

**Evolución y perspectivas de la
Educación Técnica Agropecuaria
del Paraguay frente a la juventud
rural**
Luis Caputo

BASE Investigaciones Sociales
Ministerio de Agricultura y Ganadería
Dirección de Educación Agraria
Dirección de Género y Juventud Rural
Marzo 2008
Asunción



Contenido

Presentación	
Glosario	
Introducción	
1. Enfoques sobre la juventud rural	7
1.1 La juventud como una condición “diferenciada en sí misma”	9
1.2 ¿Ser joven sigue siendo equivalente a ser campesino?	10
2. Sobre la construcción del currículum y su relación con la formación	11
2.1 El currículum y su relación con la educación agrícola	11
2.2 La íntima relación entre los modelos de “desarrollo” y los modelos “educativos”	12
2.3 Desarrollo del currículum de la educación agropecuaria y los aprendizajes con pertinencia	15
2.4 Pensando en alternativas posibles	15
3. Cobertura y rendimiento de instituciones con Educación Agraria	19
3.1 Cantidad de matriculados en el Sistema de Educación Agraria-2004	20
3.2 Egresados Promoción 2006	21
3.3 Formación Profesional	22
3.4 Acerca de las instituciones	23
4. Reflexiones sobre la Educación Agropecuaria	24
4.1 Los grandes retos generales de la Educación Agrícola	24
4.2 Algunas tendencias	25
5. Marco de referencia de la Reforma de la Educación Media	26
5.1 Cambios en el sistema pedagógico	26
5.2 Aspectos legales normativos	28
6. Antecedentes de la Educación Agraria en el Nivel Medio	30
6.1 La Institucionalidad de la Educación Agraria	31
6.2 Caracterización del sistema de formación para el trabajo	32
6.3 Iniciación Profesional	33
6.4 Formación académica de Docentes	33
6.5 Descripción de Prototipos Institucionales	34
7. Renovación Curricular	35
7.1 Fases para la elaboración curricular	36
7.2 Componentes de la Renovación Curricular	36
7.3 El fin de la Educación Agropecuaria	36
7.4 Algunos rasgos que caracterizan el enfoque	37
7.5 Relaciones entre los componentes	38
7.6 Definición de Áreas de Conocimiento	40
7.7 Determinación de las áreas que pueden integrarse	40
7.8 Características y Componentes de las Áreas – BTA	42
7.9 Iniciación Profesional Agropecuaria	43
8. Miradas de la Educación Agropecuaria	46
9. Conclusiones y recomendaciones	51
Anexo I. Aspectos de la realidad	62
Anexo II. Panorama actual de la educación agropecuaria	62
Anexo III. Problemas de la Educación Agropecuaria en el MAG	63
Anexo IV. Mirada a la educación agropecuaria. Encuesta actores escolares	64
Bibliografía	67

PRESENTACIÓN

Este trabajo fue elaborado en el marco de un Acuerdo de Cooperación Interinstitucional entre Base Investigaciones Sociales y el Ministerio de Agricultura y Ganadería a través de las Direcciones de Educación Agraria, y Género y Juventud Rural, generando un documento que marca una línea de base muy relevante acerca de la evolución y perspectivas de la Educación Técnica Agraria en la formación de jóvenes de origen rural, lo que viene a cubrir una necesidad de conocimientos, vitales para la sociedad en general, y para actores socioeducativos claves del sector.

Indudablemente, en la medida que los agentes educativos sean concientes de la trascendencia del papel de la Educación Técnica en nuestro país y, en especial, la Agropecuaria, en la formación de recursos humanos jóvenes convenientemente calificados, y en el desarrollo local y la economía nacional, el contenido de este material impactará positivamente al interior del régimen normativo y organizativo, tanto en el Ministerio de Agricultura y Ganadería como en el Ministerio de Educación y Cultura.

Por ello, valoramos el trabajo de todas las personas que tuvieron la inspiración y la iniciativa de realizar este estudio, debido a la sustantiva contribución de saberes y sugerencias de mejoramiento; es además un claro ejemplo del trabajo mancomunado y en conjunto, de instituciones públicas y de la sociedad civil, interesadas en el bienestar de la juventud rural.

Nuestro país necesita técnicos que ayuden a solucionar en forma holística los muchos problemas de las distintas etapas y dimensiones de la producción agropecuaria (tecnológicas, gerenciales, organizativas, entre otras) cuestiones que precisamente se atienden a través de innumerables instituciones distribuidas en todo el país. Por todo ello, creemos que este material puede constituirse en un instrumento que propicie la reflexión, el análisis y las propuestas para el mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria.

Dirección de Educación Agraria

Glosario

MAG. Ministerio de Agricultura y Ganadería

DEA. Dirección de Educación Agraria

MEC. Ministerio de Educación y Cultura

EEB. Educación Escolar Básica

DGEEyC. Dirección General Estadísticas, Encuestas y Censo

BTA. Bachillerato Técnico Agropecuario

IPA. Iniciación Profesional Agropecuaria

BTAM. Bachillerato Técnico Agromecánico

Introducción

Este documento representa una parte del esfuerzo que el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG) a través de la Dirección de Educación Agraria (DEA), y la Dirección de Género y Juventud Rural, en cooperación con BASE Investigaciones Sociales, viene realizando en el campo de la educación de la juventud rural, con el fin de apoyar estudios, políticas y actividades de educación técnica y juventud en el Paraguay.

La presente investigación tiene como finalidad ponderar la evolución de la Educación Técnica Agropecuaria en el Paraguay en los últimos cinco años y hacer una referencia, tanto a aquellos aspectos que dinamizan, como a los que restringen su desarrollo actual. Se pondrá énfasis en la “institucionalidad” de este subsistema, pues los servicios educativos se expanden en ámbitos de organicidad y funcionamiento diferentes, con una relación formal, legal y administrativa que se articula entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el MAG.

Debe considerarse que la educación agropecuaria tuvo, al igual que los otros niveles del sistema educativo, reformas que se fueron dando a partir de la sanción de la Ley General de Educación N° 1264 en el año 1998. Es así que el Nivel Medio, con una duración de seis años dividido en dos ciclos: básico y bachillerato de tres cursos cada uno, dirigido a la población joven de entre 13 y 18 años de edad, se fue reestructurando progresivamente desde 1999, con la implementación de la Educación Escolar Básica (EEB).

En el año 2002 se inicia la reforma de la Educación Media y su duración se reduce a tres años, planteándose como objetivo la incorporación activa del joven a la vida social y al trabajo productivo, o su acceso al nivel de educación superior.

En ese contexto, en primera instancia, el presente documento considera una discusión teórica sobre juventud rural, educación y currículum.

En segundo término, se realiza un balance respecto al papel que cumple la Educación Técnica en la formación de los recursos humanos de mandos medios y su incidencia en el desarrollo y economía nacional, así como el comportamiento del Bachillerato Técnico con orientación agrícola y su relación con la población joven, el empleo y las condiciones de vida.

Para ello, el trabajo identifica las referencias legales y normativas que dan cuenta de las finalidades y soportes del modelo pedagógico vigente; además se mencionan cuáles son las restricciones más fuertes que desde el punto de vista orgánico, estructural y administrativo, impiden un desarrollo amplio de los avances que existen en materia curricular. De este modo, el estudio muestra que las reformas educativas, sin un correlato normativo pertinente y cierto grado de viabilidad, resultan poco efectivas a la hora de sumar resultados y ponderar cualitativamente la dinámica generada.

En tercera instancia, se analiza la renovación curricular, tomando en cuenta simultáneamente el campo teórico-práctico y el de la realidad de aplicación. Por la magnitud de este proceso, la pretensión del estudio que se presenta a continuación es hacer un análisis de los problemas curriculares y la densidad de la producción, distinguiendo: i. las cuestiones ligadas a la esfera de la política curricular, ii. la propuesta pedagógica que el diseño expresa, iii. una serie de decisiones que se refieren al proceso de diseño en sí, y iv. los aspectos involucrados en el desarrollo, en la actualidad.

El informe incluye un análisis de la educación basada en competencias, teniendo en cuenta el propósito de formar personas jóvenes aptas, que sepan hacer y aprender en un campo determinado de la actividad ocupacional, no sólo para satisfacer el mercado, sino que estén potencialmente dispuestas a desempeñarse en actividades laborales que incidan en el propio contexto y sus transformaciones tanto sociales como económicas, permitiendo así una mayor movilidad de la población joven.

Esta perspectiva de renovación curricular es la que se encuentra en aplicación con los nuevos Planes de Estudio, los que sustentan un modelo pedagógico que requiere superar antiguas prácticas de registro instruccional por tareas y operaciones; implica no sólo formación y capacitación, sino renovación de las propias instituciones, capacidad instalada, recursos tecnológicos y materiales educativos.

Finalmente, se indaga sobre las diferentes “*miradas de la educación agropecuaria*” con los actores docentes, técnicos, supervisores y directivos, quienes resaltan inquietudes y prioridades, tanto respecto del sistema, como del régimen organizativo y normativo. También se rescatan sus percepciones en cuanto al tipo de educación y aspectos de mejora institucional/estructural.

Los resultados obtenidos muestran la dinámica de los distintos componentes, revelando el estado y la situación de la Educación Agropecuaria de gestión estatal, obteniendo referencias de cuánto y cómo incide en el sistema educativo nacional, para de esta manera desprender, al final del trabajo, recomendaciones sobre lineamientos generales y medidas de aplicación necesarias.

1. Enfoques sobre la juventud rural

Casi todo lo estudiado en el campo de la juventud en occidente y en América Latina se ha desarrollado en relación a las juventudes urbanas. Por ejemplo, los primeros trabajos sobre juventud rural del Paraguay datan de 1985 (José Miguel Verdecchia y Luis Galeano). Pero además de la invisibilidad tanto regional como nacional, han sido escasísimos los trabajos de investigación así como las políticas para la juventud del campo. Tal es así que en el lapso de 20 años, sólo se produjeron 20 trabajos entre investigaciones y artículos de reflexión en torno al tema, en el Paraguay (Caputo, 2005).

La categoría juventud deviene de la modernidad y más exactamente de la “industrialización”, es una figura emergente de la “urbanización”. González Cangas (2003) recordando las reflexiones que él cita, de Musgrove (1964), Ariés 1973, Gillis (1981) y lo reflexionado por el antropólogo en juventud Feixa (1990), señala que en las ciencias sociales -ya sea la Escuela de Chicago, la de Birmingham, o desde la Escuela Antropológica de la Cultura y Personalidad- han ubicado en sus paradigmas a la juventud y lo rural como dos constructos irreversibles.

El autor recuerda que el fenómeno de la naciente juventud urbana como único objeto de estudio es “la superación de la sociedad comunal, *tradicional, simple*, rural. Desde esta óptica, la juventud histórica y occidentalmente, descansa en el meollo de la modernidad-urbana, es el fruto y motor de su expansión (...) La carga semántico-teórica de *lo rural*, elaborada clásicamente desde la ideología de la modernidad industrial, es la arcadia atrasada, reactiva, conservadora, homogénea, con un solo actor protagónico: el campesino, hombre y adulto. Por tanto, la juventud rural aparece como un interregno, una categoría sitiada en intersticios oscuros, casi invisibles (...) Todos estos programas, no abordaron ni remotamente la juventud rural” (3-4).

Entre las imágenes y discursos más relevantes sobre la juventud rural, se pueden reconocer los siguientes:

- Hasta tres décadas atrás, la perspectiva internacional de las ciencias sociales y del extensionismo acerca de la juventud que reside en áreas rurales giraba en torno a una concepción de reproducción, articulada a la idea de juventud como **generación de reemplazo** de los adultos, como una etapa de aprendizaje para ser un adulto/a-agricultor/a que arranca en la niñez y sigue en la adolescencia, con un rango corto de juventud, en tal sentido, con una evidente asincronía entre la condición joven en sí y el futuro como persona adulta de las comunidades rurales. Desde este discurso se tiende a forzar a la juventud como absorbidora pasiva de las costumbres, actitudes y concepciones del mundo de los adultos, o “como futuros adultos campesinos que asegurarán la continuidad de sus *estilos de vida*” (González Cangas; 6) es decir, se plantea más que la condición juvenil en sí o la identidad real, una identidad más volcada a los adultos que a la propia condición de joven.
- **Fase con escasa moratoria:** Aquí se contrapone la juventud rural a la juventud urbana, sobre todo de los sectores juveniles más integrados y que logran disfrutar de ciertas posibilidades de “preparación” para asumir responsabilidades graduales hacia la adultez. Acaso un niño rural no trabaja antes de los 15 años? O la mayoría de la juventud rural termina el nivel medio? O la juventud rural se dedica efectivamente a profesionalizarse como agricultor? En este sentido, varios estudios han subrayado la menguada y precaria moratoria de las personas jóvenes del campo, o incluso la inexistencia de moratoria y con ella de la fase juvenil, dadas las bruscas condiciones de

vida y exclusiones: trabajo infantil, abandono formativo para optar por estrategias de sobrevivencia, desocupación juvenil, uniones tempranas, carencia de infraestructura de recreación juvenil, etc.

- Metodológicamente, por una cuestión de practicidad se ha definido a la juventud desde un **enfoque biológico-demográfico** como un recorte de edad, el periodo de vida del ser humano que abarca de los 15 a los 24 años de edad (según NN.UU. y sus agencias) suponiendo en teoría que son los 15 años, la edad permitida para trabajar y los 24, la edad teórica de conclusión de los estudios (nivel medio y capacitaciones). Precisamente la DGEEyC y todas las entidades estadísticas definen a partir de este rango, a la juventud, más allá de su residencia, lo cual -es indudable- resulta sumamente útil para realizar estudios cuantitativos sobre juventud. Aunque en materia de políticas públicas, tanto en Europa como en algunos países de la región varíe este rango: se puede definir a los 14 años o a los 18 años (como la propuesta de Ley General de Juventud actualmente en estudio en el Parlamento) y puede llegarse a los 29 años, los 35 años, o incluso más, como en algunos países europeos. En este sentido, también se suma otro inconveniente ¿qué se considera rural: a lugares alejados e inhóspitos, a comunidades con menos de mil, dos mil, tres mil, cinco mil o 10 mil habitantes...? Aquí también puede haber criterios dispares según los países. Por ejemplo, en el Paraguay se considera rural, a aquellas localidades menores de 2000 habitantes. Por lo tanto, toda persona que tenga entre 15 y 24 años que resida en conglomerados menores de 2000 habitantes serán jóvenes rurales¹.
- **Jóvenes pobres/excluidos o vulnerables:** en esta imagen se considera a la juventud como semianalfabeta o de escasa escolarización, con altas probabilidades de traspasar la línea de pobreza, de migrar a las ciudades, y llevar allí una vida “disfuncional”: marginalidad, delincuencia, asumir conductas violentas, etc. Desde esta perspectiva, se muestra a los jóvenes como sujetos pasivos que necesitan asistencia o ayuda, propiamente no existen como sujetos sociales.
- **Juventud como vanguardia, líder de transformaciones:** este es un paradigma ya vigente en la década del setenta, impulsado por varios organismos. Recuérdese el enorme apoyo en recursos que ofreció el BID a las Escuelas EMETA²: momento de creación y auge de las escuelas agrícolas en el país y gran parte de América Latina. Desde aquellos años y ya en los noventa muchos conceptos comenzaron a incorporarse como constructos e ideas fuerza donde la juventud tiene un papel de primer orden: transferencia e invocación tecnológica, innovaciones de procesos productivos, viabilización de las economías campesinas, mercado y gerenciamiento campesino, desarrollo rural integral, sector estratégico, motor del desarrollo, desarrollo local, desarrollo territorial, etc. Desde organismos internacionales también se comenzó a tratar a la juventud rural como un componente de las políticas de desarrollo rural.

¹ Téngase en cuenta que buena parte de los alumnos que concurren a las escuelas agrícolas, en realidad son jóvenes que residen en pueblos y hasta ciudades intermedias, y no se los podría clasificar estrictamente como jóvenes campesinos.

² En el Paraguay como en la región, surge un impulso significativo a la educación rural, considerada inédita, por el apoyo en inversiones para la educación agrícola. En efecto, el BID emprendió programas de “mejoramiento y expansión” de oportunidades educativas para la escolaridad media en ámbitos rurales. En su momento el impacto fue alto: creación de infraestructura, equipamiento escolar y productivo, resignificación de las comunidades rurales, sobre todo las dimensiones productiva y cultural, mejoramiento pedagógico continuo desde una *pedagogía rural*, incorporación de tecnologías, alta legitimidad de los cuerpos docentes, becas a estudiantes, etc.

- **La juventud rural como una construcción socio-cultural:** Aquí es dable ubicar la idea de juventud según Bourdieu “la juventud no es más que una palabra” (1983) queriendo enfatizar que la edad está fuertemente atada a lo social, la edad está socialmente construida. En este sentido, cada sociedad, cada contexto social o rural es distinto y, por lo tanto son distintas las “juventudes”.

1.1 La juventud como una condición “diferenciada en sí misma”

Otra vía de estudio de la juventud en el campo, es observar los “ritos de pasaje”, o los marcadores de la condición juvenil:

- a. Entre los ritos del mundo campesino de “entrada a la juventud” se podrían estudiar:
 - La asunción de obligaciones laborales en la chacra, el hogar o extraprediales
 - La asunción de responsabilidades adultas y el abandono de derechos de la condición de niños y niñas
 - Menos tiempo y más barreras para jugar...

Lo que sí es cierto es que un niño o niña rural deja de ser niño, de tener una dependencia infantil de sus padres, mucho antes que los niños de las ciudades. Por un lado, la persona joven del campo tiene mayor autonomía de moverse, de trasladarse y está menos sobreprotegida, pero por otro lado, al estar en la finca paterna, como fuerza de trabajo, es totalmente dependiente de las decisiones productivas y sobre sus vidas, del padre.

- b. En tanto los ritos de “salida de la juventud” implican ciertos signos de independencia respecto a los padres, la entrada a la adultez suele ir acompañada de un quiebre con respecto a la autoridad y control paterno:
 - Cumplimentar con el Servicio Militar
 - Expansión del número de integrantes de la familia paterna y visibilización positiva de la “relativa autoridad u autonomía del hijo varón mayor”
 - Dejar de trabajar para el padre
 - Obtener una parcela para trabajarla autónomamente (renta propia, no compartida y mucho menos acaparada por el padre)
 - Migrar (especialmente las mujeres)
 - Embarazo adolescente de mujer soltera o paternidad del varón
 - Ser padre o madre: gradual ejercicio del rol y responsabilidad paterna
 - Conformar una familia
 - Independencia del voto (ruptura de la tradición familiar)
 - Jóvenes beneficiarios de proyectos productivos (gubernamentales o no gubernamentales)

Desde esta perspectiva, lo fundamental para los estudios de juventud rural y los programas y proyectos, tanto educativos como productivos o sociojuveniles es “conocer” qué está pasando en este estadio “diferenciado” de la niñez y la adultez: ¿cómo se sitúa la juventud en cada espacio temporal y contextual con la juventud rural?; o como lo expresara Bourdieu: ¿cómo la sociedad próxima, las instituciones, las imágenes culturales predominantes, las normas existentes para con la gente joven y las ideologías (políticas, gremiales, religiosas, morales, etc.) inciden en la construcción de la juventud rural o, más precisamente, en la “condición” distintiva de la “juventud rural”?

Por cierto, la gente joven de origen rural o la persona joven que reside en áreas rurales no es una entidad homogénea y monolítica, hay múltiples juventudes rurales, situaciones, improntas culturales, orientaciones productivas, acercamientos con el medio natural que impiden hablar con propiedad del “joven rural” (como también es el caso para el “joven urbano”)

1.2 ¿Ser joven sigue siendo equivalente a ser campesino?

Las reflexiones de “lo campesino” tienen una fuerte connotación antropológica y social. Tanto jóvenes como adultos son campesinos cuando trabajan, pero la diferencia adulto-joven es bien notoria en los momentos de no-trabajo, de descanso y ratos libres. En efecto, más allá de la precariedad juvenil o la estrechez de la moratoria, dada las condiciones de vida difíciles, sin duda no son adultos ni se sienten adultos. Son jóvenes pues tienen sus propios valores culturales, en sus tiempos libres tienden a estar con otros jóvenes, tienen estilos de vida propios diferentes a la condición de la adultez o la niñez. Es decir además de pertenecer por origen social a la sociedad campesina los marca su *condición de jóvenes*.

La categoría joven rural en contextos de migración y urbanización

Una persona que residió hasta los 10 años o hasta los 18 años en el campo ¿es rural? Para las estadísticas quizá ya sea un joven urbano, pero sociológicamente es un joven migrante de origen campesino. Aunque más precisamente, según su grado de integración a la sociedad urbana (estudios, trabajo, recreación, etc.) su situación sea intermedia:

- es un joven campesino, pues sus padres son campesinos, se crió más de la mitad de su vida en el campo, es prácticamente monolingüe guaraní, tiene prácticas culturales diferenciadas (comidas, gustos, etc.) tiene incorporado los valores de la cultura campesina, exhibe fronteras simbólicas con los jóvenes urbanos de clase media.
- aunque también es un joven urbano, pues ya reside en un barrio urbano, débiles lazos familiares-comunitarios, se ve obligado a aprender y aceptar las normas de urbanidad, se encuentra más expuesto a los MCS, está más presionado por el mercado de la moda y por la necesidad de cambiar más frecuentemente de atuendos.
- es una persona que pertenece a la cultura guaraní volcada al *ñande reko* y a lo que queda de la sabiduría campesina, pero que tiende a escaparle al lado autoritario del tradicionalismo excluyente que frena los derechos y gustos de la juventud. De allí que por ejemplo, utiliza cada vez más elementos modernos de la globalización: medios de transporte, teléfono, etc. En este sentido, el nuevo ser joven campesino implica otras percepciones del contexto y la vida, el intento de desarrollar nuevos comportamientos juveniles que en el fondo están mostrando el deseo de cierta inclusión.

La juventud campesina cuenta cada vez con menos espacios (territorio) y está presionada por la falta de trabajo, pero cuenta con un ensanchamiento de expectativas, menos dependencia moral y de tomar decisiones como el tener que migrar, ya sea para trabajar o estudiar, aunque muchas veces el resultado es la marginación y la discriminación en las ciudades. Sea cual sea la situación y su contexto, en la chacra, como migrante que va y viene de la ciudad, o incluso como residente de la ciudad, gran parte de su condición de campesino y de joven campesino, de ninguna manera la pierde, menos aún el uso del idioma guaraní.

2. Sobre la construcción del currículum y su relación con la formación

2.1 El currículum y su relación con la educación agrícola

Una breve referencia teórica y reflexiva, sobre los alcances del currículum en la actualidad, permite contar con un marco de realidades que se vienen dando y que en mucho escapa a las decisiones de los mismos docentes que a través de sus prácticas, hacen esfuerzos por innovar y sobre todo mejorar la calidad de la educación.

Mucho se ha escrito hasta hoy sobre los temas curriculares, sin embargo, puede ser de utilidad dar en este informe un marco sencillo de referencia para contextualizar la reforma del currículum que se lleva adelante en la educación agropecuaria, lo que puede servir al mismo tiempo como disparador de las sucesivas evaluaciones que se vienen dando. Es vital que se cuente con una referencia y delimitación teórica, pues sólo lo instrumental se constituye nuevamente en un hacer por hacer, para reforzar lo mismo que antes.

En ese sentido, se puede precisar más allá de innumerables taxonomías de definiciones, que desde el punto de vista constructivista el currículum se ve como un modelo en espiral, en el que el conocimiento no se adquiere de una sola vez, se va adquiriendo mediante la interacción social en los ambientes reales. Estos conocimientos se reorganizan continuamente, permitiendo una comprensión creciente y una mayor riqueza conceptual. Los aprendizajes se potencian a lo largo del currículum alcanzando mayores niveles de complejidad y capacidad resolutoria.

El currículum oculto se lo entiende como el conjunto de prácticas derivadas del proceso interactivo de las relaciones sociales escolares. Se trata de relaciones cuya estructuración está dada en función de las condiciones particulares del tipo de sociedad en la que se dan.

Se hace referencia también al currículum nulo para identificar aquello que la escuela no enseña y que por encontrarse ausente, influye en la formación del estudiante.

Según Guevara (2000), el currículum oculto lo constituyen las experiencias que aunque pudieran vivirse en la escuela, intencionalmente no se provocan. La posible causa de exclusión de contenidos y experiencias en el currículum se debe según este autor a tres factores:

- Opción ideológica
- Ignorancia
- Omisión creciente

La opción ideológica está vinculada a la política educativa del Estado y las decisiones personales del docente. Es la política educativa la que determina cuáles son los temas importantes y cuáles no deben ser considerados, a su vez, la ideología del docente determina cuáles son los temas que no tratará con sus alumnos.

Otra posible causa es la ignorancia, vinculada con el desconocimiento del profesor, por tanto, no se enseña aquello que el docente no conoce.

La omisión creciente puede o no estar vinculada a la opción ideológica. En ocasiones se presentan razones psicológicas, pedagógicas, que obligan a ciertas omisiones o selección de contenidos en

función del tiempo u otras razones, de manera que no formen parte del currículo, determinados contenidos.

En los siguientes esquemas de contenido se puede visualizar de qué manera el currículo tiene que ver concretamente con un modelo pedagógico y una opción frente a la ciencia, la tecnología y la sociedad. A través de ellos se quiere reflexionar sobre lo implícito, lo que subyace a las prácticas profesionales, actitudes valorativas, grado de participación, integralidad de saberes y en especial el sentido de cualquier cambio que necesita directrices explícitas y claras que orienten una gama de medidas en consonancia tanto desde lo teórico, como lo práctico y su aplicación. Los modelos educativos vigentes desde el currículo tienen estrecha relación con la situación de la educación en general, y de la educación agropecuaria en particular. Es así que la reforma curricular en desarrollo a través del MAG y del MEC requiere de algunas pruebas de validación referidas, además de su consistencia teórica y coherencia lógica, sobre todo a su pertinencia social.

2.2 La íntima relación entre los modelos de “desarrollo” y los modelos “educativos”

Indagar sobre los modelos educativos es indagar sobre los modelos de desarrollo que los mismos respaldan. Para conocer dicha interrelación, cabe hacer las siguientes preguntas claves: ¿qué se debe enseñar en la escuela?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿qué se evalúa?, ¿cómo se lo hace?, ¿qué rol le cabe a cada uno de los actores?, ¿cómo se relaciona la escuela con la comunidad próxima y con la sociedad en general?; y finalmente ¿quién decide *todo* esto?

Desde principios del siglo pasado existe continuidad de un modelo, con variaciones debidas a cambios contextuales, pero manteniendo una identidad hasta el presente: el *Modelo Racional Tecnista*.

Seguidamente, se exponen las tres grandes etapas: Teorías Normativas; Teorías Tecnicistas; y la versión actual de “Reingeniería curricular”.

a. Etapa de las teorías normativas (Bobbit, Tyler, Taba)

Respecto al qué se debe enseñar, el único conocimiento válidos, es el producidos por las ciencias. Se plantea que sólo así habrá auténtico desarrollo y cambio social.

En cuanto al cómo se debe enseñar, este paradigma lo hace reproduciendo estrictamente la metodología que impone la división del trabajo propia del modelo fabril: Fordismo, línea de montaje. Modelo de transmisión, desde el que sabe hacia el que no sabe. Desde el que tiene el saber, hacia aquél que no lo tiene absolutamente.

En relación al qué y cómo se evalúa, se lo hace mecánicamente, poniendo el acento en instrumentos de “medición”: con precisión “científica” determinar qué cosas “aprendió” el alumno al finalizar el proceso (“línea de montaje”). Control al final de la “producción”. Evalúa el que sabe al que no sabe: docente al alumno. Cadena jerárquica: el Director al docente. El Supervisor al Director. Se caracteriza por la importancia de los equipos “técnicos” de los Ministerios. Finalmente, se postula como grandes evaluadores a los científicos, quienes son los únicos y verdaderos especialistas en educación.

Respecto al rol reservado a los diversos especialistas, sobresale la irrupción estelar del “especialista”. Por su parte, la educación es una derivación, un campo aplicado de las “ciencias”.

Decisiones sobre objetivo y contenido, demasiado importante, por tanto, no se admite que queden en manos de los “simples docentes”.

Hay que prescribirlos, de modo normativo, y “bajarlos” a formas operativas para que los docentes puedan *aplicarlos* fielmente.

El alumno es visto como receptáculo y la familia un obstáculo, al fungir como sostén y reproductor de un orden, de una cultura, que la escuela se propone erradicar.

Por último, en cuanto a la forma como se relaciona la escuela con la comunidad próxima y con la sociedad en general, el Paradigma Normativo considera que la Escuela es una herramienta para el cambio social, en tanto al cambio se lo concibe como la instalación de las formas de producción y de organización propias de las sociedades urbano-industriales. Se hace una relación desde la homogeneización, mediante la eliminación de diferencias culturales y productivas. En tanto, el Estado exhibe un papel activo, como promotor de la industrialización masiva a través de la escuela. Gran controlador.

b. La llegada de las Teorías Tecnicistas (Gagné, Bloom, Mager, Popham)

Hacia fines de la Segunda Guerra Mundial se presenta una necesidad de “crecimiento” económico mundial. El diagnóstico que prevalece en ese momento histórico determina que las diferencias están originadas en la disponibilidad o no de población adecuadamente “educada”.

Con esta perspectiva cobran fuerza la eficacia y la eficiencia; el logro de los objetivos por resultados tangibles y medibles, con poco interés en los procesos cualitativos. Esta línea pone el acento en el análisis de tareas, y el currículo es considerado un modelo de control social. También considerado como sistema tecnológico de producción, fuertemente estructurado, siempre tiene como referencia la declaración inicial, se niega la historia de las personas implicadas, la historia de la comunidad y sus intereses-experiencias. Para esta tendencia curricular, la educación es planteada como inversión en términos capitalistas. La promesa tecnicista es la erradicación definitiva de la pobreza.

Es precisamente durante los años sesenta cuando aparece la teoría del “capital humano”, planteando como eje que el hombre es un recurso productivo, insumo del sistema. En esta lógica, el Estado debe ampliar el sistema educativo de modo tal de permitir satisfacer las demandas de modernización del sistema industrial: a. preparar individuos con conocimientos y destrezas necesarios para el modelo de “desarrollo” económico; b. clasificar a los individuos según sus capacidades para la división del trabajo y la estratificación social.

Por su parte los “especialistas” prescriben y exigen planificaciones precisas y la aplicación en el aula de “paquetes tecnológicos” diseñados por ellos mismos.

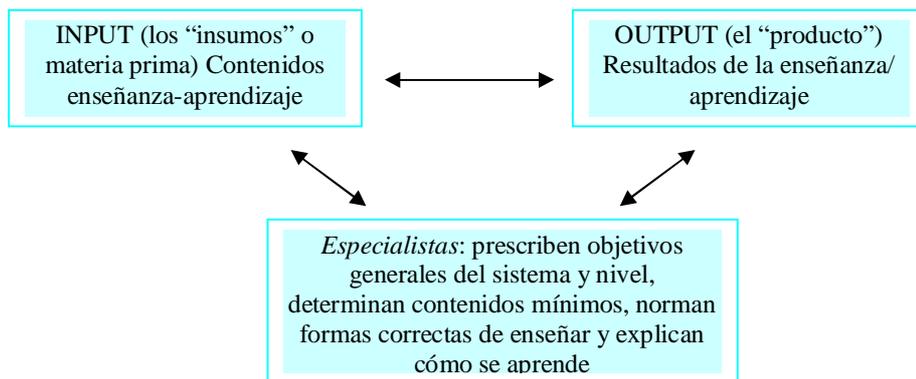
La ciencia de la educación pasa a ser la psicología conductista. En este marco, la propuesta curricular es un fuerte instrumento de control de los docentes. Finalmente se define y explica la labor de la escuela y el aprendizaje por leyes “independientes del contexto, del sujeto”, y aún de los propios contenidos.

c. El modelo contemporáneo de reingeniería del Curriculum (Coll)

Contemporáneamente se destaca en las reformas curriculares a nivel mundial, una actualización de las teorías racionales tecnicistas bajo nuevas denominaciones y conceptos.

Si anteriormente (desde la psicología conductista a la psicología cognitiva) los docentes debían ser conductistas pues de lo contrario el control sancionaba, al ingresar al siglo XXI, los docentes deben ser cognitivistas o constructivistas.

En efecto, sigue un modelo claramente industrial:



Sin embargo, siguen totalmente ausentes: la cultura particular, el contexto geográfico, histórico y social, la comunidad próxima, la familia; cuestiones altamente relevantes para la educación en contextos de comunidades campesinas.

Cada una de estas tres referencias está presente de distinta formas, solas o combinadas, puesto que en la elaboración de diseños, existen diferentes rasgos que en la práctica muchas veces se distorsionan o se diluyen en su naturaleza original, no sólo juegan las grandes decisiones políticas, pues cada docente se puede hacer parte de uno u otro modelo con sus pequeñas decisiones cotidianas.

De allí que, en la aplicación de nuevos diseños en la Educación Agropecuaria, es preciso ponderar cualitativamente desde y en las realidades educativas del MAG sus componentes predominantes y si contribuyen o no a su finalidad. Las brechas entre lo prescripto y lo *real* tienen que ser consideradas, por ejemplo, ¿cuál modelo socio-productivo?: El modelo de autoconsumo, familiar, o acaso el comercial/empresarial? Es decir, ¿cuál es el modelo que se desarrolla a través de los proyectos didácticos productivos en los Bachilleratos Agrícolas? Del mismo, en la práctica predial, ¿cuáles son los perfiles formativos y los requerimientos laborales en los que las instituciones ponen mayor énfasis de cara a las actividades tanto agrícolas como no agrícolas?

2.3 Desarrollo del currículo de la educación agropecuaria y los aprendizajes con pertinencia

Se impulsa en la actualidad, desde los nuevos paradigmas educativos y reforma curricular en el Paraguay, un proceso de articulación de sus diversos componentes (contenidos, competencias, estrategias, materiales, evaluación y acreditación de los aprendizajes) que se aplica en diferentes ámbitos productivos, agrícola y no agrícola, estando localizados territorialmente en diferentes contextos, los que en su conjunto se encuentran inscriptos transversalmente por la diversidad étnica y la interculturalidad.

En este punto, se tensiona la combinación de contenidos comunes y contenidos diferenciados: formación general y especialización, currículo básico común y currículo abierto. Esta complejidad se vincula con una no menor heterogeneidad institucional. Además, recuérdese que en la propia modalidad agropecuaria en el Paraguay, cada una de las instituciones viene arrastrando una concepción curricular insular, con serios desgastes y pérdida de actualidad de los contenidos, estrategias, etc. Al mismo tiempo, se produce un desencuentro entre producción y trabajo, ya que la formación está dirigida a obtener certificaciones que no tienen relación concreta, y en algunos casos se forman en términos de oficios técnicos, que distan de las demandas de endogenización (desde dentro y por dentro).

En este documento se quiere subrayar que los mandatos sobre educación y trabajo, ya no se restringen a la capacitación laboral en la óptica desarrollista y del capital humano, desde los cuales se enfatizan la productividad y la competitividad, sino a la formación integral del joven como ser humano, promoviendo principios cooperativos y de inclusión social.

Por otro lado, desde la Educación Agropecuaria se puede contribuir a desmitificar la tecnología. En efecto, la vinculación entre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, es más que una mera yuxtaposición de términos, es una perspectiva que pone el acento en la existencia de importantes interacciones entre ellos.

Existen dos extremos al hablar de tecnología, uno que considera el progreso tecnológico como el que traerá aparejado lo social y económico, y como un futuro de “promesas” se expandirá a todas las personas; y la visión “tecnofóbica” que la percibe sólo como una amenaza social y se le atribuye la causa de todos los males.

El teléfono, la radio, la televisión, las computadoras, la memoria digital, los videojuegos, las tecnologías de multimedia y la realidad virtual, son algunas de las tecnologías que hoy hacen que además del entorno natural y social, exista éste en el que se desarrollan las interacciones humanas creadas por las nuevas tecnologías. De esta manera, si bien Paraguay tiene un bajo grado de conectividad y éste es nulo en zonas rurales, los hogares campesinos suelen contar con aparatos de radio, televisión, celular y a veces DVD.

2.4 Pensando en alternativas posibles

Es importante que mediante la reforma curricular de la Educación Agropecuaria en aplicación, surja la definición de una línea donde se articulen los ciclos formativos: desde los cursos y talleres puntuales, hasta las salidas intermedias y terminales. Ofrecer alternativas de entrada y salida del proceso formativo, considerando la vocación productiva de las regiones y localidades, los intereses y

desarrollo cognitivo de los jóvenes participantes, hace flexibilizar los itinerarios y trayectorias formativas y su ubicación temporal.

En ese sentido, las estructuras curriculares actuales, que tienen formatos únicos y lineales, podrían tener mayor flexibilidad tanto para los jóvenes que abandonan transitoriamente, o para aquellos/as que tienen inquietudes de capacitarse en una o más áreas técnicas con su certificación correspondiente. La cualificación profesional es un tema que requiere encauzar de una manera permanente las medidas que permitan en serio, nuevas oportunidades en la Educación Agropecuaria.

Por ejemplo, que las escuelas que ofrecen la especialidad, puedan contar con cargos u horas cátedras para brindar capacitación alternada para jóvenes/adultos; cursos modulares que tengan certificación, cursos complementarios para re-ingreso, y otras alternativas que hagan más atractivo y práctico el subsistema de Educación Agropecuaria.

Así también, que los criterios y procedimientos para certificar los aprendizajes estén en correspondencia con sus contenidos obligatorios, los electivos y la acreditación de experiencias, garantizando su equivalencia en función de su prosecución.

Las nuevas alternativas, requieren de un importante esfuerzo en términos de política educativa para este sector, que en forma progresiva mejoren la situación actual.

Desde una perspectiva alternativa, los enfoques y prácticas docentes no pueden ser impulsados por prácticas técnico-instrumentales conductistas, centradas en la atomización de objetivos, la repetición y memorización, con empleo de estrategias basadas en la exposición y la sola transmisión de contenidos. De esta manera resulta necesario alcanzar:

- La superación de los enfoques y prácticas disciplinarias que simplifican y atomizan el conocimiento
- El empleo de estrategias y metodologías que respondan a la complejidad de lo real: sujetos sociales, problemáticas juveniles rurales, contextos diversos
- Definición de líneas de investigación educativa en correspondencia con las demandas juveniles actuales de formación y trabajo
- Enfoques de la enseñanza y del aprendizaje interactivo, con énfasis en el trabajo independiente y la autogestión pedagógica
- Empleo de recursos para el aprendizaje de carácter múltiple: medios, instrumentos vinculados al trabajo, a la recreación, a la naturaleza
- Un estilo comunicacional que fortalezca el diálogo y considere el conflicto
- Prácticas que superen formas autoritarias

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, se puede pensar en las siguientes dimensiones centrales:

- i. *Desde el currículo* ¿Cómo se ajusta el currículo actual a la realidad de la educación agropecuaria en el Paraguay? ¿Cómo se planifican y organizan los planes didáctico-productivos? ¿Qué participación tiene cada uno de los actores?, ¿Qué tipo de tareas y labores agrícolas se enfatizan y promueven?, ¿Existe una práctica predial de carácter permanente e innovativa?, ¿Cuánta distancia existe entre lo prescripto y el estado del currículo actual? ¿Qué dotaciones se han realizado en informática? ¿A quiénes y cómo se los capacita?
- ii. *El destino de los egresados* es un tema crucial, pues las estrecheces en el mercado de trabajo para incorporarlos, así como la falta de un sistema de seguimiento, hacen que aún reconociéndose su importancia, se desconozca la proporción de los que se insertan en el sector,

dando cuenta del grado en que se cumplen finalidades y perfiles. Así también, la desinformación genera pérdida de motivación y en muchos casos abandono o cambio de especialidad.

- iii. *En cuanto a los docentes* y diferentes actores que aplican los cambios, es dable resaltar el concepto de *resistencia* por constituir una racionalidad constante y que según Giroux, la resistencia en el ámbito de la práctica, enfatiza las relaciones desiguales de poder. Para él las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de imposiciones explícitas o implícitas del sistema escolar y social. Giroux (1998) agrega que hay muchas conductas de los profesores que podrían ser vistas como resistencias y que ellas no hablan por sí mismas.

Por ello se destacan a continuación *tres razones* por las cuales se generan distintas voces y actitudes que tienen que ver con las resistencias.

En primer lugar, existe coincidencia en que las reformas tienen un carácter "ahistórico", en el sentido que integran innovaciones sin tomar en cuenta las experiencias de las distintas organizaciones educativas. El no tomar en cuenta la historia (como la guaraní, la campesina), silencia las experiencias de los profesores.

Asimismo, en las escuelas no existen documentos que den cuenta de las formas de funcionamiento y/o prácticas pedagógicas de otras épocas, que pudieran iluminar los cambios de hoy. En las escuelas no existe cultura de registrar los sucesos históricos de las comunidades rurales y los movimientos campesinos en documentos o registros. El que llega a la escuela debe desenterrar la historia y escudriñar en los recuerdos que son expresados oralmente por los profesores más antiguos. A esto se suman todas las instituciones que van cambiando su especialidad de educación media, o incorporan por ejemplo el Bachillerato Técnico Agropecuario (BTA) o la Iniciación Profesional Agropecuaria (IPA).

En segundo lugar, los estudiosos en los procesos de transformación educativa señalan que existe una sobrecarga de los profesores. La mayoría de las reformas exigen descentralización, pero se aumentan los mecanismos de control propios de las nuevas tradiciones de gestión educativa. Por otra parte, existe la atribución a los profesores "de todos los males de la enseñanza". La otra cara de la moneda es una especie de auto justificación en torno a los medios y recursos.

En tercer lugar, los autores expresan que ciertos cambios culturales han impactado en la actividad profesional de los docentes. La valorización del status y la sociedad de consumo, ponen el acento en el dinero, dejando atrás las profesiones simbólicamente relevantes. Por lo tanto, se ha desvalorizado la profesión docente dado que no es una oportunidad para obtener un empleo con ingresos medios o altos; a ello se suman las diferencias entre una y otra dependencia ministerial; sin mencionar en este punto el drama de los maestros rurales ad honorem, o sin la titulación profesional correspondiente.

El siguiente Gráfico expresa el estado de las relaciones comentadas:



Fuente: Seminario Nacional de Fediap (2006)

3. Cobertura y rendimiento de instituciones con Educación Agraria

El sector educativo cuenta con un Plan Estratégico con metas al 2020, en el cual se prevé que todos los niños culminen la escolaridad básica de 9 años de estudio (Objetivos de Desarrollo del Milenio), y que el 75% de los jóvenes tenga acceso a la Educación Media al 2010; además reducir en un 50% el número de analfabetos al 2015 (7.1% en 2002).

Algunas cifras indican el avance actual de la Reforma Educativa, como el promedio de años de estudio en 7.8, y una población atendida en la EEB pública de 650.000 en 1992 a 1.230.000 en 2004. Cabe señalar que la evolución de la matrícula del nivel medio entre el 2005 y el 2006 ha sido del 8%, sumando más de 15.000 alumnos al sistema. La tasa bruta de acceso a la Educación Media es de 51%, concentrándose un 66% en las áreas urbanas. En 1990 la zona rural absorbía sólo el 7% de la matrícula, incrementándose al 22% en el año 2001. La desagregación por sexo revela pocas diferencias significativas.

De los indicadores de rendimiento, la retención en la educación básica y media evolucionó de la cohorte 1983-1994 de un 15% a un 27% en 1994 al 2005, siendo en el 2006 del 30%. El total de egresados en este último año fue de 58.760 alumnos sumando todas las especialidades.

El fin estratégico de la *Reforma Educativa (2020)* es mejorar la calidad de vida de los hombres y mujeres que viven en el Paraguay. Para ello se propone estimular la asimilación de valores y desarrollar las competencias fundamentales para una vida digna. El objetivo de esta reforma tiene como eje central la democratización y el aumento de la competitividad de la fuerza de trabajo, según el Informe Nacional de Desarrollo de la Educación del MEC (MEC, 2004).

El Programa de la Reforma con énfasis en la Educación Media, suscripto con el Banco Mundial y ratificada por Ley del Congreso Nacional, se basa en el incremento de la eficiencia para aumentar el acceso de los jóvenes y mejorar la calidad de los aprendizajes. Entre sus componentes se destacan, el desarrollo institucional, el mejoramiento de la calidad y la expansión de su cobertura. El Plan Nacional Ñandutí 2003-2015 “Programa de Educación para Todos con Calidad y Equidad”, así como el “Plan de Desarrollo Agrario y Rural 2004-2008” son algunos de los marcos de referencia para el desarrollo de la Educación Agropecuaria. (MEC, 2006).

Según los datos estadísticos que registra la DEA a través del Departamento de Planeamiento, en el periodo 1960-2004, la matrícula pasa de 283 alumnos a 3.541 y los egresados, de 132 a 1.105. Cabe señalar que en más de 45 años, el crecimiento ha sido progresivo y de mediana intensidad, aunque el mayor aumento de la matrícula se nota en los años 2000 y 2002 (MAG, 2004) con más de 4.000 estudiantes.

La presencia de las instituciones en 15 Departamentos, evidencia una distribución territorial que va desde el mayor número en San Pedro con 25 Centros Estudiantiles, a Caazapá y Ñeembucú con 1. Otros como Caaguazú con 10, Cordillera 11, Canindeyú e Itapúa 6, Paraguari 5, Boquerón y Central 3, y Misiones, Pte. Hayes y Alto Paraná con 2. Se destaca, también, la existencia de 2 Escuelas Agrícolas en comunidades indígenas

3.1 Cantidad de matriculados en el Sistema de Educación Agraria-2004

Cuadro 1. Bachillerato Técnico Agropecuario (BTA)

Curso	Oficiales	Privada	MEC	Total
1°	396	402	489	1287
2°	298	300	390	988
3°	345	223	337	2275
TOTAL	1039	925	1216	3180

Fuente: MAG/DEA, 2004

Cuadro 2. Iniciación Profesional Agropecuario (IPA)

Curso	Oficiales	Privada	MEC	Total
7°		145	77	222
8°		117	106	223
9°	20	103	53	176
TOTAL	20	365	236	621

Fuente: MAG/DEA, 2004

Cuadro 3. Centros de Capacitación (CC)

Técnico Agromecánico		Técnico en Mecanización Agrícola		Técnico en Administración de Finca	
Curso	Oficiales	Curso	Oficiales	Curso	Oficiales
1°	31	1°	60	1	27
2	28	2	45	2	
3°	33	3°	37	3°	
TOTAL	92	TOTAL	142	TOTAL	27

Fuente: MAG/DEA, 2004

La evolución de la matrícula en el BTA desde la aplicación de la reforma en 5to año, muestra un crecimiento que va desde 3.375 en el 2001 a 4.119 en el 2006, una suba del 22%.

El primer Cuadro muestra que el BTA se expande tanto en el ámbito de gestión oficial como en la gestión privada, no así la IPA, dado que el Cuadro 2 refleja que en la EEB la iniciativa privada tuvo una fuerte presencia y señala un aporte valioso para la especialidad.

En el Cuadro 3 se nota el bajo desarrollo de los centros de capacitación en el ámbito oficial, con una matrícula relativamente baja en relación a la población rural, y a las expectativas de formación que existen.

El total de alumnos a julio del 2006, se registra en las diferentes especialidades según se expresa en el siguiente Cuadro. En efecto, en el Cuadro 4 se observa el crecimiento del BTA por sobre todas las especialidades, además de una gran brecha con el IPA, lo cual genera distancias de formación y orientación hacia lo agropecuario. Por otro lado, se constata una matrícula con alto porcentaje de varones (80%) y sólo el 19,6% de mujeres, diferencia que es menos notoria en el nivel anterior. Se aprecia entonces, una elección en las especialidades agropecuarias de varones, por la diferenciación de roles, la división del trabajo y las representaciones sobre la actividad agrícola. El resto tiene menor crecimiento.

Cuadro 4. Matrícula de alumnos por especialidad, según género

Especialidad	Total	Porcentaje	
		VARONES	MUJERES
BTA	4.119	3.313 80.4%	806 19.6%
IPA	897	467 52%	430 48%
BTAM	31	30	1
TAM	106	106 100%	
TMA	149	149 100%	
ADMINISTRACIÓN DE FINCA	310	226 73%	84 27%
PROMOTOR RURAL	30	28 93%	2 7%

Fuente: MAG/DEA, 2007

En cuanto a los establecimientos dependientes del MEC y del MAG, se nota una diferencia en la cantidad de alumnos inscriptos entre el año 2001 y el 2005, como evolución de la aplicación de la Reforma, tanto en el total de instituciones como por el BTA en el MAG.

En el año 2001 el total de alumnos del BTA era de 3.375, ascendiendo en el 2002 a 3.863, mientras en el lapso 2003-2005 se registra un descenso de más de 500 alumnos con 3.017. En el año 2006 se produce una recuperación de la matrícula general del BTA. Sin embargo, esta especialidad dependiente del MAG específicamente, muestra un leve crecimiento en 5 años, que va de 709 alumnos a 741.

3.2 Egresados Promoción 2006

Cuadro 5. Egresados BTA 2006, según género

Institución	Varones	Mujeres	Total
Gestión Oficial M.A.G	225	12	237
Gestión Oficial Gobernación	75	3	78
Gestión Oficial M.E.C	322	141	463
Gestión Privada y Privadas subvencionada	276	68	344
TOTAL Egresados Promoción 2006	898	224	1122

Fuente: MAG/DEA, 2007

El Cuadro 5 es una expresión en cifras de la falta de equidad en cuanto a egresadas mujeres, el alto número de egresados varones del MEC y de las instituciones privadas en relación con el MAG. Se lee que en las escuelas dependientes de la DEA sólo han egresado 12 mujeres, por lo tanto se deben analizar las causas por las cuales las jóvenes eligen “otras” instituciones o especialidades; quizá

existan razones de autoexclusión escolar y una fuerte cultura institucional que margina desde su acceso, a las mujeres. Requiere esto último un trabajo urgente desde la perspectiva de género y la igualdad de oportunidades, cuestión en la que deben involucrarse los técnicos y profesionales de la DEA y en segunda instancia todo el personal de las instituciones.

Cuadro 6. Egresados IPA EEB (Tercer Ciclo), según género

Institución	Varones	Mujeres	Total
Gestión Oficial M.A.G			
Gestión Oficial Gobernación			
Gestión Oficial M.E.C	49	58	107
Gestión Privada y Privadas subvencionada			
TOTAL	49	58	107

Fuente: DEA/MAG, 2007

Este Cuadro es de significancia relativa pues sólo muestra egresados de la gestión oficial, cuando otras instituciones también registran egresados/as como en el 2004 en que aparecen más de 600 estudiantes de la EEB en la IPA.

Cuadro 7. Egresados Formación Profesional, según género

(Técnico Agromecánico, Técnico en Mecanización Agrícola, Administrador de Finca Familiar y Promotor Rural)

Institución	Varones	Mujeres	Total
Gestión Oficial M.A.G	30		30
Gestión Oficial Gobernación	42		42
Gestión Oficial M.E.C			
Gestión Privada y Privadas subvencionada	58	17	75
TOTAL	130	17	147

Fuente: DEA/MAG, 2007

Total Egresados según Modalidad-Especialidad:

→ Bachilleres Técnicos Agropecuarios = 1122

→ Iniciación Profesional Agropecuaria = 107

3.3 Formación Profesional

De los Cuadros anteriores se observa que el mayor número de egresados de la especialidad corresponde a la “gestión oficial del MEC”, luego las instituciones de “gestión privada subvencionadas”, en tercer lugar el “MAG,” y por último las escuelas administradas por las “gobernaciones”, totalizando más de 1.122 egresados en el año 2006.

En cuanto a la Formación Profesional (Técnico Agromecánico, Técnico en Mecanización Agrícola, Administrador de Finca Familiar y Promotores Rurales) suman sólo 147, siendo los centros e instituciones de “gestión privada” los de mayor número, le siguen en orden las de “gestión oficial de gobernación” y luego la “gestión oficial del MAG”.

Un dato que resalta en el Cuadro 4, es cómo decrece entre el IPA y el BTA la presencia de mujeres, y es prácticamente inexistente en las de formación profesional. Esto, da lugar a un análisis sobre las profesiones y ocupaciones de la actividad agropecuaria y la necesidad de ponderar las razones por las cuales no existe inquietud para acceder a estas especialidades. Además, se requiere un estudio sobre las familias ocupacionales que se pueden ofrecer, que tengan una mayor orientación hacia el hogar rural y la agricultura familiar/comercial. Es muy notoria la brecha de género en esta especialidad; ello señala rasgos de “autoexclusión escolar” toda vez que pasada la niñez, no existe una elección por estas actividades, que debieran presentarse con características más flexibles y abiertas a toda la comunidad, con una tarea de difusión y sensibilización para las familias, informar todo lo relacionado con la administración, gestión, producción sobre todo de alimentos, cuestión para la cual las mujeres reúnen capacidades más que idóneas.

3.4 Acerca de las instituciones

Las instituciones que desarrollan Educación Agraria tienen diferente tipo de régimen. Esto de alguna manera define el modo de organización y administración escolar, pues las y los alumnos tienen en sus estudios habituales, horarios, trabajos y tiempo de responsabilidades que caracterizan a cada una de ellas.

Con estas consideraciones, se señala que en los años 2006-2007 se encontraban funcionando en el territorio paraguayo, un total de 99 establecimientos con esta especialidad, de los cuales el mayor número son los BTA; con los IPA (Iniciación Profesional Agropecuaria) suman 63, y pertenecen a la Gestión Oficial (MEC/MAG), Gestión Privada y Gobernaciones. El BTA está inserto en un total de 95 establecimientos de diferente gestión, siendo el mayor número de Gestión Oficial del MEC, y un importante desarrollo de la Gestión Privada con subvención.

En menor número, se ubican las Escuelas Agromecánicas, Centro de Mecanización Agrícola y la Formación de Técnicos Agropecuarios que suman cuatro en total. Nótese que la especialidad de Educación Agropecuaria abarca los siguientes tipos de formación en los estudios: IPA (Iniciación Profesional Agropecuaria) como orientación pedagógica hacia la especialidad; el BTA y el BTAM (Bachillerato Técnico Agromecánico) con tres años de duración y la Formación de Técnicos Agromecánicos (TA) en Mecanización Agrícola (TMA) y de Formación Técnica Agropecuaria (TAG) (DEA, 2006/7).

Universo de Centros/Escuelas	Dependencia/gestión
BTA-IPA: 18	Privada
BTA-IPA: 77	Oficial
Centros de Capacitación: 3	Oficial
Centros de Capacitación: 1	Privada

4. Reflexiones sobre la Educación Agropecuaria

Un requerimiento actual en el campo educativo es encontrar los modos de contribuir al desarrollo de competencias laborales agrícolas relevantes y de calidad. Existen muchas respuestas y formas de acercarse. Sin embargo, un enfoque adecuado es el que combina dos dimensiones: el respeto por las normas generales y a la vez, una atención cuidadosa a la diversidad de los contextos (regionales, productivos, ambientales, etc.). Cada norma tiene su valor, como cada contexto tiene su dignidad. Es preciso reconocer las dimensiones globales y a la vez promover nuestra identidad cultural para poder influir activamente en aquellas.

4.1 Los grandes retos generales de la Educación Agrícola

Según lo citado por Wesseler (2003), Roland Staehli describe los siguientes retos contemporáneos:

- Ü Transformar la incertidumbre y el riesgo del mercado del empleo en una oportunidad de aprendizaje.
- Ü Cambiar el enfoque tradicional, hacia una enseñanza que contribuya al desarrollo de competencias y habilidades profesionales, pero también estratégica.
- Ü Reforzar nuestra confianza en los complejos sistemas de interacciones dinámicas.
- Ü Abrirse a los nuevos procesos promoviendo vitalmente los valores de identidad cultural.

Básicamente los cambios en este sentido se orientan hacia: *la iniciativa profesional con responsabilidad social y ambiental*. De allí que las competencias de liderazgo y de aceptar responsabilidades con ánimo y creatividad forman parte de la innovación en la educación agrícola. Innovación como proceso de recombinação y creación de procesos productivos, de transformación, organizativos, gerencial y de mercadeo, empleando informaciones y conocimientos para responder a una demanda existente o latente.

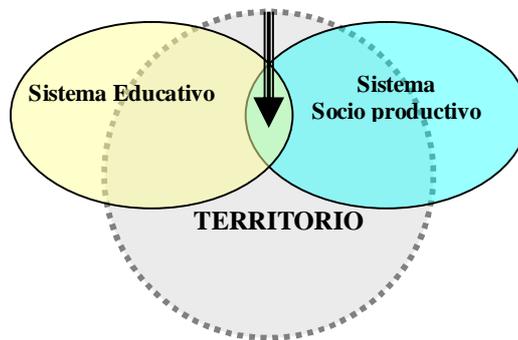
Y así un sistema de innovación en agricultura debe permitir generar productos intermedios disponibles (tecnologías, sistemas de expertos, profesionales) necesarios para el desarrollo agrícola. Como tal, un sistema implica vinculaciones e interacciones entre diversos actores, facilitando prácticas en forma permanente.

El cambio, los contenidos y la revisión de los Planes de Estudio pasan por diferentes perspectivas, como:

- Ü Los enfoques de la cantidad de producción (muchas veces altamente subvencionada), con los enfoques en una calidad sostenible de la producción agraria.
- Ü Los enfoques en la tecnología agraria con los de la cultura de la vida rural, es decir hacia la calidad de las condiciones de producir.
- Ü Los enfoques en el mercadeo agrícola con los enfoques en la promoción de una vida sana, en base a alimentos sanos en un ambiente saludable y bello estéticamente.
- Ü Los enfoques en soluciones globales con los enfoques en soluciones regionales y específicas (monoculturas-biodiversidad).
- Ü Los enfoques en elementos aislados del sector agrícola con los enfoques en el sistema agrícola y sus interacciones

En resumen, se busca un balance entre una economía agrícola que sigue siendo importante, y la agroecología, entre los elementos en un sistema de interacciones dinámicas, respeto al potencial y dignidad de la tierra.

¿Cómo percibirla? Para responder a este interrogante interesan aquí los aportes de Plencovich y otros (2006), al explicar que las Escuelas Agrícolas actúan en la interfaz entre dos sistemas complejos y heterogéneos: el sistema educativo y el socio productivo de base agropecuaria. Ambos sistemas responden a lógicas de desarrollo, objetivos e identidades diferentes. Como tales, tienen sus propias funciones, componentes, mecanismos de autorregulación emergentes, etc. Asimismo, el accionar de las escuelas se inscribe en un territorio que actualiza en su dinamismo las trayectorias históricas de la institución (eje temporal) y el conjunto de estrategias socioproductivas que en él se ponen en juego (eje espacial).



4.2 Algunas tendencias

La formación agrícola ha cambiado considerablemente en los últimos años. Dichos cambios se han producido de diversos modos, y han tenido una importancia más o menos decisiva dependiendo del contexto, según:

- ü Los cambios demográficos registrados en las sociedades, con el consecuente envejecimiento de su población, o la superabundancia de una población muy joven (como en el Paraguay).
- ü La evolución progresiva de muchas economías para pasar de ser sociedades agrarias respectivamente industriales, a sociedades en las que imperan los sectores de servicio y conocimiento.
- ü La urbanización, centralización y la correspondiente marginalización de las regiones rurales y apartadas.
- ü La modernización y tecnificación de la sociedad y de la economía.

5. Marco de referencia de la Reforma de la Educación Media

La formación de jóvenes, varones y mujeres, para el trabajo ha sido la premisa que expresan los documentos de innovación educativa del MEC y del MAG. Y con ella, ligar fuertemente la educación no formal con la informal, de manera que exista una formación integral de los recursos humanos de manera continua y pertinente. Dicha perspectiva centrada en la formación, va cambiando paulatinamente el foco hacia el desarrollo de las competencias profesionales.

El MAG, en ese sentido, ha fijado como objetivo de su política: “Aumentar la producción mejorando la productividad, hacia el desarrollo sostenible, considerando de prioridad la diversificación agrícola y forestal como medio para mejorar el bienestar de productores rurales” (MAG/DEA, 2004).

Como se sabe, después de la década de los setenta, se renuevan integralmente los Planes de Estudios de formación de Técnicos Agropecuarios, hecho que supone una excelente oportunidad para modificar y transformar enfoques y prácticas educativas, desde el conocimiento la tecnología y la producción de experiencias, en cada contexto agroecológico. Se plantea la necesidad de un desarrollo rural integral, que incluye al sector agrícola, agroindustrial, agroturismo, y el no agrícola, de modo a compatibilizar la productividad con la equidad en la distribución y uso de los recursos naturales para mejorar la seguridad alimentaria, el empleo, la reinversión del valor generado en los servicios básicos de salud y educación e información básica, minimizando al máximo la vulnerabilidad ambiental y ecológica. Tales son los términos que fundamentan la reforma en el Paraguay.

Desde la intención de la política educativa, la direccionalidad está puesta en la combinación entre un modelo “agrícola empresarial-comercial” y el “agroecológico-familiar”, cuestión no menor, para encarar una transformación que requiere la actuación concurrente de factores endógenos y exógenos del sistema.

5.1 Cambios en el sistema pedagógico.

Por otro lado, los requisitos y las expectativas han cambiado, sobre todo los provenientes del mundo laboral y de los empresarios.

Antes quizás, las instituciones de formación agrícola disfrutaban de una mayor autonomía académica, siempre que se atuvieran a las condiciones generales y cumplieran con las normas establecidas por el Estado. Desde los tiempos de la reforma educativa y actualmente, esto ha disminuido, dado el determinante rol técnico del MEC en el campo curricular (Equipo de Curriculum); mientras, los egresados jóvenes de estas escuelas tienen que imponerse en una sociedad desafiante, con nuevas exigencias. Sobre todo hay un cambio en los perfiles, en cuanto a conocimientos, destrezas, competencias. Hoy se habla de calificaciones claves, que son las que designan por lo general la capacidad de aplicar acciones concretas en problemas cambiantes y encontrar soluciones de modo autónomo.

La motivación para proporcionar a los alumnos estas calificaciones proviene, entre otras cosas, de la constatación de que en el mundo laboral actual, ciertos conocimientos caen relativamente pronto en desuso y las personas se ven obligadas a adquirir nuevos conocimientos. En el caso de las calificaciones clave, no se trata tanto de impartir clases que proporcionen “unos conocimientos” concretos privados de contexto, sino de habilidades y destrezas que resulten útiles y valiosas en

diversos contextos profesionales. La promoción de ellas sirve para que los contenidos tengan utilidad más amplia y a más largo plazo.

En ese sentido, pueden mencionarse cinco categorías de competencias que se deberían tomar en consideración en el mayor número posible de Planes de Estudio y de Formación:

- i. La competencia especializada, al tener dominio de las habilidades y capacidades rectoras
- ii. La responsabilidad individual o competencia participativa
- iii. El espíritu de equipo o competencia social
- iv. La competencia sistémica o metódica
- v. La competencia en materia de reflexión

El enfoque de la *educación basada en competencias* es un modelo que tiene como propósito central:

- El desarrollo de capacidades y actitudes, permite desempeñar situaciones de trabajo cuyos perfiles se definen en el ámbito productivo laboral.
- Los representantes del área productiva y laboral participan en el proceso de elaboración.
- La evaluación es ante todo y primero, evaluar la capacidad de realizar las actividades y cumplir funciones técnicas, ponderadas mediante criterios y evidencias de desempeño (autoevaluación).

Las tipologías o clasificaciones de competencias registradas en la literatura³, presentan diferentes enfoques: empresarial, psicológico y según el diseño curricular.

Para este estudio, y visto desde los documentos, se utiliza la clasificación de competencias, como generales y específicas o particulares.

Existen principios que caracterizan este enfoque, y para verlos de una manera comparativa se los enuncia en el siguiente Cuadro:

Tabla 1. Énfasis de enfoques educativos

Educación Media Técnica	Educación Media Técnica Basada en Competencias (EMTBC)
Orienta la formación hacia un área especializada sin establecer vínculos con otras áreas	Orienta a una formación más amplia, basada en troncos curriculares comunes a una familia ocupacional que le permite adaptarse a distintos procesos tecnológicos dentro de su área general y participar en aquellos que requieran integración multidisciplinaria.
Los contenidos programáticos provienen de un análisis con enfoque académico, desvinculado del campo laboral	Las competencias se establecen en función de las necesidades del sector productivo, el cual determina los criterios para la aceptación satisfactoria del desempeño.
Los Programas establecen una trayectoria única para el proceso de formación de conocimientos, habilidades y destrezas	Los Programas se estructuran en módulos de distinto carácter
La certificación de estudios, ya sea intermedio o finalizado, no especifica cuáles son los aprendizajes.	Permiten la certificación de las competencias en forma gradual. Además tiene un enfoque analítico, que deja de lado la dinámica de los sistemas agroecológicos.

Fuente: FUNDAITI, 2000.

³ Véase: Cejas y González, 2003; Mertens, 2000; CINTERFOR, 2000; Castellanos, 2003; Forgas 2003.

Esto presupone estar muy familiarizado con las prácticas del mundo rural y poseer buenos contactos con el sector empresarial, productores, distribuidores, etc. Si se sabe dónde y cómo trabajarán los egresados, se podría dar un bagaje cultural y profesional pertinente y que resulte efectivo a la hora del ingreso, sobre todo, actualización en la permanencia laboral. En el caso de los Diseños Curriculares de las Escuelas Agrícolas en el Paraguay, si bien en los Programas predomina la organización “disciplinar o por asignatura”⁴, desde el año 2005 se puede ver que el diseño del BTAM sí innova en este sentido hacia lo “modular”.

Entre los cambios institucionales, se citan los que tienen que ver con el papel del Estado y las regulaciones burocráticas y su relación con el sector privado; mecanismos más ágiles de gestión al aplicar la legislación vigente.

Las relaciones entre la formación y el mercado laboral se corresponden con modelos de categorías diferentes, que trae aparejado ritmos y procesos discordantes, que terminan siendo relaciones educativas incompletas, por un motivo o por otro.

La nueva calidad didáctica agrícola, promueve cambios relacionados con los propios objetivos y resultados de aprendizaje “*Iniciativa con responsabilidad*” y cumplir con los emergentes del contexto agrícola: el *sistema de contenidos*, que supere el enfoque tradicional Analítico y se vuelva más sistémico con sus interacciones dinámicas. En la actualidad se aconseja expandir el repertorio metodológico integrando modos concretos que:

- Permitan un contacto directo con la vida, que tenga sentido para el estudiante
- Que ocurra en un clima de empatía y respeto mutuo permitiendo la reflexión consciente conectada a lo emocional, positivamente atractivo
- Facilite la aplicación continua de lo aprendido en contextos de relevancia

Muchos paradigmas pedagógicos transformados o nuevos, obligan a replantearnos componentes curriculares (metas, contenidos, métodos).

5.2 Aspectos legales normativos

La Constitución Nacional establece en sus Art. 73 al 78, el derecho que tiene toda persona a la educación integral y permanente, y garantiza el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades. Más precisamente, en el Art. 76, dice “el Estado fomentará la educación media, técnica, agropecuaria, así como la capacitación para el trabajo”.

La Ley General de Educación N° 1264 de 1998, expresa los alcances de la Educación Media en la Sección IV, tanto en su estructura de tres cursos académicos, como en la definición del Bachillerato y sus modalidades, requisitos de formación y para acceder a estudios superiores. La Sección V, regula la Formación Profesional en los Art. 43 al 46 considerada como oportunidades de profesionalización de distinto grado de calificación y especialidad, en áreas de bienes y servicios. Se determinan los requisitos para cursar y cuáles son las instituciones encargadas de brindarla, así como la certificación que se extiende. El Art. 79, establece un servicio de educación rural y campesina, tanto formal como no formal que se extiende a la familia (MEC, 1998). Este último

⁴ En los países del MERCOSUR existe un debate sobre los diseños modulares, pero todavía se mantienen los diseños curriculares por área y disciplina. La intencionalidad del MERCOSUR, es la de “armonizar” los diseños por módulos tendientes a permitir una rápida salida laboral.

aspecto necesita tomar forma real y reglamentaria con cierta autonomía, que reasuma a la Educación Agropecuaria, dado que ella se encuentra en medio de reformas, leyes y reglamentos que le imponen obligaciones cada vez mayores sin un correlato que le permita despliegue, crecimiento endógeno y atienda la realidad de las familias del campo.

Los fines y objetivos de la educación otorgan un marco de principios que dan cuenta del soporte filosófico y pedagógico orientadores de la reforma educativa.

La antes mencionada Ley establece como fines del Sistema Educativo, lo siguiente:

- ⌘ La adquisición de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, estéticos
- ⌘ La capacitación para el trabajo
- ⌘ La investigación científica y pedagógica
- ⌘ La formación y capacitación de técnicos y profesionales en las distintas ramas del quehacer humano.

En tanto, el Art. 93 expresa que, como parte de la Educación Media, se ofrecerán oportunidades de profesionalización de distinto grado de calificación y especialidad, y establece la incorporación activa del alumno a la vida social y al trabajo productivo.

A partir de la sanción de la Ley General se fueron dando paulatinamente mejoras en la Educación Media, sin embargo ellas requieren de un balance cualitativo riguroso y una evaluación integral que oriente *una Política de Educación Agraria para el país con Equidad Territorial y según las Zonas Socio-Productivas.*

6. Antecedentes de la Educación Agraria en el Nivel Medio

El MAG, a través de la DEA tiene la responsabilidad, en su calidad de organismo rector, de la orientación, planeamiento, capacitación, administración y supervisión de las instituciones de esta especialidad, juntamente con el MEC, aspecto que le otorga una situación de corresponsabilidad y cooperación institucional.

El antiguo Decreto N° 430 del 16 de mayo de 1940 se deroga en octubre de 1979 por el Decreto Ley N° 10255, y se establecen las nuevas Normas por las que se regirá la Dirección de Enseñanza Agropecuaria y Forestal y sus Dependencias, cuya denominación actual es Dirección de Educación Agraria (DEA), establecida por Ley N° 81 del año 1992 que aprueba “La estructura Orgánica y Funcional del Ministerio de Agricultura y Ganadería”; en esa Ley, el Art. 3° inciso i, establece que se debe “*Promover Participativamente una Política Educativa, así como su Implementación, Seguimiento y Evaluación* (MAG/DEA, 1992).

Entre las carreras que se fueron ofreciendo en las Escuelas Agrícolas está la de Práctico Rural, desde el año 1939 por Decreto N° 12568, con varias reestructuraciones hasta su reconversión en otras orientaciones. Tenía una duración de 3 años, con una carga de 4.320 horas, organizada en seis semestres y correspondía a la etapa básica del Nivel Medio (MAG/DEA, 1999).

El BTA, con planes de la década de los 70, tenía una carga horaria para formación general, de 26,7% con un total de 1.486 horas, y un 73,3% correspondía al núcleo de “Formación Técnica” con 4.088 horas. Con la aplicación de la Reforma Educativa y la renovación integral del currículo se produce un cambio estructural de esta carrera de Nivel Medio. En tanto, desde abril del 2001 se fue construyendo un proceso de análisis, estudio, elaboración y diseño del nuevo Currículo del BTA. Este hecho marca una etapa diferente para la Educación Agropecuaria, tanto por el modelo educativo, como por la expansión del servicio y ampliación de su oferta a más comunidades y más alumnos/as.

Entre las acciones desarrolladas en estos últimos años se pueden mencionar los siguientes eventos: el Primer Seminario de la Enseñanza Media y Técnica Agropecuaria, el Primer Congreso Nacional de Egresados, además de la aplicación de la encuesta a alumnos, docentes, técnicos, productores, empleadores, padres de familia y autoridades. Las consultas, los “círculos de aprendizaje”, el Foro Internacional sobre la Reforma de la Educación Media y Técnica, talleres regionales y otras actividades que fueron dando sentido y direccionalidad a los cambios. Más adelante se hace una descripción sobre los avances que ha tenido esta carrera y cuáles son los grados de aplicación.

El Técnico Agromecánico nace de una cooperación entre el MAG y HELVETAS en mayo de 1971; la Escuela Agromecánica de Caacupé inicia sus actividades en julio de 1975. Hasta 1999 produjo 20 promociones y funciona en la actualidad junto con otra Escuela en Itacurubí del Rosario, y un Centro de Mecanización Agrícola de Itapúa. Tiene una duración de tres años, distribuidos en, dos de aprendizaje y un periodo de práctica de un año organizado en dos semestres.

Esta breve referencia indica cuánto y cómo la DEA ha generado en el Sistema Educativo del Paraguay el desarrollo de la Educación Agropecuaria, no en forma sectorial, sino integrada a la reforma general y a los diferentes momentos de la democratización de este nivel, si bien tiene mucho por hacer en cuanto a su cobertura y efectividad.

6.1 La Institucionalidad de la Educación Agraria

Una consideración especial merece en esta evolución, la organicidad de esta Dirección en cuanto a los aspectos contextuales y de administración, dado que ella comparte con el MEC desde la habilitación, hasta la supervisión y funcionamiento de los establecimientos que imparten, la escolar básica hasta el Nivel Medio y Formación Profesional de la Educación Agrícola.

Esta Dirección depende en su estructura general del Vice-Ministerio de Agricultura, y como se ha mencionado, tiene como finalidad: *Atender el funcionamiento de las Escuelas Agrícolas, las cuales desenvuelven sus actividades educativas en base a un currículo elaborado y actualizado con la “participación” del MEC.*

Es un Organismo Rector de la Educación Agraria de Nivel Medio y de la Educación Escolar Básica, por Convenio entre MAG y MEC, y para la Educación No Formal.

Tiene una conformación de tres Departamentos: Planeamiento, Supervisión y Administración, cada uno de ellos con diferentes Divisiones.

Los aspectos orgánicos y funcionales de la DEA la presentan en el contexto general, como un subsistema con algunas restricciones que opacan sus enormes posibilidades. Esto es así porque en su propio recorrido alcanzó a instalar paulatinamente “recursos humanos actualizados” con una atención permanente al funcionamiento de los establecimientos, sin embargo, ella no aparece en las instancias de definición de políticas para el sector.

Si la DEA constituye el organismo “rector” de la Educación Agraria, debe contar con mayor incidencia en lo que a institucionalidad se refiere, tanto para la administración como para el financiamiento. ¿El lugar que tiene en el MAG es realmente el adecuado? ¿Su orgánica es integral?, ¿Tiene capacidad para resolver cuestiones macro en esta especialidad? ¿Cuenta con recursos propios? ¿Son suficientes? ¿Cómo se resuelve la articulación con el MEC? ¿En qué ámbitos participa en las decisiones que lleva adelante el MEC? ¿Es necesaria una mayor autonomía en las definiciones académicas y una autarquía financiera?

Llama la atención al revisar las estructuras vigentes y las atribuciones otorgadas al MAG, la disparidad que existe entre obligaciones y competencias funcionales en relación a la organización, planeamiento, gestión, administración, etc. y el grado de autonomía para decidir y aplicar medidas de cambio. Las reformas plantean exigencias de distinto orden, pero sobre todo en lo cualitativo y en las nuevas respuestas que exige el campo; es así que al estar la DEA en un plano orgánico desvinculado de las decisiones del MEC, es insuficiente lo que puede hacer.

Si constituye un ámbito adecuado por trayectoria y por presencia en los actuales cambios ¿cuáles serían entonces las medidas que podrían otorgarle a la DEA una dinámica diferente y un lugar de crecimiento efectivo en los ámbitos decisorios y de resolución?

6.2 Caracterización del sistema de formación para el trabajo

Las unidades educativas, son los centros de formación profesional y las escuelas técnicas. El Ministerio de Educación, conjuntamente con el Ministerio de Agricultura y Ganadería, establecen el diseño curricular para la Educación Media en sus dos modalidades: bachillerato o formación profesional. Se estipula también que los alumnos de Formación Profesional pueden formarse en el sistema dual, como pasantía con becas sin vinculación profesional, en relación con las modalidades y las cargas horarias de las mismas.

El Bachillerato Técnico Agropecuario comprende tres años de estudio, estructurado sobre la base de 40 semanas aproximadamente. Los egresados pueden incorporarse inmediatamente al mundo laboral como técnicos de Nivel Medio. Los Planes tienen una base conformada por asignaturas de formación general técnica de acuerdo con el sector, y la posibilidad de proseguir estudios superiores.

En cuanto al “perfil profesional” del egresado, es el de un profesional que necesita conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos y de prácticas esenciales en su profesión; además de poseer competencias generales, adquiere las competencias transversales para la actividad ocupacional, y las específicas en la ejecución de los trabajos calificados como: a) aplicar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el campo tecnológico; b) como lo recomienda la Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, debe utilizar los conocimientos científicos y tecnológicos en las distintas fases de sus actividades profesionales y en sus relaciones laborales y c) utilizar con eficacia equipos, procedimientos y técnicas habituales en gabinetes.

Es importante señalar que el “perfil” que se define en los Diseños Curriculares, expresa en general que el BTA alcanza una sólida formación humanista, técnica y ética, subrayando el desarrollo de explotaciones familiares o empresariales pequeñas o medianas, según las características socioculturales, ambientales y regionales, con criterios de rentabilidad y de sostenibilidad. En especial, la educación que se quiere ofrecer pone énfasis en una formación de tipo generalista, que atienda las actividades de los distintos procesos productivos que a su vez puedan transformarse (agroindustrialización), considerando al universo de productores con distinta disponibilidad de recursos.

Los antiguos Centros de Capacitación Agrícola se caracterizaban por el acompañamiento de un técnico (Bachillerato Agropecuario) que realizaba pequeña práctica hortícola en las parcelas familiares, con grupos no muy numerosos. En el local de la escuela se contaba con algunos implementos, herramientas e insumos que servían de sostén a las prácticas que se realizaban y una pequeña parcela demostrativa para cuando el grupo se reunía. Los grupos no excedían las 20 personas, en su mayoría varones entre los 12 y 17 años de edad. A partir de 1999, paralelamente a la reforma educativa, el MAG reconoce a los Centros de Capacitación Agrícola como instituciones aptas para el desarrollo de la Educacional Agrícola y las reconvierte en Escuelas Agrícolas.

Todas se encuentran ubicadas en el Tercer Ciclo de la reforma educativa, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años. Por las características de la realidad de las juventudes campesinas y de la diversidad de zonas donde están localizadas las escuelas y la finalidad de las mismas, estas edades se han ido modificando, llegando a tener alumnos mayores de 18 años.

6.3 Iniciación Profesional

A partir del año 2001 y con los primeros resultados de la aplicación de la reforma en Educación Inicial y Educación Básica, el MEC y el MAG elaboraron conjuntamente un nuevo diseño curricular para la IPA, sin categoría de técnico y con doble escolaridad, pues al mismo tiempo que completan los tres ciclos de la Educación Básica, están capacitándose en el turno opuesto, en competencias técnicas y prácticas de las mismas. La variación de las cargas horarias en materias generales pasó de 20 horas semanales a 38 horas; por el contrario, en las materias técnicas, la variación representaba una disminución, dado que de un promedio de 20 horas semanales de la modalidad práctico rural, se redujo a 10 horas en esta nueva modalidad.

6.4 Formación académica de Docentes

Los criterios de admisión de docentes en las Escuelas Agrícolas, particularmente en la modalidad de práctico rural, requerían recursos humanos acordes a los grados que se implementaban. Al llegar al 9º año, la formación debía contar con 4 Ingenieros Agrónomos, 1 Veterinario, 2 Bachilleres Técnicos Agrícolas y 1 Técnico Agromecánico. Los otros profesionales debían ser docentes titulados en EEB.

Con las modificaciones realizadas, según la disponibilidad de profesionales en las zonas y en función a los niveles de calidad esperada, se cuenta con 1 Ingeniero Agrónomo a tiempo completo que cubre las materias técnicas y la coordinación institucional, y 3 Bachilleres Técnicos Agropecuarios igualmente a tiempo completo, pudiendo acompañar a los alumnos en las prácticas en el campo; según las necesidades de los talleres de los semestres, acompañan instructores diferentes. Los otros docentes son profesionales o profesionalizados. La modalidad IPA requiere que todos los docentes de las materias básicas y técnicas sean profesionales.

En cuanto a la formación académica de los funcionarios de las Escuelas Agrícolas Oficiales del MAG en el año 2004, se observa que de un total de 272, 4 tienen título Universitario de Postgrado, 67 con título Terciario Universitario, 48 con título Terciario Superior, 88 con título Secundario y 65 de EEB.

El Cuadro de recursos humanos de las instituciones agropecuarias privadas y subvencionadas, en el mismo año, registra un total de 281 docentes, de los cuales 103 tienen título Terciario Universitario, 82 con título Terciario Superior, 33 de Nivel Secundario y 53 de Educación Escolar Básica.

En tanto, el MEC tiene un plantel general de 465 docentes en esta especialidad, de los cuales 150 poseen título Terciario Universitario, 230 con título Terciario Superior, 70 Secundario, 16 de EEB.

En general, en cada uno de los ámbitos institucionales existen profesores de variadas disciplinas, de las cuales Ingeniería Agronómica, Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria son las de mayor prevalencia. Sin embargo, en los ámbitos del MEC y el MAG, es relativamente alto el número de docentes con titulación “secundaria”; así como los títulos con EEB en los centros de Gestión Privada y el MAG (MAG/DEA, 2004). En este sentido, surge la necesidad de contar con personal docente con formación “específica”, lo cual a su vez requiere de un Plan de Reconversión Profesional de las respectivas plantas, con opciones de estudio de articulación complementaria (por ejemplo, de nivel medio a técnico profesional, de profesor a licenciado, de ingeniero a master, etc.).

Por su parte la DEA cuenta en su planta funcional con siete profesionales de formación universitaria de post-grado, todos varones, siete con formación terciaria-universitaria, de los cuales cuatro son profesionales mujeres. Asimismo, trabajan 31 funcionarios con título de Nivel Medio y con escolaridad básica.

6.5 Descripción de Prototipos Institucionales

El Departamento de Planeamiento dependiente de la DEA, en el Anuario 2004 realiza una presentación de la tipología institucional según régimen y otras características de las Escuelas Agrícolas oficiales y privadas subvencionadas (MAG-MEC). En la actualidad, al año 2006-2007, el total de instituciones con distintas dependencias suman 99 como ya lo hemos señalado, con las siguientes especialidades.

- * Bachillerato Técnico Agropecuario
- * Iniciación Profesional Agropecuaria
- * Técnico Agromecánico
- * Técnico en Mecanización Agrícola
- * Técnico en Administración de Finca
- * Promotor Rural

El Régimen de permanencia existente presenta cuatro configuraciones: *Internado-Alternancia-Externo* y *Mixto*.

El mayor número lo registra el “régimen externo” con cerca del 57%, los “internados” representan el 30% y prácticamente sin incidencias el “mixto y la alternancia” con sólo el 2%. Cerca de 80 establecimientos funcionan con el “régimen externo”, más 20 con “internados”, y el resto con otros.

Es bueno señalar la poca difusión de la *alternancia* como alternativa diferente para la formación agropecuaria, la cual tiene como razón, no precisamente a la teoría pedagógica, sino a las situaciones que le dieron origen. El campo sufrió siempre el problema del éxodo rural, especialmente de la población joven; lo que evidencia el desarraigo, la falta de interés por el trabajo rural y la falta de preparación para el mismo, ya que la educación de Nivel Medio se orienta preferentemente a las actividades del medio urbano.

7. Renovación Curricular

El sistema de Educación Técnica Agropecuaria en el Paraguay, comprende diferentes servicios y se ubica en el contexto de los “Fines y Objetivos de la Educación”, cuando expresa que tanto varones como mujeres se “califiquen” profesionalmente para participar con su trabajo, en el mejoramiento de la vida de todos los habitantes, y en respuesta a las necesidades de la región y del mundo (Ley de Educación 1265/98).

En tanto desde la visión del MAG, la Educación Técnica se dirige a *“Aumentar la producción mejorando la productividad, hacia el desarrollo sostenible, considerando prioritaria la diversificación de la producción agrícola, pecuaria, forestal, como “medio” para mejorar el bienestar de los productores rurales”* (MAG, s/f).

En efecto, según esta visión, la Educación Técnica promueve la comprensión de la vinculación entre ciencia, tecnología y sociedad como base para el desarrollo de una cultura para la innovación y a la vez, el desarrollo y la profundización del nexo entre ciencia y producción, promoviendo una constante incorporación de tecnología y procesos científicos aplicados a la producción.

Los documentos recogen los cambios de paradigmas en el mundo actual, sin mencionar a cuáles se hace referencia. Se indica que demandan la transformación de “*otros*” modelos de personas, de juventud, cultura y sociedad. Se orienta la Educación Agraria en las diferentes regiones del país, según particularidades agroecológicas y socioeconómicas, hacia la formación de recursos humanos para el sector, técnicos que respondan a los requerimientos y a la profesionalización de la mano de obra rural.

La reforma curricular es un proceso de mediano y largo plazo, iniciado en el año 2001, después de casi 30 años de vigencia de Planes y Programas anteriores⁵. Las etapas transcurridas, señalan que se ha iniciado un tiempo nuevo para la Educación Técnica, el cual trae aparejado transformaciones de distinto tipo, tanto en lo institucional como en la formación de los docentes y las prácticas escolares y no formales.

Las acciones indican un proceso de análisis, trabajo, elaboración y diseño de una estructura diferente para el BTA, que sin lugar a dudas requiere de un acompañamiento técnico y seguimiento para sistematizar las experiencias que se vayan dando en las fases iniciales de aplicación.

Interesa sobremanera ver cómo funciona la articulación interinstitucional entre el MEC, el MAG y los otros organismos del Estado, ponderando en qué medida existe un enfoque más integral y sistémico de este tipo de educación.

La identificación de tendencias, del campo agropecuario y del mercado, en cuanto a los aspectos tecnológicos del sistema productivo, es la fuente necesaria para la formación. De igual modo, los aspectos ambientales, económicos, socio-políticos, son los que brindan las perspectivas, los enfoques y los ejes fundamentales para el tratamiento de los contenidos.

⁵ Téngase en cuenta que en cuanto a los Bachilleratos Técnicos y la Carrera de Construcciones Civiles, en diferentes encuentros técnicos dentro de los ámbitos del MERCOSUR, los Programas se han ido armonizando.

7.1 Fases para la elaboración curricular

Según acciones realizadas y etapas cumplidas, el proceso permitió:

- ♣ Analizar las condiciones y antecedentes del contexto social, cultural, económico y profesional
- ♣ Definir las intenciones y competencias profesionales
- ♣ Analizar la filosofía y valores institucionales
- ♣ Definir el modelo curricular y sus metodologías
- ♣ Diseñar los planes y programas
- ♣ Planear la evaluación continua, formativa y de egreso

7.2 Componentes de la Renovación Curricular

Fundamentación y lineamientos generales del diseño actual: son los antecedentes teóricos y educativos que permitieron identificar tendencias actuales y organizarlas para sus aplicaciones curriculares. Por ejemplo: psicología cognitiva, constructivismo, teorías del desarrollo del pensamiento y de la inteligencia, teorías del aprendizaje, psicología social, etc.

Antecedentes pedagógicos de tipo académico:

- ♣ Modelo basado en competencias
- ♣ Áreas, asignaturas, contenidos y cursos
- ♣ Predominio de Programas diseñados por Área y Disciplina, enfoque comparativamente distinto al caso del BTAM, el cual es el primer bachillerato diseñado en forma modular

Antecedentes de formación técnica: ¿Cuál fue la situación en el punto de partida, sus mayores problemas en el desempeño? ¿Qué hacen los egresados? ¿Qué proporción trabaja? ¿En qué condiciones? ¿Cuáles son las barreras más importantes? ¿En qué medida y cómo participan las mujeres?

Antecedentes sociales: esto es, las tendencias y necesidades contextuales, exigencias en los próximos años para enfrentar requerimientos en una perspectiva de 10 o 15 años, tanto por cambios demográficos como otras cuestiones, ambientales, producción, etc.

La propuesta curricular: es de tipo mixto orientado a necesidades específicas de un sector, con perspectiva profesionalizante y de innovación de un contexto específico y de aplicación en el campo de la práctica laboral.

Estructura: establece la organización de los diferentes componentes y define su dinámica. La estructura curricular organizada en bloques: General-Específico-Opcional-Transversal

7.3 El fin de la Educación Agropecuaria

El fin busca, tanto en varones como en mujeres, el despliegue de las potencialidades que les permita actuar calificadamente en el área rural, participando con su “trabajo” en el desarrollo productivo con criterios de: competitividad, sostenibilidad técnica, económica y ambiental para mejorar la calidad de vida, de su entorno local, nacional y regional (MAG/MEC, 2004).

i. *El marco filosófico señala varios principios:*

- ♣ La Educación Agraria concebida como un “*Modo de Vida*”. Expresa un tipo de educación y pedagogía cuyo distintivo, dice, radica en su objeto de estudio que es la naturaleza y el motivo de aprendizaje: su conservación y aprovechamiento en una interacción permanente.
- ♣ La *Metodología de Trabajo* adecuada a la realidad campesina y a la necesidad de impacto institucional. El “*Aprender Haciendo y Hacer Para Aprender*”, marcan, para las alternativas metodológicas y procedimientos, un aprendizaje activo, auténtico, de inmersión profesional en el medio rural.
- ♣ La Educación Agraria y su articulación con el progreso regional: enfrentar el desafío de tomar el conocimiento y las tecnologías como procesos sociales y su correlato económico, prepararse para identificar los retos, crear soluciones novedosas, estar dispuesto a bucear nuevos conocimientos y usarlos aplicadamente en función de las necesidades y expectativas que plantea el medio.
- ♣ La Educación Agraria como *Responsabilidad Compartida*: indica la necesidad de participación y compromiso de los sectores que involucra la actividad agrícola, dado que lo educativo estuvo bastante separado o por lo menos sin cooperación del sector empresarial y áreas involucradas (MEC/MAG, 2004).

ii. *Modelo Curricular*: la palabra si bien tiene varias acepciones, en el documento se lo entiende como integrante de un sistema, abierto, propositivo y evolutivo, expresado en un plan que integra docentes, alumnos, ambientes de aprendizaje y recursos dedicados a desarrollar, contextualizar y facilitar el conocimiento para formar técnicos competentes capaces de un buen desempeño.

7.4 Algunos rasgos que caracterizan el enfoque

i. *Humanista*: centrado en la persona desde su perspectiva integral (histórica, social, cultural). Quizá hubiera sido muy necesario remarcar la cuestión de la “*pedagogía intercultural*” y no sólo el aspecto bilingüe, dado que el componente cultural abarca todos los campos del saber y hacer aprendido, tanto de la cultura material (tecnología-territorio-ocupación-vivienda producción, economía), como de las Relaciones Sociales (organizaciones, familia, relaciones de género, política interna y frente a grupos, relaciones de producción) y del Mundo Imaginario, cultura simbólica (lenguas, mitos, lenguajes expresivos, religión, familia y valores, formas de educación).

ii. *Propone*: un desarrollo agropecuario y productivo al servicio del hombre, del joven y de la sociedad, con presencia del género

iii. *Revaloriza la vida rural*, la identidad cultural y el desarrollo sustentable.

iv. *Orienta la formación* en capacidades crecientes, que les permita la atención diversificada y efectiva en la dirección y explotación agropecuaria.

v. *Otras cuestiones importantes*:

- ♣ Apoyo a la agricultura comercial de medianas y pequeñas empresas además de la agricultura de subsistencia de pequeña escala.
- ♣ Crecimiento en relación a una mayor, mejor, y diversificada producción de alimentos.
- ♣ Necesidad de un desarrollo rural que incluya el sector agrícola, agroindustrial, agroturismo y el trabajo rural no agrícola de una manera más amplia.

vi. *Basado en competencias*: Un currículo con este enfoque tiene preferencias por el desarrollo modular. Se definen capacidades terminales que se refieren al saber hacer y comportarse en los aspectos técnicos, tecnológicos y prácticos de forma integrada. *En cuanto al BTA no existe una organización modular sino una identificación de competencias, contenidos y criterios de realización por cada asignatura.*

vii. Enfatizan el “*potencial*” para cumplir con las funciones requeridas por una profesión, en los ambientes dinámicos y complejos. Implica la integración de conocimientos, procesos cognitivos y habilidades intelectuales, destrezas y relaciones sociales en una pluralidad de contextos y situaciones, con capacidad y compromiso social.

7.5 Relaciones entre los componentes

El esquema del Gráfico 1 muestra las relaciones entre los componentes de la renovación curricular: *bases del diseño, perfiles, malla, áreas, organización y materiales curriculares.*

i. *Bases del diseño*: la configuración de la estructuración curricular del BTA toma las áreas básicas, aplicada y optativa que se organizan en los tres años de estudio compartiendo en forma transversal un núcleo de aspectos temáticos de orden personal, familiar, ambiental de ciudadanía y desarrollo productivo sostenible.

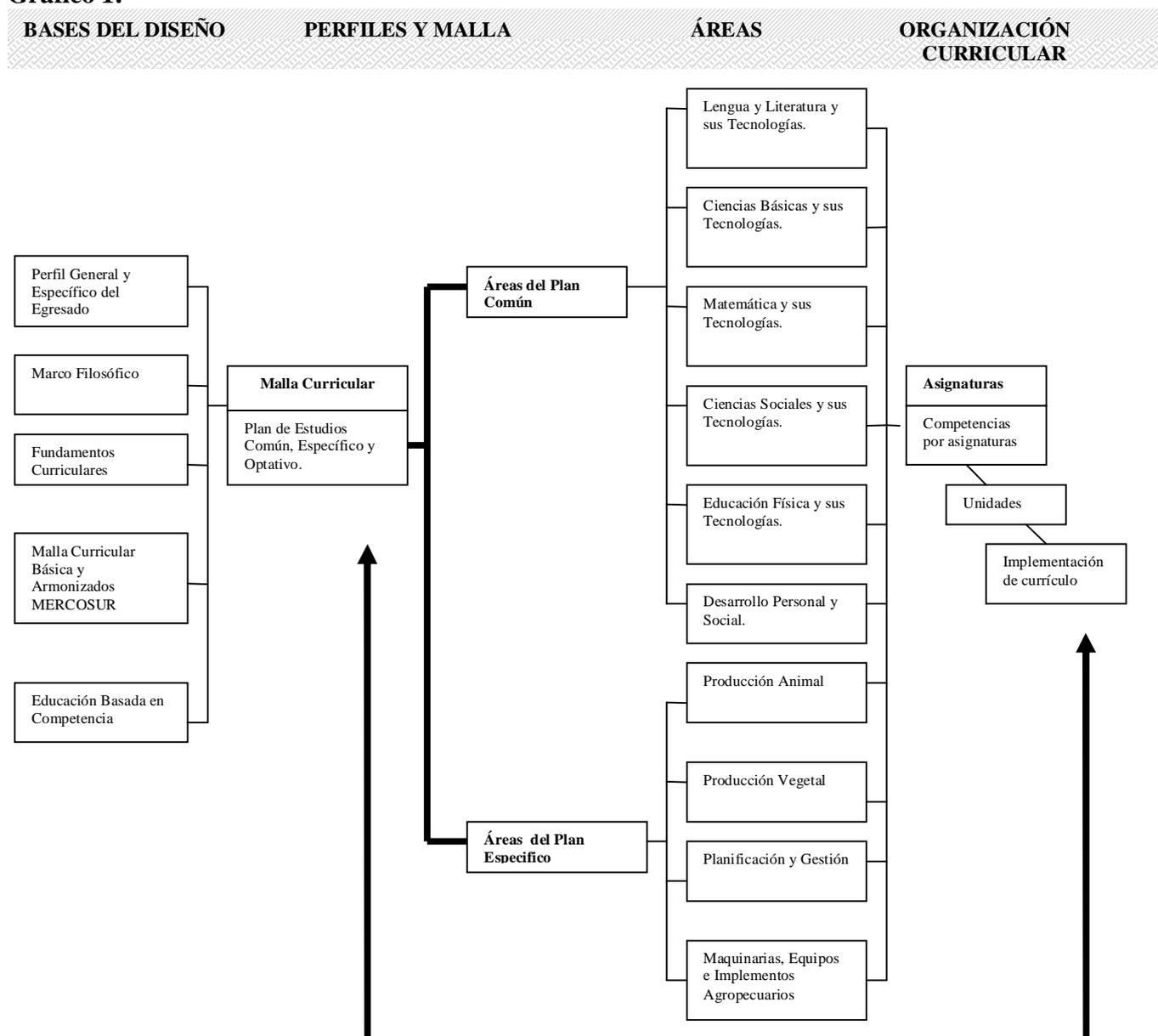
ii. *Perfil de competencias*: se aplica un determinado método para la identificación, selección y organización de competencias. Lo importante es el criterio para la redacción de las mismas, de manera que sean *visibles, pertinentes, necesarias, actuales, y efectivas para el desempeño.*

iii. *Malla Curricular*: se definen los módulos ocupacionales asociados a las Áreas de Producción, Gestión Empresarial, Tecnológica (Equipos y Maquinarias), Metodológica.

iv. *Organización Curricular*: las áreas se organizan en asignaturas, salvo las cuestiones transversales y optativas.

v. *Materiales curriculares*: en este enfoque el desarrollo curricular debe concretarse mediante materiales impresos donde se aborda la construcción del conocimiento tecnológico y el uso de los procesos del trabajo, herramientas y técnicas, como la conexión con las actividades prácticas. Si bien hay módulos elaborados, aún no se cuenta con material suficiente para el enfoque de los mismos.

Gráfico 1.



Fuente: Elaboración propia, según criterio de FUNDAITI, 2000

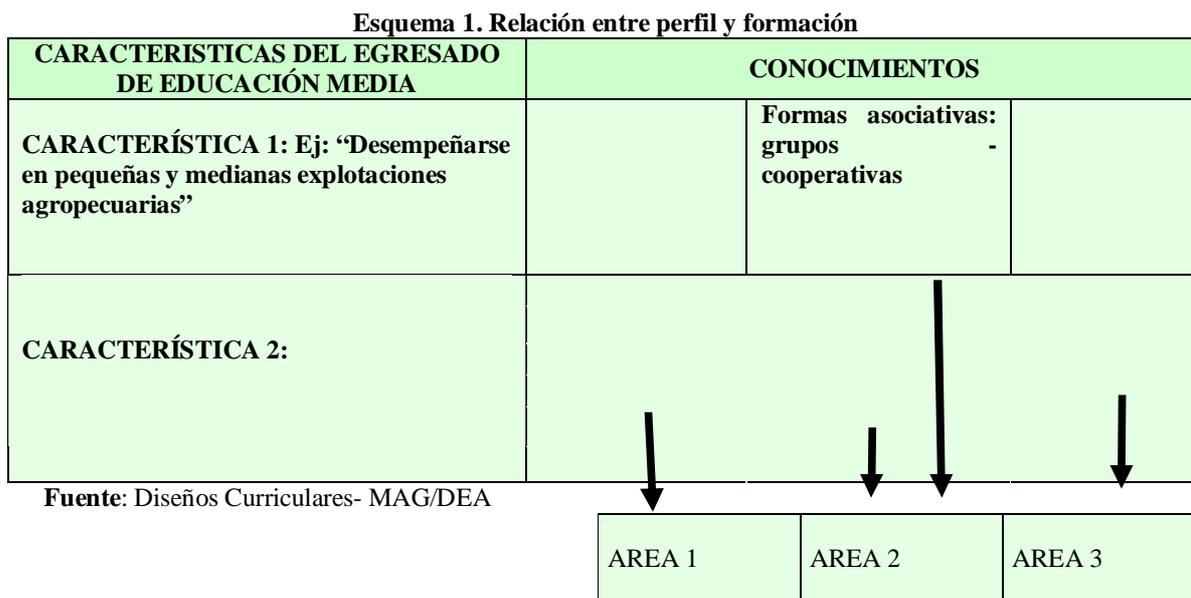
Un análisis pormenorizado de toda la estructura merece la definición de áreas de estudio que integran la estructura curricular del Plan, el que tiene una carga gradual que se reparte entre los años, balanceando la Formación Básica, la Específica y la optativa. El Plan tiene una carga total de 4.896 horas. El Plan Común representa el 47% con un total de 2.272 horas y el Plan específico el 53% con un total de 2.528 horas. En tanto, el Plan Optativo tiene 96 horas con el 2%. Los Proyectos Productivos tienen 352 horas que corresponden al 14% del Plan y se consideran además como pasantías⁶.

⁶ Plan de Estudios del BTA-DEA-MAG- MEC.

7.6 Definición de Áreas de Conocimiento

A partir de los dos esquemas que siguen, se puede pensar en el camino para llevar adelante una renovación curricular. Si bien todavía no se realizó en la Educación Agraria en el Paraguay, los mismos muestran cómo es dable concretizar la interrelación, la integración y otros aspectos, para coadyuvar a revertir el divorcio entre las distintas áreas.

Los conocimientos asignados a cada característica del perfil del egresado se vinculan a las áreas disciplinarias de la siguiente manera:



Identificación de las relaciones entre Áreas de Conocimiento: La conexión entre las distintas áreas permite definir aquellas que se correlacionan, entrelazan o refuerzan. Con ésto se determinan las áreas curriculares.

Esquema 2. Relacionamiento de áreas

	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA N
AREA 1					
AREA 2	Correlacionan				
AREA 3		Entrelazan			
AREA 4					
AREA n		Refuerzan			

Fuente: Diseños Curriculares- MAG/DEA

7.7 Determinación de las áreas que pueden integrarse

Las áreas de saber se integran según el tratamiento metodológico o por el tipo de estructuras conceptuales que las caracteriza.

Un comentario merece el enfoque dado a las Áreas Básicas, organizadas por sub-áreas y asignaturas. Éstas reciben la denominación de “*Y sus Tecnologías*”. Según lo especifica Martinet y Lafortiva (1997) se la define como la actividad social centrada en el saber hacer, que mediante el uso racional organizado, planificado y creativo de los recursos materiales y la información propios de un grupo humano, en una cierta época, brinda respuestas a las necesidades y requerimientos en lo que respecta a la producción, distribución y uso de bienes, procesos y servicios.

La tecnología es un instrumento clave para articular en el currículo la actividad intelectual y manual, pues refuerza la independencia de criterio, cuidando no deteriorar el medio ambiente ni ninguno de sus componentes.

Se remarca este aspecto, pues cada sub área de Formación General incorpora la expresión “tecnológica”, con una visión integradora con su perspectiva social, científica, técnica, de representación gráfica y metodológica, lo que permite la práctica en el propio contexto y ambiente en el cual viven los alumnos/as.

El uso de ella tiene aspectos positivos y negativos. Toda opción tecnológica implica un compromiso entre ambos aspectos, dado que además de beneficios, pueden producirse graves daños sociales o ecológicos. Debe estar asociada con la toma de conciencia de estos hechos y la crítica, que permitan un uso racional de la misma, de acuerdo con Rescher (2003).

Comparación de Áreas: la comparación entre las distintas áreas del BTA establece áreas comunes y no comunes o específicas.

Tabla 2. El BTA según tipo de áreas

Área Curricular	Composición	
Área Lengua y Literatura y sus Tecnologías	a) Lengua castellana y literatura b) guaraní ñe'ê	c) lengua extranjera
Ciencias Básicas y sus Tecnologías	a) Física b) Química	
Matemática y sus Tecnologías	a) matemáticas y aplicaciones	
Ciencias Sociales y sus Tecnologías	a) Historia y Geografía b) Formación Ética y Ciudadana	c) Psicología d) Economía e) Sociología y Antropología cultural
Educación Física y sus Tecnologías	a) Educ. Física	
Desarrollo Personal y Social	a) Orientación Educ. y Socio laboral b) Servicio Social y Productivo	
Producción Vegetal	a) Agricultura b) Horticultura c) Fruticultura	d) Silvicultura e) Pastura
Producción Animal	a) Ganado mayor b) Ganado menor	
Planificación y Gestión	a) Economía Agropecuaria b) Administración Rural	
Maquinarias, Equipos e Implementos Agropecuarios	a) Maquinarias Agrícolas b) Equipos e implementos agropecuarios.	

Fuente: Diseños Curriculares- MAG/DEA

Se puede señalar que el carácter de organización por áreas exige un tratamiento diferente de los contenidos, y en vez de ahondar divisiones, se necesita nuclear contenidos y procesos formativos.

Esto trae aparejada una mejor distribución y desarrollo a lo largo de los cursos, si se trabaja en cada equipo por área.

Otra cuestión es la naturaleza de cada área, poder encontrar puntos de vinculación, de lo contrario se divide el Plan en Común y Específico, tanto en el enfoque como en los mismos alumnos.

Las Áreas propuestas en función del perfil que muestra el diseño del BTA son:

- a) Lengua y Literatura y sus Tecnologías
- b) Ciencias básicas y sus tecnologías
- c) Matemática y sus tecnologías
- d) Educación física y sus tecnologías
- e) Desarrollo personal y social
- f) Producción vegetal
- g) Producción animal
- h) Planificación y gestión
- i) Maquinarias, equipos e implementos
- j) Proyectos productivos

Composición de las Áreas:

Distribución de las áreas curriculares: La estructura de la malla curricular se visualiza en el siguiente esquema:

Tabla 3. Estructura de malla curricular

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Básica	Básica	Básica
Producción	Producción	Producción
Maquinarias y Equipos	Maquinarias y Equipos	Maquinarias y Equipos
Planificación y Gestión	Planificación y Gestión	Planificación y Gestión
Optativa	Optativa	Optativa
		Proyecto Productivo

Fuente: MAG/DEA (2007).

7.8 Características y Componentes de las Áreas – BTA

Cada área tiene una fundamentación y la definición de las competencias enunciadas por cada asignatura; planteamiento de la metodología, características de los contenidos, los criterios de realización, y las adecuaciones. La distribución de horas en las áreas del plan específico tiene la siguiente distribución:

Tabla 3. Distribución horario según plan específico

Áreas	Distribución Horaria	%
Producción Vegetal	992 horas	39 %
Producción Animal	608 horas	24 %
Planificación y Gestión	320 horas	13 %
Maquinarias Equipos Complementos	256 horas	10 %
Proyectos Productivos	352 horas	14%

Fuente: MAG/DEA (2007)

Dichas áreas suman un total de 2.528 horas del total de 4.800 horas que contiene el Plan General.

El grado y avance de la aplicación del nuevo diseño curricular en el BTA requiere poner atención en el desarrollo real que se está produciendo, pues la diferenciación entre Plan Común y Específico guarda distancias, que van desde la disponibilidad de cada área para realizar enlaces en la propuesta de unidades didácticas, hasta la determinación de temas generadores que integren y permitan refuerzos en los aprendizajes. El enfoque lineal de los contenidos impide la interrelación y contradice la intencionalidad y naturaleza de los cambios propuestos. Una orientación más direccionada hacia la conectividad entre las Áreas, sub áreas y asignaturas podría mejorar sustancialmente las prácticas docentes.

Si la aplicación no va acompañada de fases de avances que sean explícitas para todos, resulta difícil que cada grupo de docentes e instituciones lo hagan por sí solos. Lo importante es haber logrado un cambio general del currículo, es un gran paso, pero con él viene un gran esfuerzo institucional tanto del MEC como del MAG para profundizar cada uno de los aspectos que el cambio requiere.

7.9 Iniciación Profesional Agropecuaria

El Currículo que corresponde al 3er Ciclo de la EEB tiene como finalidad brindar una orientación inicial al adolescente hacia la especialidad agropecuaria, que conozca sus ocupaciones, y desarrolle capacidades y habilidades necesarias para su integración al medio social, cultural, económico fortaleciendo condiciones personales y familiares. Comprende además, los cambios tecnológicos y científicos, pero por sobre todo, que pueda interpretar la realidad actual del ámbito rural, campesino, hogar rural, diversificación de la producción, la importancia de la agricultura familiar, la formación de la ciudadanía.

- ♣ La carga horaria por áreas, comprende el tiempo dedicado a clases de aula para el desarrollo teórico-conceptual, como las actividades prácticas requeridas para que el alumno/a adquiera las competencias iniciales profesionales previstas.
- ♣ Las áreas que integran la parte ocupacional son: *Producción Vegetal*, *Producción Animal*, *Administración Rural*, *Manejo y Conservación de Recursos Naturales* y *Agroecología e Ingeniería rural*.
 - **Producción Vegetal:** Se organiza en 19 unidades, correspondiendo a agricultura 8 unidades, fruticultura 4 unidades y horticultura 7 unidades.
 - **Producción Animal:** Se organiza en 17 unidades, correspondiendo a bovino de leche 7 unidades, avicultura 5 unidades y suinotecnia 5 unidades.
 - **Administración Rural:** Se organiza en 9 unidades.

- **Manejo y Conservación de Recursos Naturales y Agroecología:** Se organiza en 13 unidades.
- **Ingeniería Rural:** Se organiza en 7 unidades

Es importante hacer notar que la expansión del IPA es creciente y es valorada como una estrategia de fortalecimiento de la especialidad, tanto para la familia rural como para los alumnos/as. Trae consigo una mayor valoración de los procesos que demanda una formación técnica, genera apropiaciones vinculadas con la realidad rural, estimula la incorporación de saberes agropecuarios al currículo. Se necesita pues conocer el grado de experiencia con que cuentan los docentes y directivos del IPA, así como la actitud que tienen en cuanto a la inclusión de éstas áreas en el Plan de Formación.

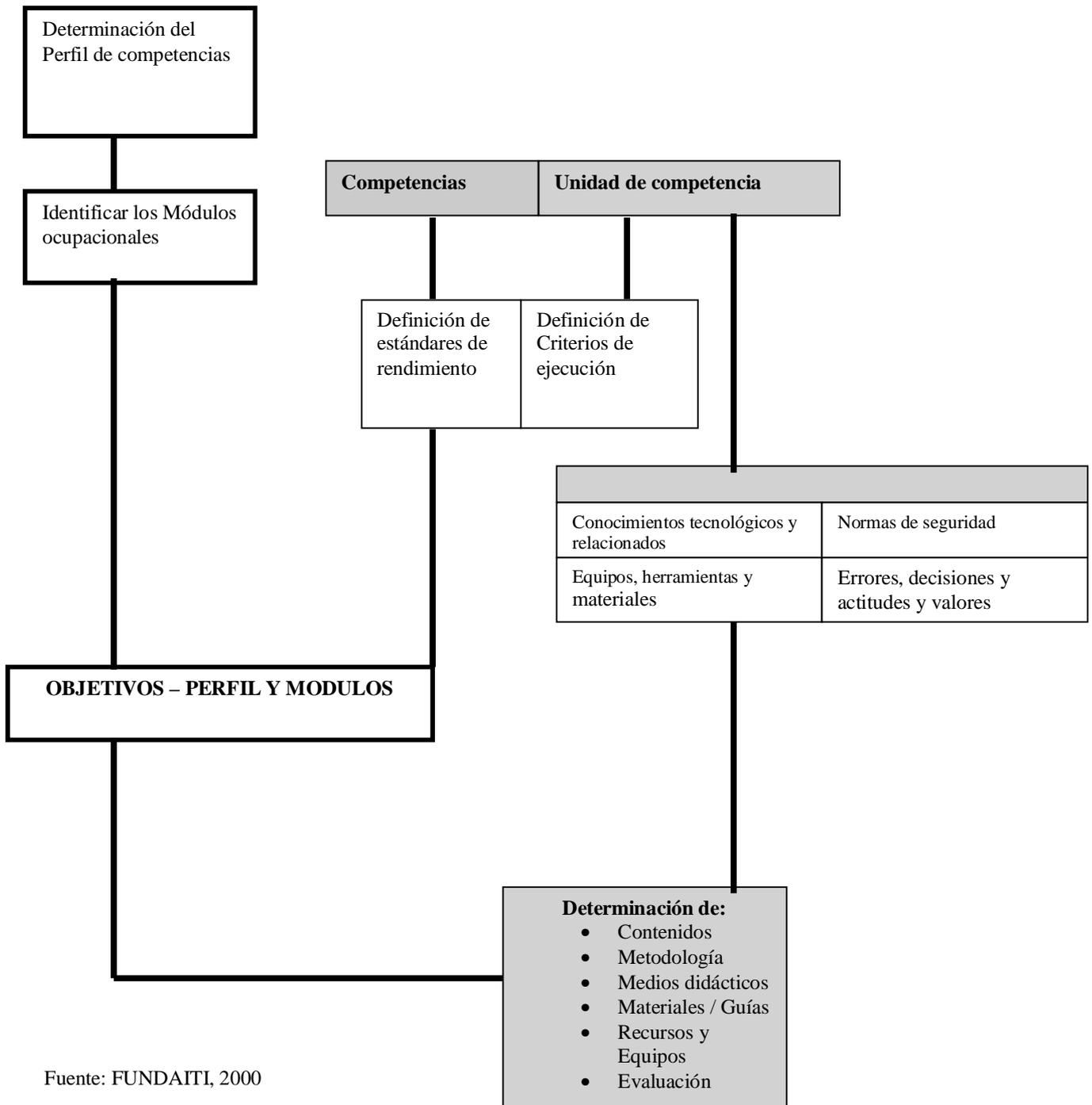
Si bien el tratamiento y enfoque es por contenidos, que se presentan por áreas y unidades, es muy interesante como pivote de articulación con el BTA, sobre todo para que el joven campesino fortalezca el proceso formativo. No obstante, esta Formación Ocupacional, necesita de las otras áreas que le brindan al alumno aquellas competencias generales para las capacidades y habilidades como lectura, nociones matemáticas, de física y química, de producción escrita, ciencias sociales, naturales, de salud, ciudadanía, con la perspectiva de género. Esta última cuestión, merece una consideración muy especial pues, si bien el acceso de las niñas y las muchachas mejoró notablemente, ello es así, sobre todo en los niveles iniciales de escolaridad, con grandes diferencias en el BTA. Por ello, este Nivel de EEB del IPA resulta clave y estratégico para una buena orientación sobre la continuidad de los estudios.

Tabla 4. Distribución de la carga horaria

CAMPOS DE FORMACION	7° GRADO		8° GRADO		9° GRADO		TOTAL
	horas	horas	horas	horas	horas	horas	
	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	
Formación Ocupacional							
Producción Vegetal		96		96		96	288
Agricultura					3	96	
Horticultura	3	96					
Fruticultura			3	96			
Producción Animal		64		96		96	256
Avicultura	2	64					
Suínotecnia			3	96			
Bovino de Leche					3	96	
Administración Rural	2	64	2	64	2	64	192
Ingeniería Rural	2	64					64
Manejo y Conservación de Recursos Naturales y Agroecología	1	32	2	64	2	64	160
T O T A L	10	320	10	320	10	320	960

Fuente: MAG/MEC (2001)

Grafico 2. Estrategia para configurar los Planes de Estudios en función del Modelo de Educación Basada en Competencias



Fuente: FUNDAITI, 2000

8. Miradas de la Educación Agropecuaria

En este apartado se muestran algunas de las percepciones actuales acerca de la Educación Agropecuaria tanto a nivel macro, de políticas, de organización, así como el vínculo entre los establecimientos y el grado de pertinencia que desde lo pedagógico y curricular existe en cuanto a la especialidad, que requiere permanentes ponderaciones y sucesivas evaluaciones respecto de los cambios en aplicación.

En lo que sigue, se analizarán las diferentes perspectivas sobre la Educación Agropecuaria, focalizadas en el conocimiento, experiencias y el grado de involucramiento de los profesionales docentes consultados en el propio Sistema Educativo.

Para ello se relevaron percepciones docentes que hacen a la trayectoria de las instituciones, funcionamiento, administración, supervisión, financiamiento y calidad educativa, todo lo cual otorga al análisis mayores elementos, no sólo de diagnóstico sino para visualizar prospectivamente medidas que doten a las instituciones competentes, los mecanismos necesarios para un mayor protagonismo estratégico de la Educación Agropecuaria, concebida como impulsora de alternativas de vida para la juventud rural.

Es de utilidad tomar de los propios actores, la valoración de tipo cualitativa que indique la capacidad actual de las instituciones tanto del MEC como del MAG, en relación a la democratización y la igualdad de oportunidades tanto para varones como para mujeres.

El pasaje entre el IPA y el BTA constituye un tema de interés y prioridad en cuanto a la incidencia que tiene en los procesos de formación. También es recomendable revisar las oportunidades actuales de formación profesional con la variedad de orientaciones, si constituyen o no respuestas para el desarrollo agrario y rural de las zonas y regiones de todo el territorio, de una manera estratégica que sea equitativa.

La realización de un Taller en el proceso de este estudio, permitió que los propios actores expresaran, personal y grupalmente, apreciaciones referentes a la Política educativa, la autonomía escolar, las competencias entre las escuelas, toma de decisiones, el acceso y calidad de la Educación Agropecuaria del MAG y del MEC, así como los de Gestión Privada. El Taller se realizó en la Escuela Nacional de Comercio “Carlos Antonio López” del Dpto. de Cordillera. Cuenta con una matrícula de 420 alumnos y cursan el BTA un total de 39, de los cuales sólo 7 son mujeres. Funciona en doble jornada de 7 a 17:35 horas, con un intervalo al mediodía, sin comedor escolar. Se desempeñan 15 profesores y técnicos. La misma cuenta con un predio de 5 hectáreas en calidad de centro demostrativo, funcionando con régimen externo. Comparten con otra modalidad y es reciente la creación del BTA.

El encuentro tuvo una duración de cuatro horas, participaron 14 docentes y durante el mismo se desarrolló el siguiente temario, cuyas guías y formularios se encuentran en el anexo del informe:

- i. Aplicación de Ficha de Autoevaluación: “Miradas de la Educación Agropecuaria”
- ii. Socialización de los Grupos. Devolución
- iii. Los indicadores de análisis, dimensiones evaluativas
- iv. Mejora de la Gestión Educativa.

Una consideración que los participantes hicieron al comienzo, fue que era la primera vez que participaban todos los docentes de un encuentro sobre la especialidad, dado que los profesores de las materias de Formación General no comparten con los del Plan Específico la capacitación. Hicieron notar la necesidad de articular más y desarrollar en conjunto las actualizaciones. Acentúan además que los Técnicos tienen mayores oportunidades mediante la acción del MAG, el cual les brinda en forma permanente acompañamiento y orientación, valorando especialmente las reuniones, encuentros y jornadas. Los grupos docentes compartieron experiencias desde distintas áreas de trabajo e intervención; logrando un espacio que dio lugar a la socialización de aquellas ponderaciones de cada uno/a en su desempeño cotidiano. De esta forma se produjo un encuentro entre profesores del Plan Común y el Específico.

Se evidencia que entre ellos existe una distancia en el plano de la aplicación de lo curricular. Cada uno/a manifestó tener dificultades de comunicación y conflictos sin resolver que hacen a la interrelación de los contenidos, enfoques, alcances e integralidad de los procesos. Al parecer, aun no se visualizan los puntos que permite el currículo enlazar, correlacionar, pues el énfasis del desarrollo de “programas” aún permanece vigente. Esta restricción hace más difícil la aplicación de un enfoque basado en competencias, tanto generales, como específicas y genéricas, transversales, pues para ello tiene que estar muy trabajado el tratamiento de los contenidos y los procesos que implican aprenderlos.

Evaluación General de la Educación Agropecuaria

Tabla 5. Sistematización de resultados del Taller Docente

Aspectos	Valoración	Observaciones
Funcionamiento Educ. Agropecuarios	De Bueno a Regular	-Restricciones de equipos, infraestructura -Necesidad de una Política de Educación Agraria -Desarticulaciones MEC-MAG
Funcionamiento Escuelas MAG	De Bueno a Muy Bueno	-Mayor disponibilidad de recursos -Jornadas más intensivas -Lo didáctico-productivo con más intensidad -Apoyo técnico y capacitación
Calidad Educativa Escuelas MEC	Regular	-Capacitaciones muy generales. -Falta de recursos -Falta de apoyo técnico
Calidad Educativa Escuelas Privadas	De Bueno a Muy Bueno	-Muy buena organización -Mayores recursos y equipos -Acceso limitado
Financiamiento	De Regular a Malo	-Limitado por restricciones operativas -Legislación vigente centralizada -Necesidades de dotación
Supervisión	De Bueno a Regular	-Necesidad de más apoyo -Seguimiento y orientación -Resolución de situaciones
Formación Docente	Bueno	-Un sistema articulado de formación continua específica
Capacitación	De Bueno a Regular	-Desarticulación plan común y específico -Sin integralidad ínter áreas
Igualdad de Oportunidades	De Bueno a Regular	-Mayor acceso y equidad -Pocas ofertas para mujeres en formación profes. -Poca alternancia en ruralidad
Relación IPA / BTA	De Bueno a Muy Bueno	-Alta incidencia en el BTA -Necesidad mayor extensión IPA

Este Cuadro y sus componentes muestran el grado de valoración asignado por los Docentes a los diferentes aspectos de la realidad de la Educación Agropecuaria.

Puede apreciarse la diferencia que otorgan a las escuelas dependientes de un ámbito u otro; de qué manera se encuentra internalizada la “situación y las condiciones” de funcionamiento y calidad educativa. Las expresiones fueron altamente positivas con actitud de producir nuevos cambios favorables y la necesidad imperiosa de una mayor articulación entre MEC y MAG para las “decisiones”. Por tanto, se desprende que resulta necesario fortalecer una Política de Educación Agraria que integre efectivamente lo formal con lo no formal, y que resuelva problemas de antaño y nuevos que se fueron generando con las reformas. Con suficiente responsabilidad, los docentes opinan que necesitan una capacitación conjunta en temas prioritarios de resolución escolar. Durante el intercambio de pareceres se comentó que no tienen registrado en Tablas de Indicadores, cuestiones de rendimiento y efectividad.

Un tema de interés y prioridad común ha sido el de las relaciones, destacando el valor de la comunicación, el diálogo y la mediación para resolver situaciones entre pares y con los alumnos/as. Por otro lado, hacen notar la necesidad de impulsar una mayor sensibilización y difusión sobre la “importancia de esta especialidad”, para ello requieren un vínculo más fuerte con la comunidad y la participación de diferentes sectores.

También destacaron, respecto a la calidad educativa, la idea que la gestión privada “es mejor” dicen, aunque reconocen que limita el acceso. Sin embargo, señalan el funcionamiento eficaz de las Escuelas del MAG, aún con las diferencias que existen en materia de retribución salarial (respecto al MEC).

Según los testimonios, la igualdad de oportunidades es relativamente buena, dado que los ámbitos rurales y las poblaciones campesinas no cuentan con accesibilidad cercana a los servicios de formación profesional, y sobre todo los jóvenes, que necesitan armarse mínimamente “*de un proyecto de vida*” que les brinde cierta seguridad y alguna respuesta a sus motivaciones personales de realización.

Tabla 6. Percepciones docentes sobre asuntos de Política Educativa

Asuntos	Ponderaciones
Reformas para el Sector	-Se han realizado cambios positivos -Expansión/crecimiento -Necesidad de medidas orgánicas MEC - MAG -Baja importancia a la Formación Profesional -Impacto articulación IPA/BTA
Autonomía Escolar	-Necesidad de autonomía administrativa y financiera -Disponibilidad de recursos operativos -Se evitarían muchos problemas por temas de regulación normativa
Competencia entre Escuelas	-Necesario vincular a una Política más general. -La calidad no mejora por la competencia
Acceso y Calidad Educativa	-Ampliación de servicios y más cobertura -Alto grado de diferencia entre Escuelas del MEC y el MAG -Se han declinado aspectos formativos por otras razones.
Autonomía en las Decisiones	-Bien el MEC y el MAG participan, existen desniveles por competencia jurisdiccional. -Necesidad de mayores acuerdos/explicitos con nivel orgánico

El Tabla 6 pone el acento en aquellos temas que, según la visión de los docentes consultados, marcan con mayor énfasis los cambios, incidencias, las competencias, acceso y calidad, autonomía en las decisiones. Los aspectos señalados, indican que los docentes valoran positivamente los cambios y reformas que se van dando, sin embargo, destacan la importancia de medidas orgánicas, administrativas y de funcionamiento que vinculen mejor y den a la vez más capacidad operativa y de conjunto para tomar decisiones concretas.

Así también, se induce desde el discurso, la importancia de la integralidad y el carácter sistémico de las acciones, pues este sector no se visualiza como una Política Educativa que tenga directrices visibles, que traiga consigo un esfuerzo mayor de inversión y de articulación institucional entre MAG y MEC.

Teniendo en cuenta lo anterior, y si bien el acceso ha mejorado, la retención pasa a ser un desafío para adolescentes y jóvenes campesinos que si ven atractivos en sus estudios, pondrán fuerzas para continuar y finalizar. Si bien las decisiones son altas para el MAG y MEC, ambos necesitan ámbitos de interconexión y resolución de una agenda que diferencie normativamente lo compartido, de aquello que sea competencia de un solo ámbito. Con acuerdos más explicitados en lo macro, las Escuelas se verán beneficiadas diariamente y sobre todo en la administración y financiamiento.

Cuadro 7. Opiniones sobre mejora de la Gestión Docente y la Educación Agropecuaria

Problemas Identificados	Gestión Docente	Gestión Curricular	Gestión Institucional
1-Articulación Plan Común/Específico	Acuerdos/Capacitaciones Orientar modos/Enfoques	Elaboración conjunta/ Disponer de guías	-Mejorar Nivel Académico y Rendimiento
2-Dificultades de Enseñanza por Competencias	-Actualizaciones -Producción de materiales/ Módulos -Enfoques de Evaluación	-Guías de trabajos prácticos -Ajuste enfoque de Contenidos	-Seguimiento de avances -Producción de Acuerdos por curso/áreas.
3-Talleres, Equipos, Material Didáctico	-Capacitación nuevas tecnologías -Ejercitación/ Dotación	-Fortalecimiento Didáctico - Productivo -Incremento Talleres	-Convenios, Plan Didáctico Productivo por cada Institución

La identificación grupal de “problemas” permitió extraer del Tabla 7 las fortalezas y debilidades propias de la especialidad y de la Escuela Agrícola.

Así fueron expresando que la *articulación inter áreas* del Plan Común con el Específico resulta un tema de interés. Los docentes remarcaron la gran necesidad del trabajo conjunto para desarrollar una matriz mínima institucional de saberes y competencias por áreas de estudio, que permita a cada una de ellas una interrelación, refuerzo y enlace que asegure aprendizajes por cada etapa y curso.

Otro problema que surgió del debate fue el de los Materiales, Herramientas y Equipos que requiere la aplicación de este tipo de planes. Los proyectos didácticos productivos, así como los de la explotación familiar del alumno, como los de terceros, demandan insumos y equipos para facilitar un logro de procesos que resuelva los facilismos y simplismos.

El enfoque de la enseñanza basada en competencias, a manera de desafío, demanda varios aspectos que van desde la capacitación hasta la producción de materiales, la aplicación de metodologías de resolución, ciclos de aprendizaje completos, superación de prácticas instruccionales y de análisis de tareas por otras que pongan énfasis en: capacidades y habilidades comunicacionales, de relación, de

producción escrita, resolución de problemas, gestión y administración, protección ambiental, aprovechamiento de recurso, producción de alimentos, agricultura sustentable, construcción de la ciudadanía, fortalecimiento de derechos, perspectiva de género, etc. Los y las jóvenes campesinos/as además de encontrar ambiente de aprendizajes específicos, necesitan desarrollar y adquirir un conjunto de saberes que les permita actuar con mayor solvencia en cuanto a las iniciativas y emprendimientos, que los tengan como generadores y participantes en el ámbito de trabajo y capacitación.

Los docentes remarcan los vínculos de cooperación con otros sectores y que puedan tener mayor formalidad, así también de prácticas y pasantías para evitar sólo un voluntarismo sectorial o grupal.

Aspectos que no surgieron y llaman la atención, son los servicios de orientación para los alumnos/as que cursan el BTA, y el apoyo estudiantil. Tampoco destacaron la organización en Centros de Estudiantes, participación en actividades de recreación, de expresión, de informática, y otras que contribuyen para la formación integral.

9. Conclusiones y recomendaciones

A la luz de los datos y las percepciones que existen sobre la Educación Agropecuaria, se desprenden algunas oportunidades y desafíos para un país donde la población joven rural, la experiencia técnica-educativa acumulada, y los recursos del campo son altamente favorables en el contexto mundial. En efecto, el análisis precedente de los distintos componentes, tanto institucionales, como legales y curriculares, permiten acercar algunas reflexiones que pueden constituir un aporte al desarrollo y evolución de la Educación Agropecuaria en el Paraguay, y sus implicancias para la formación y la vida de las nuevas generaciones que residen en el mundo rural.

Del análisis de los datos surge que las personas jóvenes -en su mayoría de procedencia campesina- no pueden aislarse ni recortarse del contexto socio-económico, por el contrario, él o mejor dicho los contextos locales, de diferentes rasgos (minifundios-latifundios, zonas de distintas actividades: soja, algodón, ganadería, horticultura, etc.) y movilidad, facilitan o forman parte de las restricciones que se deben superar estructuralmente, con el fortalecimiento, definición y aplicación de políticas públicas que fomenten el desarrollo sustentable. Esto es, promover el mejor manejo de los recursos naturales, mejores prácticas y tecnologías, en especial de captación de agua y recuperación de la fertilidad del suelo, aumentar el rendimiento de los cultivos, solución a los problemas en gran escala. Es decir, concentrarse en aquellos problemas que son comunes a una cantidad de familias, no ser homogéneos sino con prácticas mejoradas que puedan ser adaptadas con facilidad y eficiencia.

También se necesitan tecnologías que requieran pocos insumos externos, más bien mano de obra intensiva que impulse la productividad y la diversificación. Si bien las tecnologías para los cultivos alimentarios destinados al autoconsumo son muy necesarias, también se pueden incluir productos de más alto valor, productos hortícolas y actividades no agrícolas, como el procesamiento de los productos de la agricultura.

Debe señalarse la importancia de factores sociales e institucionales, como el acceso a la propiedad y la acción colectiva, así como el valor de los conocimientos tradicionales, siendo esto último la difusión y adaptación de experiencias e innovaciones de prácticas locales. Los métodos participativos son claves para ensayar y desarrollar tecnologías nuevas. Todos estos aspectos están siendo parte de planes y programas estratégicos de desarrollo agrario y rural, con fomento especial de la agricultura familiar.

Los datos y cifras de la realidad tampoco se pueden soslayar como que: la producción alimentaria paraguaya no alcanza a cubrir la demanda interna de alimentos básicos como lácteos, frutas y verduras (FAOSTAT, 2006); que el 70% de la superficie cultivada (5% de la extensión territorial del país) se destina a una sola planta: la soja (DCEA/MAG, 2005); y que el aumento de la superficie agrícola y ganadera ha supuesto que entre 1945 y 1989 se haya deforestado una media de 130.000 ha/año (GTZ, 1992). Además, que en el ciclo agrícola 2002/2003 150.000 ha pertenecientes a 14.000 familias de pequeños productores fueron adquiridas por grandes productores de soja, y buena parte de estas familias ha emigrado a la periferia de las principales ciudades (Palau, 2004). Y no obstante la condición de productor, el 54% de los ingresos económicos de las familias campesinas se destina a la compra de alimentos.

Con algunas referencias como ejemplo se puede visualizar así, la complejidad, dinámica y comportamiento de la educación en general, y en especial de *la Educación Agropecuaria en el Paraguay, la cual según los documentos de la reforma educativa, adhiere a un modelo de economía*

agroecológica, de agricultura familiar y comercial, de autogestión en los emprendimientos a través de la ética solidaria, de la economía social, y de todas las herramientas de gestión que permitan superar las condiciones de pobreza.

La expansión de los servicios educativos, en particular de la educación media, al discriminar entre quintiles de distribución de ingresos de las familias, sobrelleva aún los altos índices de abandono por razones socio-económicas y por falta de motivaciones para el estudio. Asimismo, hay una gran diferencia entre los sectores urbanos y rurales tanto para acceder como para recibir una educación de calidad. Si bien los esfuerzos son muchos, del presente estudio surgen varios temas de interés y prioridad que requieren de los niveles de decisión, un especial tratamiento en medidas, metas y resultados esperados.

Recomendaciones:

A continuación se presenta una serie de sugerencias que hoy por hoy pueden coadyuvar a la mejora integral de este sector de la Educación en el Paraguay.

Primero. Revisar todos los sectores que imparten este tipo de educación con una evaluación de conjunto: Situación, Condiciones y Problemas de la Educación Agropecuaria.

Creación de una Mesa de Gestión Interinstitucional que genere un nuevo ámbito de cooperación, coordinación y articulación de la política educativa.

Concretar una agenda de trabajo que permita visualizar cada uno de los mayores problemas actuales y orientar su solución. Es una forma de orientar *una Política de Educación Agraria* que sea además de enunciada, llevada adelante con sentido estratégico.

En esta *Mesa de Gestión* integrada por MEC, MAG, Gestión Privada y otros representantes de los servicios educativos, se puede acordar en función de los problemas existentes, conocidos y vividos en la realidad cotidiana, consensuando los modos de superarlos. Asimismo es importante ver cómo puede combinarse esta instancia con otros órganos ya en funcionamiento; lo central es lograr un trabajo compartido, desarrollando una acción más sistémica e integrada para la Educación Agropecuaria.

A continuación se enuncian, según categorías, los problemas que pueden ser tratados en instancias nucleares de instituciones, y con un análisis de factibilidad y urgencia en la Mesa de Gestión Interinstitucional.

- a. Los problemas de administración son: Política Educativa, de Administración y Financiamiento, de Infraestructura, Equipamiento y Materiales, Formación Docente-Permanente
- b. Los vinculados con las escuelas tienen que ver con la Administración Escolar-Gestión, Currículo, Alumnos y Servicios que se prestan
- c. Problemas vinculados con la sociedad: comunitarios, familias, y organizaciones sociales, empresariales, y otros sectores (ver planillas 1 y 2 del Anexo)

Segundo: *Iniciar un proceso de elaboración de una ley complementaria a la Ley General de Educación.*

Dicha ley debe orientar, definir y establecer mecanismos concretos de implementación, expansión, y desarrollo de los servicios de Educación Técnica, de Formación Profesional, que sirva para la Formación Agropecuaria. Éste es un punto de mucha importancia, pues de la legislación y normativas vigentes, surge que existen enunciados generales para el sector, que impiden desplegar mayores potencialidades y que la realidad rural reclama actualmente. Así la Ley General de Educación N° 1264, como las leyes que regulan el MAG, y otras normativas de carácter regulatorio, al parecer se perciben como insuficientes para contener toda la complejidad de esta educación. Los Bachilleratos que pertenecen al Nivel Medio, no obstante el BTA que articula con el IPA, y a su vez la Formación Profesional con sus diferentes especialidades y variedades que se van incorporando como familias profesionales y ocupacionales, reúnen requisitos técnicos, didácticos productivos, de aplicación en centros demostrativos, de pasantías, y otros servicios que demandan un repertorio unificado de normativas que fomenten el desarrollo rural, atendiendo no sólo a más niños y jóvenes, sino en mejores condiciones de calidad y pertinencia. El criterio es que sean más incluyentes y atractivos para la realidad.

Es central incorporar oficios y capacitación no tradicional, en los cuales tanto los varones como las mujeres, puedan estudiar en igualdad de condiciones. Un buen *Manual de Educación Técnica*, desde lo reglamentario podría llegar a constituirse en un marco orientador más específico y operativo.

Tercero: *Capacidad de la DEA para atender, expandir y desarrollar los servicios de Educación Agropecuaria.*

Si bien comparte con el MEC esta responsabilidad, el MAG es el órgano rector de este tipo de educación. Esto significa que es la institución que establece las líneas directrices hacia donde va la Educación Agropecuaria; es quien plantea la necesidad de los cambios y actualizaciones de conocimientos, tecnologías, prácticas, además constituye la autoridad frente a los procesos de desarrollo de los servicios como del acompañamiento y formación de docentes, directivos y técnicos.

Cabe preguntarse en primer lugar, cuál es su nivel de autogestión en el ámbito del MAG, dependiendo del Vice Ministerio de Agricultura, si tiene disponibilidad para llevar adelante líneas de política en esta materia, si existe posibilidad de revertir la situación actual de su plantel como también la jerarquización de sus estructuras. Más que una concesión, se propone significar o recrear los órganos de administración, planificación y supervisión de la DEA; que tenga un mayor nivel de intervención en las decisiones ministeriales y un acuerdo más explícito con el MEC.

Para ello, tendría que estar la voluntad política de dar a este espacio institucional dentro del MAG, una mayor autonomía en un lugar de la Orgánica, que le permita participar de aquellas decisiones que hacen al nuevo tiempo de esta reforma y que deben asegurar un buen funcionamiento de los servicios, sobre todo, marcar la expansión y activar oportunidades de capacitación para jóvenes y familias de productores.

Téngase en cuenta que la DEA en la actualidad, como se dijo, se rige por la ley 1535/99 que le impide de alguna manera, una mayor capacidad de orden financiero y técnico para ofrecer una educación más efectiva y de calidad.

Los requerimientos propios tanto en maquinarias, equipos, herramientas, implementos, instalaciones, materiales, e insumos, plantean necesidades que son parte de la razón de ser de este tipo de educación, sin los cuales se desnaturaliza la finalidad y la concreción de sus objetivos.

Pero en la actualidad la DEA tiene numerosas restricciones que van desde su capacidad autogestionaria y pasa por todo lo relacionado con la administración y financiamiento, hasta las cuestiones académicas, de estudio, formación y capacitación.

En otro orden, el MAG podría conformar al más alto nivel un “*órgano de estudio, planificación e implementación de los procesos productivos y tecnológicos*” que en forma continua alimenten el Sistema de Educación Agraria y Rural. El MAG podría cumplir así con mejores realizaciones según lo establece el Art. 79 de la Ley de Educación, en cuanto a servicios educativos rurales para el campesino y sus familias.

Se necesita una convergencia de distintos sectores con relación a la DEA, para potenciarlos en vista a la nueva concepción, modelo que consiste en la asociación de la enseñanza con la producción, finca diversificada, permanente, rotativa, sostenible y sustentable, que es una prolongación de los planes didáctico-productivos, vinculando la formación de los hijos con los pequeños agricultores.

Para ello se debiera pensar en una re-estructura de la DEA, reconvertirla en una Dirección General de Educación Agropecuaria dependiente en lo funcional de ambos Vice Ministerios. Esto requiere una modificación de la Ley Orgánica del MAG y el acuerdo político en torno a una idea altamente innovadora: impulsar un sistema más integral de Educación Agraria que complemente la dimensión formal con la formación profesional y capacitación.

Esta medida requiere plantear en la actualidad: ¿Qué sistema existe? ¿A cuántos beneficia? ¿Con quiénes articula realmente? ¿Qué necesita para ser más integral e inclusivo? ¿Qué requerimientos de producción atiende? ¿Qué cuestiones como la alimentaria, ocupan sus prioridades? ¿Qué rendimiento se tiene en la actualidad? ¿Qué brechas con el MEC dispersan los procesos formativos de alumnos, de actualización docente, de desarrollo curricular?

Los diferentes interrogantes son una prueba del enorme desafío que se debe afrontar para lograr un mayor esfuerzo institucional que incremente la inversión y la funcionalidad, permitiendo regionalizar y nuclearizar las oportunidades que se brindan y se ofrecen. Asimismo, vincularse más efectivamente con el sector productivo y empresarial, encontrar fuentes de cooperación y generar mejores condiciones de vida.

Cuarto: *Requisitos Técnicos de la Especialidad Agropecuaria*

Los Requisitos Técnicos para el funcionamiento de la especialidad, están organizados en tres dimensiones:

a. Requerimientos técnicos del cuerpo docente:

§ Capacidades Técnicas del Cuerpo Docente en relación con los Módulos Obligatorios de la Especialidad.

§ Relación entre la Formación Inicial Docente y los Módulos Obligatorios de la Especialidad. Se establece la relación con los Módulos Obligatorios ya que estos dan cuenta del Perfil de Egreso.

Por lo tanto, para los establecimientos cuyos Programas de Estudio no sean Modulares, las capacidades del Cuerpo Docente en su conjunto sigue siendo un referente válido.

Además de las Capacidades Técnicas definidas para cada Especialidad, es importante considerar algunos requisitos transversales como serían: i. diseñar situaciones, ambientes y recursos que faciliten el aprendizaje; ii. utilizar tales prácticas pedagógicas y evaluativas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de la especialidad; iii. aplicar en la enseñanza los principios, las normas y las técnicas de prevención de riesgos y de primeros auxilios, del cuidado del medio ambiente y del ahorro de energía y iv. dominar los fundamentos científicos y tecnológicos propios de la especialidad.

b. Requerimientos de espacios educativos y recursos de aprendizaje:

§ Los espacios requeridos para fomentar el aprendizaje (Taller de la Especialidad y Centro de Prácticas Productivas), sus exigencias de implementación y recursos de aprendizaje (equipos, maquinarias, instrumentos, herramientas, insumos, accesorios, implementos de seguridad)

§ La relación de los espacios definidos con los Módulos, áreas y/ o materias obligatorias y las Capacidades del Perfil de Egreso relacionadas

§ Espacios de integración y transversales: ciudadanía, derechos humanos y género

c. Requerimientos de material educativo relacionado con la especialidad:

§ Impresos (libros, revistas, guías de trabajo, guías de aprendizaje, planos, manuales, etc.)

§ Audiovisuales (videos, transparencias, filmes, presentaciones, etc.)

§ Interactivos (maquetas, tableros de ejercicios mecánicos, hidráulicos, eléctricos, electrónicos, etc.)

§ Digitales (software, juegos, simulaciones, etc.)

Estos requisitos parten del análisis de los “aprendizajes esperados” y “los criterios de evaluación” de los módulos, áreas y materias (obligatorias y optativas) considerados en el Plan de Estudio y el Diseño Curricular. El diseño de materiales educativos demanda una elaboración en la cual se describan los componentes de Información Tecnológica y Elementos de Aprendizaje Práctico.

En el de Información Tecnológica se ubica la construcción del conocimiento tecnológico, la adquisición de conceptos y su aplicación. En el de Aprendizaje Práctico han de plantearse, el uso de procesos de trabajo, herramientas, técnicas, hábitos de trabajo y continuas situaciones.

Si los requisitos técnicos se dan en estas dimensiones, es necesario que se los tenga en cuenta como favorecedores y facilitadores de la especialidad; el mayor o menor impacto de cada uno de ellos tiene que ser evaluado en forma permanente. Asimismo, éstos se dan tanto para la educación formal como para la formación profesional; el grado de formalidad o informalidad no incide en los requisitos que sí son inherentes a los procesos que se aprenden en el recorrido de los módulos, unidades, áreas, etc. En general, las escuelas en el Paraguay tienen dificultades en estos tres órdenes, por lo tanto, un buen Mapeo Educativo, en las zonas territoriales, con descripción de cada uno de los servicios que se prestan, puede dar un panorama gráfico de las condiciones, ver donde poner prioritariamente los esfuerzos, y el grado de factibilidad en el tiempo de las mejoras. Hablar de estas cuestiones, desde los órganos institucionales ayudaría a las motivaciones, autoestima y valoración de esta especialidad.

Quinto: *La Educación Agropecuaria en el MEC*

El MEC en su estructura actual, es el organismo que tiene a su cargo la política educativa del país, la conducción de todo el Sistema Formal en sus niveles y modalidades, así como el proceso de reforma.

En el ámbito del Vice Ministerio de Educación funcionan siete Direcciones Generales, entre ellas la de Educación Media y dentro de ella, una Dirección de Bachillerato Técnico y otra de Formación Profesional. Esta orgánica circunscribe la Educación Agropecuaria, tanto formal como no formal, por tanto, desde la amplitud del sistema, este sector de la educación que involucra naturaleza y características bien especiales, queda sin una presencia en el ámbito de las decisiones y definiciones en materia de planificación, estudio de avances y aplicación de medidas de innovación continuas.

Es posible pensar que unificar en un lugar institucional todo lo inherente a la Educación Agropecuaria, traería consigo ventajas desde el punto de vista de la concentración de recursos, de inversión y de organización-gestión de los servicios.

Estas consideraciones surgen de las responsabilidades asignadas a la DEA, su trayectoria acumulada y recreada en materia de educación agropecuaria, la cobertura actual, las demandas de funcionamiento, las necesidades de encarar mejores estrategias de capacitación, y el desarrollo del currículo a partir de la reforma educativa en el Paraguay.

De lo contrario, los servicios dependientes del MEC, relegando a un papel secundario a la DEA, podrían ocasionar un retroceso, pues la capacidad instalada, experiencias, innovaciones, etc. fueron sumándose progresivamente, aún con pocos recursos.

Otra propuesta es crear una Unidad Ejecutora de Educación Técnica Agropecuaria en el ámbito del MEC para acuerdos más directos con el MAG. De los dos organigramas, el del MEC es el que la recorta más en cuanto a las dependencias que la atienden, pues se la ubica dentro de la educación media y se reduce así su perspectiva y amplitud.

Si bien son muchos los esfuerzos de expansión, creación, habilitación de servicios, tanto de la IPA como del BTA, se da a la vez un fenómeno de dispersión en cuanto al enfoque, tratamiento de la capacitación docente, evaluación de los procesos institucionales, etc.

Sexto: *Asuntos curriculares y académicos*

Abordar el problema de la calidad, de por sí resulta polémico; tiene que ver con el grado de complementariedad que existe entre “la Formación” y “las Competencias”, así como el proyecto educativo anteriormente estuvo centrado en lo formal, no formal, informal, acentuando la integración de la persona a la sociedad, como ciudadanos y participantes de los procesos sociales, culturales, de la construcción de la riqueza de la nación, vinculados a los entornos que habita. Hoy, la dinámica está centrada en las competencias, como un saber hacer en el contexto. El desafío es *cómo* construir y desarrollar una Educación Agropecuaria que contenga un núcleo de formación (para este tiempo de la juventud del siglo XXI) y a la vez dote de unas competencias también para este tiempo, pero fundadas en el horizonte del desempeño laboral, de una manera más integrativa.

Las condiciones expuestas desde la reforma de los diseños curriculares, las áreas que conforman los planes de estudio, las estructuras, distribución y porcentajes, y el avance más incipiente de producción de módulos, pone a la especialidad en las mejores condiciones para potenciar todos sus procesos cualitativos. Existe en la actualidad una especie de “Crisis de Crecimiento” dado los nuevos servicios que surgen de las respuestas que en el nivel político se necesita dar a las comunidades, en particular a las rurales. Esta crisis se evidencia en un BTA que tiene mayores exigencias académicas, y un conjunto de limitaciones que remarca la competencia entre las mismas escuelas dependientes de un lugar u otro en la gestión, lo que debilita las motivaciones tanto de profesores como de alumnos.

Esta realidad exige un proceso de “fortalecimiento institucional” de conjunto, abordado entre todos los sectores responsables, mostrando que la situación tiene perspectivas de mejoramiento y evolución, evitando los diagnósticos muy generalizados, lo cual requiere crear instancias de participación de las y los diferentes actores para expresar cuáles son los avances concretos.

El Paraguay ha logrado, con la reforma de la educación, “concretizar” en el Sistema este tipo de educación, ahora viene el tiempo de consolidarla, jerarquizarla y regularla de una manera distinta.

Contar con los Diseños Curriculares no implica cambios ni modificaciones de carácter automático; se requiere un tiempo bien prolongado de apropiación y asunción de un enfoque diferente al de planes y programas, que en muchos casos no se llega a comprender. En especial, es preciso atender de una manera integral y a la vez diferenciada, a los instructores, profesionales, técnicos, bachilleres, que se desempeñan en las escuelas y sondear el grado de aptitud y actitud para realizar nuevas prácticas docentes.

Estos documentos que están en aplicación, necesitan ser desplegados con un fuerte acompañamiento y guía de un servicio dedicado al tema curricular, que si bien lo hace la supervisión, resulta insuficiente.

Mostrar en Talleres el significado del complemento entre formación y competencias, reduciría la brecha entre las materias de Formación Común y el Plan específico.

En cuanto a los diferentes componentes del currículo se señala, además de la aplicación de los nuevos diseños, los aspectos organizacionales, del alumnado, de los servicios, de los centros, del personal docente y técnico, administrativo, auxiliar, de servicios, etc.

Más que una tarea burocrática, este proceso requiere plantear el desarrollo de aspectos como el de “seguridad y soberanía alimentaria” para las comunidades rurales. Por ejemplo, además del “tema ambiental”, es dable darle mayor importancia a la producción familiar, a promover cambios en sus prácticas, fomento a las iniciativas desde la escuela, a la incorporación de cultivos, la difusión de sus tecnologías. El currículo permite acentuar hoy estas cuestiones.

En ese sentido, los egresados anteriores y los actuales ¿cuentan con un bagaje mínimo de formación? ¿tienen esa perspectiva la Formación Profesional y los Centros de Capacitación?

Evidentemente, es preciso ampliar acciones de capacitación en las Escuelas que brindan el BTA, la IPA, lo cual flexibilizaría mucho.

Un tema muy sensible es la situación de incorporación, permanencia y condiciones laborales de los docentes, pues existen diferencias entre una jurisdicción y otra (MEC y MAG); esto trae como consecuencia algunas debilidades que influyen en la cotidianeidad de las instituciones.

El vínculo con los padres y las familias si bien existe tiene que armarse de mejores motivos para fortalecerse; la percepción es que ellos mismos no encuentran en muchos casos, el verdadero sentido para que sigan estudiando. Además es preciso achicar la brecha entre escuela y comunidad en cuanto a los saberes y actividades agropecuarias, abrir espacios de participación y capacitación en temas concretos, reales y visibles, en particular para mujeres de todas las edades, quienes son multiplicadoras naturales de experiencias.

También es necesario evitar en lo posible, el lenguaje tecnocrático en las escuelas, que lo único que trae es mayor separación y distancia con las familias y campesinos. Una comunicación más familiar debe contener mensajes alentadores que promuevan ganas de estudiar, de seguir, de cambiar, de participar, proponer mejoras que vayan atenuando el alto grado de abandono en que se encuentran.

De un proceso cualitativo a otro, dejar constancias y registros para difundir aunque sea por circulares comunes. Lo peor que puede pasar es dejar a cada institución librada a su propio crecimiento individual, aislada del resto y sin interconexión entre ellas; o sólo por aspectos muy tangenciales.

Por tanto, queda claro que normalizar el registro de experiencias es una de las tareas claves del desarrollo curricular: ¿Qué soluciones encuentra cada una? ¿Qué emprendimientos realizan localmente? ¿Cómo aprovechan sus recursos, y sobre todo, desean producir cambios?

Los docentes observan, según expresan, dos tendencias en los alumnos. Por un lado, una evolución que les va convirtiendo en jóvenes comprometidos que participan activamente, exponiendo sus necesidades y preocupaciones. Pero por otro lado, la evolución los convierte en jóvenes fuertemente orientados al consumo, relativamente poco críticos, que “soportan pasivamente” lo que se les impone.

Estas dos tendencias tienen consecuencias sobre el papel de los educadores, ¿Son animadores exclusivos? ¿Son los que acompañan? En realidad, su tarea es brindar ejemplos competentes de modelos de comportamiento, andamios personales de aprendizaje, algo para nada fácil, pues exige preparación y desempeño con ciertos grados de compromiso.

Al mismo tiempo, se sugiere la revisión de la denominación del Título de Técnico, estudiar la posibilidad de ofrecer un año más al BTA, dar mejores oportunidades de formación y titulación a estos egresados, lo cual puede incidir favorablemente en la educación agropecuaria.

Séptimo: las percepciones sobre la Educación Agropecuaria

Si bien ha sido un sondeo limitado, los testimonios reflejan en general: “ansias de mejoramiento”. Los docentes reconocen que se han dado cambios con una valoración adecuada, pero destacan la falta de una Política de Educación Agraria en el Paraguay. Al parecer, esto trajo aparejado cierta desmotivación por parte de funcionarios y directivos, que esperaban más para este sector con los cambios de la reforma. Sería por lo tanto interesante revisar los motivos que van generando esta situación.

Las ponderaciones sobre la “administración en general, funcionamiento de escuelas, financiamiento y supervisión”, es relativamente buena, aunque se indica cierta desarticulación entre el MEC y el MAG. (ver formulario 3 del Anexo).

La calidad de los servicios tiene diferencias entre el grupo de escuelas dependientes de un sector y otro, inclusive de la gestión privada y gobernaciones.

El acceso y las oportunidades sí tienen cambios positivos, aunque resta cubrir zonas rurales. Sin embargo se percibe una “desigualdad en lo cualitativo”; la mayor autonomía es un tema de interés para dar a las escuelas capacidad operativa.

La supervisión es valorada por los docentes, aunque destacan la necesidad de un acompañamiento más regular e integral de parte de los profesores del Plan Común. Estos últimos se sienten al margen de las acciones de capacitación de los técnicos, y reclaman participación desde sus planificaciones hasta los encuentros que organiza el MAG.

Los profesores y profesionales sienten que crecen los servicios, y perciben mucha desarticulación en la práctica, por lo que eso merece una especial atención.

Las limitantes referidas a predios demostrativos o proyectos didácticos productivos, tienen un avance dispar, pues las escuelas del MAG tienen un tipo de régimen y las del MEC otro, además con enormes dificultades de práctica y aplicación. Es crucial otorgarles a las escuelas del MEC un tratamiento especial para que el BTA no se debilite en su capacidad de atraer y retener alumnos/as.

Entre las propuestas para gestionar cambios, los docentes mencionan básicamente “unificar criterios de articulación entre MAG y MEC”, apoyar el enfoque basado en competencias, promover acciones de incremento y dotación de equipos, materiales e insumos.

En lo curricular los docentes y técnicos consultados enfatizan la relevancia de las actualizaciones, y una forma sostenida de acompañamiento. Remarcan los vínculos con otros sectores de la comunidad, y en especial con las familias (ver formulario 4 del Anexo). Un tema importante es desarrollar en la IPA una fuerte sensibilización sobre la orientación y especialidad agropecuaria, tarea que puede realizarse mediante encuestas, con aspectos como los que figuran en el formulario 5 del Anexo.

Octavo: Normatizar las familias ocupacionales de la especialidad, ofreciendo mayores oportunidades de capacitación

Esta acción puede realizarse entre el MEC y el MAG. Analizar todas las especialidades que se están brindando y armar un repertorio de cursos que puedan tener un apoyo financiero por parte del Estado y otros organismos. Los cursos que se ofrezcan en cada rama, distribuirlos en el área de jóvenes y adultos, combinarlos de tal manera que sea más simple y directo su acceso.

Asimismo, las nuevas exigencias tecnológicas hacen que se incorporen cursos de informática con el enfoque aplicado de conocimientos agropecuarios.

El énfasis en la agricultura familiar, y en ella el tema alimentario, merece una organización diferente. Primero, un *sistema de capacitación* abierto a los productores, jóvenes y adultos, con un Sistema de Alternancia entre, Clases de Taller en una jornada, y otras de aplicación en chacra/granja/campo; un cronograma a cargo de docentes/técnicos, junto con promotores que acompañen el proceso.

Noveno: *Fortalecer la Orientación Escolar*

Esto es, hacer una *Promoción Asistida* en las escuelas, de la actividad agropecuaria en las zonas rurales.

Ante los altos porcentajes de abandono de alumnos/as que finalizan la Escuela Media, dar importancia a la orientación temprana en la EEB y en la IPA, sobre todo en los últimos años. Se requiere implementar un programa educativo de fomento de la ruralidad, difundido en todas las escuelas del MEC, MAG, Gestión Privada y Gobernaciones, el cual contribuiría a crear conciencia sobre su importancia, el arraigo, el aumento de la productividad, la diversificación de la producción, la autogestión familiar y comercial, etc.

El diseño de un “Programa de Promoción Asistida”, podría permitir un acompañamiento más cercano al alumno, apoyo a sus aprendizajes; debería estar centrado en las áreas que ofrecen mayores dificultades de promoción. En principio, dirigido a las escuelas y centros de mayor vulnerabilidad, donde son más las desventajas que los estímulos para seguir estudiando. Generar este criterio alentaría a aquellos jóvenes que desean volver a estudiar y que abandonaron por diversas causas. Sería conveniente una aplicación por zonas, con capacitación de docentes que tienen a su cargo el área de desarrollo personal y social (Orientación Educacional y Socio-laboral, y Servicio Social y Productivo en la Comunidad).

Décimo: *Mecanismos de participación y desarrollo de otros sistemas/régimen de funcionamiento de centros, colegios, institutos*

La especialidad agropecuaria tiene que construir y generar mecanismos participativos, dado los grados de abandono escolar, y la inercia respecto a los cambios. Poco se ha dicho sobre este aspecto, a pesar de que el Plan de Estudios brinda elementos para la orientación educacional y socio-laboral, pero tiene baja carga horaria y necesita que se redimensione su lugar en el currículo.

La realidad exige que los/as jóvenes tengan espacios de expresión, consulta, organización de eventos y apoyo en actividades de la comunidad, de tal modo a aprovechar sus potencialidades como jóvenes rurales y hacerlos sentir protagonistas. Para ello habría que pensar en sistemas de trabajo en los cuales, grupos de alumnos puedan realizar visitas, ayudas, orientación entre pares.

Sin dudas, las tutorías cumplen un papel interesante cuando es practicada entre los propios alumnos, sirven para estímulo y aumento de las energías disponibles.

Los padres ven la necesidad de una escuela adaptada al medio rural:

§ Que favorezca el arraigo del joven al agro

§ Que lo estimule al mejoramiento de su trabajo, con sentido empresarial y utilizando los nuevos aportes de la ciencia y de la técnica

§ Que favorezca el acercamiento entre padres e hijos

- § Que lo forme en el diálogo, en la participación, en el trabajo en común
- § Que contribuya a que el joven descubra y desarrolle sus capacidades personales

Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs), reconocidas en todo el mundo, sostienen un sistema de alternancia con una especie de “*pedagogía del sentido común*”, que combina periodos de estudio y de trabajo; ambos son formativos. Constituyen tiempos o dimensiones organizadas como unidades educativas. Entre los “principios pedagógicos” que sustentan a las EFAs, además del respeto a la personalidad y a la educación entendida como “formación integral” de la persona, lo que las distingue, es el ser Familias responsables de la educación.

Así los planes de búsqueda, la participación de los padres y la necesidad de reflexionar sobre la acción (*Ver-Juzgar y Actuar*) hacen de esta modalidad una opción más democrática que estimula la responsabilidad social en comunidades rurales dispersas y de baja densidad poblacional. Además evita el desarraigo familiar y otorga a los jóvenes campesinos o hijos/as de pequeños productores, una opción de ida y vuelta para el fomento de la propia agricultura familiar y otras actividades agrícolas.

Estas diez conclusiones y recomendaciones son algunas entre tantas otras, que un estudio exploratorio sobre la evolución de la Educación Agropecuaria en Paraguay puede brindar.

El material estadístico ofrecido por el Departamento de Planeamiento de la DEA, así como toda la información sobre planes de estudios, currículo de los Bachilleratos Técnicos Agropecuarios, de la IPA, cuadernillos, módulos de especialidad, antecedentes de la Educación Técnica y otros, permitieron hacer este modesto análisis de la situación actual.

Sin lugar a dudas que las percepciones y miradas sobre el sector, analizadas desde la participación e intervención de docentes y técnicos en un taller, han sido muy valiosas y merecen sin duda, una mayor profundización y extensión.

Vale la pena tomar decisiones sobre este sector de la educación en el Sistema Educativo del Paraguay. Las reformas en marcha tienen muchos logros y la Educación Agropecuaria, tanto en la escolaridad como en la Formación Profesional, se presenta con grandes desafíos y sobre todo, es estratégica para el desarrollo agrario y rural: una educación de calidad, desde lo que se sabe y con más de lo que se tiene en el presente.

Anexo I. Aspectos de la realidad

Instrumento sugerido para recabar información)

Ambiental (ambiente natural y construído)	Económico / Productivo
<ul style="list-style-type: none"> § Zona rural o urbana § Principales recursos naturales y problemas ambientales § Clima § Conectividad urbano-rural y urbano-urbano § Infraestructura de salud y de educación (locales y equipos) § Infraestructura institucional (locales, espacios públicos) § Infraestructura vial, eléctrica, telefónica y digital § Distribución-concentración de la población 	<ul style="list-style-type: none"> § Primaria-extractiva (caza y pesca, desmonte). Tenencia de la tierra § Agricultura, ganadería, artesanía, manufactura, pequeñas y medianas industrias § Sector terciario (comercio y servicios privados y públicos)
Social	Simbólico
<ul style="list-style-type: none"> § Demografía (población, tasa de crecimiento anual) § Fenómeno migratorio (emigración, inmigración) § Instituciones públicas de nivel departamental, nacional y municipal § Principales organizaciones civiles § Principales proyectos de participación ciudadana § Instituciones encargadas de capacitación, o proyectos relacionados con capacitación § Medios de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> § Capital social (alianza, confianza, redes) § Liderazgos § Identidad-Arraigo § Patrones de conducta

Anexo II. Panorama actual de la educación agropecuaria

ASPECTOS SOCIO-EDUCATIVOS	AMBIENTE INTERNO (Institucional)		AMBIENTE EXTERNO (Comunidad / Localidades/ Departamentos)	
	FORTALEZAS	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
INSTITUCIONALES - SISTEMA – NIVEL				
CURRICULARES				
CAPACITACION Y FORMACION CONTINUA				
ARTICULACIONES Y GESTION COMPARTIDA:				
ORGANIZACIONES SOCIALES Y COMUNIDAD EDUCATIVA				
PROGRAMAS Y PROYECTOS				

Anexo III. Problemas de la Educación Agropecuaria en el MAG

Categoría		Estado Actual	Problemas	Factibilidad	Urgencia	Observaciones
A d m i n i s t r a c i ó n	POLITICA EDUCATIVA					
	ADMINISTRACION Y FINANCIAMIENTO					
	INFRAESTRUCTURA					
	EQUIPAMIENTO Y MATERIALES					
	FORMACION DOCENTE - PERMANENTE					
E s c u e l a s	ADMINISTRACION ESCOLAR – GESTION					
	CURRICULO					
	ALUMNOS					
S o c i e d a d	COMUNIDAD					
	FAMILIA					
	ORGANIZACIONES SOCIALES					
Otros						

Anexo IV. Mirada a la educación agropecuaria. Encuesta actores escolares

Cargo e institución (opcional) _____

I. ¿Cómo evalúa las siguientes cuestiones educativas agropecuarias en el contexto reciente (últimos 4 ó 5 años)? Redondee la que corresponde.

ESCALA:

MB = Muy bueno

B= Bueno

R= Regular

M= Malo

MM= Muy malo

● El funcionamiento de la educación agropecuaria en su conjunto	MB	B	R	M	MM
● El funcionamiento de escuelas dependientes del MAG	MB	B	R	M	MM
● La calidad educativa de las escuelas agropecuarias del MEC	MB	B	R	M	MM
● La calidad educativa de las escuelas privadas	MB	B	R	M	MM
● El financiamiento de la educación	MB	B	R	M	MM
● El sistema de supervisión de las escuelas	MB	B	R	M	MM
● El funcionamiento administrativo de esta especialidad	MB	B	R	M	MM
● La formación docente	MB	B	R	M	MM
● La capacitación docente	MB	B	R	M	MM
● Democratización del sector educativo agropecuario	MB	B	R	M	MM
● Igualdad de oportunidades de los alumnos para acceder y permanecer en el sistema educativo	MB	B	R	M	MM
● Igualdad de oportunidades con respecto a la calidad del sistema educativo	MB	B	R	M	MM
● Igualdad de oportunidades de alumnos / as	MB	B	R	M	MM
● Pasaje entre el IPA y el BTA	MB	B	R	M	MM
● Incidencia del IPA en el BTA	MB	B	R	M	MM

II. Manifieste su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Valorar en cada caso, de acuerdo con la siguiente escala. Redondear la opción que corresponda.

MA= Muy de acuerdo

A= De acuerdo

I= Ni en acuerdo ni en desacuerdo

D= En desacuerdo

MD= Muy en desacuerdo

2.1- Política educativa

● Se han hecho políticas educativas y reformas claras y definidas para este sector	MA	A	I	D	MD
● No se han hechos políticas educativas para el sector	MA	A	I	D	MD
● Las políticas educativas de los últimos años han impactado positivamente en las escuelas	MA	A	I	D	MD

2.2- Autonomía Escolar

● Es fundamental otorgar mayor autonomía a las escuelas, tanto en lo educativo, como en lo administrativo y financiero	MA	A	I	D	MD
● La autonomía de las escuelas generará mayores desigualdades al interior del sistema, es preferible mantener la estructura actual	MA	A	I	D	MD
● La autonomía es positiva si sólo afecta aspectos educativos, sin modificar lo financiero y el nombramiento del personal	MA	A	I	D	MD

2.3- Competencia entre las escuelas

● La calidad de la educación de las escuelas mejoraría si éstas tuviesen que competir entre sí para conseguir alumnos.	MA	A	I	D	MD
● La competencia entre las escuelas no sólo no mejora la calidad sino que genera tensiones negativas entre las escuelas	MA	A	I	D	MD
● La competencia entre las escuelas puede ser un elemento positivo si se vincula a otras políticas generales	MA	A	I	D	MD
● La competencia entre las escuelas puede ser un elemento negativo si ella se refiere a los aspectos laborales y de financiamiento	MA	A	I	D	MD

2.4- Acceso y calidad de la educación agropecuaria (MAG / MEC)

● Los establecimientos mejoran aunque requieren medidas en lo administrativo y financiero.	MA	A	I	D	MD
● Los establecimientos funcionan con profundas diferencias entre las que dependen del MAG y las que dependen del MEC.	MA	A	I	D	MD
● Los establecimientos han declinado aspectos formativos por razones de funcionamiento, estabilidad del personal docente y financiamiento en lo didáctico-productivo.	MA	A	I	D	MD

2.5- Educación Agropecuaria de Gestión Privada

● La educación privada debería ser más controlada en su administración	MA	A	I	D	MD
● El mayor desarrollo de la educación privada es positivo y no necesariamente genera desigualdades	MA	A	I	D	MD
● Las escuelas de gestión privada son más eficientes y más innovadoras que las estatales	MA	A	I	D	MD
● La educación privada logra mejoras en los aspectos formativos y de producción	MA	A	I	D	MD

III. ¿Cuál es el grado en la toma de dediciones concretas que tienen los distintos sectores vinculados con la educación técnica-agropecuaria? Redondee lo que corresponde.

ESCALA:

1= Muy alto

2= Alto

3= Medio

4= Bajo

5= Muy Bajo

● El Ministerio de Educación	MA	A	M	B	MB
● EL MAG	MA	A	M	B	MB
● Otros Organismos / Funcionarios	MA	A	M	B	MB
● Los Gremios	MA	A	M	B	MB
● La Iglesia	MA	A	M	B	MB
● Las Universidades	MA	A	M	B	MB
● Los Medios de Comunicación	MA	A	M	B	MB
● Los Empresarios	MA	A	M	B	MB
● Las Escuelas	MA	A	M	B	MB

Bibliografía

- Ammour, Tania (2005). Sistematización y Lecciones aprendidas del proyecto de Tecnología Agrícola. Managua, junio.
- Barghouti y Hazell (2006). La función de la Ciencia Agrícola. Punto de enfoque. Resumen 9, noviembre.
- Baroccio, R. (2000). *La resistencia al cambio: Estrategias no convencionales para construir apoyo para el cambio*. Facultad de Psicología UNAM. . México.
- Caputo, Luis (2005). Bibliografía sobre juventud en Paraguay. Surgimiento y desarrollo desde los ochenta. Asunción. Documento de Trabajo N° 104. BASE Investigaciones Sociales.
- Castellanos, B. (2003). La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la Educación. La Habana.
- CEINTERFOR/OIT (2003). La formación basada en competencias en América Latina, *en: www.ceinterfor.org.uy*
- Cejas, E. y González, L. (2003). Un concepto muy controvertido: competencias laborales.
- De Alba, A (1994) Currículo: crisis, mito y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- DGEEyC (2005). Anuario Estadístico 2004. Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. Fernando de la Mora.
- Díaz Barriga, F (1993) Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. En: tecnología y Comunicación Educativa. N° 21. México.
- Escuela Nacional de Comercio “Carlos A. López” (2006). Material de Taller.
- FEDIAP (2006). Seminario Nacional. Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina.
- Forgas Brioso, J. (2003). Diseño curricular por competencia: Una alternativa para la formación de un técnico competente. La Habana.
- Fuentes V., Lya y Guerrero C., Elizabeth y otros (2006). Equidad de Género y Reformas Educativas. FLACSO, Chile.
- FUNDAITI (2000). Definición de una estrategia de Renovación Curricular en Educación Media en el Área Técnica en las áreas industrial, comercial, agrícola, y salud. San Salvador.
- Galeano, Luis (1985). “Juventud Campesina hoy”, en: *Revista Educar* N° 16. Asunción.
- Gimeno Sacristán, J (1996) El currículo: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata.
- Giroux, H (1993) Teoría y resistencia en educación. México. Siglo XXI
- González Cangas, Yanko (2003.) Juventud Rural. Trayectorias y Dilemas Identitarios. Revista Nueva Antropología N° 63, octubre. México D.F.
- Guevara, R (2000) Currículo nulo: ¿Cómo te dijo?, en: Contexto educativo. Revista Digital de educación y nuevas tecnologías. N° 8, junio
- IPA, MEC, MAG (2001). Componentes generales del Plan de orientación ocupacional. Asunción.
- Jackson, Ph (1996) La vida en las aulas. Morata. Madrid.
- Kemmis, S (1993) El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid.
- MAG (s/f). Política Agropecuaria. Ministerio de Agricultura y Ganadería. San Lorenzo.
- MAG/DEA (1992). Ley 81 Estructura Orgánica y Funcional. Dirección de Educación Agraria. Ministerio de Agricultura y Ganadería. San Lorenzo.
- MAG/DEA (1999). La Educación Agraria en el Paraguay. Nivel Medio. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Dirección de Educación Agraria.

- MAG/DEA (2004). Anuario Estadístico. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Dirección de Educación Agraria.
- MAG/DEA (2006/7). Instituciones Educativas que Implementan Educación Agropecuaria. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Dirección de Educación Agraria
- MAG/DEA (2007). Planeamiento Educativo. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Dirección de Educación Agraria.
- MAG/DEA (2007). Planillas de Estadísticas Educativas. Planeamiento Educativo. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Dirección de Educación Agraria.
- MAG/DEA (s/f). Currículum del Bachillerato Agropecuario. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Dirección de Educación Agraria.
- MAG/DEA (s/f). Materiales de Apoyo Bachillerato Técnico Agromecánico. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Dirección de Educación Agraria.
- MAG/MEC (2001). Currículum del Bachillerato Técnico Agromecánico. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Ministerio de Educación y Cultura.
- MAG/MEC (2004). Currículum del Bachillerato Técnico Agropecuario. Ministerio de Educación y Cultura. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Asunción.
- MAG/MEC (2007). Estructuras Orgánicas. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Ministerio de Educación y Cultura..
- MAG/MEC (s/f). Materiales de Apoyo, Plan Común. San Lorenzo. Ministerio de Agricultura y Ganadería. Ministerio de Educación y Cultura.
- Martinet, Sandra; Lafortiva, Edgardo; Marinet, Roxana (1997). Proyecto tecnológicos en el aula. Estrategias Didácticas. Rosario. Ed.Homo Sapiens.
- MEC (1998). Ley General de Educación N° 1264/98. Asunción. Ministerio de Educación y Cultura.
- MEC (2001). Proyecto Reforma Joven. Asunción. Ministerio de Educación y Cultura.
- MEC (2004). Reforma Educativa en el Paraguay. Asunción. Ministerio de Educación y Cultura.
- MEC (2007). Informe de Gestión del año 2006. Asunción. Ministerio de Educación y Cultura.
- Mertens, L. (2000). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. OEI, Madrid
- Plencovich, Ma. Cristina; Constantini, Alejandro y Bocchichio, Ana Ma. (2006). Territorio, educación e identidad local: los avatares de las Escuelas Agropecuarias. Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid.
- Reschert, Nicholas (2003). Razón y valores en la Era científicos-tecnológica. Barcelona. Ed. Paidós.
- Torres Chávez, Silvio (2004). Sistema actual de la educación agropecuaria en el Paraguay. Asunción.
- Verdecchia, José Miguel (1985). Juventud rural y formas asociativas campesinas en el Paraguay. Centro Paraguayo de Cooperativistas. Proyecto "Fomento del Cooperativismo en América Latina" de la FAO/ Fundación Konrad Adenauer. Asunción.
- Wessler, Matthias (2003). Enfoques y métodos para la enseñanza agrícola: Cinco pasos hacia una nueva calidad didáctica. Instituto de Estudio Socio-Culturales, Universidad de Kassel, Alemania-CIEA. Chile.