

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL**

**LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA PRIMERA  
INFANCIA EN LA COMUNIDAD RURAL DE TAJY LOMA,  
PARAGUAY, EN EL PERÍODO 2017-2023**

**NILDA BEATRÍZ CUEVAS VILLALBA**

**Heredia, Costa Rica, 2024.**

**Tesis sometida a consideración del Tribunal Examinador del Posgrado en Desarrollo Rural de la Escuela de Ciencias Agrarias, para optar por el grado de Magíster Scientiae en Desarrollo Rural.**



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL**

**LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA PRIMERA  
INFANCIA EN LA COMUNIDAD RURAL DE TAJY LOMA,  
PARAGUAY, EN EL PERÍODO 2017-2023**

**NILDA BEATRÍZ CUEVAS VILLALBA**

**Heredia, Costa Rica, 2024.**

**Tesis sometida a consideración del Tribunal Examinador del Posgrado en Desarrollo Rural de la Escuela de Ciencias Agrarias, para optar por el grado de Magíster Scientiae en Desarrollo Rural.**

# **LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA EN LA COMUNIDAD RURAL DE TAJY LOMA, PARAGUAY, EN EL PERÍODO 2017-2023**

**NILDA BEATRÍZ CUEVAS VILLALBA**

**Tesis presentada para optar al grado de Magíster Scientiae en Desarrollo Rural. Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.**

## **MIEMBROS DEL TRIBUNAL EXAMINADOR**

Dra. Rocío Castillo Cedeño  
Representante del Consejo Central de Posgrado

Dr. Warner Mena Rojas  
Coordinador Maestría en Desarrollo Rural

Magister Yeimy Gabriela Flores Aguilar  
Tutora de tesis

Magister María del Milagro Núñez Solís  
Miembro del Comité Asesor

Magister Carlos Roberto Olmedo Melgarejo  
Miembro del Comité Asesor

Nilda Beatríz Cuevas Villalba  
Sustentante

**Descriptores**

Educación en primera infancia en comunidades rurales, intervención educativa, maestras mochileras, educación y desarrollo

## Resumen

En la sociedad rural paraguaya se globalizó la pobreza, la precariedad, la expulsión de familias campesinas e indígenas de sus tierras como consecuencia de la expansión de los agro negocios, ante la permisividad de un Estado ausente para las familias pequeñas productoras. En este contexto, se considera a la educación como una herramienta fundamental para desarrollar capacidades y habilidades, mantener la cultura, la identidad y la vida comunitaria. Sobre todo, la educación impartida a la niñez en su primera infancia que es la etapa de la vida que debe estimularse para lograr un desarrollo pleno individual y por extensión, comunitario.

Por esto, se toma como tema de investigación la intervención educativa dirigida a la niñez de cero a tres años, llevada a cabo por maestras denominadas ‘mochileras’ en la comunidad rural de Tajy Loma, ubicada en el municipio de Carapeguá, departamento de Paraguarí, Paraguay, en el período 2017-2023. El objetivo es analizar esta intervención para identificar su contribución al desarrollo de niños y niñas en el medio rural.

Este documento se inicia con los datos y referencias de la sociedad rural del Paraguay y del acceso a la educación formal, tanto en zonas rurales como urbanas, la evolución de los conceptos de educación y desarrollo, y en este marco, el desarrollo infantil temprano. Se describe la situación de la educación y de las familias campesinas en el Paraguay y el momento histórico –caída de una dictadura militar que estuvo 35 años en el poder- en que se plantea una reforma educativa en cuyo marco se debate incorporar la educación inicial como oferta de la educación pública. En la primera década del siglo XXI, se incluye esta oferta educativa por parte del Ministerio de Educación y desde el 2017 se inicia la implementación del servicio educativo para la primera infancia, con maestras mochileras, en comunidades urbanas y rurales en situación de vulnerabilidad.

El análisis de las informaciones y datos recolectados se concentra en el servicio educativo implementado por estas maestras –metodología, estrategia, contenidos-, el rol de las familias en este proceso, e

identificar factores a partir de este servicio educativo, que podrían contribuir al desarrollo de niñas y niños en el medio rural.

Los principales hallazgos de esta investigación son: 1) la ausencia de un modelo de escuela rural, ya que el Ministerio de Educación uniforma contenidos, metodología, elementos pedagógicos, sin tener en cuenta las diferencias de la infancia según sea urbana o rural, y más aún que no hay un contexto y realidad uniforme en la sociedad rural; 2) en toda intervención educativa es clave tomar en cuenta el contexto, la cotidianeidad, el idioma, la identidad de la niñez; y el ejercicio docente debe contribuir a fortalecerlos; 3) la importancia del juego como un recurso clave del aprendizaje en la primera infancia, para el desarrollo de capacidades y habilidades en niños y niñas, antes de su incorporación al aula, en la educación formal; 4) la importancia de la escuela para las familias rurales, ella tiene un valor, un uso y su propio significado para estas familias. Por eso, la relación escuela – comunidad es un factor que puede promover el desarrollo local, cuando la educación está dirigida a analizar y comprender la realidad y el entorno comunitario; 5) las maestras mochileras reciben una capacitación ajena a la realidad rural, por lo que deben ser capacitadas para conocer y comprender los problemas sociales y ambientales de las familias. Pese a esto, cuando las maestras provienen de las propias comunidades rurales, identifican con mayor precisión el contenido y la propuesta pedagógica adecuados para trabajar con la niñez rural.



**Abstract**

In Paraguayan rural society, poverty, precariousness, and the expulsion of peasant and indigenous families from their lands became globalized as a consequence of the expansion of agribusiness, given the permissiveness of an absent State for small producer families. In this context, education is considered a fundamental tool to develop capabilities and skills, maintain culture, identity and community life. Above all, the education provided to children in their early childhood, which is the stage of life that must be stimulated to achieve full individual and, by extension, community development.

For this reason, the educational intervention aimed at children from zero to three years old, carried out by teachers called 'mochileras' in the rural community of Tadj Loma, located in the municipality of Carapeguá, department of Paraguari, is taken as a research topic. Paraguay, in the period 2017-2023. The objective is to analyze this intervention to identify its contribution to the development of children in rural areas.

This document begins with data and references from the rural society of Paraguay and access to formal education, both in rural and urban areas, the evolution of the concepts of education and development, and in this framework, early childhood development. The situation of education and peasant families in Paraguay is described and the historical moment - fall of a military dictatorship that was in power for 35 years - in which an educational reform is proposed within the framework of which it is debated to incorporate initial education as public education offer. In the first decade of the 21st century, this educational offer was included by the Ministry of Education and since 2017 the implementation of the educational model for early childhood began, with backpack teachers, in urban and rural communities in vulnerable situations.

The analysis of the information and data collected focuses on the educational model implemented by these teachers -methodology, strategy, contents-, the role of families in this process, and identifying factors from this educational model that could contribute to the development of children in rural areas.

The main findings of this research are: 1) the absence of a rural school model, since the Ministry of Education standardizes content, methodology, pedagogical elements, without taking into account the differences in childhood depending on whether it is urban or rural, and more. even though there is no uniform context and reality in rural society; 2) in any educational intervention it is key to take into account the context, everyday life, language, and childhood identity; and teaching should contribute to strengthening them; 3) the importance of play as a key learning resource in early childhood, for the development of capacities and skills in children, before their incorporation into the classroom, in formal education; 4) the importance of the school for rural families, it has a value, a use and its own meaning for these families. Therefore, the school-community relationship is a factor that can promote local development, when education is aimed at analyzing and understanding reality and the community environment; 5) backpacker teachers receive training that is unrelated to rural reality, so they must be trained to know and understand the social and environmental problems of families. Despite this, when teachers come from the rural communities themselves, they identify more precisely the content and pedagogical proposal appropriate for working with rural children.

## Agradecimiento

A la Maestra Marta Lafuente (+) por compartir conmigo su experiencia y conocimiento, desde la reforma educativa de los años '90 hasta su paso como Ministra de Educación y Ciencias, cargo desde el cual promovió el diseño, inició e impulsó el servicio educativo con maestras mochileras, novedoso e inédito para la educación pública en Paraguay.

A mi tutora, Maestra Yeimy Gabriela Flores Aguilar, por guiarme a lo largo de este camino, con precisas y oportunas orientaciones para mejorar mi trabajo de tesis, sumado a su apoyo, aliento y paciencia. Me ayudó a no rendirme y a finalizar esta investigación.

A la Maestra Milagro Núñez Solís y al Maestro Carlos Olmedo Melgarejo, quienes dedicaron su tiempo a la lectura crítica y emisión de recomendaciones para mejorar mi trabajo.

A las maestras mochileras de Paraguarí, Carapeguá y Tajy Loma, con especial mención a Lourdes Figueredo y Nancy Velázquez, a quienes acompañé en diversos momentos en su recorrido por las comunidades, me presentaron a las familias y me enseñaron su trabajo con niños y niñas.

A las madres y abuelas de Tajy Loma, que me recibieron en sus hogares y compartieron sus vivencias.

A las Directoras de las escuelas: San Juan Bautista, de Tajy Loma; y República de Nicaragua, de Carapeguá, que me abrieron las puertas de estas instituciones y permitieron que las maestras mochileras me brinden su tiempo y compartan conmigo sus conocimientos y experiencias.

A las Maestras Miriam Mello y Nélida López, y a la Dra. Dalila Zarza, por las informaciones brindadas sobre el modelo de maestras mochileras y por compartir sus conocimientos.

**Dedicatoria**

A mis padres, Rosa Villalba Farina (+) y Catalino Cuevas Andino (+), quienes me alentaron a lograr las metas que me he propuesto desde mi infancia, y hoy me siguen acompañado desde la eternidad.

## Índice

<b>Capítulo I: Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>Antecedentes.....</b>	<b>7</b>
<b>Justificación .....</b>	<b>13</b>
<i>Importancia .....</i>	<i>19</i>
<i>Pertinencia .....</i>	<i>20</i>
<i>Originalidad .....</i>	<i>21</i>
<b>Planteamiento del problema.....</b>	<b>22</b>
<b>Objeto de estudio .....</b>	<b>24</b>
<b>Estado actual del conocimiento .....</b>	<b>24</b>
<b>Objetivos de la investigación.....</b>	<b>28</b>
<i>Objetivo general .....</i>	<i>28</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>28</i>
<b>Aspectos espacio-temporales de interés .....</b>	<b>28</b>
<b>Capítulo II: Marco Teórico.....</b>	<b>33</b>
<b>Ruralidad y Nueva Ruralidad .....</b>	<b>33</b>
<b>Desarrollo rural y Educación.....</b>	<b>36</b>
<b>El Paraguay rural.....</b>	<b>40</b>
<b>La educación y el desarrollo .....</b>	<b>44</b>
<b>La reforma educativa paraguaya y el desarrollo infantil temprano .....</b>	<b>46</b>
<b>El desarrollo infantil temprano y el aprendizaje en la niñez .....</b>	<b>50</b>
<b>Capítulo III: Metodología .....</b>	<b>53</b>
<b>Ruta de investigación .....</b>	<b>53</b>
<b>Muestra.....</b>	<b>53</b>
<b>Categorías de análisis .....</b>	<b>55</b>
<b>Instrumentos y técnicas para la recolección de datos .....</b>	<b>57</b>
<b>Descripción de la metodología .....</b>	<b>58</b>
<b>Limitaciones de la investigación.....</b>	<b>60</b>
<b>Capítulo IV: Análisis e interpretación de los resultados.....</b>	<b>61</b>
<b>Objetivo específico 1. Examinar la intervención educativa de las maestras mochileras para identificar factores que podrían contribuir al desarrollo de niños y niñas en el medio rural. ....</b>	<b>61</b>
<b>Abordaje para la recolección de la información .....</b>	<b>61</b>

Tajy Loma. Comunidad donde se desarrolla la experiencia.....	63
La educación en la región rural .....	65
Estrategia, metodología y contenido del servicio educativo de maestras mochileras .....	68
<i>Llegada a las comunidades, a las familias y selección de niños y niñas</i> .....	68
<i>Metodología y contenido</i> .....	70
Actitud y percepción de las familias.....	76
Limitaciones y dificultades para la implementación del servicio .....	80
Niñas y niños egresados del servicio educativo cuando ingresan a la educación en aula .....	84
Factores que podrían contribuir al desarrollo de la niñez a partir de este servicio educativo .....	85
<b>Objetivo específico 2.</b> Sistematizar la experiencia de las maestras mochileras para comprender cómo se desarrolló el proceso educativo en el período estudiado y definir aprendizajes que mejoren el modelo.....	89
<b>Sistematización de la experiencia de las maestras mochileras</b> .....	89
<i>Parte I. Contexto del surgimiento de la experiencia</i> .....	90
La reforma educativa paraguaya y el marco de los programas de educación inicial. ....	90
<i>Parte II. Reconstrucción de la experiencia</i> .....	99
Preparación previa y plan piloto. ....	101
La llegada a las comunidades. ....	101
Servicio educativo de las maestras mochileras.....	102
Maestras de aula como maestras mochileras.....	103
Alcance de las maestras mochileras.....	106
Inicio e implementación. ....	109
Proceso y criterios de selección de niños y niñas.....	111
Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	112
Modalidad.....	113
<i>Parte III. Interpretación crítica del proceso</i> .....	115
Aspectos positivos. ....	117
Principales dificultades.....	117
<i>Parte IV. Aprendizajes</i> .....	118
<b>Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones</b> .....	120
Conclusiones .....	120
Recomendaciones.....	125
Referencias bibliográficas .....	127
Anexos.....	135

<b>Anexo 1: Guía de entrevistas a maestras mochileras .....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo 2: Guía de entrevista a las familias .....</b>	<b>137</b>
<b>Anexo 3: Guía de entrevista a las autoridades educativas de Tajy Loma y Carapeguá .....</b>	<b>138</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Modificación de la conformación poblacional rural y urbana del Paraguay .....	1
<b>Tabla 2</b> <i>Proyección de la población paraguaya. Período 2000-2025</i> .....	2
<b>Tabla 3</b> Pobreza y extrema pobreza en zonas rurales .....	14
<b>Tabla 4</b> Nivel de instrucción de jefaturas de hogar de la población rural.....	14
<b>Tabla 5</b> Concepto de desarrollo y modelo educativo .....	38
<b>Tabla 6</b> Concentración de la tierra en el Paraguay .....	43
<b>Tabla 7</b> Cantidad y personas entrevistadas .....	54
<b>Tabla 8</b> Matriz de consistencia metodológica .....	55
<b>Tabla 9</b> <i>Trayectoria educativa de estudiantes de 15 años en Paraguay</i> .....	66
<b>Tabla 10</b> % de estudiantes de 15 años por debajo del nivel básico en función al idioma hablado en el hogar .....	67
<b>Tabla 11</b> <i>Dimensiones del desarrollo de niños y niñas desde el nacimiento hasta los tres años</i> .....	85
<b>Tabla 12</b> Años de estudio de la población de 15 años y más. Año 1992 .....	92
<b>Tabla 13</b> Alcance inicial de las maestras mochileras .....	106
<b>Tabla 14</b> Alcance del este modelo educativo 2017 al 2023.....	107



## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Acceso y núcleo de viviendas de Tajy Loma .....	6
<b>Figura 2</b> El Paraguay en el mapa de Sudamérica .....	13
<b>Figura 3</b> Cerro Hú, Paraguarí .....	29
<b>Figura 4</b> <i>Escuela San Juan Bautista, de Tajy Loma</i> .....	32
<b>Figura 5</b> Mensú, trabajadores rurales en condición de semi esclavitud .....	41
<b>Figura 6</b> Entrevista con autoridades de educación. Departamento de Paraguarí .....	62
<b>Figura 7</b> Artesana de Tajy Loma y su producción .....	64
<b>Figura 8</b> Maestra mochilera con alumno.....	71
<b>Figura 9</b> Registro del plan de maestra mochilera .....	74
<b>Figura 10</b> Contenido de la mochila de la maestra .....	77
<b>Figura 11</b> <i>Entrevista a madres de Tajy Loma</i> .....	83
<b>Figura 12</b> Entrevistas a maestras mochileras .....	83
<b>Figura 13</b> Aulas y parquecito. Espacio para primera infancia. Paraguarí.....	100
<b>Figura 14</b> Entrevista con maestra mochilera .....	108

**Lista de abreviaturas**

CARE: Consejo Asesor de la Reforma Educativa

CEBINFA: Centro de Bienestar Infantil y de la Familia

DGEEC: Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos

EEB: Educación Escolar Básica

EPH: Encuesta Permanente de Hogares

EPHC: Encuesta Permanente de Hogares Continua

INE: Instituto Nacional de Estadísticas

MEC: Ministerio de Educación y Ciencias

MSPBS: Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social

## Capítulo I: Introducción

El Paraguay, en las últimas décadas tuvo cambios visibles en la configuración rural-urbana.

Conforme al Censo Nacional de Población y Viviendas del año 1982, la mayor cantidad de viviendas se encontraba en zonas rurales, más concretamente, el 54,1% (Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censos [DGEEC], s.f., p. 63).

Sin embargo, conforme a los datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del año 1992, esta realidad empezó a cambiar, y posteriormente los resultados del Censo del año 2012 arrojaban que el 59,9% de las viviendas se encontraba en zonas urbanas, y el 40,1% en zonas rurales (DGEEC, 2016). De hecho, desde que se realizan estos Censos en el Paraguay –año 1950-, la configuración rural-urbana fue cambiando paulatinamente según se presenta en la Tabla 1, disminuyendo gradualmente la población rural, al igual que en los demás países de América Latina.

**Tabla 1**

*Modificación de la conformación poblacional rural y urbana del Paraguay*

Población	Año Censal						
	1.950	1.962	1.972	1.982	1.992	2.002	2.012
Urbana	459.726	651.869	882.345	1.295.345	2.089.688	2.928.437	3.824.936
Rural	868.726	1.167.234	1.475.610	1.734.485	2.062.900	2.234.761	2.636.105
<b>Total país</b>	<b>1.328.452</b>	<b>1.819.103</b>	<b>2.357.955</b>	<b>3.029.830</b>	<b>4.152.588</b>	<b>5.163.198</b>	<b>6.461.041</b>
% Urbana	34,6	35,8	37,4	45,9	50,3	56,7	59,2
% Rural	65,4	64,2	62,6	54,1	49,7	43,3	40,8

Nota. Elaboración propia con base en Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGEEC) (s.f., p. 23), y DGEEC (2016, p. 18).

Pese a este aumento de la población en zonas urbanas, el Paraguay mantiene un importante porcentaje de población rural. La Tabla 2 ilustra la proyección de la población, tanto urbana como rural, hasta el año 2025.

Tabla 2

*Proyección de la población paraguaya. Período 2000-2025*

Año	Población total	Población urbana		Población rural	
		Total	%	Total	%
2.000	5.284.480	2.835.331	53,7	2.449.149	46,3
2.005	5.779.769	3.237.475	56	2.542.294	44
2.010	6.265.877	3.652.713	58,3	2.613.163	41,7
2.015	6.755.756	4.085.396	60,6	2.670.360	39,5
2.020	7.252.672	4.534.458	62,5	2.718.214	37,5
2.025	7.758.263	4.998.670	64,4%	2.759.592	35,6

Nota. Elaboración propia con base en Instituto Nacional de Estadística (INE) (s.f.).

Al momento de la redacción del informe final de la presente investigación, no se contaba con resultados del censo nacional realizado en noviembre de 2022, razón por la cual los datos presentados corresponden hasta el censo nacional de 2012, y las proyecciones de población estimadas. Debido a ello, es pertinente indicar que la Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPHC) con datos del último cuatrimestre de 2022, revela que la población rural es de 36% del total de la población del Paraguay (INE, 2023, p. 6), lo que confirma la proyección estimada para el quinquenio 2020-2025.

Así como en otros países de la región, los procesos de urbanización en el Paraguay son generados por el traslado de poblaciones rurales a zonas urbanizadas, motivado principalmente por el deterioro de la vida rural relacionado con la pobreza y extrema pobreza, pocas oportunidades de acceso a la educación secundaria y terciaria, casi sin acceso a servicios básicos, escasas posibilidades de empleo, el avance de la frontera agrícola con cultivos de soja, fumigaciones con agroquímicos, el deterioro de la tierra por este avance, el agotamiento de los recursos naturales en general y la ausencia de políticas públicas que impulsen un modelo de desarrollo rural (Guereña y Rojas, 2016; Pereira, 2019; Valdez 2024).

El abandono estatal de la agricultura familiar y la expansión del modelo agroindustrial a gran escala, han provocado un éxodo rural, una migración forzada. La destrucción de los medios de

vida campesinos expulsa cada año del campo a miles de familias, quienes se instalan en los cinturones urbanos de pobreza extrema. En los distritos donde se ha producido un mayor avance de la soja se ha observado una migración muy intensa y acelerada. (Guereña y Rojas, 2016, p. 24).

El panorama socio-económico en el campo es: ganadería extensiva, cultivos de soja de medianos y grandes productores y agricultura familiar tradicional, esta última con una débil capacidad productiva y acceso a mercados. América Latina es la región del mundo más desigual en lo concerniente a la distribución de la tierra, y en ella, “en el Paraguay, el 1% de las explotaciones concentra el 71,30% de las tierras, frente al 99% de las explotaciones que concentra el 28,70% de las tierras” (Oxfam, 2016, p.25). Este acaparamiento de las tierras por parte de una poderosa élite, y la ausencia de apoyo del Estado, “expulsó a 585.000 personas del campo, en 10 años, en el Paraguay” (Oxfam, 2016, p. 8).

Los pueblos del interior tienen escasa actividad comercial y de servicios, y esto es más evidente en las comunidades rurales donde estas actividades son, en muchos casos, inexistentes. Las ciudades más dinámicas o que pueden generar algún tipo de ingreso a las familias de comunidades rurales que no pueden subsistir con lo que producen, atraen a estas familias.

El espacio urbano es como una esperanza de tener una vida mejor, y en este sentido son varias las causas por las cuales se deja el espacio rural para trasladarse a zonas urbanas, siendo algunas, ya citadas, como: el deterioro de los suelos, el uso masivo e intensivo de agroquímicos en las grandes explotaciones agrícolas principalmente de soja, la extensión del modelo agroexportador que genera grandes explotaciones mecanizadas y requiere poca mano de obra, la pobreza, etc. En el Paraguay no es un proceso de industrialización lo que impulsa el abandono de zonas rurales, sino que es el deterioro de la calidad de vida, la imposibilidad de producir para la subsistencia y el mercado, y la ausencia del Estado.

Pereira M. (2015) analiza la pobreza, la extrema pobreza campesina y el éxodo rural, en un contexto de ausencia del Estado, y, por ende, de instituciones y políticas que protejan la pequeña

producción campesina en Paraguay. En coincidencia con esta reflexión, Pereira H. (2019) analiza como complicidad del Estado con los latifundistas que realizan actividades extractivas a gran escala despojando de sus tierras a los pequeños productores.

A pesar de ello, en un marco de nueva ruralidad hay una población que permanece y produce bienes de consumo, artesanía, vende su fuerza de trabajo en propiedades más grandes que requieren de trabajadores temporales o en zonas urbanas cercanas. Estas familias, además del trabajo productivo también se esfuerzan en generar oportunidades para sus hijos e hijas en la misma comunidad, siendo la educación un tema de constante preocupación, sobre todo, la que debe impartirse a la niñez.

En este sentido, la escuela es una institución que une a las familias y brinda cohesión social, las actividades escolares y nuevas ofertas educativas son informadas a las familias por diversas vías: reuniones en la escuela, visitas de docentes a las viviendas familiares, radio comunitaria, aviso en el cuaderno que niños y niñas llevan a sus hogares a mostrar a sus familias, y otras.

Pese a que las comunidades campesinas son las más relegadas, la educación es una prioridad para sus habitantes, y la escuela es una de las vías para desarrollar habilidades y destrezas en los primeros años de vida. La educación con enfoque participativo, donde las familias son parte fundamental en el proceso es una de las propuestas desarrolladas en comunidades campesinas por docentes itinerantes denominadas maestras mochileras.

Se hace referencia a maestras, porque en el inicio de la experiencia y los primeros tres años son mujeres docentes quienes participan de la experiencia como “mochileras”. La inclusión de los docentes varones se da gradualmente a partir del año 2021 con la incorporación masiva de docentes para desarrollar esta modalidad en otras comunidades del Paraguay. Pese a eso, siguen siendo mayoritariamente docentes mujeres. Ellas realizan esta labor educativa no formal recorriendo zonas habitadas por familias vulnerables, tanto urbanas como rurales, para desarrollar su trabajo con niños y

niñas en sus primeros mil días de vida y en los propios hogares, con la participación de las familias que deben replicar con los infantes, las mismas tareas realizadas por estas maestras.

El servicio educativo es implementado por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) llegando a las comunidades campesinas, siendo de este modo una propuesta innovadora, y por ello, de interés para ser objeto de estudio. Iniciativas similares se encuentran en otros países, pero, para el Paraguay es una novedad, aún hay desconocimiento sobre la labor de estas maestras, y de qué modo impacta o podría impactar en la vida y el desarrollo de las personas y de las comunidades.

Por ello, se toma esta experiencia como tema para la presente investigación, con el fin de analizar la intervención en una comunidad de familias pequeñas productoras y artesanas. Al ser un trabajo de tesis para la Maestría en Desarrollo Rural, el dilema puede ser, de qué modo vincular la educación en la primera infancia con el desarrollo rural. En este sentido, la relación de la educación con el desarrollo ha sido y sigue siendo objeto de estudio, con opiniones diversas respecto a sus resultados, y al propio concepto de educación y de desarrollo (Ames, 2011; Martínez y Salazar, 2022; Ocampo, 2022).

Siendo un tema complejo y bastante debatido, se define que para esta investigación se toma el concepto de educación en su amplio sentido, que no se limita a la educación escolarizada, sino que incluye a procesos educativos no formales, que, aunque organizados, sistemáticos y flexibles, no tienen la estructura de la educación formal. La educación “también incluye los procesos y mecanismos de la educación informal, referida a los aprendizajes que se dan a lo largo de la vida y a través de la participación en espacios cotidianos” (Ames, 2011, p. 21).

Esta investigación se focaliza en la educación no formal impartida en comunidades campesinas a niñas y niños en sus primeros mil días de vida, tomando como caso una de ellas, y se enmarca en los objetivos de la Maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica que se orientan a desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos para la investigación y la acción en procesos de desarrollo rural, así como a definir soluciones viables que conduzcan a mejorar las condiciones de vida y

del ambiente a mediano y largo plazo. Igualmente, se dirigen a abordar el proceso de desarrollo rural de manera crítica y creativa, con base en la investigación y la acción para contribuir al desarrollo del conocimiento, a la práctica rural para generar propuestas y actividades concretas, a fortalecer las potencialidades de estudio y trabajo individuales y colectivas, así como la conducción de estos procesos con diversos actores (Universidad Nacional de Costa Rica, 2023).

Fundado en ellos, se analiza la intervención educativa que lleva adelante el MEC, orientada a la educación de la primera infancia en los primeros mil días de vida de la niñez, en la comunidad rural Tajy Loma (Figura 1), que forma parte del universo de la intervención de las maestras mochileras, en una experiencia que el MEC lleva adelante desde el 2017.

**Figura 1**

*Acceso y núcleo de viviendas de Tajy Loma*



Nota. Fotografías de autoría propia, tomadas el 30 de octubre de 2021, en Tajy Loma, Carapeguá, Paraguay.



## **Antecedentes**

La educación asociada a la alfabetización y la escolarización, siglos atrás sólo estaba al alcance de quienes tenían tiempo y dinero para obtenerla. Las personas llegaban a la adultez aprendiendo de sus mayores, un oficio y los mismos hábitos sociales. Giddens (2000), refiere:

Las jerarquías religiosas o los sacerdotes, solían ser los únicos grupos plenamente alfabetizados. . . . Los niños normalmente comenzaban a ayudar en los trabajos de la casa, el campo y los oficios a una edad muy temprana. La lectura no era necesaria, ni siquiera útil, en sus vidas cotidianas. . . . otra de las razones es que los textos, copiados a mano, solían ser escasos y caros. (p. 363).

Luego, con la aparición de la imprenta, se pusieron los textos al alcance de cada vez mayor cantidad de gente. Empezaron a imprimirse y difundirse materiales de uso cotidiano, coincidiendo con el hecho que la sociedad se volvió más compleja, y, por tanto, se requería que las leyes, informaciones y datos necesarios para los negocios, los gobiernos y la organización social en general, estuvieran impresos. Al respecto, el mismo autor concluye “el uso cada vez mayor de materiales escritos en muchas esferas diferentes de la vida, condujo a un nivel de alfabetización con capacidad de leer y escribir en un nivel básico, superiores a los que jamás se había dado anteriormente” (p. 363).

En tiempos más actuales, la educación es considerada un derecho humano, se cita el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción fundamental será obligatoria” Organización de las Naciones Unidas (s.f.).

En referencia a la relación entre la educación y el desarrollo, diversos estudios concluyen que ésta es una relación indispensable: no se puede hablar de desarrollo sin educación (Ames, 2011; Corvalán, 2006; Paz y Echevarría, 2024), incluso se indica la importancia de esta relación, aun cuando se refiere al

desarrollo humano limitado a una o varias personas, una o varias familias, aunque no se expanda a toda la comunidad (Ames, 2011; Piaget, 1991; Vygotsky, 1995).

En cuanto al desarrollo y la educación inicial, este vínculo se pone en el debate y se impulsa como agenda política de los diferentes Gobiernos, a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. Esto no niega la existencia de iniciativas anteriores, solo se destaca que esta Conferencia fue clave para que los Gobiernos asuman compromisos y responsabilidades adoptando la “Declaración Mundial de Educación para Todos”.

Entre esas iniciativas, se cita que a lo largo del siglo XX se realizan declaraciones de los derechos de la niñez, hasta que en 1989 se proclama la Convención de las Naciones Unidas por los derechos de niñas y niños, que es gradualmente aprobada y ratificada por los Gobiernos. El Paraguay la ratifica un año después. Sin embargo, es la citada Conferencia Mundial de Jomtien la que marca la agenda de los Gobiernos en materia del derecho a la educación de niñas y niños, incluyendo el reconocimiento a que la primera infancia también requiere atención educativa.

A partir de ese momento es reconocido como un derecho la educación en la primera infancia, no solo la educación escolar básica, sino que se incorpora la educación inicial que contempla a la niñez desde cero hasta cinco años, edad ésta que se espera ingrese al pre escolar, etapa que inicia la educación escolar básica. El Paraguay es uno de los países participantes de esta Conferencia y firmante de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, emitida en ese evento, que insta a promover la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de la niñez, jóvenes y adultos.

Con el reconocimiento del derecho a la educación de todas las personas, los Estados están obligados a promocionar y promover este derecho para que sea respetado, y para que las personas lo ejerzan desde su nacimiento y a lo largo de toda su vida.

En el Paraguay, desde principios del siglo XX se ofrece educación para la primera infancia, aunque excluyendo todavía a niñas y niños en sus primeros mil días de vida que se incorporan varias décadas después. Al respecto, Zarza (2020) afirma:

En Paraguay, la primera oferta educativa para la primera infancia se inicia con la incorporación de los Kindergarten, en 1922. Posteriormente, con la reforma educativa de 1957, la oferta educativa se amplía con el jardín para niños de tres a cinco años y con la preprimaria para niños de seis años de edad. La educación inicial se institucionaliza con la reforma de 1994, cuando se implementan dos ciclos: para niños de hasta tres años y para niños de hasta cinco años. Según el artículo 29 de la Ley General de Educación Nro. 1.264/98, el pre escolar pertenecerá sistemáticamente a la educación escolar básica. (D. Zarza, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020).

Esta afirmación también la sostiene el MEC, que además señala “para la Ley General de Educación de 1998, un producto destacado de la reforma educativa es la institucionalización de la educación inicial” (MEC, 2015, p. 6).

Volviendo a la vinculación de educación y desarrollo, en el Paraguay, 25 años después de Jomtien se elabora en el MEC un programa educativo para la primera infancia, que no apunta a su universalización en un futuro inmediato, pero sí a expandir el programa gradualmente en comunidades vulnerables, tanto urbanas como rurales. En el marco de este programa se ubica el servicio educativo brindado por maestras itinerantes, que toma la experiencia desarrollada desde hace varias décadas, en otros países.

Concretamente, el origen de esta experiencia se ubica en Israel a finales de la década de 1960, que también incluye a las familias para que sean educadoras de sus hijos e hijas, preparándoles para su ingreso a la escuela (Hippy Paraguay, s.f.; Hippy United States, s.f.).

Con el correr de las décadas y el éxito de la propuesta, la misma se replicó con diferentes modalidades en otros países del mundo. La Comisión Europea, por medio de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) afirma que, en Europa, todos los países sin excepción “han desarrollado algún tipo de oferta de educación y atención a la primera infancia acreditada y subvencionada con fondos públicos para la niñez por debajo de la edad de escolarización obligatoria” (EACEA 2009, p. 89), aunque la oferta no es uniforme, varía según la autoridad competente la edad mínima a la que pueden acceder a los servicios y el modo en que se organizan. Hay centros integrados que se organizan en una sola etapa para niños y niñas en edad pre escolar; y está otro modelo que se organiza en función a la edad de niños y niñas: un ciclo para la edad de cero a tres años; y otro para la edad de tres a seis años. Este estudio revela que la atención se realiza en centros a los cuales deben trasladarse niños y niñas, no se hace mención de una atención educativa por parte de los docentes, en los hogares de las familias (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la Comisión Europea [EACEA], 2009).

En América Latina, la obligatoriedad de la educación se inicia entre los tres y los seis años de edad, aunque hay niveles de atención educativa en instituciones estatales, municipales y privadas, desde antes de cumplir un año de edad. En relación a esta última referencia, se citan experiencias educativas en los países suramericanos y Cuba. En Argentina el programa se expandió por medio de convenios con los gobiernos locales, también se encuentran referencias de Colombia, Perú, Chile y Ecuador, de docentes que visitan en sus hogares a niños y niñas que no tienen la edad para ingresar a la educación institucionalizada, con el fin de brindar educación temprana a través de un contenido de juegos, palabras, vinculación con el ambiente, en cooperación con las familias. En Colombia es política de Estado y se denomina “De cero a siempre”; en Cuba el modelo educativo se denomina “Educa a tu hijo”, atiende desde la gestación y el servicio es universal. En Brasil el programa se denomina “Infancia feliz” (Concha, M.V., Bakieva, M & Jornet, J.M., 2019; Fujimoto Gómez, G. y Peralta E. M. V., 1998).

En el Paraguay el servicio educativo de visita a las casas de los niños y niñas en sus primeros mil días de vida, llevado a cabo por maestras mochileras, se desarrolla desde el 2017 en zonas rurales y poblaciones urbanas vulnerables. La principal referencia bibliográfica –limitando a Paraguay- de esta experiencia se encuentra en los documentos oficiales del MEC, y otras fuentes claves constituyen las autoridades educativas del período en que se diseñó e inició la implementación de este modelo educativo, así como las autoridades actuales y las propias maestras.

De la iniciativa paraguaya en concreto, se destaca principalmente la atención educativa a la infancia de cero a tres años, en zonas rurales.

Anterior a ella, ya se contaba con ofertas educativas para la niñez de tres a cinco años (pre jardín y jardín), y para el pre escolar, y algunas para niños y niñas desde antes de cumplir el 1er año de edad, tanto en instituciones públicas como privadas, incluyendo fundaciones y organizaciones no gubernamentales. De estas iniciativas, se citan los Centros de Bienestar de la Infancia y la Familia (CEBINFA) dependientes del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS), instalados desde 1990, que brindan atención integral a niños y niñas de cuatro meses a cinco años, en los mismos centros, y actualmente suman 29 locales en todo el país (Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, 2023).

La particularidad del trabajo del MEC es que la labor con la niñez de cero a tres años realizada por las maestras se lleva a cabo en las propias viviendas de niños y niñas que se inscriben al programa. En sus inicios, la atención a la infancia en sus primeros mil días de vida se realizó en el marco de un plan piloto para hijas e hijos de las internas detenidas en el Penal de Mujeres de Asunción.

El MEC (2015), refiere “en el pabellón ‘Amanecer’ de la Penitenciaría del Buen Pastor, a través del MEC se instala la atención educativa a las niñas y niños de cero a tres años, y a sus madres” (p. 12). Este plan no tuvo continuidad por cuatro años, hasta que en marzo de 2023 se reinstaló el servicio.

También señala “Desde el año 2013, el Ministerio de Educación y Cultura implementó una nueva política educativa con la incorporación del Pre Jardín y Jardín en las instituciones educativas de gestión

oficial a nivel nacional” (p. 9). En Paraguay, la atención educativa a niñas y niños de cero a tres años sigue siendo insuficiente, y es de suponer que en el ámbito rural la cobertura puede ser menor que en zonas urbanas. Al respecto, la misma institución y en el mismo documento, describe:

Cabe considerar que la atención educativa de 0 a 3 años es la que presenta menor cobertura y esto se refleja en tan solo 1,5% de matriculados, la estadística mencionada incluye a la educación inicial formal y no formal, muestra que el número de niñas y niños de 0 a 3 años, y de 4 años, atendidos en los centros educativos, es muy bajo en relación con la población de esa edad. En pre jardín se llegó al 2,8% y al jardín, al 20%. (MEC, 2015, p. 18).

Por todo esto, al iniciarse la implementación de la atención educativa a niñas y niños en comunidades rurales, en la misma medida que resultaba una novedad, también existía duda y temor sobre cómo realizar el trabajo fuera del local escolar, cuando las docentes solo tenían y tienen formación y experiencia para la enseñanza en el aula.

Desde el 2017 se implementa este programa innovador de atención educativa en la primera infancia, con la modalidad particular de atención a niñas y niños de cero a tres años, con maestras denominadas ‘mochileras’ que salen del aula para visitar y brindar el servicio en los hogares de las familias e integrar a éstas en la labor educativa propuesta.

## Justificación

El Paraguay es un país mediterráneo (Figura 2), dividido por el río homónimo en dos regiones: la Oriental y la Occidental o Chaco, tiene una superficie de 406.752 km<sup>2</sup>, está dividido administrativamente en 17 Departamentos y 262 municipios, que incluye a la capital, Asunción.

**Figura 2**

*El Paraguay en el mapa de Sudamérica*



Nota. (Google, s.f.).

Conforme a los datos de la Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPHC) de 2022, el país cuenta con una población de 7.350.038 personas, de las cuales el 24,7% vive en la pobreza y el 5,6% de ésta, en la extrema pobreza. Haciendo referencia solo a la población rural, el 33,8% de ella vive en situación de pobreza, y el 10% de ésta, en la extrema pobreza (INE, 2023, p.6).

La Tabla 3 revela que, pese a la leve disminución de la población rural, se registra el aumento de personas de esa población que están en situación de pobreza extrema, comparando las encuestas de 2017 y 2022.

**Tabla 3**

*Pobreza y extrema pobreza en zonas rurales*

	<b>EPHC 2022</b>	<b>EPH 2017</b>
Población rural total	2 .679.074	2.638.978
Situación de pobreza	905.632	955.961
Extrema pobreza	273.379	236.725

Nota. Elaboración propia con base en DGEEC, 2018a, p.4 e INE, 2023, p.6.

La Tabla 4 resume el nivel de instrucción de jefaturas de hogares rurales, conforme a los resultados de la EPH 2017 que señalan que, en zonas rurales, casi el 5% de las personas que ejercen la jefatura de hogar no tiene instrucción alguna y el 63,5% de esta población no cuenta con la instrucción escolar básica finalizada que requiere nueve años de estudio (DGEEC, 2018b, p. 21).

**Tabla 4**

*Nivel de instrucción de jefaturas de hogar de la población rural*

<b>Nivel de instrucción</b>	<b>% de población</b>
Población analfabeta	4,75%
1 a 3 años de instrucción educativa formal	20,61%
4 a 6 años de instrucción educativa formal	42,91%
Más de 6 años de instrucción educativa formal	31,73%

Nota. Elaboración propia con base en DGEEC, 2018b.

Esta misma fuente revela que, la tasa de analfabetismo de la población de 15 y más años, en todo el país es del 5,96%, y solo en el área rural alcanza al 10,24% de su población en esta franja de edad (p. 21). Referente a la población rural de 6 a 14 años que no asiste a una institución de enseñanza formal, ella alcanza al 4,21%, que son 22.645 personas de esa franja de edad, residentes en zonas rurales que están fuera del sistema educativo formal (p. 22).



De acuerdo con UNICEF, 6 de cada 10 estudiantes paraguayos abandonan los estudios antes de finalizar el ciclo secundario, siendo la deserción uno de los principales problemas de la educación en el Paraguay. La mayor deserción se observa en las niñas que residen en las zonas rurales, “dejan sus estudios principalmente por razones económicas. . . o porque los contenidos que se enseñan no son los más adecuados para el contexto en el que viven y no consideran que sean útiles”. La ausencia de estimulación durante la primera infancia es otra causa de la deserción escolar (UNICEF, Comunicado de prensa, 16 de agosto de 2018).

Otro factor señalado es el idioma en el cual se enseña en las escuelas rurales, la población habla el guaraní, pero la enseñanza se imparte en castellano y los textos están en este idioma. Cabe aclarar que el Paraguay tiene dos idiomas oficiales: el castellano y el guaraní, y éste es hablado en el 38,5% de los hogares, mientras que la mezcla de español y guaraní se habla en el 30,6% de los mismos, en tanto que en el 28,5% de los hogares se habla solo en español. El restante 2% habla otros idiomas: portugués, alemán, japonés, inglés y coreano. Menos del 1% de la población, no habla (INE, 2020).

Además, el guaraní es el idioma mayormente hablado en zonas rurales, pero en varias comunidades guaraní hablantes, la educación formal se imparte en castellano. Pereira (2015), realizó una investigación sobre el estado de los derechos humanos en diez comunidades campesinas de los Departamentos de San Pedro, Caazapá, Itapúa y Canindeyú. En relación con el derecho a la educación, concluye que de acuerdo a las entrevistas realizadas con docentes y directores de instituciones educativas públicas:

El MEC cuenta con un programa único, desarrollado desde la perspectiva del mundo urbano. La adecuación de los contenidos al ámbito rural y a la realidad de las comunidades campesinas, queda a cargo del docente, sin guías que lo orienten para dicha adecuación. . . . El MEC cuenta con programas en castellano, y los libros, salvo una breve experiencia en 2010, están escritos en castellano. Las clases se desarrollan en guaraní, pero los libros están impresos en castellano. . .

todos los exámenes se toman en castellano, salvo la materia de lengua guaraní. . . . la lengua materna de niñas y niños es el guaraní, al darles contenidos en castellano y examinarlos en esa lengua, se generan problemas de aprendizaje, principalmente en la lectoescritura. (Pereira, 2015, p. 68)

El idioma, los contenidos descontextualizados de su entorno y su realidad, la pobreza y extrema pobreza que obliga a niños, niñas y adolescentes a abandonar los estudios, la falta de estimulación durante el desarrollo de la niñez en sus primeros años, son citados como los principales factores de deserción escolar. En contrapartida, los resultados de las evaluaciones de logros de aprendizaje de los estudiantes, revela que la trayectoria escolar es un factor clave para explicar su desempeño académico.

En este sentido, estas evaluaciones nacionales congruentes con evaluaciones internacionales confirman que “los estudiantes que asistieron al Jardín de Infantes y/o al Preescolar obtienen sistemáticamente mejores logros de aprendizaje. . . la asociación es mayor en los sectores sociales más desfavorecidos” (MEC, 2020, p. 22). Esto evidencia que se deben fortalecer las políticas que promueven la ampliación de la cobertura educativa en los primeros años de vida, y en los sectores sociales más desfavorecidos, como las familias económicamente pobres de zonas rurales.

Precedentemente se ha señalado la situación de vulnerabilidad de la población del campo paraguayo, así como la deserción escolar en el medio rural, la desmotivación por el aprendizaje cuando los contenidos y el propio idioma en que se imparte la enseñanza formal son extraños a las vivencias y contexto del campo. También, que si el niño o niña recibe una educación –antes de la educación formal obligatoria- que se oriente al desarrollo cognitivo, social, afectivo, esto redundará de manera positiva para futuros aprendizajes y su propio desarrollo.

En este contexto, en el año 2015 surge una propuesta del MEC, y en el marco del programa de “Expansión de la atención educativa oportuna para el desarrollo integral de niñas y niños desde la gestación hasta los cinco años a nivel nacional”, se implementa una modalidad de atención no formal

con maestras conocidas como 'maestras mochileras'. El objetivo es recorrer diversas comunidades urbanas y rurales del país, las consideradas más excluidas, para instruir sobre educación en primera infancia a las familias y brindar una atención educativa oportuna para el desarrollo integral de niñas y niños, desde los primeros meses de vida hasta los tres años de edad, entendiendo que el aprendizaje es un proceso complejo que se inicia con el nacimiento, y continúa a lo largo de toda la vida.

Luego de más de seis años -2017 a 2023- de vigencia de este modelo, con esta investigación se analizó la intervención educativa de las maestras mochileras en la comunidad de Tajy Loma. Durante este período, en los años 2020 y 2021 que fue la etapa de pandemia se desarrollaron otras estrategias educativas que fueron temporales: trabajar con las familias por vía telefónica y el servicio de mensajería de WhatsApp, sin visitar ni trabajar directamente con niños y niñas. Pese a que fueron años excepcionales por el COVID 19, no se dejó de brindar el servicio. Desde el segundo semestre del 2021, gradualmente se volvió con las estrategias del programa con visitas a los niños y niñas por parte de las maestras.

Por el período transcurrido desde el inicio y la ampliación gradual del servicio a otras comunidades similares a Tajy Loma, se consideró pertinente realizar un estudio por medio del cual se analice la intervención y se identifiquen posibles factores que a partir de la asistencia de las maestras podrían contribuir en el desarrollo de niños y niñas. Asimismo, llevar a cabo la sistematización para la reconstrucción de la experiencia, y determinar aspectos positivos y principales dificultades que podrán ser útiles para futuras intervenciones con el mismo servicio educativo.

El tema es relevante socialmente, porque incluye a la niñez de cero a tres años de sectores vulnerables, que antes de esta iniciativa no tenían acceso a servicios educativos proveídos por el MEC, y por la condición socio-económica de sus familias no podían acceder a servicios privados. El estudio se centra en el ámbito rural, es una iniciativa inclusiva y novedosa, el estímulo al desarrollo integral de

niños y niñas para que alcancen su máximo potencial resulta beneficioso no solo para los niños, las niñas y sus familias, sino también para las comunidades y la sociedad en su conjunto.

La relevancia cultural se da porque al desarrollarse el proceso en el propio contexto comunitario y familiar, es necesaria la participación de las familias como responsables de niñas y niños, para que comprendan las razones e importancia de esta intervención. El contenido educativo se toma de su propio entorno, respetando sus patrones culturales. Es relevante políticamente, porque si muchas comunidades demandan el mismo servicio, se puede impulsar su aprobación como política de Estado.

La relevancia académica se da a partir que diversos estudios señalan que, si las niñas y niños reciben educación en su primera infancia logran mejor desarrollo cognitivo, social y emocional; y logran mejor rendimiento académico en su vida estudiantil (MEC, 2011; MEC, 2020). Además, como lo afirman Paz y Echevarría (2024):

La educación no solo brinda la capacitación necesaria para desempeñarse en determinadas áreas, sino que también promueve el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de habilidades sociales, permitiendo a los individuos convertirse en ciudadanos comprometidos y contribuir de manera significativa al desarrollo de sus comunidades. (p. 1)

Uno de los fines de la educación es promover el desarrollo integral de la persona, pero también lo es promover el desarrollo de la sociedad. La educación posibilita que la persona sea autónoma, se tenga confianza, desarrolle competencias, habilidades y participe de las actividades en su comunidad. Pero, las oportunidades no son iguales para todas las personas; quienes se encuentran en situación de desventaja -por razones socio-económicas, raciales, culturales, y otras- no siempre encuentran las oportunidades para acceder a una educación de calidad, y atención educativa desde sus primeros años, de modo a desarrollar sus capacidades y talentos, por tanto, no podrían lograr su máximo aprendizaje y desarrollo como persona.

La educación sola no podrá resolver todos los problemas económicos, sociales, de violencia e inseguridad, pobreza, y otros; sin embargo, puede disminuir el ambiente negativo y conformar un entorno que permita a las personas explotar su potencial. Si se toma en cuenta que, al decir de Blanco (2005), el desarrollo humano de cada niño y niña se relaciona con el desarrollo humano de la comunidad, sociedad o país, entonces, la promoción del desarrollo de las personas implica por extensión, promover el desarrollo de una comunidad o de la sociedad en su conjunto.

El interés personal de la investigadora se genera porque es necesario que la niñez de comunidades rurales carenciadas reciba algún servicio educativo por parte del Estado, en sus primeros mil días de vida, y no esperar que cumpla la edad de tres años para que ingrese al pre jardín en un ambiente escolar formal. Las comunidades vulnerables, y en particular las rurales, son generalmente olvidadas cuando se implementan políticas públicas, y si bien, esta modalidad de educación no formal aún no es una política estatal propiamente, si se observan y difunden los beneficios que significan hoy para estas niñas y niños, y lo que implicará para su vida adulta, se puede impulsar que integren las políticas de Estado, de modo que la atención educativa a este sector de la niñez sea permanente.

### ***Importancia***

El estudio es importante porque este servicio educativo no formal desde el MEC es una propuesta nueva y novedosa al implementarse fuera del aula y dirigida a la niñez en sus primeros mil días de vida, en sus propios hogares, en zonas focalizadas tanto urbanas como rurales. Además, se cuenta con una investigación longitudinal sobre niños y niñas que asistieron al pre escolar, pero no hay antecedentes de un estudio sobre la labor educativa de las maestras mochileras dirigida a la niñez en sus primeros mil días de vida, en comunidades rurales, y su posible contribución al desarrollo del niño y de la niña, y por extensión, de la comunidad.

Con la afirmación -conforme a estudios señalados precedentemente- de la relevancia para la persona, de recibir asistencia educativa desde su nacimiento, se demuestra la importancia de la labor de

las maestras mochileras, quienes realizan su trabajo con niñas y niños para estimular el desarrollo cognitivo y potenciar sus diferentes habilidades en esos primeros años de vida, priorizando a la niñez en situación de vulnerabilidad. También, trabajan con padres, madres, tutores, para promover pautas de crianza positiva y con enfoque de derechos.

Asimismo, el modelo permite detectar signos de alerta en el desarrollo de niños y niñas que no se encuentre con lo previsto de acuerdo con su edad, y coordinar con las personas adultas responsables y las unidades de salud del Ministerio de Salud Pública, para recibir la asistencia requerida.

Este estudio posibilita obtener informaciones relacionadas con las estrategias implementadas, su pertinencia, la aceptación de la propuesta por parte de la niña, el niño y la familia, el rol de ésta en el proceso educativo y el potencial impacto en la vida del alumnado infantil. En relación con ello, un proceso como éste es necesariamente positivo en el presente y el futuro de la niñez vulnerable, porque la atención educativa en su primera infancia permite desarrollar su potencial, ya que esos primeros años de vida son claves para el desarrollo de sus capacidades.

Para los niños y niñas de familias campesinas en situación de pobreza, esta estimulación puede ser valiosa cuando se observa que no tienen otras oportunidades para desarrollarse más allá de lo que pueden aprender por cuenta propia.

### ***Pertinencia***

La novedosa iniciativa se enmarca en el Plan Nacional de Educación 2024, en sus respectivas agendas quinquenales (Agenda educativa 2013 – 2018 y Plan de Acción 2018 – 2023) documentos en los cuales se prioriza el desarrollo integral a la primera infancia desde un enfoque biopsicosocial y en el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2011 – 2020, que al 2024 sigue vigente. El primero de ellos tiene como objetivo específico “ampliar la cobertura en todos los niveles y modalidades de educación, garantizando condiciones adecuadas para el acceso, permanencia y culminación oportuna de las diversas poblaciones, poniendo especial énfasis en aquellas en situación de vulnerabilidad” (MEC,

2009, p. 26). El segundo plan citado tiene como áreas estratégicas, entre otras, la atención integral a niñas y niños de cero a cuatro años y la inclusión socio-educativa para la primera infancia.

Además, y principalmente, es indispensable que existan políticas públicas que incluyan a niñas y niños de cero a tres años de comunidades rurales para garantizar la equidad en el acceso a las oportunidades de desarrollo cognitivo, socio afectivo, emocional y físico, que ingresen al sistema educativo formal y tengan un proceso escolar en mejores condiciones. La experiencia educativa en un contexto comunitario mejora y enriquece la socialización primaria de la niñez, lo que ayudará en su formación y desarrollo personal. Asimismo, fortalece las capacidades de las familias para el proceso educativo.

### ***Originalidad***

La propuesta de educación no formal implementada por el MEC, que sale del aula para llevar una propuesta educativa a niñas y niños de cero a tres años en sus hogares y con la participación de las familias, la hace original y novedosa para el Paraguay. En este marco, la presente investigación es en sí misma original, porque no se encuentran antecedentes publicados de un estudio sobre las maestras mochileras desde la concepción del modelo y su implementación en comunidades rurales, y con aportes de sistematización de la experiencia. Por ello, los resultados de este estudio contribuirán al conocimiento, incluso a futuras investigaciones sobre el tema.

## Planteamiento del problema

Las maestras mochileras realizan visitas denominadas “casa por casa” munidas de una mochila con materiales didácticos, para que las niñas y los niños participantes de este servicio educativo, puedan manipular esos elementos y desarrollar capacidades. Trabajan por medio de canciones, juegos, juguetes, y usando el entorno. La experiencia se inició en el 2017 y se puede considerar que es una innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el Paraguay, y en particular en el medio rural.

La implementación de este servicio educativo se realiza desde hace casi siete años, en cuyo lapso centenares de niñas y niños en varias regiones del país han pasado por esta modalidad de atención educativa antes de ingresar a la educación escolar básica. Por esto, es oportuno identificar si tienen una actitud diferente en el ámbito escolar, comparativamente con sus pares que no pasaron por esta experiencia antes de ingresar a la escuela. También, la actitud de las familias cuyos niños y niñas han participado de este servicio educativo en el período de la investigación.

En este punto cabe aclarar que si bien, es la educación formal la principal referencia como canalizadora del desarrollo cognitivo, hay fundamentación basada en investigaciones para creer que, tanto las personas escolarizadas como las no escolarizadas, desarrollan sus habilidades y destrezas, así como construyen conocimiento en función a unas reglas de aprendizaje, sea aprendidas en la escuela, o a través de la experiencia y/o a través de los juegos (Arguello y Herazo, 2024; Piaget, 1991; Rogoff, 1993; Vigotsky, 1995). Una afirmación recurrente respecto al desarrollo de las personas, es que desde su nacimiento el niño o la niña investiga, conoce, aprende, aunque muchos adultos no lo entienden así. Piaget (1991), afirma que el niño es un pequeño científico que apenas llega al mundo, investiga y descubre lo que hay a su alrededor. Los científicos trabajan para descubrir lo que nadie sabe, los niños y las niñas investigan y aprenden por la observación y los sentidos, lo que todos saben.

En este marco, y haciendo referencia al objeto de estudio, la relación docente – niño y niña, se da en un contexto donde además intervienen la madre u otra persona adulta, por lo que es de suponer



que dicho contexto es determinante para el desarrollo del proceso pedagógico. En relación al proceso educativo, con la asistencia de las maestras una hora a la semana con cada niño o niña, dejando a las familias la responsabilidad diaria de practicar con sus hijos e hijas los juegos didácticos, observar y conversar sobre lo observado conocido o desconocido, y los ejercicios de motricidad, es de imaginar que dicho proceso tendrá dificultades, porque las madres –principales responsables de la crianza en esas comunidades- tienen otras actividades cotidianas, ésta se suma a las mismas, y en un contexto de pobreza, la dificultad es mayor.

La función de las madres u otra persona adulta responsable es clave, no sólo por el acompañamiento en el proceso educativo, sino porque si asume el rol que el MEC plantea, modificará su propio patrón para educar a sus hijos e hijas, adoptando nuevas pautas de crianza que antes desconocía y que son más favorables para el desarrollo del infante. Se enfatiza el rol de las madres porque en una sociedad patriarcal como la paraguaya, y con más énfasis en el ámbito rural, son las mujeres quienes se ocupan de la crianza de los niños y niñas, porque en ausencia de la madre, son las abuelas, las tías, otras mujeres adultas las que se ocupan del cuidado y crianza de los más pequeños.

Para la presente investigación se tomó como un estudio de caso en una comunidad rural específica, de una modalidad concreta cuya experiencia data del 2017 por lo que el análisis se limita a este servicio educativo brindado por las maestras mochileras, y si el contenido y las metodologías empleadas en el proceso podrían impactar en el desarrollo del niño o niña que participa de esta propuesta. También, si se notan diferencias en su ingreso a la escuela, con niños y niñas que no recibieron a estas maestras.

A partir de lo anteriormente expuesto, se define el problema de esta investigación por medio de las siguientes interrogantes: ¿cómo se desarrolla el servicio educativo de las maestras mochileras en la comunidad rural de Tajy Loma? ¿contribuye esta intervención al desarrollo del niño y la niña de la comunidad citada?

### **Objeto de estudio**

El estudio se centra en el análisis de la implementación del servicio educativo desarrollado por las maestras mochileras en la comunidad rural de Tajy Loma que es una de las seis comunidades donde se lleva a la práctica este servicio en el Departamento de Paraguarí, Paraguay.

Se consideran para el análisis, las estrategias y contenidos utilizados para desarrollar su labor, la llegada a la comunidad, la capacitación requerida para su incorporación como “mochilera”, el modo que realizan su trabajo en tanto son maestras de aula devenidas en maestras de educación no formal, la receptividad que tienen estas maestras por parte de las familias y la comunidad.

También se indaga el posible impacto en las niñas y niños que recibieron esta atención educativa, y en ese marco, el efecto en su desarrollo cognitivo orientado a la creatividad, la resolución de problemas por medio de juegos, y el fortalecimiento de su identidad a partir del respeto a su cultura, su idioma y el uso del propio entorno como elemento pedagógico.

### **Estado actual del conocimiento**

La literatura revisada de artículos científicos publicados entre los años 2019 al 2024 incluso, comprende investigaciones de Valdez (2024) que analiza la desposesión de las tierras de comunidades campesinas e indígenas paraguayas por el agro negocio (empresas ganaderas y sojeras), que se expandió aceleradamente en las últimas décadas con las consecuencias negativas de empobrecimiento del suelo y otros recursos naturales, impactando en las poblaciones campesinas e indígenas con el aumento de la pobreza y la desigualdad. En este mismo tenor, aunque desde la perspectiva empresarial, Nikolajczuk (2023) analiza el avance de estas empresas en Argentina y Paraguay, por medio del desplazamiento y expulsión de los pequeños productores, modificando la estructura social agraria.

También Pereira (2019) describe y analiza la situación de violencia y despojo que sufren poblaciones campesinas e indígenas en el norte de Paraguay, por parte de las empresas ligadas al agro

negocio. Son temas recurrentes en las investigaciones, porque es una realidad del campo paraguayo desde hace varias décadas, que se agudiza con el paso del tiempo, y es en este contexto que se desarrolla y analiza el tema del estudio de esta tesis.

Las investigaciones sobre educación infantil, y educación en el ámbito rural referenciadas son artículos de investigaciones de otros países de América Latina, pero con una realidad y contexto socio económico y educativo rural, similares en algunas situaciones con el Paraguay. Entre ellas se citan el estudio de Valle (2024) que refiere sobre la importancia de la educación en la primera infancia, tomando como referencia autores clásicos de la materia, así como autores con publicaciones recientes, compilando las principales contribuciones de los mismos. Incluye el diseño de programas de educación inicial y su implementación, con enfoques que influyen en el bienestar socioemocional de la niñez, así como en su desarrollo cognitivo, y un aprendizaje más efectivo y duradero.

Sobre esta misma línea, Arguello y Herazo (2024) analizan la importancia del juego como recurso pedagógico en la educación infantil, incluso para el desarrollo del pensamiento crítico en la niñez, realizando un estudio con docentes, niños y niñas de una institución educativa rural de Colombia.

Castrejón (2022), analiza la educación en el ámbito rural, con propuestas pedagógicas que vinculan la escuela con la comunidad, no se limita al aspecto académico, sino que se extiende a la construcción de capacidades para la vida social y comunitaria. Si bien, su análisis es más amplio ya que parte de la histórica situación de explotación del campesinado de América Latina, lo hace para contextualizar la educación rural y sus desafíos, enfatizando en la construcción de capacidades de la niñez teniendo a su identidad como base de la educación.

Ocampo (2022), indaga sobre las prácticas pedagógicas en aulas rurales de Colombia, reflexionando sobre la necesidad de vincularlas con el entorno como apoyo a los contenidos del currículo. La educación debe tomar en cuenta el contexto y la realidad socioambiental de niños y niñas.

Martínez y Salazar (2022), reflexionan sobre la realidad rural de México, analizándola no solo desde el punto de vista de la productividad y la economía, sino también desde la pobreza, el deterioro ambiental y la migración, y, sobre todo, desde el rol de la educación. Incluyen aspectos relacionados con diferentes ritmos que tiene el desarrollo en las distintas comunidades.

Plascencia y Núñez (2020), estudian la educación infantil en contextos rurales, concretamente en Chiapas, México. Al igual que otros artículos científicos, éste toma como referencia a clásicos del desarrollo infantil como Lev Vygotsky, sumando a Bárbara Rogoff, quienes desarrollaron su estudio sobre la importancia de las relaciones en el proceso de aprendizaje, enfatizando que no se puede entender el proceso individual sin sus relaciones y el contexto socio cultural en los que se desarrolla y estructura.

Concha, Bakieva y Jornet (2019) publican su estudio que se basa en América Latina, donde la obligatoriedad de la educación se inicia entre los tres y los seis años de edad, aunque hay niveles de atención educativa en instituciones estatales, municipales y privadas, desde antes de cumplir un año de edad. Se citan experiencias educativas en los países suramericanos y Cuba. En Argentina el programa se expandió por medio de convenios con los gobiernos locales, también se encuentran referencias de Colombia, Perú, Chile y Ecuador, de docentes que visitan en sus hogares a niños y niñas que no tienen la edad para ingresar a la educación institucionalizada, con el fin de brindar educación temprana a través de un contenido de juegos, palabras, vinculación con el ambiente, en cooperación con las familias. En Colombia es política de Estado y se denomina “De cero a siempre”; en Cuba el servicio educativo se denomina “Educa a tu hijo”, atiende desde la gestación y el servicio es universal. En Brasil el programa se denomina “Infancia feliz”.

En el Paraguay la propuesta educativa de visita a las casas de los niños y niñas en sus primeros mil días de vida, llevada a cabo por maestras mochileras, se desarrolla desde el 2017 en zonas rurales y poblaciones urbanas vulnerables. La principal referencia bibliográfica de esta experiencia se encuentra en los documentos oficiales del MEC, como la Guía para la Maestra Mochilera (2019)(chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.mec.gov.py/cms\_v2/adjuntos/19592?1678709523), y otras fuentes claves constituyen las autoridades educativas del período en que se diseñó e inició la implementación de este servicio educativo, así como las autoridades actuales y las propias maestras.

Entre las publicaciones utilizadas se encuentran el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia, el Plan Nacional de Educación 2024, el Proyecto de Expansión educativa oportuna para el desarrollo integral a niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años a nivel nacional.

También, los datos estadísticos de la situación de la niñez en Paraguay, socio-económicos y demográficos, composición de la población, y otros necesarios para la investigación, del INE, anteriormente Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. Estos estudios estadísticos datan del 2018 en adelante, y unos pocos de décadas atrás, para una mejor comprensión de la evolución de la población rural, su migración a zonas urbanas, la evolución de la pobreza en el campo, datos e informaciones necesarias para contextualizar el trabajo, y realidad de la comunidad de estudio.

Igualmente, y aunque no se puede considerar como el estado actual del conocimiento, publicaciones de autores clásicos en el estudio de la primera infancia como Lev Vygotsky y Jean Piaget, y una estudiosa contemporánea del tema, Bárbara Rogoff; y en estudios de sociedades rurales como Alexander Chayanov, son referenciados en este trabajo. También, investigaciones de la situación campesina en el Paraguay, como las de Tomás Palau y María Victoria Heikel, Arantxa Guereña y Luis Rojas; de la ruralidad latinoamericana como las de Patricia Ames, Hubert de Grammont y otros, fueron lecturas necesarias utilizadas en esta investigación.

## **Objetivos de la investigación**

### ***Objetivo general***

Analizar la intervención de las maestras mochileras en la comunidad rural de Tajy Loma, del municipio de Carapeguá, Paraguay, en el período 2017-2023, para identificar su contribución al desarrollo de niños y niñas en el medio rural.

### ***Objetivos específicos***

Examinar la intervención educativa de las maestras mochileras para identificar factores que podrían contribuir al desarrollo de niños y niñas en el medio rural.

Sistematizar la experiencia de las maestras mochileras para comprender cómo se desarrolló el proceso educativo en el período estudiado y definir aprendizajes que mejoren el servicio.

### **Aspectos espacio-temporales de interés**

La investigación se realiza en la comunidad rural de Tajy Loma, del municipio de Carapeguá ubicado en el Departamento de Paraguari, Paraguay, durante el período 2017-2023. Este Departamento es uno de los catorce ubicados en la región Oriental, cuenta con una dimensión de 8705 km<sup>2</sup> y una población de 261.701 personas, lo que indica que su densidad poblacional es de 31 personas por km<sup>2</sup>. De sus 18 municipios, Carapeguá -donde se ubica Tajy Loma- es el más poblado con el 14% de la población total del Departamento (INE, 2022). El 73% de su población vive en zonas rurales y es el 4to Departamento con mayor porcentaje de población rural del país (DGEEC, 2016, p.7).

El promedio mensual de ingreso por hogar en el año 2019, era de guaraníes 1.414.000, aproximadamente 202 dólares estadounidenses, aunque el sueldo mínimo legal en el Paraguay en dicho año era de guaraníes 2.192.000, aproximadamente 313 dólares estadounidenses (INE, s.f.). El ingreso no se limita a un empleo fijo formal, y éste puede ser la excepción en zonas rurales, ya que hay otras fuentes: trabajo por cuenta propia, trabajo temporal en el campo, venta ocasional. En términos de sus

recursos naturales, Paraguarí es valorado con su belleza escénica, parte de la cual se observa en la Figura 3, siendo los arroyos y las serranías su característica principal.

**Figura 3**

*Cerro Hú, Paraguarí*



Nota. Fotografía de autoría propia, tomada el 19 de noviembre de 2020, en Paraguarí, Paraguay

Carapeguá es uno de los 18 municipios de Paraguarí y cuenta con una población proyectada para el 2023, de 37.600 personas (INE, s.f.). Autoridades municipales confirman que el municipio cuenta con 17 barrios urbanos y 19 compañías rurales, siendo una de ellas, Tajy Loma. Las zonas rurales se dividen geográficamente en compañías o colonias, y son reconocidas como tales por los gobiernos municipales cuando las familias campesinas están asentadas en el lugar, construyen una mínima infraestructura y desarrollan actividades económicas.

El Intendente Municipal brindó informaciones y datos en una entrevista:

La gente en el casco urbano de Carapeguá se dedica al comercio. Hay empleados públicos, empleados en las fábricas de embutidos, los propios empleados de los comercios, hay entes financieros y bancarios, y mucha artesanía que produce la gente del campo y viene aquí a la ciudad, a vender sus productos, hay puestos de ventas callejeros, farmacias, puestos de salud, escuelas y colegios. De todo hay. Solo que la ciudad se construye a los costados

de la ruta. Usted va a unas cuadras hacia adentro, y esto se diluye, y más lejos, ya es campo. (L. Cañete, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Respecto a lo que se considera “barrios urbanos”, son unas manzanas de casas ubicadas al costado y en cercanías de la ruta internacional que cruza el municipio, cuentan con energía eléctrica, caminos de empedrado o terraplén, agua corriente, pero en todo el municipio no se cuenta con desagüe pluvial y cloacal y el transporte público para viajar a zonas rurales de Carapeguá, es inexistente o bien ingresan una vez al día hacia dichas zonas. Los habitantes se movilizan a pie o en motocicletas, y los menos en automóviles propios o utilizan servicio de taxi.

Tajy Loma está distante a 9 kilómetros del casco urbano, y conforme a datos brindados por el Intendente Municipal, cuenta con aproximadamente 3.200 habitantes, de los cuales 2.600 son personas adultas. Es una comunidad cuyos pobladores migran o se trasladan temporalmente a pueblos cercanos o a otras regiones para dedicarse al comercio y a oficios varios, como modo de subsistencia. Son pequeños productores rurales y artesanos que buscan mercado para sus productos, o para vender su mano de obra en servicios donde sean requeridos.

Paraguarí es uno de los Departamentos con alto grado de descomposición campesina, entendido esto como “el proceso de pérdida de la capacidad para generar un volumen de producción equivalente al fondo de consumo familiar, al fondo de reposición de insumos y de medios de producción” (Heikel y Palau, 1987, p. 160). Este proceso de descomposición obliga a que el productor tradicional venda su fuerza de trabajo en labores temporales, sean éstos en fincas más grandes de comunidades vecinas o en obras de construcción. Además, al ser también una zona de producción artesanal de tejidos, quienes realizan estos trabajos artesanales, a la vez se dedican a la venta de su producto. Los ingresos así obtenidos no reemplazan a lo que puede producir la tierra, sino que es un complemento. Las ganancias tampoco permiten reinvertir en las unidades familiares, pero ayudan a la subsistencia. El proceso de urbanización,



aunque lento y limitado, provocó que se extinguiera la ruralidad tradicional, pero no la ruralidad, ésta subsiste con otras características.

La nueva ruralidad es más diversificada en términos económicos y culturales porque se relaciona con los centros urbanos, incorpora oficios considerados tradicionalmente ciudadanos y aumentan las ocupaciones 'no agrícolas'. Los medios masivos de comunicación y la tecnología de la información llegaron al campo incluso en las poblaciones más alejadas, y la gente se apropia de estos medios. Además, las comunidades no subsisten solamente de la producción agrícola, sino que agregan actividades económicas como la artesanía, el comercio, el turismo rural y de naturaleza, así como la venta de su fuerza de trabajo en la misma comunidad o en otras, sean urbanas o rurales. Los ingresos por estas actividades no agrícolas adquieren cada vez mayor relevancia porque la producción agrícola no produce lo suficiente para mantener a la familia.

En este contexto, los habitantes de Tajy Loma se dedican a la agricultura de subsistencia, cría de animales menores, artesanía, comercio, y oficios varios como obreros de la construcción y vendedores ambulantes en el casco urbano de Carapeguá. Cuentan con una Unidad de Salud Familiar (USF), dependiente del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS), que es un pequeño puesto de salud para atención básica, consultas médicas y primeros auxilios. En el ámbito de la educación formal, se encuentran dos escuelas de educación primaria hasta el 9° grado y solo una de ellas tiene el servicio de maestras mochileras, la Escuela San Juan Bautista, que se observa en la Figura 4.

**Figura 4**

*Escuela San Juan Bautista, de Tadj Loma*



Nota. Fotografía de autoría propia, tomada el 29 de octubre de 2021 en Tadj Loma, Carapegú, Paraguay

## Capítulo II: Marco Teórico

### Ruralidad y Nueva Ruralidad

Hasta bien entrado el siglo XX, se definía como rural a las comunidades, zonas y regiones que se dedicaban a la producción agropecuaria, mantenían sus tradiciones ancestrales, alejadas de las nuevas tecnologías, sociedad homogénea y tradicional, producían sus propios alimentos, escasa concentración poblacional; y como urbano a lo que era opuesto a lo rural, con una diversidad de ocupaciones y servicios, con modos de producción más complejos relacionados con la industria, comercio, servicios propios de las urbes, sociedad heterogénea y cosmopolita, mayor densidad poblacional (Camarero, 2021; De Grammont, 2004; Pérez, 2001).

Es decir, se definía a lo rural como la zona o región donde se desarrollan actividades primarias, como sinónimo de “agrícola” aunque la actividad agrícola no es la única del mundo rural. En el concepto tradicional, se contraponen lo rural a lo urbano, sin preocuparse de distinguir posibles relaciones de influencia entre ambas sociedades; define indistintamente a lo agrícola o lo agropecuario como “lo rural”, excluyendo a otras actividades como la caza, la recolección y la pesca, que, si bien pueden ser consideradas actividades económicas más primitivas, subsisten en nuestros días. Así también, la economía campesina es una economía mercantil: el pequeño productor campesino tradicional vende para comprar lo que no produce, con el fin de satisfacer sus necesidades que son bienes de uso. El campesino, en general, no tiene dinero, aparece en el mercado como un vendedor de mercancías producidas por él y por su familia. (Chayanov, 1974).

Pérez (2001) analiza que esta visión de lo rural es insostenible, porque no se puede poner una supuesta línea divisoria entre lo rural y lo urbano, como un equivalente a lo atrasado y lo moderno. Hay otras conceptualizaciones del mundo rural que se han modificado a medida que se observan y reconocen los cambios en las sociedades rurales, generados principalmente por los cambios que produjo y produce el modelo de desarrollo global. El concepto tradicional de lo rural hoy es inadmisibles porque hay una

interdependencia de la sociedad rural con otras economías; las relaciones económicas son evidentes a través de la compra y venta de bienes y servicios, de un lado y de otro. De este modo, surge un nuevo concepto de “lo rural”, que reconoce que el medio rural es una región o territorio, o un conjunto de ellos, con una población que “desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros” (Pérez, 2001, p.17). En estas regiones, las comunidades se relacionan entre sí y con el exterior, interactuando con otros actores sociales, y con instituciones públicas y/o privadas. La misma autora sostiene:

lo rural trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios, entre los que vale la pena destacar la oferta y cuidado de recursos naturales, los espacios para el descanso, y los aportes al mantenimiento y desarrollo de la cultura. (Pérez, 2001, p. 18).

Se construye el concepto de “nueva ruralidad” a partir de esta relación entre el campo y la ciudad, donde “los límites entre ambos ámbitos de la sociedad se desdibujan, sus interconexiones se multiplican, se confunden y se complejizan” (De Grammont, 2004, p. 281). Aunque este concepto no es nuevo, hace referencia a los procesos de cambio social que desde hace varias décadas experimentan las poblaciones y territorios rurales.

Hay diferentes enfoques sobre la nueva ruralidad, así como hay diferentes planteamientos para los mismos problemas en el ámbito rural: En América Latina se habla de nueva ruralidad, en Europa se habla de replantear el problema rural. Pero, el elemento común es que, con la globalización las sociedades rurales en el mundo pasan por los mismos procesos (De Grammont, 2004). El mismo autor sostiene que en América Latina se distinguen cinco procesos propios que de modo resumido se citan a continuación:

- La importancia relativa de la población rural frente a la urbana: Disminuye la población

rural, y aumenta la población urbana, aunque aquella sigue siendo alta y no necesariamente agrícola. Esta población encuentra parcialmente su sustento en el ámbito rural, por lo que debe migrar para trabajar.

- La población ocupada en la actividad agrícola: La agricultura latinoamericana se polarizó, con una minoría de empresas competitivas en el mercado y una mayoría de campesinos dedicados al autoconsumo o a la venta de sus productos en los mercados locales. No desaparecen las unidades de producción de campesinos pobres porque no hay alternativas de trabajo asalariado que les permita dejar la actividad productiva.

- La población rural no agrícola: En Latinoamérica, una parte importante de la población rural que no encuentra trabajo en su lugar de residencia tiende a migrar a otras regiones de su país o al extranjero, para buscar empleo en actividades no agrícolas. En este punto cabe aclarar que hay alta participación de las mujeres rurales en empleos no agrícolas.

- Los patrones de consumo: En los países ricos hay dos patrones de consumo: mercaderías baratas para los sectores populares, y el consumo selecto para los sectores pudientes. América Latina cuenta con un tercer patrón, y es la producción de autoconsumo para una porción importante del consumo nacional de cada país.

- Los nuevos estilos de vida: Se ubica en el ámbito de la ideología y de la cultura, y no tanto en la económica, aunque en América Latina se limita al entorno de las grandes ciudades y a las clases altas; el campo es el lugar donde abundan los pobres, aunque se hayan globalizado con la migración y el acceso a los medios masivos de comunicación. (De Grammont, 2004, pp. 282-289).

El servicio educativo analizado se implementa en comunidades cuyos procesos se caracterizan por la disminución de la población rural debido al aumento de la migración. Las personas migran para buscar trabajo porque la producción agrícola sólo permite un sustento parcial, aunque hay una población que

permanece en el campo y migra temporalmente para vender sus productos, comprar y vender otros bienes, o bien, vender su fuerza de trabajo.

En relación con las diferentes dinámicas territoriales, Martínez y Salazar (2022) analizan los diferentes ritmos que tiene el desarrollo en las distintas comunidades, y más explícitamente Berdegué (2012), hace referencia a la desigualdad territorial, las decisiones institucionales que permiten o promueven esta desigualdad y las condiciones para que esto cambie. Asume las diferencias de desarrollo entre un territorio y otros, así como al interior de cada territorio. También, considera que en cada territorio coexisten diferentes estructuras, sean productivas, sociales o culturales, que cuentan a su vez con reglas formales o informales que regulan el comportamiento de los actores. La dinámica de éstos provoca cambios en el territorio que son generalmente de crecimiento, pero no se pierde de vista que este desarrollo es desigual, unos territorios se desarrollan más que otros, pero a la vez, al interior de estos territorios hay sectores productores y sociales que se desarrollan más que otros, que, en algunos casos, siguen estancados.

En este marco, dependiendo del concepto de ruralidad -tradicional o no- se define un concepto de desarrollo, y a la vez, el servicio educativo que responde al modelo de desarrollo rural que se plantea conforme a las diferentes definiciones que se fueron dando con el paso del tiempo.

### **Desarrollo rural y Educación**

El concepto de desarrollo, al igual que el concepto de educación se fue modificando con el correr de las décadas. La sociedad rural igualmente, ha cambiado, no se limita solo a la producción agropecuaria, sino que actualmente se realizan actividades económicas diversas como el comercio, la artesanía, servicios, turismo. Incluso, es posible que en algunas zonas rurales la actividad agrícola sea secundaria para la generación de ingresos de las familias campesinas. Las sociedades rurales cambiaron estructuralmente, no se vinculan sólo con lo agropecuario, por eso hoy, parece imposible hablar de ámbito rural sin vincularlo con el urbano, porque el intercambio entre ambos es constante. En épocas

pasadas el intercambio era por alimentos, pero actualmente también se incorporan bienes y servicios, incluyendo la venta de fuerza de trabajo proveniente del campo.

El desarrollo se ha conceptualizado de manera diferente a lo largo del tiempo, y así también, el concepto específico de desarrollo rural. El concepto clásico de desarrollo enfatiza la dimensión económica, y bajo este enfoque, el desarrollo rural se orienta hacia el aumento de la producción. Haciendo referencia exclusivamente al desarrollo rural, se describen sus diferentes conceptualizaciones. Ames (2011), analiza que cada concepción de desarrollo tiene su modelo educativo. De este modo, en el concepto clásico de desarrollo predomina la teoría de la modernización con la percepción que “la diversidad cultural, las tradiciones y los conocimientos locales son obstáculos para el desarrollo . . . la educación podría desempeñar un rol para permitir, justamente, la modernización, romper con las tradiciones del pasado y orientarse hacia una mayor acumulación y producción” (Ames, 2011, p. 25).

Luego, aproximadamente a partir de la década de 1980 surge el concepto de desarrollo sostenible, que contempla no solo la satisfacción de las necesidades presentes, sino también de las necesidades futuras, teniendo en cuenta el deterioro de los recursos naturales como consecuencia del modelo de desarrollo de extracción y explotación de estos recursos. Propone el regreso a las racionalidades y tecnologías tradicionales que fueron dejadas de lado por la modernización propuesta por el desarrollo tradicional. En este período, también la educación debe responder a las demandas de incorporar los saberes locales.

Más adelante, hacia los años 90, se define el desarrollo a escala humana, y el consenso es que el desarrollo no se limita al acceso a bienes y servicios, el concepto se abre a la dimensión humana, a las personas, sus capacidades y las posibilidades de desarrollarse integralmente. En este marco, “por el énfasis en las capacidades de las personas, aparece con fuerza el acceso a la educación como parte integral del concepto mismo de desarrollo en tanto espacio de formación y adquisición de capacidades” (Ames, 2011, p. 26). La dimensión económica sigue vigente, pero no ocupa el primer lugar; en cambio, la

educación se define como parte integral del concepto mismo de desarrollo, como espacio de formación y construcción de capacidades. También aparece el concepto de etnodesarrollo, demandando y exigiendo la implementación de políticas que posibiliten el desarrollo de los pueblos indígenas, de acuerdo a sus patrones culturales, y surgen propuestas de educación bilingüe e intercultural. La Tabla 5 resume el concepto de desarrollo y el modelo educativo que le corresponde.

**Tabla 5**

*Concepto de desarrollo y modelo educativo*

<b>Concepto de desarrollo</b>	<b>Período en que surge</b>	<b>Énfasis</b>	<b>Modelo educativo</b>
Desarrollismo clásico	1960/1970	Exclusivamente económica	Definido para romper con las tradiciones, y orientarse a la producción y acumulación
Desarrollo sostenible	1980/1990	Participación de la población en la definición de los proyectos de desarrollo, sin dejar de lado lo económico, pero enfatizando la conservación de los recursos naturales	Apertura de saberes locales que fueron dejados de lado
Desarrollo a escala humana	1990/2000	Desarrollo integral de la persona, sin limitarse al acceso a bienes y servicios	Es parte integral del concepto de desarrollo, orientándose a la formación y construcción de capacidades en las personas.
Etnodesarrollo	2000 en adelante	Aplicación de políticas que permitan el desarrollo de los pueblos indígenas, de acuerdo a sus propios patrones culturales	Educación bilingüe e intercultural

Nota. Elaboración propia con base en Ames (2011).

Existen otras conceptualizaciones de desarrollo, y, por tanto, de desarrollo rural; no hay un concepto único, por lo que la educación requerida para lograr “ese desarrollo”, también es variable. Para este estudio se toma el concepto de desarrollo rural definido por Ames (2011):

el desarrollo rural es el modelo de desarrollo que persigue la mejora de las condiciones de vida de la población rural de manera equitativa y sostenible, en términos sociales y ambientales,



gracias a un mejor acceso a bienes, servicios y recursos que permitan mejorar su subsistencia, así como incrementar sus capacidades y potencialidades. (pp. 26-27).

Respecto a la educación, el marco para este trabajo –reconociendo que el proceso educativo se realiza durante toda la vida de la persona- es la teoría de Lev Vygotsky (1995), quien plantea que, en la educación del niño pequeño, se deben establecer unos niveles de dificultades que el niño pueda resolver con ayuda de un adulto, pero luego, debe ser capaz de hacerlo solo. Ya sea que se trate de conocer, reconocer, usar objetos, antes de la vida escolar o una vez ingresado a ésta.

Limitándose sólo en los primeros años de vida del infante, antes de la escuela debe contar con asistencia y/o ayuda de un adulto para desarrollar su potencial, acorde a su edad. Si al niño o niña solo se le presentan juegos o situaciones que sabe y puede resolver, eso no constituye un desafío para él o ella, y, por tanto, irá creciendo sin desarrollar todo su potencial. La educación debe apuntar a lo que no conoce o no sabe, y debe ser exigido para obligarse a un esfuerzo que logre comprender y sepa cómo actuar ante determinadas situaciones.

Desde sus primeros años de vida, debe ser estimulado para lograr un desarrollo autónomo, interactuar en diferentes ámbitos y formarse integralmente. Este desarrollo está ligado a su interacción con las personas, el ambiente en el cual vive y la relación con su entorno; y desde su nacimiento el contexto social, cultural e histórico es clave para ello.

La comunidad de Taji Loma se ubica en la concepción de la nueva ruralidad y se toma el concepto del desarrollo a escala humana para analizar si es posible, con esta intervención educativa, promover otras capacidades y habilidades en niños y niñas, en un ambiente de condiciones desventajosas en que se encuentran las familias campesinas, ya señalado en otros capítulos de este estudio, y que se describirán con otros detalles, más adelante. Esta educación que es no formal se realiza en la propia comunidad, en el propio hogar del niño o niña, en su ambiente y en su medio familiar.

## El Paraguay rural

El campo paraguayo tiene una historia de infortunios, desde las políticas gubernamentales desacertadas hasta la privatización de las tierras fiscales, principalmente al capital extranjero, luego de la guerra contra la triple alianza (1865-1870)<sup>1</sup>, en que se inicia la etapa de los latifundios. Esto empieza a estrangular a la agricultura familiar campesina que gradualmente se ve reducida a suelos exiguos y desgastados, sucesivamente fraccionados y empobrecidos, de una generación a otra, enajena los campos comunales y limita la reproducción de la unidad familiar.

La concentración de la tierra se acentúa con el correr de las décadas y al mismo tiempo, los campesinos se vuelven de pobres a extremos pobres, de ser propietarios de su pequeña finca a ser campesinos sin tierra.

Cabe aclarar que en general las familias campesinas no tenían títulos de propiedad, porque esto a mediados del siglo XIX no era importante, ya que accedían libremente a las tierras del Estado para producirlas y la propiedad pasaba de generación en generación, así como su descendencia ocupaba otras parcelas para seguir produciendo, hasta que, finalizada la guerra con la ocupación de los ejércitos aliados y la constitución de un gobierno impuesto, se empezó a formalizar la tenencia de la tierra. El propio Estado las vendía a empresas latifundistas extranjeras que empezaron a expulsar a las familias campesinas que no querían trabajar como mensú<sup>2</sup> (Figura 5) en las explotaciones forestales y yerbateras, ahora propiedad de estas empresas.

---

<sup>1</sup> Guerra que enfrentó al Paraguay contra la triple alianza de Brasil, Argentina y Uruguay

<sup>2</sup> Mensú era denominado el obrero rural de las selvas paraguayas que trabajaba principalmente en los yerbales en condiciones de semi esclavitud. Las yerbateras sostenían su producción en base a la explotación de estos trabajadores

**Figura 5**

*Mensú, trabajadores rurales en condición de semi esclavitud*



Nota. Asociación Cultural Mandu'a'ra. (2022).

Se iniciaba el período de economía liberal, privatizaciones, ingreso de empresas extranjeras, y empobrecimiento gradual y sostenido del campesino que quedaba sin amparo legal y estatal. Pero también, sin tierras para trabajar puesto que no eran propietarios, lo era el Estado hasta ese momento.

El latifundio privado generalmente extranjero tomó las mejores tierras del país, en contraposición a un concentrado minifundio en la región central, ocupado por la población sobreviviente de la guerra. Según Guereña y Rojas (2016):

apenas 32 empresas de capital extranjero se hicieron con el 40% del territorio paraguayo –más de 16 millones de hectáreas- convirtiendo al país en un enclave exportador de yerba mate, madera y tanino. . . una sola persona -el empresario español Carlos Casado- llegó a acumular en ese entonces una cuarta parte del Chaco paraguayo, 7 millones de hectáreas, pese a que las leyes agrarias de la época impedían tal acumulación de tierras. (p. 11).

A esto se suma la alteración del patrón tradicional campesino basado en una economía de

subsistencia y en la diversificación agrícola, hacia una economía de libre mercado, siempre oscilante y condicionada al mercado exterior. Esto, en el período dictatorial (1954-1989)<sup>3</sup> se acentuó al implantarse la especialización agrícola para la exportación, beneficiando a las grandes y medianas empresas agrícolas en desmedro de los estratos más carenciados.

La agricultura familiar pasó de la diversificación al monocultivo, siempre vulnerable a las variaciones del clima, que se fueron profundizando con la agudización del cambio climático. El rubro destinado al campesinado fue el algodón, cuya zafra -desde fines de la década del 80 del siglo pasado-, tiene altibajos debido a diversos factores, desde la caída internacional de su precio hasta la baja productividad de la tierra. Además, son cada vez menos las familias productoras campesinas que se dedican a este rubro, lo que favorece a las grandes explotaciones de soja administradas por medianas y grandes empresas.

Ante esta situación, sumada a la falta de caminos y de medios de transporte para sacar la producción hasta la empresa que la comprará, las familias campesinas se ven obligadas a mal vender sus productos a un acopiador que es quien queda con la mayor parte de las ganancias, y que es a la vez, quien presta dinero a estas familias en tiempos de siembra, de modo que al entregar la producción es poco y nada lo que les resta para recibir como ganancia. Los rubros alternativos cuando los hay, enfrentan a un mercado pequeño y saturado, que además debe competir con los productos ingresados de contrabando.

De este modo, la pequeña producción campesina siempre resulta perjudicada. También están los productores de origen brasileño que cruzan la frontera para adquirir o alquilar grandes extensiones de tierra para la producción de soja, incorporando el uso masivo de agro tóxicos que terminan por expulsar a las familias de sus predios, generándose un peregrinar casi permanente como personas campesinas sin

---

<sup>3</sup> La dictadura militar de Alfredo Stroessner, que gobernó al país entre 1954-1989, en que un golpe militar lo derrocó

tierras que optan por dos destinos: ocupar tierras fiscales o privadas para obligar al Estado a entregarlas o adquirirlas –según sea el caso- como sujetos de la reforma agraria; o aventurarse a zonas urbanas para tener mayores posibilidades de salir de la miseria económica y del constante peregrinar en la búsqueda de un lote para cultivar, construir una casa y formar una familia, o mantener la que tiene.

Hoy, en el siglo XXI los problemas de tierra, productividad, marginación y pobreza siguen vigentes para las familias campesinas, y la economía paraguaya sigue siendo eminentemente agroexportadora y latifundista, con una mayoría de pequeños productores campesinos empobrecidos. Con base al informe de investigación de Guereña y Rojas (2016) existen 300.000 familias campesinas sin tierra; el 90% de la tierra está en manos de 12.000 grandes propiedades, mientras que el restante 10% se reparten entre 280.000 propiedades pequeñas y medianas (pp. 10-14).

También, el Ministerio de Agricultura y Ganadería (2009) tomando como fuente el Censo Agropecuario 2008<sup>4</sup>, refiere que sigue existiendo una alta concentración de la tierra en manos de un bajo porcentaje de propietarios:

**Tabla 6**

*Concentración de la tierra en el Paraguay*

<b>Categoría</b>	<b>Propietarios</b>	<b>%</b>	<b>Superficie</b>
Agricultura familiar	264.822	91	1.960.112
Grandes y medianos productores	24.844	9	30.566.963
<b>Total</b>	<b>289.666</b>	<b>100</b>	<b>32.527.075</b>

Nota. Ministerio de Agricultura y Ganadería, 2009

Se revela un número grande de pequeñas explotaciones campesinas, pero con bajo porcentaje de acceso y uso de la tierra; en contraposición, el 9% de productores son medianos y grandes, pero concentran el 94% de las tierras productivas. En este contexto, conforme a la misma fuente, del número

<sup>4</sup> Es el último Censo Agropecuario con resultados publicados. En el 2022 se realizó un nuevo Censo Agropecuario que aún no cuenta con resultados finales y por tanto, aún no se difunden

total de explotaciones tradicionales campesinas, el 84% de las mismas está débilmente insertada en el contexto económico. Ante esta realidad, un porcentaje de familias campesinas empobrecidas opta por migrar hacia zonas urbanas del país, principalmente hacia la capital y las ciudades aledañas a ésta, así como en las ciudades de Encarnación –límitrofe con Argentina- y Ciudad del Este –límitrofe con el Brasil-.

La migración también se dirige a las ciudades ubicadas a lo largo de las rutas, aunque no sean necesariamente capitales departamentales, ya que la cercanía a las rutas da la posibilidad de comercializar lo que puedan producir, o bien, conseguir algún trabajo como jornaleros o temporeros, así como están cerca de centros educativos para los casos en que los hijos e hijas quieran o puedan seguir estudiando.

### **La educación y el desarrollo**

Giddens (2000), hace una diferencia entre “carecer de educación” y “ser ignorante”. Una persona iletrada no puede ser considerada ignorante, pues comprende y tiene conocimiento sobre diversas áreas: la producción, el trabajo doméstico, diversas otras tareas, las costumbres y tradiciones locales, etc. Sin embargo, no saber leer y escribir, le priva de ser consciente de la sociedad en la que vive. “Después de la primera infancia, todas las edades de nuestra vida están influidas por informaciones que recibimos a través de los libros, los periódicos, las revistas y la televisión” (p. 363). Además, la gente pasa por un proceso de escolarización formal, que, junto con la lectura y el acceso a otros medios como los audiovisuales y la comunicación electrónica, es parte fundamental de la vida de las personas. Por medio de ellos, se accede a mayor información, nuevos conocimientos, se amplía el universo de posibilidades para insertarse en otros ámbitos de la sociedad y del campo laboral.

Si las personas no acceden a la escolarización que le permitirá ingresar al mundo de la educación formal, se verán limitadas en su capacidad de comprensión y de análisis, principalmente de los problemas socioeconómicos que le afectan, y que en sociedades rurales se suelen asociar al fatalismo. Vygotsky (1995), considera que la educación no comienza en la escuela, es anterior a ésta, y que el

proceso de aprendizaje es necesario y universal en el proceso de desarrollo del niño y la niña, siendo claves el entorno y la interacción social, su comunidad y su cultura. En ese mismo tenor, Jean Piaget (1991), considera que si el niño o niña vive en un ambiente donde se plantean ideas y problemas, habrá un avance en el desarrollo de su inteligencia, por lo que el medio social es fundamental.

En la sociedad actual, las personas deben acceder a conocimientos básicos como la lectura, la escritura, el cálculo, así como conocer sobre su entorno físico, social y económico; y desarrollar cierta capacidad de análisis. Pero, quienes tienen mejores oportunidades desarrollan mayormente sus capacidades lo que permite a la vez, otras nuevas oportunidades e incrementan sus posibilidades de progreso personal, social, económico. Por esto, la educación es un factor decisivo para comprender los problemas y buscar solucionarlos, y en este proceso se genera un desarrollo personal que puede impulsar al desarrollo comunitario. Para recorrer el camino de una educación que abra las mentes y genere conciencia crítica, el rol de la persona educadora es clave porque es quien desarrolla contenidos y una propuesta metodológica.

Por lo expuesto, la educación es esencial para el desarrollo, porque promueve el pensamiento crítico, el análisis y la comprensión de la realidad; el crecimiento personal y comunitario. En este marco, el trabajo de las maestras mochileras es importante para estimular desde sus primeros meses de vida a la niñez, incluyendo a las familias en el proceso educativo y el desarrollo cognitivo del niño y la niña en un entorno favorable, por medio de lo que son nuevas prácticas y pautas de crianza respetando sus patrones culturales. La escuela ubicada en el medio rural no puede ignorar el contexto, con características concretas, en el que se integra y del que proviene su alumnado.

### **La reforma educativa paraguaya y el desarrollo infantil temprano**

Una vez derrocada la dictadura militar, y en el entusiasmo nacional por reconstruir un país signado por las desgracias: dos guerras en 60 años, incontables golpes de estado desde finales del siglo XIX, dictadura militar de 35 años, gran parte de la población sumida en la pobreza económica y la ignorancia; uno de los objetivos fue iniciar el proceso de una reforma educativa con el fin de diseñar y construir una propuesta de educación para una sociedad democrática. Esta reforma inició su implementación en 1994. Se recuerda que paralelamente, se empezó a trabajar por nuevas normativas e instituciones que reconocieran, promovieran, impulsaran y defendieran los derechos de la infancia, así como ratificar Convenios Internacionales sobre el tema. Sin abundar en detalles sobre este proceso, se toma para este trabajo lo referente a la reforma y las acciones propuestas para el mejoramiento de la educación inicial, aunque está claro que es mucho más amplia que esto, pero se obvia lo relacionado a la educación básica, media, y de alfabetización de adultos, así como lo relacionado con la gestión del educador, en los aspectos que no tienen relación con el tema central de esta investigación.

Aunque se considera que este proceso de reforma educativa posibilitó una mayor y mejor cobertura de la educación primaria, secundaria y terciaria, persisten brechas entre sectores sociales en lo referente al acceso y permanencia en la escuela, siendo las personas de comunidades rurales, guaraní hablantes y de menores ingresos, las más desfavorecidas.

Marta Lafuente, ex Ministra de Educación y Ciencias de Paraguay (2013 – 2016), en cuya administración inició su implementación el programa de desarrollo infantil temprano en el MEC, y en ese marco el servicio educativo de las maestras mochileras, afirma que no se puede hablar de este modelo en zonas rurales en situación de pobreza fuera del contexto de la reforma educativa:

Es importante ubicar el proceso de la reforma educativa y su avance, y saber que una de las primeras razones de una política pública es que debe encarar algún problema sentido.

Cualquiera diría que el Consejo Asesor de la Reforma Educativa se iba a concentrar en la reforma



universitaria y, de hecho, fue una de las primeras hipótesis que se manejaba. Se empezó a analizar la realidad del país, hablar con especialistas de educación, de organismos internacionales, ministros de educación de la región . . . y se concluyó que el Paraguay no podía empezar por la reforma universitaria porque tenía a todos los niños fuera de la escuela, y si se priorizaba la educación universitaria, lo único que hubiera pasado es aumentar la brecha. (M. Lafuente, comunicación personal, 2 de noviembre de 2020).

Si no se priorizaba la educación escolar básica, la educación seguiría siendo para una élite que podía culminar sus estudios primarios y secundarios, y llegar a la universidad. En Paraguay está naturalizada la cultura del privilegio, entonces, se veía normal que unos pocos pudieran estudiar y acceder a otros derechos. Incluso hoy, la gente mayormente accede a los servicios de educación y salud públicos, y agradece por ello, sin percatarse que, en realidad, son derechos a los que toda la población debe acceder. Por ello, el camino elegido fue priorizar la educación escolar básica, incluir la educación inicial con el pre escolar, y trabajar para disminuir la brecha existente entre quienes estudiaban y completaban sus estudios, y quienes solo llegaban hasta tres años de escolaridad, como en zonas rurales, y seis años de escolaridad, en zonas urbanas.

El programa surgido de la reforma educativa “Paraguay 2020” estaba concentrado en que los niños asistan al primer grado, que tengan materiales, escuelas y docentes. El Paraguay estaba 200 años atrasado en relación con los países de la región, pues en ellos, la educación primaria era universal. Incluso se hablaba del proceso de modernización del país, pero se dejaba fuera de este proceso a la escuela . . . y en los 90 tuvimos esa visión de mirar al 2020 y apuntamos a universalizar la educación primaria. (M. Lafuente, comunicación personal, 2 de noviembre de 2020).

Esta breve reseña sobre la reforma educativa en Paraguay es para entender la priorización de la educación inicial y el desarrollo infantil temprano, en ese proceso de reforma denominada “Educación

para todos”, que apuntaba a que en el año 2020 todos los paraguayos y paraguayas, debían tener como mínimo, nueve años de escolarización. Además, en ese proceso se comprendió que no era suficiente empezar desde el pre escolar, sino que había que iniciar el proceso educativo desde los primeros meses de vida.

Hasta los primeros años del siglo XXI, el objetivo era que la niñez accediera a la educación escolar básica, que en el Paraguay se inicia a los seis años. Pero, con la presencia del país en foros y debates internacionales, se analizó la importancia de la educación más temprana. Y entre los años 2002 y 2003 se resolvió formular el primer plan de educación inicial, y se expandió el pre escolar tanto como el primer grado:

Se expandió el pre escolar con foco en la lógica del desarrollo del niño . . . y paralelamente al programa de educación inicial se fortaleció el programa de educación general básica que es el programa “PRODEPA Ko’ é pyahú”, que es la educación de jóvenes y adultos. En ese marco, la realidad muestra que la madre y el niño son dos seres indisolubles y son los dos seres más excluidos. La mamá no puede ir a su programa de educación de personas jóvenes y adultas porque tiene hijos y si no se va con el hijo, no se va al programa. (M. Lafuente, comunicación personal, 2 de noviembre de 2020).

Esta realidad es una de las razones que obliga al MEC a asociar los dos programas: la expansión de la educación infantil y la expansión de la educación de personas jóvenes y adultas, lo que conduce a que en todos los centros de educación de jóvenes y adultos llegan las madres con sus hijos a estudiar, y cada madre tiene dos o más hijos. Es en ese momento que se fortalece la noción de educación integral de la primera infancia alrededor de la educación general básica, y el mismo centro de educación de jóvenes y adultos ofrece atención integral para niñas y niños, lo que provoca el crecimiento de la asistencia de las madres en el aula, porque puede llevar a sus hijas e hijos quienes, a su vez, son atendidas por educadoras del MEC. De lo contrario, la madre no puede asistir a su clase, y si asiste, lo

hace con sus hijos e hijas a quienes debe prestar atención en la medida que debe prestar atención al docente.

Esta situación rompe con las políticas educativas diseñadas porque éstas no contemplan que las madres si van a estudiar, necesitan llevar a sus hijos e hijos con ellas, y si los llevan, no pueden prestar atención a éstos y a sus clases a la vez. Esta realidad obliga a que se empiece un proceso, porque la evidencia demuestra que cada vez, había que empezar más temprano. El MEC realizó un estudio longitudinal por cinco años como parte del programa de expansión del pre escolar, siguiendo la trayectoria de 300 infantes que hicieron el pre escolar, y se detectó el efecto integral de la atención temprana de la infancia en el desarrollo del niño y la niña, y por supuesto, en el rendimiento, aunque el foco era el sujeto y no el rendimiento. Esto coincidió con el desarrollo de estudios e investigaciones de lo que se conoce como “la ventana de oportunidades”, los primeros mil días en la vida de la persona, que se consideran claves en su desarrollo.

Las opiniones de Lafuente (2020), sustentadas en varios estudios de diversas disciplinas sobre el desarrollo infantil temprano, reafirma el motivo por el cual se expande la atención educativa a la niñez menor de cinco años, y con énfasis a la de cero a tres años: los primeros mil días de vida, siendo su foco la población vulnerable urbana y rural, donde la estrategia de las maestras mochileras de llegar casa por casa buscando e identificando a la niñez de esta franja de edad para realizar su trabajo, es una pero no la única estrategia del programa de expansión educativa a la primera infancia. Pero es la que se toma como estudio en este trabajo.

### **El desarrollo infantil temprano y el aprendizaje en la niñez**

La primera infancia se define como el período que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, conforme a parámetros de la UNESCO. Piaget (1991) define las etapas de la infancia, en las cuales, desde el nacimiento hasta el año y medio a dos años, es la parte inicial de la primera infancia; y, de los dos a los siete años la segunda parte de la primera infancia. Lev Vygotsky (1995), considera que el primer lenguaje del niño es social, y que las condiciones externas le proveen estimulación, pero si esto no sucede, si el medio ambiente no le presenta nuevas ocupaciones, no tiene para él nuevas exigencias, “su pensamiento no alcanzará estadios superiores o los alcanzará con gran retraso” (Vygotsky, 1995, p. 49). La interacción social es indispensable para el desarrollo de la cognición, y la comunidad juega un rol central en el proceso de crear significado.

El mismo autor afirma que, con ayuda todo niño o niña puede hacer más que lo que hace por sí solo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo, “lo que el niño puede hacer hoy con cooperación, mañana puede hacerlo solo. La educación debe orientarse hacia lo que todavía no puede hacer solo, de lo contrario apuntará a su debilidad no a su fortalecimiento” (Vygotsky, 1995, p. 89). Los teóricos clásicos del desarrollo infantil, como Piaget y Vygotsky, coinciden en que es en los primeros años de vida que el cerebro se desarrolla: desde bebés, los seres humanos aprenden cosas acerca del mundo que les rodea. Las primeras experiencias de la infancia son los vínculos que forman con sus padres; sus primeras experiencias educativas afectan su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social en el futuro (Piaget, 1991; Vygotsky, 1995).

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget influyó en la forma de concebir el desarrollo infantil. Lev Vygotsky, refiere que no es posible entender el desarrollo del infante si no se entiende la cultura donde se cría, y que el niño o la niña desarrolla su pensamiento a través de actividades sociales, e incorpora el lenguaje, aprende a contar y a escribir.

Rogoff (1993), con base a aportes teóricos anteriores como Piaget, Vygotsky y otros, afirma que “el desarrollo cognitivo del niño está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales” (p. 30). Esta autora utiliza el concepto de “participación guiada”, que puede ser explícita o implícita, y refiere a la colaboración entre las niñas y los niños con su persona cuidadora, por medio de:

1) construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño o niña muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; 2) la organización y la estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño o niña asume a través del desarrollo. (p. 31)

Giddens (2000), luego de analizar las teorías de Sigmund Freud, George Mead y Jean Piaget, sobre el desarrollo infantil temprano, concluye que:

Las diversas transiciones por las que atraviesan los individuos a lo largo de su vida parecen, a primera vista, estar determinadas biológicamente desde la infancia a la madurez. . . sin embargo, es mucho más complejo. Los estadios del ciclo vital tienen una naturaleza tanto social como biológica. Reciben la influencia de las diferencias culturales y de las circunstancias materiales en las que vive la gente. (p. 48)

La atención al desarrollo infantil temprano y la educación inicial, surgieron en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, citada en capítulos anteriores. Esto constituyó una línea de acción importante de fines del siglo XX porque al incluir la primera infancia, los sistemas educativos formales ampliaron su perspectiva tradicional de educación básica ya que ésta siempre era considerada desde el acceso a la educación primaria.

La declaración de Jomtien (1990), en el artículo cinco, expresa que “la diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje, exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica” (p.10). En este sentido se incluyen otros elementos,

siendo uno de ellos: “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (p. 10).

Es así que desde Jomtien, la educación básica se amplió “hacia abajo” pues actualmente incluye a la niñez desde su primera infancia, es decir, antes del ingreso al primer grado de educación básica. La ampliación de la perspectiva sobre la atención a la primera infancia, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, obligan a los responsables de las políticas a extender y mejorar la atención a la niñez desde su nacimiento, y durante sus primeros años.

### Capítulo III: Metodología

#### Ruta de investigación

El diseño metodológico corresponde a una investigación de enfoque cualitativo. La metodología cualitativa produce datos descriptivos, es inductiva, sigue un diseño de investigación flexible, ésta se realiza en el propio lugar donde se encuentran las personas protagonistas y los hechos estudiados. Taylor y Bogdan (1994), afirman que “el investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan... trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (p. 18).

El motivo de la selección de este enfoque es porque el tema de investigación es una experiencia educativa en el ámbito de una comunidad rural, donde la riqueza de las informaciones y de los datos se encuentra en la historia, la vida cotidiana y las expectativas de la gente. Para esta investigación se utilizaron las técnicas de entrevistas individuales y grupales, imágenes, revisión bibliográfica, observaciones de campo y participantes. Las entrevistas fueron presenciales, con excepción de dos casos relacionados con ex autoridades del MEC que fueron vía plataforma zoom; y, todas ellas fueron grabadas y transcritas posteriormente.

La llegada a la comunidad y a las personas entrevistadas fue posible con la cooperación de informantes calificados, quienes fueron dos maestras, una de las cuales, residente en la propia comunidad de estudio. Ellas explicaron a la investigadora los patrones culturales de Tajy Loma, contextualizaron la experiencia, describieron las condiciones socio económicas y materiales de existencia, antes de realizar conjuntamente, un recorrido por toda la comunidad.

Esto permitió obtener un conocimiento directo acerca de la experiencia estudiada, y lograr los resultados buscados en la investigación.

#### Muestra

La muestra fue no probabilística, de tipo intencional, dirigida con el propósito específico de

identificar a la población de interés que cumpla con las características requeridas para responder a los objetivos y preguntas de la investigación. Conforme a Reales, Robalino, Peñafiel, Cárdenas y Cantuna (2022), citando a Campbell et al., (2020) “el muestreo intencionado se utiliza para seleccionar a los elementos que tienen mayor probabilidad de producir una información adecuada y útil, por lo que permite identificar y seleccionar los casos que utilizarán efectivamente los limitados recursos de investigación” (p. 684). Así, se definió realizar entrevistas a las maestras mochileras, familias con niños o niñas que han contado o contaban –al momento de las entrevistas- con maestras mochileras, a directoras de las escuelas a las que pertenecen estas maestras, docentes de pre jardín, jardín infantil y pre escolar, que reciben en el aula a la niñez que tuvo experiencias con maestras mochileras así como a quienes no han tenido esta vivencia. También, a psicólogas de estas escuelas, referentes del MEC, autoridades del departamento de Paraguarí –región donde se ubica Tajy Loma- ex autoridades educativas del período en que se diseñó e inició el servicio educativo con maestras mochileras, profesora guía de estas maestras en la región de estudio, y el intendente municipal.

La Tabla 7 ilustra cantidad y personas entrevistadas.

**Tabla 7**

*Cantidad y personas entrevistadas*

<b>N°</b>	<b>Personas entrevistadas</b>
5	Maestras mochileras
1	Guía de maestra mochilera
2	Docentes de pre jardín, jardín y pre escolar
2	Psicólogas
5	Madres o abuelas de familia
1	Ex ministra MEC
1	Ex vice ministra MEC
2	Referentes actuales del MEC
3	Autoridades educativas departamentales
3	Directoras de escuela
1	Intendente municipal
<b>26</b>	<b>Total entrevistas realizadas</b>



De 58 familias cuyos hijos e hijas participaron de la experiencia en el período de estudio, se entrevistó a cinco de ellas; así como fueron entrevistadas las dos maestras mochileras de Taji Loma. Además de ellas, se realizaron entrevistas a tres maestras mochileras de Carapeguá, que trabajaban en zonas rurales, con el fin de obtener mayores informaciones sobre la experiencia en pequeñas comunidades campesinas. Los criterios técnicos para la selección de las personas entrevistadas fueron:

a) la autenticidad y credibilidad; b) perspectiva holística; 3) recursos disponibles.

Las personas fueron seleccionadas por la posibilidad de brindar información detallada y más veraz posible a partir de sus vivencias, sobre el tema de la investigación. El interés fue conocer de las propias protagonistas el proceso estudiado, y comprenderlo

### Categorías de análisis

La Tabla 8 describe en su segunda columna las categorías de análisis.

**Tabla 8**

*Matriz de consistencia metodológica*

<b>Objetivos de la investigación</b>	<b>Dimensiones/ Categoría de análisis</b>	<b>Técnicas de recolección de información</b>	<b>Productos esperados</b>
Objetivo específico 1 Examinar la intervención educativa de las maestras mochileras para distinguir factores que podrían contribuir al desarrollo de niños y niñas en el medio rural	Estrategia, metodología y contenido del servicio educativo de las maestras mochileras. Actitud y percepción de las familias hacia este servicio educativo para la primera infancia. Limitaciones y dificultades iniciales para la implementación del modelo Actitud de la niñez que pasó por esta experiencia, cuando ingresa a la educación en aula. Factores que podrían contribuir al desarrollo de niños y niñas, a partir de este servicio .	Observación. Entrevistas abiertas a las madres y otros adultos responsables del cuidado del niño y la niña. También a las maestras mochileras, directores, supervisores y coordinadores departamentales responsables del área de trabajo de estas maestras; y, a las maestras de educación inicial cuyo alumnado recibió a las maestras mochileras antes de sus tres años de vida. Asimismo, a autoridades y ex autoridades del MEC.	Identificación de factores que podrían contribuir al desarrollo del niño y la niña en el medio rural

<p>Objetivo específico 2 Sistematizar la experiencia de las maestras mochileras para comprender cómo se desarrolló el proceso educativo en el período estudiado y definir aprendizajes que mejoren el modelo.</p>	<p>Contexto del surgimiento de la experiencia. Reconstrucción de la experiencia. Interpretación crítica del proceso.</p>	<p>Observaciones. Entrevistas a las maestras y madres de familia u otros adultos responsables de la educación del niño y la niña, cuando la madre está ausente del hogar. Entrevistas a docentes de aula de educación inicial, a las autoridades y ex autoridades del MEC que promovieron la inclusión de las maestras mochileras como oferta a la educación no formal a la niñez menor a tres años de edad. Se suman las fotografías y el análisis documental.</p>	<p>La reconstrucción de la experiencia. Interpretación crítica del proceso. Principales aprendizajes.</p>
---	--	---	---

---

Nota. Elaboración propia con base en Rojas (2020, p. 10).

### **Instrumentos y técnicas para la recolección de datos**

Se realizó una investigación exploratoria utilizando técnicas como: entrevistas, observaciones, revisión documental, fotografías y videos. En el propio proceso de trabajo de campo se ajustaron los instrumentos, porque el enfoque cualitativo es flexible; los datos e informaciones se tomaron conforme al avance de la investigación.

Las fuentes fueron primarias y secundarias: la primera, con base a observaciones, entrevistas a maestras mochileras de la propia comunidad de estudio y de otras comunidades, a docentes de aula de educación inicial donde acuden estudiantes que tuvieron maestras mochileras antes de los tres años, a los actores del MEC responsables del desarrollo del programa por medio del cual se implementa el modelo de maestras mochileras, así como a las familias que forman parte del programa. Fueron entrevistadas también, ex autoridades del MEC, bajo cuya administración se diseñó la propuesta. Las visitas a Taji Loma para recorrer la comunidad, tomar fotografías, conocer el entorno y a las familias, fueron importantes para contextualizar la experiencia. La segunda, la bibliografía seleccionada, así como los datos estadísticos proveídos por la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos, actualmente Instituto Nacional de Estadística (INE) e informes oficiales del MEC.

Se elaboraron guías de preguntas (Anexos 1, 2 y 3) para las entrevistas a los diferentes actores involucrados, con el fin de recolectar la información. Las preguntas estaban alineadas con los objetivos de la investigación y con la bibliografía revisada. El estudio se realizó en la comunidad de Taji Loma y en Carapeguá en los años 2020 y 2021, pero manteniendo comunicación con las protagonistas para precisar datos e informaciones, en los años 2022 y 2023. La aplicación de los instrumentos de recolección de información se aplicó a las maestras mochileras, a las familias de la comunidad y a las autoridades educativas.

La maestra mochilera pionera de Tajy Loma, también residente en la misma comunidad, fue una informante calificada, y presentó a la investigadora a las familias de niños y niñas que recibieron y reciben a las maestras en sus hogares.

La observación se realizó tanto en Tajy Loma como en el pueblo de Carapeguá, porque éste es el sitio urbano más cercano y donde la población rural se dirige para vender sus productos –incluyendo artesanía- o vender su fuerza de trabajo. En octubre de 2021, algunas maestras regresaron a la actividad presencial con los niños y niñas, y se acompañó a una de ellas para observar la labor educativa, en tres hogares diferentes. La revisión bibliográfica fue constante, así como la inclusión de nueva bibliografía, a lo largo de la investigación.

Cabe aclarar que todas las personas entrevistadas accedieron a que las entrevistas sean grabadas y registradas fotográficamente. Asimismo, que se las cite por sus nombres, si esto es necesario. Sin embargo, la investigadora no solicitó un documento firmado autorizando esto, aunque hay registros por mensajería de Whastapp con esta autorización.

### Descripción de la metodología

Si bien, la metodología se describe en párrafos anteriores brevemente, en este apartado se describe con mayor detalle.

Se realizaron entrevistas semi estructuradas con base a guías para cada grupo entrevistado: a) maestras mochileras; b) familias; c) autoridades educativas de Tajy Loma y Carapeguá. En el caso de las entrevistas a las maestras mochileras, la guía se estructuró en función a unas dimensiones básicas de análisis: i) perfil académico, selección y capacitación; ii) vinculación con las comunidades, rol de las familias; iii) metodología y proceso educativo.

Las entrevistas a todos los grupos, derivaron de semi estructuradas a abiertas, porque la conversación se fue orientando en función a las respuestas. La decisión de realizar entrevistas abiertas se tomó en el proceso del trabajo de campo y por la riqueza de las experiencias y la descripción del proceso

desde sus propias historias como docentes que realizan este servicio educativo. Pero en todos los casos en la interacción directa con los y las protagonistas, por medio de las entrevistas, se agregaban otras preguntas para profundizar algunas respuestas, y/o aclararlas. Las guías de preguntas se encuentran en como Anexos.

Las entrevistas a las ex autoridades del MEC, gestores e iniciadoras de la oferta del servicio de maestras mochileras, se realizaron en carácter de abiertas, sin guías, sino que dejando que ellas expliquen y describan la historia y todo el proceso, cronológicamente, hasta llegar a la implementación del servicio educativo. También las entrevistas a las actuales autoridades educativas de la región del estudio, fueron abiertas, y sin guía por la misma razón ya expuesta.

Las observaciones en todos los casos fueron directas, la investigadora estuvo presente en terreno, con las familias en la comunidad y en sus hogares; con las docentes, en la escuela y en el aula, sin intermediación. Esto, una vez que fue presentada y estableció el *rapport* con las personas a quienes debía entrevistar. Luego, la presencia en la comunidad, hogares, escuela y aula, fue directa. En la comunidad y los hogares, fue participante y en diferentes momentos, en los años 2020 y 2021.

En el aula y en el trabajo de las maestras en los hogares, solo se observó desde un lugar sin que casi se notara su presencia. No hubo una guía de observación, porque se tomó la decisión de tomar nota y grabar las conversaciones, conforme se observaba: la vida en la comunidad, las condiciones socio económicas y ambientales de existencia, el diálogo con las personas, la observación del desempeño de las maestras mochileras, a niños y niñas en aulas de primera infancia.

Se tomaron fotografías para ilustrar la vida en la comunidad, el trabajo principal de las mujeres en la casa –el tejido- siendo ellas principales protagonistas de la vida en la comunidad, en tanto sostén de sus familias en términos de la cohesión, el cuidado y el aporte económico que suma para el sustento del hogar. Así también, para registrar la labor de las mochileras y sus instrumentos de trabajo, e

igualmente, imágenes de la comunidad en general: infraestructura y servicios como el puesto de salud, caminos, escuelas, calles, viviendas. Las filmaciones se realizaron solo de la labor de las maestras en los hogares, y únicamente en los casos en los que las familias las autorizaban.

El contraste de los datos obtenidos a través de las entrevistas a las familias, a las maestras y las realizadas a las autoridades y ex autoridades del MEC, junto a las observaciones en aula y las filmaciones de la labor de las maestras, se realizó para comprender mejor el objeto de estudio, aunque permitió identificar que hubo coincidencia en los resultados de las entrevistas y las observaciones, en relación a las debilidades y fortalezas del servicio, así como también a su potencialidad para expandir a otras regiones del Paraguay.

#### Limitaciones de la investigación

No se encuentran estudios similares generados en Paraguay sobre las maestras mochileras trabajando en zonas rurales, específicamente. Se aclara que la limitación citada se refiere exclusivamente al caso paraguayo, no a la bibliografía existente de similares servicios educativos, en América Latina y otras regiones del mundo. Entonces, para el caso estudiado –comunidad rural paraguaya- la fuente principal fueron las entrevistas a las protagonistas. No hubo ni hay posibilidad de revisar trabajos similares anteriores, porque éstos no se ubican relacionados a experiencias similares en el Paraguay, éstas se desarrollan pero no se escribe sobre su implementación. Esta limitación restringió la revisión documental sobre el tema de investigación a los documentos institucionales del MEC, lo que obligó a la búsqueda y ubicación de referentes que conocieron y trabajaron este modelo, desde unos años anteriores a su implementación, por esto parte del marco de la investigación se basa en los comentarios personales.

#### **Capítulo IV: Análisis e interpretación de los resultados**

Este capítulo presenta: a) el análisis y la interpretación de los resultados a partir de las categorías de análisis del primer objetivo específico; y, b) la reconstrucción de la experiencia y la interpretación crítica del proceso, a partir de la sistematización, que es el segundo objetivo específico. En este caso, las categorías de análisis se examinan desde la reconstrucción de la práctica del servicio educativo estudiado.

**Objetivo específico 1.** Examinar la intervención educativa de las maestras mochileras para identificar factores que podrían contribuir al desarrollo de niños y niñas en el medio rural.

##### **Abordaje para la recolección de la información**

El abordaje inicial para realizar el trabajo fue la presentación del tema y el diseño de la investigación a las autoridades del MEC, habida cuenta que indefectiblemente parte del trabajo de campo y aplicación de los instrumentos se realizaría en escuelas y con las maestras. Una vez entendida la propuesta, dieron su beneplácito para la llegada a terreno, proveyeron de información primaria sobre el objeto de investigación y presentaron a la investigadora, a las autoridades del MEC del departamento de Paraguarí, donde se ubica Tajy Loma.

El siguiente paso fue la gestión y realización de entrevistas presenciales con estas autoridades educativas de la región, como se observa en la Figura 6, para nuevamente explicar el objetivo del trabajo y la comunidad seleccionada, luego de lo cual aceptaron ser entrevistadas y facilitaron la comunicación con las maestras mochileras del departamento, a quienes convocaron, y gestionaron una reunión de la investigadora con ellas.

El encuentro con las mochileras se realizó sin la presencia de las autoridades educativas, lo que generó un ambiente de libre expresión, y la conversación se realizó en un marco de confianza. Esta convocatoria posibilitó aplicar el cuestionario de preguntas, y ajustarlo; así como conocer a las maestras que desempeñan su labor como mochileras en zonas rurales, entre las cuales, las maestras de Tajy Loma.

**Figura 6**

*Entrevista con autoridades de educación. Departamento de Paraguari*



Nota. Fotografía de L. Becker, tomada el 20 de octubre de 2020 en Paraguari, Paraguay.

La primera reunión fue clave, porque de ella derivaron las siguientes y además, permitió disipar las dudas que había sobre esta investigación. Asimismo, al ser presentada por las autoridades departamentales de educación, las directoras de las escuelas abrieron las puertas de sus instituciones para visitarlas, conocer la experiencia de las maestras mochileras, y éstas se mostraron entusiasmadas para contar sus historias en el marco de este servicio educativo.

Aunque estos encuentros se realizaron en período de pandemia, fueron presenciales, lo que facilitó la interacción con el grupo inicialmente convocado, y luego, con las maestras de Tajy Loma y las familias de la comunidad. La presencia física de la investigadora posibilitó establecer un buen relacionamiento con las personas, puesto que se valoraba el traslado hasta la comunidad para conocerla y hablar personalmente con aquéllas, así como la comunicación en idioma guaraní.



Para entrevistar a las maestras de educación inicial, se visitó a las mismas en la institución educativa ubicada en la misma comunidad de estudio que cuenta entre su alumnado a niñas y niños que recibieron educación temprana por parte de las maestras mochileras. Las entrevistas a las familias se realizaron en sus propios hogares, siempre de manera presencial. Para entrevistar a las autoridades y ex autoridades del MEC, se concertaron entrevistas virtuales, pues ellas así lo prefirieron, porque se realizaron en la época más dura de la pandemia del COVID 19. Todas las entrevistas, observaciones, tomas fotográficas, filmaciones y recorridos por la comunidad se realizaron en los años 2020 y 2021, en diferentes períodos; continuando luego, en los años 2022 y 2023, con la actualización de la información, cuando esto fue necesario, sobre todo para aclarar dudas, y actualizar los datos cuantitativos de la niñez participante de la propuesta educativa, y la incorporación gradual de maestras y maestros, por el aumento de la demanda.

#### **Tajy Loma. Comunidad donde se desarrolla la experiencia**

La comunidad de Tajy Loma es una de las que se caracteriza porque sus pobladores por razones económicas, migran por temporadas y luego regresan a sus hogares. La migración es mayoritariamente masculina –aunque no exclusivamente-, en tanto las mujeres jóvenes y adultas quedan en sus hogares al cuidado de la chacra, animales menores y a las labores de artesanía, cuyos productos los hombres los llevan a las ciudades, para la venta. No son familias campesinas que viven de la producción de la tierra exclusivamente, porque esto no es posible.

Mis hijas y yo, tejemos. Hacemos los tejidos que después mi marido sale a vender al pueblo, en los comercios o viaja más lejos, hacia Ciudad del Este. Pasa varios días o a veces más de una semana hasta colocar (vender) los tejidos. De la chacra nos ocupamos todos, ahí producimos para nuestro consumo nomás. Las gallinas y cerdos, tenemos un poco, pero para consumo, aunque el cerdo es nuestra alcancía también, porque vendemos cuando no hay efectivo, cuando

no hay venta de nuestros tejidos. (Comunicación personal. M. Ramírez. 19 de noviembre de 2020).

En la comunidad pocas familias son campesinas agricultoras que dependen del cultivo de rubros de renta. La mayoría se dedica principalmente a la artesanía, y al comercio de ésta o de otros bienes que adquieren para la reventa, limitándose a cultivar 2 o 3 rubros de consumo. Es una comunidad rural ubicada en el marco de la nueva ruralidad, alternan el cultivo de la tierra y animales menores para consumo, con la producción y venta de artesanía que las ofertan en los pueblos cercanos o incluso, ciudades alejadas de Tajy Loma.

En la Figura 7 se observa una muestra de la producción artesanal.

#### Figura 7

*Artesana de Tajy Loma y su producción*



Nota. Fotografía de L. Becker, tomada en Tajy Loma, Paraguay, el 19 de noviembre de 2020

De la producción artesanal se ocupa toda la familia, cada miembro de la familia tiene un rol y elabora una parte del producto final, incluso los infantes se ocupan de tejer una parte de la prenda.

En esencia, la población de Tajy Loma, siendo rural, ya no se dedica al cultivo de rubros de renta, porque sus parcelas son pequeñas, y porque encontró en la artesanía un medio para obtener ganancias

todo el año sin depender del clima como sucede con la producción agrícola. Actualmente la artesanía es la actividad económica principal, así como el comercio de otros bienes –que no producen, pero los adquieren para la reventa-. La actividad agrícola y el ganado menor son actividades secundarias, importantes para el consumo de la unidad familiar.

Las familias tienen sus cultivos para consumo, poroto, mandioca, maíz, pero eso no les da para vivir. Entonces tejen esas colchas que vos ves por la ruta, tejen y ellas mismas o sus maridos salen a vender. Son campesinos, pero ya no hay más campesinos como antes. (N. Velázquez, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Cuando Velázquez (2020), afirma “ya no hay campesinos como antes”, refiere que las familias campesinas ya no pueden vivir solo de lo que produce la tierra. El minifundio posibilita el cultivo de rubros de consumo, no rubros de renta; y si ponen a la venta su producción, en realidad es parte de su producción de consumo. El contexto rural de Tajy Loma es de familias productoras campesinas y artesanas, con pocas dimensiones de tierra, y la dinámica de su economía se limita a que puedan encontrar mercados para sus productos artesanales y que la población adulta encuentre un trabajo temporal fuera de ella.

### **La educación en la región rural**

El programa de estudios para zonas rurales es el mismo que para zonas urbanas, y, de hecho, la instrucción se imparte en castellano, los libros están impresos en castellano, cuando el idioma materno de la población rural es el guaraní. Aunque el Paraguay es un país oficialmente bilingüe (castellano y guaraní), lo que prevalece es el monolingüismo -uno u otro idioma-, dependiendo de la región del país: en la capital y cabeceras departamentales, preferentemente prevalece el castellano, en algunos sectores sociales el “jopará” (mezcla de castellano con el guaraní), y en el interior del país, el guaraní. El contenido no se relaciona con las condiciones de vida ni los patrones culturales de la población rural, la capacidad

de lecto escritura se insiste con el castellano, lo que genera dificultades con el aprendizaje, lo mismo que con las matemáticas.

Apenas con la materia de guaraní -se enseña como materia idiomática en las escuelas paraguayas- logran buenos resultados, como es de esperarse, al contrario de los logros en esa materia de la niñez de zonas urbanas. En este sentido, la evaluación internacional de logros de aprendizaje PISA para el Desarrollo, aplicada a jóvenes de 15 años, en la prueba realizada a estudiantes de Paraguay, la Tabla 9 muestra que hay un importante rezago de estudiantes de zonas rurales, en comparación con los de zonas urbanas.

**Tabla 9**

*Trayectoria educativa de estudiantes de 15 años en Paraguay*

<b>Población</b>	<b>2 o más años de rezago</b>	<b>1 año de rezago</b>	<b>En su trayectoria educativa</b>
Total	10,2	21,3	68,5
Urbana	7,7	19,5	72,8
<b>Rural</b>	<b>16,1</b>	<b>25,7</b>	<b>58,3</b>

Nota. Elaboración propia, con base en Ministerio de Educación y Ciencias (2018).

“En su trayectoria educativa” indica que se encuentra cursando el año lectivo esperado, conforme a su edad. Los logros del aprendizaje muestran la calidad educativa, y son producto de ésta, por lo que se puede afirmar que los resultados logrados por estudiantes de áreas rurales, es de menor calidad.

Habida cuenta que en la región rural la enseñanza se brinda en “jopará” -mezcla del castellano con el guaraní-, y los libros están impresos en castellano, esto constituye otra barrera para el aprendizaje y aumenta la desmotivación para asistir a clases. Siguiendo con los resultados de la evaluación de PISA para el Desarrollo, en la Tabla 10 se observa que el rendimiento de los estudiantes es menor cuando el idioma que mayormente se habla en la casa es el guaraní.

**Tabla 10**

*% de estudiantes de 15 años por debajo del nivel básico en función al idioma hablado en el hogar*

<b>Idioma</b>	<b>Lectura</b>	<b>Matemática</b>	<b>Ciencias</b>
Guaraní	84,1	97,4	89,6
Castellano	55,8	87,5	66,3

Nota. Elaboración propia con base en Ministerio de Educación y Ciencias (2018).

Se observa que la brecha rural-urbana también se refleja en los logros del aprendizaje, y cuando a lo rural se suma la pobreza, la brecha aumenta, así como la deserción y la repitencia, y los logros académicos disminuyen. Si bien, hay otros factores que se conjugan con la pobreza para el bajo rendimiento académico, la deserción y el rezago. Dichos factores son el aislamiento, la inadecuada formación y el ausentismo docente, esto último que desmotiva al alumnado, ya de por sí con poca motivación para estudiar en las condiciones en las que vive. La pobreza es más profunda en la región rural, y lo es aún más, en las comunidades campesinas. Una mejor educación también pasa por mejorar las condiciones socio-ambientales en que se aprende.

En este contexto, que desde el Estado se proponga un servicio educativo para la niñez de regiones rurales, antes del inicio de su etapa escolar formal, es una oportunidad que de otro modo no tendrían en su condición de hijos e hijas de familias campesinas, guaraní hablantes y pobres. Las opciones que tiene la niñez campesina pobre son: desertar de la escuela para ayudar en la chacra u otras labores, continuar con el oficio de sus padres, ser entregados a familias ciudadinas en condición de “criados” o “criadas”<sup>5</sup>, o migrar por voluntad propia, aunque forzados por la falta de oportunidades. Es posible que estos niños y niñas que reciben a las maestras en sus casas para iniciar un proceso de aprendizaje y estimulación de su desarrollo antes de la etapa escolar tengan un futuro diferente, porque

<sup>5</sup> El criadazgo es una práctica extendida en el Paraguay, que consiste en que las familias rurales pobres entregan a sus hijos e hijas, desde pequeños, a familias de las ciudades a cambio que les brinden alimentación y educación

tienen esta oportunidad de desarrollarse en un marco de estimulación y motivaciones, también es posible que desde sus propias familias reciban apoyo y los impulsen a seguir estudiando y/o estimulen para alcanzar el máximo desarrollo posible en esta etapa de sus vidas.

En las comunidades rurales como Tajy Loma, prevalecen las relaciones de colectividad y solidaridad, la vida y el trabajo se organizan de manera diferente que en las ciudades, y así también, la educación debe tener otro contenido y otro abordaje. La cultura, los saberes, las costumbres, la identidad, son factores que deben tomarse en cuenta en toda intervención educativa campesina, y más aún, cuando se plantea un modelo innovador dirigido a las y los más pequeños, porque la educación tiene un rol clave en la transferencia de los valores sociales y culturales. En este sentido, es esencial valorar y utilizar el idioma guaraní en el proceso educativo, porque es uno de los elementos claves de la identidad, no solo de la ruralidad sino del país. En relación al bajo rendimiento escolar de los guaraní hablantes, una de las razones es que, la educación formal se imparte en castellano y los libros están impresos en castellano, además, la educación es descontextualiza de la cultura y realidad rural.

### **Estrategia, metodología y contenido del servicio educativo de maestras mochileras**

#### ***Llegada a las comunidades, a las familias y selección de niños y niñas***

Para la llegada a las comunidades, identificación y selección de niños y niñas con edad para participar de este servicio educativo, se utilizan diversas estrategias: (a) acudir a otros servicios públicos como los de salud, las maestras visitan las USF de las comunidades para identificar a los niños y niñas de cero a menos de tres años, teniendo en cuenta que estas unidades de salud tienen registrada a la niñez de la comunidad, que acude a sus controles médicos; (b) las directoras y directores de las instituciones escolares que son centros de referencia promocionan esta oferta educativa al interior de la institución, comunicando al alumnado sobre la misma, así como informando a los padres y madres cuyos hijos e hijas acuden a la institución; (c) recorriendo la comunidad, hablando con las familias, presentando la oferta

educativa de maestras mochileras, en visitas denominadas “casa por casa”, registrando datos y visitas, en una planilla.

A estas estrategias, en zonas semi urbanas y urbanas, se suman: (d) integrar a los Consejos de la Niñez –CODENI-, que son oficinas municipales de promoción y protección de los derechos de niños y niñas; (e) solicitar apoyo a las Comisarías, Cuerpo de Bomberos y otras fuerzas vivas de la comunidad; (f) tanto en comunidades rurales como urbanas, el propio alumnado de la institución que es centro de referencia, lleva la tarea de consultar con sus padres y madres si conocen a familias con niñas y niños pequeños, y luego comunican a su institución, sobre estas familias con niñas y niños en edad de ser atendidos por las maestras mochileras. Y, la promoción por las radios comunitarias.

Las autoridades de la institución escolar junto con las maestras presentan la propuesta y explican a las familias la intención de incluir al niño o niña. Cuando la maestra reside en la misma comunidad donde trabajará como mochilera, no requiere tanto apoyo para las visitas, porque se la conoce, pero cuando es extraña en la comunidad, realiza la promoción del servicio con el apoyo y en conjunto con las autoridades de la institución educativa que será su centro de referencia.

Una vez identificados los niños y niñas que se ubican en el rango de edad, si su familia está de acuerdo, son pre inscriptos y luego se realiza la selección, priorizando a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. Se comunica a sus padres o adultos responsables, que las maestras acudirán a sus hogares, solicitando un espacio de la casa que define la familia, para realizar la labor educativa. Para iniciar la labor, el adulto responsable del niño o niña –padre, madre, abuela, tía- debe firmar una autorización que indica que la maestra será recibida en la casa.

Para el segundo año no se realiza la promoción y difusión casa por casa, porque ya se conoce el trabajo que realizan estas maestras, y es la propia familia del niño o niña que cuenta con este apoyo educativo quien comenta en la comunidad, y de este modo, otras familias se acercan a la institución solicitando inscribir a sus hijos e hijas. Una vez que el niño o la niña cumple los tres años de edad, egresa

de este servicio porque debe inscribirse al pre jardín en la misma institución a la cual pertenece la maestra mochilera. Ésta lleva lo que se denomina “el registro anecdótico” en el cual se registra el proceso evolutivo de cada niño o niña que participó del mismo, con sus dificultades, aprendizaje y las situaciones que se presentaron. Al finalizar el año, se comparte la información registrada con la persona adulta responsable del niño y la niña, quien firma la recepción de dicho documento, que finalmente se entrega a la o el docente de pre jardín que recibirá a ese niño o niña.

### ***Metodología y contenido***

Las maestras trabajan un contenido destinado a promover el desarrollo cognitivo, motriz, socio afectivo y del lenguaje en niños y niñas de seis meses a tres años -deben cumplir esta edad en el período en el que participan de la propuesta educativa, porque si ya cuentan con tres años se inscriben al pre jardín-. Utilizan como recursos didácticos, juguetes que representan elementos comunes para la niñez campesina -muñecas, pelotas-, así como menos conocidos para niños y niñas de zonas rurales como los helicópteros, carro de bomberos, rompecabezas y bloques de plástico para armar; y elementos para pintar y dibujar.

Teniendo en cuenta que la educación formal tiene un contenido homogéneo, desconociendo los saberes y la cultura locales, orientado al mundo urbano y al idioma castellano, estas maestras, por el contrario, incorporan y usan el contexto rural, las particularidades del lugar donde desempeñan su labor y usan los elementos de los que dispone, se comunica con la niña o el niño en el idioma materno de éste, potenciando su aprendizaje.

Tenemos los materiales para trabajar colores, formas, a veces vos planeás colores por ejemplo y las criaturas no te prestan tanta atención . . . no precisamente haces lo que llevás, lo que planeás, a veces tenés que salir del plan para hacer lo que le interesa al niño. (Comunicación personal. L. Figueredo. 29 de octubre de 2021).



Lo que más llama la atención de las niñas y niños son los juguetes y elementos desconocidos para ellos. Papel, lápices de colores que para la niñez de zonas urbanas o de mejor situación económica son habituales; para la niñez rural no lo es. Y se suman juguetes como el carro de bomberos y helicópteros, que son usados para despertar la curiosidad del niño y la niña, y en este marco, hablar sobre el objeto: si alguna vez lo vio, qué es, para qué sirve.

Los recursos pedagógicos son esencialmente, los juegos y juguetes didácticos que se utilizan dependiendo de la edad del infante, papel para pintar, dibujar, masilla para crear figuras, y otros, como se observa en la Figura 8.

**Figura 8**

*Maestra mochilera con alumno*



Nota. Fotografía propia, tomada en Tajy Loma, el 30 de octubre de 2021.

La niñez pasa por diferentes dimensiones del desarrollo desde su nacimiento hasta los tres años –haciendo referencia solo a esta etapa de la vida-, período que Piaget (1991) define como la primera etapa de la primera infancia, y que, a la vez, es la etapa de la vida en la que se produce mayor desarrollo del cerebro y es clave para el desarrollo cognitivo, socio afectivo, del lenguaje y de motricidad.

Para la implementación del servicio educativo de las maestras mochileras, atendiendo a las propuestas teóricas, la metodología y el contenido, se trabaja de modo diferente según la edad de la persona: de seis meses a un año, de uno a dos años, y de dos a tres años. Para cada grupo etario, hay una metodología y una propuesta específica.

En el 2017 nos capacitaron y nos entregaron el programa de cero a tres años, que contiene las actividades a desarrollar con niños de cero a seis meses, y de seis a doce meses, cada uno con contenido diferente, después de uno a dos años, y de dos a tres años. Pero los que cumplen tres años pasan al pre jardín. (Comunicación personal. L. Figueredo. 29 de octubre de 2021).

Vygotsky (1995) plantea que el entorno de la niñez, la cultura, las relaciones sociales, son grandes estímulos para el desarrollo, y al desafiar a la niña o al niño a que realice acciones que aún desconoce o no puede hacer solo, hace un esfuerzo porque tiene el acompañamiento y guía para que aprenda y absorba gradualmente este nuevo aprendizaje, lo que hará que su desarrollo sea mayor que si se limitara y se le permitiera hacer solo lo que puede y sabe. Si solo se limita a hacer lo que sabe, no podrá superar un límite mínimo en su desarrollo, o bien, lo hará de modo tardío y esto depende del contexto y del modo en que se vincula con los demás. En este sentido, la experiencia de las maestras mochileras revela que las niñas y los niños que desarrollan mejor sus habilidades son quienes reciben la atención de sus familias, reciben el estímulo social, se adaptan mejor a otros ambientes y se vinculan sin mayores dificultades con los demás.

En este marco, las maestras tratan de despertar la curiosidad y el interés hacia otras actividades, juegos, incluso, conversando con las niñas y los niños, aunque éstos no tengan aún desarrollado el lenguaje, pero comprenden y dentro de sus capacidades se hacen entender; miran su entorno y la maestra los estimula a observar, aprender de lo que ve y siente. Otra de las tareas que realiza la maestra es identificar la etapa en que se encuentra el niño o la niña y si sus sentidos se están desarrollando.

Siempre tengo mi botellita que hace ruidito para ver si escucha bien, y si al hablarle y ellos te hacen caso, entonces te escuchan, aunque no te hablen. Cuando les hablo, les indico algo, me entienden y me siguen. Les digo “pásame tal cosa” y me entregan. Entonces, él ve, escucha, entiende, pero no habla. También están los niños que no te prestan atención, en este caso busco alguna tarea, alguna conversación, algo que les llame la atención para trabajar con ellos.

(Comunicación personal. L. Figueredo. 29 de octubre de 2021).

Las maestras planifican su labor semanal de cinco días, trabajando con su alumnado durante cuatro días a la semana, al quinto día se presentan en la institución educativa de referencia y a la cual pertenecen para elaborar su informe semanal y preparar el plan para la semana siguiente. Tienen bajo su responsabilidad la labor con cuatro niños o niñas al día -dos por turno-, lo que totaliza 16 niños y niñas a la semana, con una hora semanal de atención para cada uno de ellos, y las visitas se realizan de este modo, una vez a la semana. Sin embargo, en el caso concreto de Tajy Loma, cada maestra cuenta con menor cantidad de alumnos/as porque las distancias entre un hogar y otro, son mayores, y el tiempo de trabajo es el mismo.

En la planificación se toma en cuenta el contenido según la edad de las personas que constituyen el grupo al que se debe brindar el servicio educativo. Pero, en ocasiones el plan no puede desarrollarse porque el alumnado no responde a los estímulos, entonces se readapta hasta encontrar una dinámica con la cual pueda trabajar. Igualmente, las maestras están capacitadas para identificar si su alumnado tiene alguna dificultad sea en lo cognitivo, en la motricidad, acorde a las habilidades y capacidades que el niño o la niña debe tener conforme a su edad. Si alguno cuenta con alguna limitación en su desarrollo, se adaptan la tarea preparada para que pueda realizarla.

Muestra del registro del plan de la maestra, se observa en la Figura 9.

Figura 9


Registro del plan de maestra mochilera

Fecha: 28 - 29  
 Dimensión: Expresión Plástica  
 Ámbito: Así pienso, me expreso y me comunico.  
 Objetivo: Me expreso creativamente ejercitando la precisión manual y manipulación para llegar al dibujo, pintura.  
 Capacidad: Coordinación óculo manual  
 Edad: 1 a 2 años  
 Indicador: Trata de doblar un papel por la mitad

### Momentos educativos

Con alegría iniciamos el día saludándonos con la canción 'Hola'; jugamos.  
 Puedo plegar con tela. La maestra me da un pañuelo, ella dobla por la mitad otro pañuelo, me pide que imite, intento doblar el pañuelo. Luego me da una hoja para que intente doblar. Repetimos varias veces.  
 Los padres se comprometen repetir la actividad realizada con el niño.

Prof. Lic. Cinthya Liliana Giménez Ruiz Díaz  
 Coordinadora Educación Inicial  
 Fecha: 28-09-2021



Registro de actividad

Nombre de la docente: Lourdes Figueredo  
 Institución educativa: Esc. Bis. N° 78 Rca. de Mcaragua.  
 Distrito: Carapeguá  
 Departamento: Paraguarí.

Fecha	Familia visitada	Firma y aclaración	Actividad	Observaciones
02-09-2021	Sanabria Mendoza	<i>[Firma]</i>	Puede soplar	
03-09-2021	Maldonado Gonzalez	<i>[Firma]</i>	Puede soplar.	
03-09-2021	Figueredo Montiel	<i>[Firma]</i>	Puede soplar	
08-09-2021	Aguino Vera	<i>[Firma]</i>	Enrosacar desenrosacar	
08-09-2021	Villalba Cazo	<i>[Firma]</i>	Enrosacar desenrosacar	
08-09-2021	López Acosta	<i>[Firma]</i>	Puede armar torre	
09-09-2021	Sanabria	Monica Gavilan	Enrosacar desenrosacar.	
09-09-2021	Mendoza Matto	Rosario Lezcano	Enrosacar desenrosacar	
09-09-2021	Matto Ortiz	<i>[Firma]</i>	Enrosacar desenrosacar.	

*[Firma]*

Nota. Fotografías propias, tomadas en Carapeguá, Paraguay, el 29 de octubre de 2021

Conforme a los testimonios de las maestras y a las observaciones realizadas, se identifica que tratan de que el niño o la niña tenga un rol activo en el proceso educativo, y que la intervención comprende la organización y planificación de las actividades que debe realizar. Las maestras utilizan una metodología de participación guiada, en la que ella construye, o trata de hacerlo, nuevas destrezas en el alumnado, estimulando para que asuma los retos de aprendizaje y desarrollo de habilidades que le plantea la maestra. Rogoff (1993), haciendo referencia a estos procesos de participación, plantea que los niños y niñas comparten su interés y sus objetivos con “los compañeros que son más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y superarse” (p. 8). Las maestras mochileras cumplen el rol de la compañera más hábil que los ayuda a explorar y superarse, así como a desarrollar sus destrezas.

La misma autora refiere:

Gracias a la participación guiada –en la que comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros-, los niños adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de su comunidad. . . . el desarrollo como el progreso de la destreza, la comprensión y la perspectiva desde la que abordar los problemas y las soluciones más adecuadas, definidas de acuerdo con la cultura local. (p. 8).

Está claro, no harán frente a los problemas de su comunidad a una edad tan temprana, pero el desarrollo de habilidades y destrezas, hará que, en el futuro, en el proceso de construcción de más capacidades, podrán afrontar los problemas y encontrarán las soluciones, sean en el ámbito más personal o en el comunitario. Por ello, la educación de la niñez de comunidades rurales debe orientarse a una educación que contextualice su entorno, como lo hacen estas maestras: utilizan elementos del entorno, de la realidad del alumnado, su propio idioma, desarrollando sus potencialidades, y esto fortalece la vinculación de las maestras con las familias, y por tanto, de la escuela con la comunidad.

El desarrollo de habilidades y capacidades desde muy pequeños, se orienta también hacia la vida social y comunitaria, generando la posibilidad de una educación escolar que fortalezca sus capacidades

desde su propia identidad, con el objetivo futuro de desarrollar su comunidad, o por lo menos, que niños y niñas, a medida que van creciendo, puedan reflexionar su realidad en el marco de una educación con perspectivas de desarrollo.

### **Actitud y percepción de las familias**

Las familias en principio se encontraban reacias a recibir a las maestras, porque la concepción de educación que tienen es la recibida en la escuela, en un ambiente institucionalizado -además de la recibida en el seno familiar-. Pero, la figura de la maestra conlleva a pensar en “escuela” y la primera actitud era el rechazo porque, a tan temprana edad -seis meses a menos de tres años-, ¿qué iban a aprender? ¿por qué forzarlos a estudiar? Cabe aclarar que las maestras mochileras del inicio de la experiencia -2017 y 2018-, estaban poco capacitadas para la labor en las comunidades y les costaba explicar lo que ellas mismas no comprendían bien. Luego, las capacitaciones fueron constantes.

La concepción que la educación implementada con ayuda o apoyo de una maestra debe ser en un aula, en un contexto institucional escolar, es algo que las familias tienen internalizado, por lo que la aceptación de las maestras mochileras en su rol de trabajar con los niños y niñas por medio de juegos y con elementos que atraigan su atención, fue un proceso lento por parte de las familias. Principalmente los juegos son un elemento clave de este servicio educativo, y las familias no lograban entender cómo se podía aprender jugando, porque en su mentalidad, educación escolar tiene la figura de un aula, la maestra, lápices y cuadernos. Además, los infantes deben ir a la escuela, no la maestra a la casa de las familias. La Figura 10 presenta una parte del contenido de la mochila de la maestra.

Figura 10

Contenido de la mochila de la maestra



Nota. Fotografías propias, tomadas en Taji Loma, Paraguay, el 29 de octubre de 2021.

Por todo esto, al principio las maestras son vistas con desconfianza por la falta de explicación clara a las familias sobre esta novedosa modalidad, luego de conocer cómo y por qué trabajan con la niñez en su etapa inicial, los padres aceptan y valoran el trabajo de estas maestras, como afirman algunos padres y madres, y las propias maestras.

Al principio, los padres dudan sobre lo que vamos a hacer, si va a servir... pero luego, ellos mismos dicen que ojalá hubieran tenido esta misma oportunidad. Nosotras tampoco supimos explicar, porque la verdad, al principio, tampoco entendíamos bien qué haríamos y cómo. Luego

de una capacitación empezamos a entender, pero más aprendimos haciendo. (Comunicación personal. C. Ramírez. 20 de octubre de 2020).

Actualmente, las familias valoran que sus hijos accedan a estudiar y esperan que, a mayor nivel de instrucción, habrá no sólo mayores, sino mejores oportunidades para progresar en la vida. En esta comunidad, son las mujeres adultas -madres y abuelas- quienes se ocupan del cuidado de la familia y del hogar, porque los hombres salen a buscar trabajo en otras zonas, preferentemente cercanas, pero si no lo logran, van a zonas de frontera o cerca de la capital del país. Las mujeres más jóvenes también salen a trabajar fuera de la comunidad. Son en estos casos que las abuelas quedan a cargo del cuidado de los niños y las niñas.

Las personas entrevistadas coincidieron en que es muy buena la oportunidad de contar con las maestras mochileras, observan el trabajo de éstas y se percatan que se despierta la curiosidad de los niños y niñas con los elementos que despliegan las maestras: juguetes didácticos y recreativos, lápices de colores, dibujos; además del uso del propio entorno y realidad de las familias. Una de las metas de este modelo es que la madre, abuela u otra persona adulta que está al cuidado de la niñez del hogar, observe y participe del proceso educativo para replicarlo en ausencia de la maestra -es decir, los restantes días de la semana-.

Pero esto no siempre es posible: para el caso de las mujeres en situación de mayor vulnerabilidad, deben estar al cuidado de la casa, de la chacra<sup>6</sup> -en ausencia del marido, cuando éste forma parte de la familia-, del trabajo artesanal del tejido en hilo, y con estas responsabilidades no puede sumar la de replicar las enseñanzas de la maestra, los mismos juegos, porque si lo hiciera aún si fuera una hora por día, éste es un tiempo que restará a las actividades que podrían generarle algún ingreso o al cuidado de la chacra y de los animales menores.

---

<sup>6</sup> La chacra es la pequeña parcela con la que cuentan las familias campesinas para cultivar sus rubros de consumo y/o de renta



Entonces, se limita al cuidado del niño o la niña en términos de observar que no se haga daño y de preparar sus alimentos. Igualmente, se dan situaciones en que la madre aprovecha la presencia de la maestra para realizar mandados fuera de la casa. En estos casos no hay participación de la familia en el proceso educativo por lo que no se logrará el resultado esperado.

También hay situaciones de las madres que trabajan fuera de la comunidad y se ausentan toda la semana, regresando un día de la misma para pasar con su familia, antes de volver a su empleo por toda la siguiente semana. Este empleo remunerado le permite pagar a otra mujer de la comunidad para que cuide de su hijo o hija, cuando la abuela no puede hacerlo, por la edad o porque también debe trabajar. En esta situación, la cuidadora tampoco replica la labor de la maestra, porque su trabajo consiste en cuidar la integridad física del niño o la niña, así como alimentarlo, pero no participa de su proceso formativo.

Pero, más allá de estas situaciones, en la medida que las demás personas de la comunidad conocen que las maestras desarrollan un trabajo que estimula el aprendizaje infantil, este trabajo es valorado e incluso solicitado por las familias, aún por aquellas que no podrían ser incluidas por sus condiciones socio-económicas que no llegan a la vulnerabilidad. Durante la época de pandemia, las maestras recurrieron a estrategias como el envío de videos por medio del servicio de mensajería de Whatsapp, comunicaciones telefónicas con personas adultas de la familia para llegar a niños y niñas, seguimiento también telefónico al acompañamiento de estas personas al desarrollo de tareas remitidas a los infantes.

Este período impidió la presencia física de la maestra con la niñez, aunque realizaban visitas esporádicas para hablar con adultos de la familia, sobre el desarrollo de contenidos por medio de juegos. Las respuestas eran positivas, pero es claro que esto no pudo constatarse por la situación particular de pandemia. Las visitas se reiniciaron a partir del segundo semestre del 2021.

### **Limitaciones y dificultades para la implementación del servicio**

Al ser una propuesta nueva y novedosa hubo desconfianza en la comunidad, por lo que el inicio del trabajo de las maestras fue difícil: las familias dudaban sobre los beneficios que podría tener su hijo o hija, al contar con una maestra a tan corta edad; la información era escasa y las propias maestras no tenían claridad sobre qué harían y con qué contenidos trabajarían. Además, la falta de capacitación previa y en algunos casos, capacitaciones deficientes para poner en práctica el servicio educativo. A todo esto, se sumaba el temor de las propias maestras ante lo desconocido: familias que no conocían y debían ingresar a sus casas, desarrollar contenidos con niños y niñas de edades para las que, inicialmente, no estaban formadas.

Una de las más importantes limitaciones fue que para el primer año de implementación del servicio, las maestras seleccionadas para cumplir la función de “mochileras” recibieron una capacitación deficiente, o bien, no fueron capacitadas previamente para dicha función, sino que fueron –y siguen siendo- personas egresadas del Instituto de Formación Docente (IFD), donde la formación se orienta a ejercer la docencia en el aula. En los 3 primeros años, incluso eran maestras formadas para enseñar en grados superiores -niños de nueve a doce años-, o bien, estaban en aula y ante la escasez de alumnado en el ámbito rural, se unían dos grados a cargo de una maestra -plurigrados- y la que quedaba sin alumnos y alumnas, era enviada como mochilera.

También la inexperiencia en trabajo con comunidades -en esencia, el trabajo de las maestras mochileras es un trabajo comunitario-, el temor inicial, el desconocimiento en relación con el modo de vincularse con las familias, sobre la comunidad y cómo trabajar con personas de muy corta edad.

La maestra trabaja con un alumnado de diferente franja de edad, puede trabajar con niños y niñas de seis meses a un año, de uno a dos años, de dos a tres años, y con cada persona es una propuesta educativa distinta, porque, aunque tienen un año o menos de edad entre uno y otro, el

contenido es diferente. Originalmente, también se abarcaba a la franja de edad de cero a seis meses, pero esto en la práctica fue desestimada porque representa una complejidad mayor.

A cada maestra mochilera se le designa niños y niñas con franja de edad diferente. Por ejemplo, tiene bajo su responsabilidad a un niño de seis meses, pero también, niños de uno, dos o tres años, lo cual puede generar mayor agotamiento porque cada niño está en una etapa diferente de su desarrollo. Las maestras reclaman que deberían tener a su cargo a la niñez de una sola franja de edad.

Otra limitación en la intervención de estas maestras es que no están preparadas para trabajar con alumnado que cuenta con alguna discapacidad. Esta indagación conoció a niños y niñas en esta condición, y reciben a la misma maestra, quien indicó que no tiene formación para trabajar con la niñez discapacitada, por lo que utiliza la misma metodología que con otras personas de la misma edad. Ella entiende que no dará los mismos resultados, pero ante el desconocimiento apela a lo que sabe.

Además, trata de apoyar a las familias buscando información sobre instituciones que pueden ayudar o asesorar, y aconsejar a las familias a que acudan a las mismas, con el fin de recibir apoyo. Pero todo tiene un costo, el traslado hasta la capital del país, hospitales, tratamiento médico, lo que constituye una barrera para las familias, pero más aún, para el niño o niña que no tendrá oportunidades de desarrollar sus habilidades si no recibe estimulación y apoyo profesional. A la par, la maestra busca estrategias a través de juegos y utilizar el entorno, para estimular al infante con lo que tiene a su alcance, y a medida que va descubriendo esto, comparte con la familia para que ésta utilice la misma dinámica de estimulación.

También, este servicio educativo con maestra mochilera, cuenta con el apoyo de profesionales de la psicología, pero al inicio de la implementación, pocas escuelas contaban con este recurso.

Las condiciones materiales de existencia de las familias, es otra limitación cuando no hay espacio para el trabajo docente, y los miembros de la familia se encuentran juntos, haciendo sus labores normales en medio del esfuerzo de la maestra que trata de desarrollar la actividad educativa. Así

también, se dan situaciones en que la madre lleva consigo a su hijo o hija, a su lugar de trabajo porque en su casa no cuenta con espacio, y la maestra desarrolla su labor en espacio, en medio de otras personas adultas extrañas al infante.

Recabadas las informaciones brindadas por las maestras mochileras y directoras de las escuelas que monitorean su trabajo, las principales limitaciones y dificultades para la implementación de este servicio educativo, registradas en el período 2017-2023, son:

- En los primeros años de la experiencia, la designación de docentes de aula como maestras mochileras, y solo pocas de ellas tenían formación en educación inicial, aunque para trabajar en el aula, no saliendo a la comunidad.
- La escasa cuando no fue inexistente capacitación e información previa por parte del MEC, en el mismo período inicial, incluyendo para el ingreso a los hogares de las comunidades.
- El criterio de selección de docentes para trabajar como “mochileras”: la que se quedó sin alumnado, la que estaba por jubilarse, aquella cuyo grado o escuela se cerró y estaba a disposición del MEC; la que tenía rubro, pero no cumplía funciones, es decir la docente “desocupada” pero con rubro.
- Las dudas y temores iniciales de las maestras para realizar su labor educativa a niños y niñas de muy corta edad.
- La inexperiencia de las maestras, en este campo de la educación inicial en el ámbito comunitario –natural, ya que es un modelo nuevo para el MEC-.
  - La resistencia inicial de las familias.
  - La falta de un espacio en el hogar de las familias para realizar su labor.
  - Las familias que no participan del proceso educativo, y, por tanto, no replican las actividades con el niño o niña.
- La política del MEC –desde el inicio y aun actualmente-, es que los y las docentes que ejercen

de mochileras deben ser egresadas de los IFD, que las forma para la educación en el aula, no para el trabajo con las comunidades.

Las Figuras 11 y 12, grafican momento las entrevistas con algunas madres y maestras mochileras

**Figura 11**

*Entrevista a madres de Tajy Loma*



Nota. Fotografías de L. Becker, tomadas en Tajy Loma el 19 de noviembre de 2020 y 30 de octubre de 2021

**Figura 12**

*Entrevistas a maestras mochileras*



Nota. Fotografías de L. Berker, tomadas en Tajy Loma, el 30 de octubre de 2021.

### **Niñas y niños egresados del servicio educativo cuando ingresan a la educación en aula**

Luego de haber pasado por el servicio educativo con las maestras mochileras, los niños y niñas asisten a la escuela, en el pre jardín, jardín y pre escolar, antes de ingresar al primer grado. Se realizó la observación de niños y niñas en el aula, donde se integran quienes recibieron a maestras mochileras y quienes no lo hicieron. Se observaban niñas y niños más extrovertidos y con ciertas habilidades para el dibujo y para expresarse verbalmente, lo que era llamativo porque la niñez paraguaya del interior del país, y aún más de zonas rurales, se caracteriza por tener un comportamiento de timidez cuando se encuentran en un espacio con personas adultas, y más, con la docente que es considerada una autoridad. También, se acercaban a sus compañeros /as de aula y mostraban cómo se hacía la tarea de dibujo, pintura, identificación de formas geométricas. La observación se realizó cuando la maestra estaba desarrollando su clase, en dos turnos diferentes, con docentes y alumnos/as distintos.

Quienes siguen la trayectoria de niños y niñas desde su condición de “mochileritos” -así denominados afectuosamente quienes tuvieron maestras mochileras, denominación aceptada por las personas involucradas y por la comunidad- hasta su incorporación al pre jardín, jardín, y pre escolar –año tras año-, son las directoras de las escuelas, las psicólogas, las propias mochileras y las maestras de aula que reciben a estos niños y niñas en un espacio que comparten con otros que no tuvieron esta oportunidad.

Las entrevistadas notan diferencias entre unos y otros, “la diferencia se nota en la socialización. Los que fueron mochileritos son más abiertos, más expresivos, tienen más creatividad. Las familias también ven estas diferencias, estos resultados, por eso hay demanda del programa” (Comunicación personal. M. González. 20 de octubre de 2020).

En el aula en interacción con sus pares, se observaba que los infantes querían demostrar sus habilidades, hablaban sin timidez, con un universo lingüístico más variado que otros alumnos y alumnas que no tuvieron la misma experiencia educativa previamente a su ingreso a la escuela, incluso en la

interacción con la docente demostraban mayor seguridad. Igualmente, en la comprensión y resolución de problemas planteados por la docente, de acuerdo al nivel de comprensión y desarrollo esperado de niños y niñas.

Además, demuestran mayor autonomía, otros hábitos, en algunas situaciones se divisó el ejercicio de liderazgo entre sus compañeras y compañeros, aunque esta actitud también puede deberse a otros factores como el contexto de su educación familiar, el ambiente en el que se educan, u otros.

### **Factores que podrían contribuir al desarrollo de la niñez a partir de este servicio educativo**

El énfasis de este trabajo es la niñez rural y la conexión con el desarrollo comunitario, a partir de su propio desarrollo personal. Para analizar esto se presenta como un marco, las dimensiones del desarrollo de todo niño o niña.

La Tabla 11 presenta el esquema que indica que, desde su nacimiento hasta los tres años, niños y niñas inician su desarrollo y fijan las bases que constituyen el soporte para el logro de sus competencias futuras.

**Tabla 11**

*Dimensiones del desarrollo de niños y niñas desde el nacimiento hasta los tres años*

<b>Desarrollo motor</b>	<b>Desarrollo socio afectivo</b>	<b>Desarrollo cognitivo</b>	<b>Desarrollo del lenguaje</b>
Capacidad de realizar tareas motoras por sí solos/solas	Construcción del auto concepto, manejo de las emociones mientras interactúan en el ambiente que les rodea	Exploración y comprensión del mundo que les rodea, comprende la relación causa – efecto	Utilización del lenguaje receptivo y expresivo

Nota. Ministerio de Educación de República Dominicana (2015, p. 13).

El desarrollo de estas competencias hace que niños y niñas se relacionen con su entorno ambiental, familiar y social, que comprendan informaciones en un contexto conforme a su edad y etapa de desarrollo, con actitudes que orientan su manera de pensar, ser, actuar. La niñez campesina en situación de desventaja socio-económica, no podría desarrollar estas capacidades en ese período clave de su vida, sin el apoyo de las maestras mochileras. Si bien, la etapa del crecimiento es compleja y no se

puede considerar un solo factor, en este modelo se destaca que el contexto familiar es clave al tener incidencia en el desarrollo infantil, tanto en el aspecto cognitivo como socio afectivo. Las maestras registran en sus anotaciones avances en las niñas y niños, tanto en sus actitudes como en el desenvolvimiento en otros contextos fuera de su casa.

La maestra, al interesarse por lo que le pasa a su alumnado, por tratar de entenderle, por los intereses que le motivan, refuerza su autonomía y su autoestima. Busca desarrollar el aspecto cognitivo, las capacidades motoras, del lenguaje, y las socioemocionales, porque el contenido que trabajan se basa en las dimensiones del desarrollo desde el nacimiento hasta los tres años. La atención educativa empieza antes del pre escolar, porque no se puede revertir el déficit en la atención a los niños y niñas en sus primeros años de vida.

Uno de los consensos actualmente, es que entre los fines de la educación se encuentra la promoción del desarrollo integral de las personas, de modo que sean miembros activos de la sociedad. Así, la educación no solo es clave para el desarrollo de las personas sino también de las sociedades. Pero, la educación debe ser producto de un modelo que promueve el pensamiento crítico, aún desde temprana edad. Usualmente se ha considerado que las personas en su primera infancia no tienen capacidad de recibir educación, de pensar, de opinar sobre las cosas que le rodean o suceden, por lo que el pensamiento dominante es que las niñas y niños no tienen conciencia ni autonomía de pensamiento, no se puede fomentar en ellos el espíritu crítico.

Sin embargo, psicólogos trascendentales como Piaget y Vygotsky, a través de sus investigaciones demostraron que desde su nacimiento, niñas y niños desarrollan su capacidad cognitiva, refutando el pensamiento tradicional. Este pensamiento es el que guía la educación tradicional que no promueve el pensamiento propio y la capacidad crítica.

Pero, cuando los niños y las niñas ingresan al terreno del diálogo preguntando por todo, demostrando interés por las cosas, es un indicador que tienen razonamiento y argumentos. Niñas y



niños tienen estas capacidades, pero se requiere que las saquen afuera. Por eso, es importante que el diálogo con la niñez se realice sobre experiencias y cosas que conozcan, que sean familiares, de su entorno y su realidad.

La estimulación temprana, la participación guiada de las maestras mochileras e inclusión participativa de las familias, son factores que favorecen al desarrollo del niño y la niña. De hecho, se ha señalado en esta investigación las diferencias observadas en infantes que recibieron atención educativa en sus primeros mil días de vida, al ingresar a la educación inicial y luego, a la escolar básica, en comparación a niños y niñas que no han tenido esta oportunidad.

En el marco de esta experiencia educativa, se puede afirmar que debe pensarse y diseñarse un modelo de escuela rural, diferente al modelo único que se diseña y se promueve desde las oficinas centrales del MEC, con metodología, contenidos y modelo educativo uniformes para la niñez de la ciudad y el campo, ignorando o no tomando en cuenta las particularidades de las comunidades rurales.

Las maestras mochileras adaptan el contenido que deben desarrollar conforme al contexto de la niñez rural con la que deben trabajar, toman elementos del entorno del alumnado, su realidad, su identidad, y parte de eso para trabajar el servicio educativo. Pero no lo aprendieron en los IFD, sino que lo aprendieron ensayando y equivocándose durante el proceso. Cuando las maestras provienen de zonas rurales, comprenden mejor y más rápidamente los elementos que debe adaptar y no seguir a rajatabla los contenidos proveídos por el MEC. Si los juegos no llaman la atención de niños y niñas, utiliza el ambiente, la cotidianidad, la identidad y el idioma del niño para partir de ahí.

La educación en las escuelas rurales, y en este caso concreto, la brindada en la primera infancia del niño o niña del campo, debe contextualizarse conforme a su realidad y con los elementos que forman parte de su cotidianidad, porque para la infancia rural de zonas vulnerables, la escuela es quizá, la única oportunidad que tiene para comprender su entorno, su ambiente y su micro mundo comunitario. A partir de esto, inician un proceso educativo que les permite aprender y resolver problemas por medio de

juegos, comunicarse con otros, interactuar y desarrollar sus propias capacidades. Adquiriendo mayores capacidades y destrezas, tendrá en el futuro mejores posibilidades de enfrentar los problemas de su comunidad, otras perspectivas para abordarlos, así como para encontrar soluciones.

Todo lo anterior es un punto de partida para su propio desarrollo individual y por extensión, de su comunidad, y la escuela tiene que brindar esa oportunidad. Este servicio educativo no debe finalizar con las maestras mochileras, sino que debe pensarse su continuidad en las aulas de las escuelas rurales.

De este modo, se identifican como principales factores que podrían contribuir al desarrollo infantil en el medio rural:

- La educación contextualizada que brindan las maestras mochileras potencia las habilidades, desarrolla las capacidades de niños y niñas, y fomenta el pensamiento crítico.
- La valoración de la identidad, la cultura y la lengua propia, puede generar procesos educativos con perspectivas de desarrollo apuntando a la comunidad.
- Es un servicio educativo orientado a la comunidad, acerca y fortalece la relación escuela - comunidad, lo que debe conducir a pensar en el desarrollo local
- Los cambios en la ruralidad impactan en la educación, por lo que hay que formar, educar y desarrollar capacidades que se adapten a esos cambios. Las maestras mochileras inician este proceso.
- Las maestras cuando conocen la comunidad en la que trabajan, entienden mejor el aporte que debe hacer la educación, y, sobre todo, que no debe cumplir ciegamente una propuesta curricular que reproduce un sistema social alejado de la realidad rural.

**Objetivo específico 2.** Sistematizar la experiencia de las maestras mochileras para comprender cómo se desarrolló el proceso educativo en el período estudiado y definir aprendizajes que mejoren el modelo.

### **Sistematización de la experiencia de las maestras mochileras**

La sistematización se entiende como la reflexión y reconstrucción ordenada de una experiencia.

Más concretamente, tomando el concepto de Jara (1994):

Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (p. 22).

A partir de esta definición, se proponen el objetivo, la delimitación y el eje de la sistematización.

Objetivo: Obtener elementos que permitan conocer el modo en que se desarrolló la experiencia, factores favorables, así como las dificultades, para extraer aprendizajes que mejoren el servicio educativo.

Delimitación: La experiencia de las maestras mochileras en comunidades rurales durante los años 2017 al 2023.

Eje: Origen, contexto y actores de la experiencia; proceso, principales dificultades y aprendizajes

En este marco, esta sistematización se divide en cuatro partes:

- contexto del surgimiento de la experiencia
- reconstrucción de la experiencia
- interpretación crítica del proceso
- principales aprendizajes

### *Parte I. Contexto del surgimiento de la experiencia*

En Paraguay una vez derrocada la dictadura militar en 1989, se inicia el proceso de transición a la democracia en un contexto complejo por las consecuencias del régimen político-militar autoritario que permeó en toda la sociedad paraguaya. En este mismo trabajo, en capítulos anteriores, se hace referencia a que cada modelo de desarrollo contiene un modelo de educación, y en el marco de esa dictadura, el modelo de desarrollo en Paraguay fue un capitalismo incipiente basado en un sistema productivo agrario, lento crecimiento urbano, población mayoritariamente rural, la educación fue utilizada como una estrategia de dominación, control ideológico y base de legitimación.

Rivarola (2000), describe que los principales rasgos de la educación paraguaya en esa época fueron: desigualdad profunda, predominio de los centros educativos urbanos por sobre los rurales y semiurbanos, grandes diferencias en los niveles de calidad entre las instituciones educativas rurales y las urbanas, alta repitencia y deserción. También, limitada cobertura, alto grado de sexismo, educadores poco profesionalizados e ínfimamente pagados y su constitución como población clientelar, infraestructura incompleta y precaria, y negación de la diversidad lingüística en la población escolar, en una sociedad marcadamente rural (pp. 9-10).

En ese contexto la educación paraguaya cuenta con el menor desarrollo y con pocas bases para afrontar la magnitud del cambio que se vislumbra en ese período, en el que la escuela está universalizada a nivel latinoamericano. Sin embargo, el rechazo al modelo de educación bajo el régimen autoritario coloca la impronta para su transformación dadas las posibilidades que genera el nuevo escenario de la instauración de la democracia, siendo necesario un nuevo enfoque en la educación.

#### **La reforma educativa paraguaya y el marco de los programas de educación inicial.**

Con el marco socio-histórico y educativo anteriormente narrado, Rivarola (2000), expone que se estructura la base institucional del proceso, con la creación del Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), impulsor del proceso de esta reforma, de la elaboración de un diagnóstico sobre la situación de

la educación paraguaya y para contribuir con un plan estratégico. Empieza así a construirse un sistema educativo con una visión de largo plazo, en ese entonces, al 2020. El proceso democrático impulsa que por primera vez se planifique estratégicamente la educación paraguaya, a fin de poner en perspectiva el proceso de reforma, incorporándose una nueva visión de la educación enfocada en la formación de la ciudadanía.

Luego de un profundo debate en torno a la crisis de la educación superior, los primeros ámbitos definidos para la reforma son la educación media y la escolar básica. El debate se centra en que no se puede empezar por la reforma de la educación superior porque los niños, niñas y adolescentes mayormente desertan o directamente no se matriculan en las escuelas de la educación primaria y secundaria, por lo que se considera mejor empezar por la escolarización primaria, de lo contrario se acrecentaría la brecha existente, elitizando aún más la educación. Para 1992, el dato recogido por el Censo Nacional de Población y Viviendas, indica que, a nivel país, sólo 13 de 100 jóvenes van a la secundaria; pero en zonas rurales, el porcentaje disminuye a siete.

Esta problemática tiene una directa relación con la exclusión generada en la educación primaria. Y, en ese entonces -según se observa en la Tabla 12- se registra que, a nivel nacional, el 7% de la población paraguaya de 15 años y más, es analfabeta, y en el ámbito rural concretamente, el porcentaje de analfabetismo es del 11%.

Tabla 12

*Años de estudio de la población de 15 años y más. Año 1992*

Años de estudio	Total país		Urbano		Rural	
	Población	%	Población	%	Población	%
Ninguno	170.516	7	52.856	4	117.660	11
1 a 3	514.041	21	174.918	13	339.123	30
4 a 6	969.395	40	449.157	34	520.238	47
7 a 9	310.788	13	230.182	18	80.606	7
10 a 12	292.484	12	250.331	19	42.153	4
13 y más	161.744	7	150.619	12	11.125	1
<b>Total</b>	<b>2.418.968</b>	<b>100</b>	<b>1.308.063</b>	<b>100</b>	<b>1.110.905</b>	<b>100</b>

Nota. Elaboración propia con base en Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (2004).

Una de las primeras acciones del CARE fue analizar la realidad del Paraguay, conversar con especialistas de otros países y estudiar las políticas educativas en la región.

En una de las reuniones realizadas en Montevideo, con representantes de organismos internacionales de la región como la CEPAL y la UNESCO, con Ministros de Educación, nuestros representantes expusieron la propuesta sobre cómo encarar la reforma educativa en Paraguay. Dijeron más o menos esto “la reforma universitaria sin duda es una prioridad, hay que hacerla, pero, Paraguay no puede empezar por ahí, porque tiene a todos los niños fuera de la escuela, entonces, debe necesariamente escolarizar, porque si priorizamos la educación universitaria vamos a acrecentar la brecha y destinar recurso público a la educación superior teniendo a todos los niños fuera de la escuela”. Porque, ¿cómo priorizar la educación universitaria con el alto grado de deserción escolar? Eso hubiera sido naturalizar que exista esa gran brecha y que la educación sea para una élite. (Comunicación personal. M. Lafuente. 2 de noviembre de 2020).

Se contaba con una institucionalidad débil, infraestructura precaria, deficiente información de base, acceso y calidad restringida, alta deserción y abandono, bajos rendimientos y docencia con un mínimo de beneficios sociales y altamente politizada. Pese a esto, la reforma educativa finalizó con el desafío de implementarla, y de asumir el bilingüismo en la educación. Se trabajó en la escolarización, desde la visión que el niño y la niña asistan desde el primer grado, cuenten con materiales, mejor infraestructura escolar y más docentes preparados, apuntando a universalizar la educación escolar como servicio básico y desmontar las bases de la educación autoritaria, que tenía como una de sus características la cultura del privilegio.

La propuesta de la escolarización ponía énfasis en el acceso a la educación escolar básica y a partir de ahí el diseño del sistema escolar. Además de la escolarización se enfatizó en la educación general básica, con el funcionamiento de los centros educativos en el turno noche, es decir, la educación para los que no fueron a las escuelas o quedaron rezagados o abandonaron tempranamente, denominada la educación de la segunda oportunidad. Por primera vez el MEC coloca a la educación inicial como parte de la educación formal, rompiendo con la idea que la educación inicial era responsabilidad de las familias, y crea la modalidad no formal de los Mitã Róga -Casa del niño y la niña-, en ese entonces con el objetivo de apuntar a mejorar el rendimiento académico y encarar los problemas persistentes derivados de ello. Esta modalidad funcionó desde principios del 2000 y por unos años, con madres educadoras, en locales cedidos por los gobiernos municipales, pero gradualmente esto se fue perdiendo.

Así, uno de los antecedentes es la experiencia de Mita Róga, como se menciona, existentes en regiones rurales, así como los espacios denominados Centros de Bienestar de la Infancia y de la Familia -CEBINFA- del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, creados y desarrollados como apoyo a las madres trabajadoras, ubicados en zonas urbanas y semi urbanas, donde las niñas y niños son llevados a un espacio institucional por sus familiares, quienes los retiran una vez que finaliza su jornada laboral.

En el marco de ese proceso y posteriormente, la financiación fue posible porque se incluyó algún recurso en el presupuesto general de la nación, al que se sumaron la cooperación internacional y los préstamos internacionales. También, y antes del año 2000, se aprobó la Ley General de Educación N° 1264 del año 1998, y se reestructuró el CARE, como el Consejo Nacional de Educación y Cultura, para ser protagonista del proceso.

Luego, comenzaban a percibirse las limitaciones de las expectativas generadas en los '90 al modificarse el escenario con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, como consecuencias del proceso de globalización social y económica a nivel mundial. Además, la situación política paraguaya convirtió en una limitación la disponibilidad de recursos. A principios de la década del 2000 el Estado estaba prácticamente en bancarrota con la crisis financiera y quiebra de los bancos ocurrida en los años 1995 y 1997, por lo que las instituciones financieras no otorgaron los créditos internacionales, y se trabajó en una actualización de la planificación educativa, para enfrentar esa situación.

El objetivo de la reforma educativa que inició su implementación en 1994 es que ningún paraguayo de 15 años tenga menos de nueve años de escolarización, pero la realidad bien entrado el siglo XXI es que se contaba con tres años de escolarización en la población indígena, seis años en la población rural, nueve años en la población urbana y doce años en la población de élite, habiendo una brecha grande entre la población indígena y la de élite. Con esta situación entró en cuestionamiento la universalización de la educación básica sostenida hasta entonces, ya que no se logró lo esperado.

A nivel regional, cobraba cada vez más relevancia el desarrollo previo al acceso a la escuela, y se empezaba a dar mayor importancia al desarrollo de la educación inicial. Así, a nivel nacional, el MEC diseñó el programa "Mejoramiento de la Educación Inicial 2003-2009", que fue la base para la elaboración del primer Plan Nacional de Educación Inicial 2003-2012, llamado "Acompañando el viaje".



Esto fue a principios de la primera década del 2000, con las metas de expandir el pre escolar y garantizar la cobertura con equidad poniendo en perspectiva la lógica de desarrollo del niño.

En ese encuadre se formó a los docentes, se realizó la apertura de los centros, se adoptó un sistema que involucraba a todos los actores locales para que lo planificado se estructure y se implemente en los contextos locales, mediante la participación de las autoridades municipales y departamentales, los padres de familia, la comunidad organizada, y creando la conciencia de que el pre escolar no era un grado previo sino una instancia del desarrollo integral del niño y de la niña, no precisamente con fines funcionales de escolarización.

Paralelamente se fortalecieron los programas de educación básica y la educación de jóvenes y adultos, como programas asociados, así como la noción de educación integral de la primera infancia alrededor de los programas de educación general básica. Como parte del proceso se inician las investigaciones en torno al tema de la expansión del pre escolar, con el ya citado estudio longitudinal de 300 niñas y niños que asistieron al preescolar, haciendo un seguimiento a los mismos a lo largo de cinco años. Se detectó el efecto integral de la atención temprana en el desarrollo del niño y de la niña, principalmente en su rendimiento escolar.

Entre los hallazgos del estudio mencionado, también se plantea la necesidad de llegar al niño y la niña, antes que cumplan los cinco años, pues las desigualdades producidas socialmente impactan desde su nacimiento, lo que refuerza la necesidad de atender a los infantes de cero a tres años.

Llegar a los chicos cuando tienen cinco años, ya es tarde. Mirando hacia atrás en la vida del niño y la niña, antes de esa edad, vemos las desigualdades y esto le marca una trayectoria cuando llega al pre escolar, por eso se refuerza la necesidad de atender a los más pequeños, a los de cero a tres años. Esta es la etapa en la vida del niño y la niña que debe tener un lugar preferencial en la educación. (Comunicación personal. M. Mello. 4 de noviembre de 2020).

En ese marco, en la segunda década del 2000 se elaboró la Política de Primera Infancia y el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2011-2020 aprobado por Decreto N° 7126/2011, involucrándose en conjunto el MEC, la Secretaría Nacional de la Niñez y de la Adolescencia, el Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Justicia y Trabajo, UNICEF, los Municipios y otros actores de la sociedad civil organizada, a través de la conformación del Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia.

Esto coincide con el enfoque del desarrollo infantil temprano, algo sin precedentes, pues empieza a visualizarse la importancia del periodo de cero a tres años de la infancia como vital, que requiere una intervención más flexible. El plan nacional se formuló entre los principales actores de la educación, pero en el marco de una institucionalidad muy frágil y una cobertura limitada a las zonas urbanas.

En el 2012, con fondos provenientes en concepto de compensación por la cesión de la energía de la Entidad Binacional Itaipú al Brasil, se inició la asignación de recursos para elevar la calidad de la educación y financiar investigaciones.

Con base a esto, el plantel técnico del MEC se organizó y capacitó en políticas y programas para la primera infancia, y diseñó una propuesta con la novedad de la implementación de un programa educativo formal, con la apertura de las aulas para la niñez de tres años -pre jardín- y cuatro años-jardín de infantes- De hecho, el pre escolar forma parte de la educación escolar básica, lo que permite que el niño y la niña reciban educación en aula desde los tres años y sigan su trayectoria educativa en una misma institución.

Como consecuencia de esta propuesta se posibilita el acceso a servicios de atención educativa para niños y niñas de tres y cuatro años, como programa piloto bajo la modalidad de intervención formal. De este modo, se habilitan espacios en los centros educativos públicos ubicados en las zonas urbanas y rurales, con dotación de infraestructura, recursos humanos y de formación, promoción de los servicios, equipamiento, mobiliario y dotación de materiales educativos. “Este programa se implementó

desde el 2014 hasta el 2017, recibiendo en los espacios educativos a 13.626 niños y niñas de tres y cuatro años, a lo largo de su implementación”. Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (2019, p. 46). El esfuerzo estuvo orientado al desarrollo integral del infante en su entorno, y eso supuso la llegada de la modalidad educativa en la primera infancia, por primera vez, a las comunidades rurales.

Instalada la propuesta formal para la primera infancia, continuaba pendiente diseñar la propuesta de educación no formal para la niñez menor a tres años.

Con el programa piloto ya éramos noticia, con el pre jardín y el jardín en zonas vulnerables incluyendo comunidades campesinas. Pero seguíamos diciendo que a los tres años es tarde para empezar, queríamos llegar más temprano. Evaluamos y revisamos la propuesta que estábamos diseñando para los más chiquitos, porque para ellos, había que ir hasta sus casas. Teníamos noticias de maestras mochileras en Centroamérica; y para zonas rurales y excluidas, decidimos llegar hasta las casas, adoptar esa modalidad, y preparamos la propuesta para buscar financiamiento. (Comunicación personal. M. Lafuente. 4 de noviembre de 2020).

En el año 2015 se logró la financiación para el programa “Expansión de la atención educativa oportuna para el desarrollo integral de niños desde la gestación hasta los 5 años a nivel nacional: alcance ampliado”. Este programa tiene un componente de educación formal -con los servicios del pre jardín y jardín-, y el componente de educación no formal que incluye la atención educativa a la niñez en sus primeros mil días de vida para favorecer el desarrollo de niños y niñas, mediante acciones que promueven el acceso a la educación inicial. En este componente se propone que las maestras a las que se denomina “mochileras”, sean las responsables de desempeñar la labor educativa a niños y niñas de cero a tres años, en sus hogares. Pero, además, promover nuevas pautas de crianza por medio de la interacción con las madres.

La modalidad no formal consiste en la atención comunitaria en áreas rurales a través de las maestras mochileras, orientada a niños y niñas de cero a tres años, otorgando un rol educativo a las familias acerca de las pautas de crianza positiva y la sensibilización de la primera infancia como etapa fundamental del desarrollo infantil. Este es el origen de las maestras mochileras destinadas a llegar donde la demanda no está educada con estas pautas de crianza, porque la atención debe ser integral. (Comunicación personal. M. Lafuente. 4 de noviembre de 2020).

Más allá del programa en general, que es más extenso y complejo, esta sistematización se limita a la educación no formal y comunitaria que desarrollan las maestras mochileras, y más concretamente, en comunidades rurales. El programa se lanza en el año 2016, pero la experiencia se inicia en el año 2017, en tres Departamentos del país: Cordillera, Caaguazú y Paraguarí, este último cuenta con mayor oferta educativa, con 13 maestras para 11 comunidades, del total de 22 maestras para 18 comunidades.

En este primer año se inicia la experiencia en Tajy Loma, siendo de este modo, una de las 11 comunidades iniciales de Paraguarí que reciben a las maestras mochileras. Se prevé que el financiamiento externo finalice en el 2024, para lo cual el MEC se encuentra destinando recursos propios, gradualmente, para continuar con el servicio que, de este modo, si logra sostenibilidad será política de Estado.

Para la adopción de esta experiencia se toman como referencia las propuestas implementadas en otros países latinoamericanos que las autoridades del MEC conocen e investigan sobre las mismas, en países donde está probada la relación de la educación temprana con los efectos del desarrollo del niño: los programas “De cero a siempre”, de Colombia; “Educa a tus hijos”, de Cuba; “Primera infancia mejor”, de Brasil. Teniendo en cuenta el contexto y los patrones culturales paraguayos, se propone la llegada de las maestras a los hogares vulnerables de zonas urbanas y rurales, pero el mayor desafío se plantea en el ámbito de la ruralidad, ya que además de las comunidades campesinas están las comunidades indígenas. En Paraguay residen 19 pueblos indígenas -1,6% de la población del país-, la mayor población

corresponde al pueblo guaraní. La intencionalidad es que a través de esta vía se acceda a otras políticas públicas, que no están dirigidas solamente a tratar la salud del niño y de la niña.

De este modo y en función a conocer esas experiencias, a las capacitaciones recibidas, al debate al interior del MEC y con profesionales de la educación infantil, nace la propuesta de educación no formal para infantes de cero a tres años en sus hogares. Los contenidos están relacionados con la comprensión del entorno por parte del niño y la niña, la identificación de su realidad sociocultural, la interacción social, la resolución de problemas por medio de juegos, adquisición de destrezas. Todo esto, como parte de su desarrollo integral.

En relación con sus logros, se espera que un programa de primera infancia posibilite mejores resultados en el rendimiento escolar. Aprende más y mejor el niño o la niña que asistió a un programa de educación inicial, aunque el rendimiento escolar no es el objetivo final, sino que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades para desarrollarse.

### *Parte II. Reconstrucción de la experiencia*

La experiencia particular a la cual se refiere esta sistematización se encuentra en el Programa “Expansión de la atención educativa oportuna para el desarrollo integral de niños desde la gestación hasta los cinco años a nivel nacional: alcance ampliado”, ejecutado por el MEC, de alcance nacional con una oferta formal y una no formal, en ésta última se ubica el servicio educativo llevado a cabo por las maestras mochileras, y es esta experiencia la que se reconstruye y analiza.

El objetivo del programa es “aumentar el acceso a servicios educativos oportunos y diversificados de atención, para el desarrollo integral de niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años, con criterios de calidad y equidad desde una perspectiva biopsicosocial e inclusiva, con enfoque de derechos” (MEC, 2022, p. 4). En este marco, las maestras mochileras desarrollan la propuesta para las personas ubicadas en un rango de edad de seis meses a tres años, aunque durante el proceso deben cumplir los tres años, ya que a esta edad deben inscribirse en la modalidad de pre jardín, y acudir a un

espacio educativo en la escuela de su comunidad que ofrece este servicio. La Figura 13 muestra infraestructura tipo de espacios para primera infancia.

**Figura 13**

*Aulas y parquecito. Espacio para primera infancia. Paraguari*



Nota. Fotografía propia. Escuela “Juan Iriarte”, Paraguari, Paraguay, tomada el 20 de octubre de 2020

Las aulas de pre jardín y jardín están equipadas y excepto en el período de pandemia, en funcionamiento. Cabe aclarar que las instituciones que cuentan con maestras mochileras, cuentan con todos los servicios educativos: pre jardín, jardín, pre escolar y educación escolar básica. Si no cuenta desde pre jardín, no puede tener mochileras, porque el objetivo es que la institución cuente con todos los servicios educativos para que el niño o la niña reciba atención educativa desde su nacimiento hasta finalizar la educación escolar básica.

La intencionalidad es desarrollar el programa educativo para la primera infancia en sus primeros mil días de vida, de forma gradual en zonas urbanas y rurales apuntando en el futuro, a la universalización. La particularidad de dicho programa es la atención a la educación previa al ingreso a la educación escolar básica y la adaptación de la maestra de aula como maestra comunitaria en la modalidad no formal. El programa inicia en el año 2016 con la preparación, gestión y adaptación de las instituciones educativas focalizadas de las cuales dependen las maestras mochileras, pero la

implementación del servicio educativo con mochileras inicia en el 2017. Al principio, sólo se presentaron docentes mujeres para realizar esta labor, por eso se popularizó en las comunidades que son “maestras mochileras”, aunque en los siguientes años poco a poco se integraron docentes varones, pero siguen siendo minoría. Lo de “mochileras” es porque llevan en una mochila los elementos que utilizan para su labor.

### **Preparación previa y plan piloto.**

Desde el MEC, el servicio educativo con maestras mochileras se debate y se estudia, tanto en términos bibliográficos como también, conociendo experiencias de y en otros países. Desde el 2015 y por espacio de dos años, profesionales, técnicos y técnicas de este Ministerio trabajan en el modelo antes de su implementación en el 2017. En otros capítulos se menciona, y en este punto se recuerda que el MEC convoca, debate y analiza con otras instituciones integrantes de la Comisión Nacional de Primera Infancia -CONPI- la metodología de abordaje, así como la necesidad que la llegada a la comunidad sea un trabajo intersectorial, que trascienda lo educativo, que incluya otros factores que impactan en el desarrollo del niño y de la niña.

Una vez definida la metodología de abordaje y contenido, se realiza la implementación piloto en dos asentamientos urbanos -donde residen familias en situación de pobreza y extrema pobreza-, ubicadas en un municipio cercano a la capital del país. Son seleccionadas las familias con niños y niñas en edades comprendidas de menos de un año a tres años. Para ello se realiza un trabajo de coordinación interinstitucional que involucra a las autoridades locales; si bien, toda la intervención en la comunidad, la llegada a las familias, la selección del alumnado es del MEC, pero con el apoyo necesario de funcionarios municipales locales, para el abordaje inicial.

### **La llegada a las comunidades.**

Este servicio educativo tiene su particularidad, visitar y entrar a los hogares rurales. Para ello, la escuela sale a buscar al infante, esa es la principal estrategia. La iniciativa es formar a docentes en la

línea de los actores comunitarios para la primera infancia, con una propuesta de intervención integral. El plan es que cada educador o educadora llegue a 16 familias semanalmente, trabajando con ellas para involucrarlas en el proceso de aprendizaje a través de nuevas pautas de crianza, y que a la vez sirva de motivación para la inserción en la escuela. Esto permite instalar la idea de romper con la desarticulación entre oferta/demanda educativa, un problema que la educación paraguaya arrastra, donde la educación pública va, por un lado, y las necesidades de la población por otro. Históricamente la política pública no ha atendido la demanda real, no se ha encontrado con la realidad socioeconómica y cultural.

La implementación se piensa en etapas. La primera de ellas es la creación de condiciones, el proceso de adaptación de la escuela a esta nueva modalidad de trabajo con la comunidad y la internalización del trabajo en sí mismo. La segunda, es planificar la intervención, asumirla como proceso pedagógico y luego como trabajo articulado entre las instituciones responsables de educación, salud y niñez. Esta experiencia encuentra una limitación cuando no se ingresa de manera articulada a un territorio, cuando cada entidad ingresa y genera organizaciones específicas y la gente de la comunidad debe duplicarse para participar en todas, porque muchas veces son las mismas personas las que atienden los diversos temas de interés comunitario como educación y salud. Por eso, la estrategia es articular acciones interinstitucionales.

#### **Servicio educativo de las maestras mochileras.**

Las maestras realizan su labor en las comunidades durante cuatro días de la semana, y el último día laboral deben presentarse en la escuela de la que forman parte, para realizar labores administrativas como informes de lo realizado en la semana, planificación y preparación de materiales para la siguiente semana. Las mochileras trabajan con niñas y niños en el aspecto motriz, emocional y cognitivo, y requieren la aceptación de las familias pues realizan su labor en los hogares. Es necesario que los adultos de la familia repliquen los ejercicios y juegos con los niños y niñas, para que el trabajo rinda frutos.



La participación y compromiso de las familias es clave en este proceso, si no se replica durante la semana lo realizado por las maestras en el único día que ella asiste al hogar de su alumno o alumna, es difícil lograr la estimulación temprana necesaria para el desarrollo infantil.

El rol de replicar lo que hace la maestra, lo deben cumplir las familias. En esta comunidad, la responsabilidad recae en la madre, o en otra mujer joven o adulta de la familia, quienes, además, son las cuidadoras de adultos mayores, de la casa, de todos los niños y niñas que residen en el hogar, de realizar las labores domésticas, trabajar en el tejido, y si tienen, cuidar la chacra. En estas condiciones, se complejiza el acompañamiento adecuado del proceso educativo que proponen las maestras mochileras.

Para constatar si los niños y niñas hicieron sus ejercicios durante la semana, la maestra pregunta a su alumnado y a las personas adultas de la familia. O bien, cuando trata de pasar a la siguiente etapa de su plan, y se percató que el niño o la niña no recuerda la tarea anterior, es porque no realizó las actividades de estimulación practicadas.

En relación con la preparación que realizan para su labor, las maestras no se limitan a los materiales entregados o sugeridos por el MEC, o los que les son entregados en los cursos de capacitación, sino que tratan de preparar juegos nuevos para motivar a su alumnado. Incluso, adecuan juegos tradicionales para llamar su atención. Una estrategia ya señalada es que las maestras utilizan los elementos del entorno del niño o la niña, lo que está a disposición del alumnado cotidianamente, además de la comunicación en su lengua materna que es el guaraní, un factor clave de la identidad de la niñez rural.

#### **Maestras de aula como maestras mochileras.**

El MEC decide y define que estas maestras deben ser egresadas de los Institutos de Formación Docente (IFD), formadas para ser maestras de aula. En realidad, los IFD solo forman docentes para educación inicial, escolar básica y educación media; es decir, para la educación formal y en el contexto de un aula en una institución escolar. Si bien, se busca que sean docentes de educación inicial, éstas

igualmente son capacitadas para trabajar en un contexto de aula, no en el ámbito comunitario. Además, pocas de ellas integran el primer grupo de mochileras. Las razones de esta decisión son prácticas: a) las docentes deben cobrar honorarios y en el caso del MEC solo pueden contratar o nombrar como funcionarias a docentes egresadas, no a alumnas o alumnos de formación docente, como tampoco, educadores comunitarios –que, en el Paraguay, este rol tradicionalmente no lo desempeñan docentes-; b) en el interés que el servicio se mantenga en el tiempo, y por tanto, sea sostenible, se considera que deben ser funcionarias del MEC las docentes designadas como maestras mochileras. De este modo los rubros estarán garantizados, por ende, el servicio podrá continuar; c) se tiene en cuenta que la intervención educativa en el ámbito comunitario, fuera de las aulas, es una experiencia inédita para el MEC. Por ello, este Ministerio decide que el servicio debe brindarse de la mejor manera posible, y confía que, por ello, solo puede ser realizado por docentes de aula y que pertenezcan a las instituciones educativas ubicadas en las regiones donde se implementa la intervención, de modo que las autoridades locales de educación pueden apoyar, controlar y asistir a las maestras.

Para el inicio de la experiencia en el 2017 no se logra capacitar a todas las maestras requeridas, por lo que muchas de ellas inician su labor en la ignorancia de qué hacer y cómo. Pocas personas docentes recibieron capacitación, aunque insuficiente, pese a ello se inició el trabajo en esas condiciones. Las maestras de aula sin experiencia en educación inicial, y aún menos, en comunidades, al ser docentes pertenecientes al plantel de instituciones educativas públicas, son funcionarias del MEC, y, por tanto, acatan las disposiciones de sus superiores. Pese a su sorpresa, disgusto o temor inicial, iniciaron sus labores como maestras mochileras.

En una reunión que tuvimos, antes de salir como mochilera, me enteré lo que era esto. Nos dijeron “van a trabajar con niños de cero a tres años” quise salir corriendo, jamás trabajé con niños chicos. No sabíamos nada de qué hacer y cómo. Cuando tuvimos la capacitación, me enteré. (Comunicación personal. C. Ruíz Díaz. 20 de octubre de 2020).

Para contar con 22 maestras mochileras que inicien la experiencia, necesarias para cubrir la demanda de niñas y niños inscritos en 18 comunidades del interior del país, se adopta la estrategia de reorientar la gestión de las educadoras de las zonas rurales. En esos contextos, se cuenta con docentes para la educación primaria, y ante el avance de la soja que utiliza grandes extensiones de tierra, con sus fumigaciones masivas sin control por parte de las autoridades ni protección para las familias, éstas migran por esa y otras razones, y los hijos forman parte de la migración.

Esto hace que disminuya el alumnado en las escuelas rurales, y cada grado cuenta con pocos alumnos y alumnas, por lo que esto se ve como una oportunidad para que las maestras que quedan sin estudiantes permanezcan en el sistema educativo, reconvertidas en maestras mochileras.

Yo era docente de plurigrado, de 1ro al 3er grado, también era la directora, en zona muy rural. Pero, por falta de alumnos se cerró esa escuela, y como no había vacantes para maestras en otras instituciones cercanas, me llamó el director de esta escuela para ser mochilera. Me capacitó y fui mochilera en los dos turnos. (Comunicación personal. L. Figueredo. 29 de octubre de 2021).

El proceso para ellas no es fácil, porque están formadas para la enseñanza en el aula, para la educación formal, y deben comprender que también hay una educación fuera del aula, y proyectarse a la comunidad, a las familias. La necesidad de contar con las maestras necesarias para iniciar la llegada a las comunidades obliga a este proceso de reconversión, debido a que, al iniciar la experiencia, no se cuenta con la cantidad suficiente de educadoras de educación inicial.

Para el segundo año de la intervención se realizan capacitaciones que alcanzan a todas las mochileras, se distribuyen mejores elementos de trabajo, y, además, al haber trabajado un año con este servicio educativo, las docentes tienen más confianza, son conocidas en las comunidades y esto genera un mejor ambiente para ellas, las familias y los niños y niñas.

### Alcance de las maestras mochileras.

El Paraguay está dividido en la capital Asunción y 17 departamentos, los cuales están subdivididos en 262 municipios. La Tabla 13 muestra unos datos de la implementación inicial del proyecto, que se realiza en tres departamentos y 12 municipios, siendo el de Paraguarí el que recibe a la mayor cantidad de maestras mochileras, originalmente 13 del total de 22, quienes atienden a 128 niños y niñas de 224 en total. Tajy Loma es una comunidad que desde el inicio cuenta con el servicio de maestras mochileras.

**Tabla 13**

*Alcance inicial de las maestras mochileras*

<b>Departamento</b>	<b>Niños, niñas</b>	<b>Maestras mochileras</b>
Cordillera	48	5
Caaguazú	48	4
Paraguarí	128	13
<b>Total</b>	<b>224</b>	<b>22</b>

Nota. Elaboración propia con base en el informe del programa “Expansión a la atención educativa a la primera infancia”. MEC, 2018

En el año 2018 se mantiene la cantidad de maestras y del alumnado. La oferta no aumenta porque las maestras siguen capacitándose, y la difusión del servicio es limitada. Luego, se duplica en el año 2019 y continuó en aumento en los siguientes años, conforme se observa en la Tabla 14.

Tabla 14

Alcance del este servicio educativo 2017 al 2023

	Año 2017		Año 2018		Año 2019		Año 2020		Año 2021		Año 2022		Año 2023	
Total país	Niñas y niños	MM	Niñas y niños	MM	Niñas y niños	MM	Niñas y niños	MM	Niñas y niños	MM	Niñas y niños	MM	Niñas y niños	MM
	224	22	224	22	408	41	426	49	402	128	969	128	1751	430
Tajy Loma	16	2	16	2	16	2	20	2	18	2	16	2	16	2

Observación: la sigla MM indica “maestras mochileras”

Nota. Elaboración propia con base en informes del programa “Expansión a la atención educativa a la primera infancia”. MEC (2018 al 2024)

Tajy Loma inicia con dos maestras y 16 niños y niñas, y se mantiene sin variación en los tres primeros años, en términos de la cantidad, aunque los niños y niñas van cambiando conforme aumenta su edad, así como permanecen si continúan en el rango de edad del programa. Pero, a nivel nacional el servicio se expande porque se tienen los recursos para ello, además, porque las comunidades en la medida que lo conocen solicitan el servicio. Lo que originalmente surge como un servicio educativo dirigido a la población infantil vulnerable, e inicia en comunidades rurales, se expande a zonas urbanas vulnerables.

La iniciativa se abre para niños y niñas de seis meses a tres años, y ante la demanda, en Tajy Loma se toma de decisión de inscribir solo a la población de dos años, limitándose de este modo el acceso, para evitar los disgustos de las familias, porque hay pocas maestras y muchos pequeños que requieren este servicio.

A nivel nacional, a partir del año 2022 se incluye a la niñez de 4 y 5 años, y la estrategia es agruparlos para llegar a mayor cantidad de infantes. Sin embargo, en Tajy Loma se mantiene el criterio original de selección.

Figura 14

*Entrevista con maestra mochilera*



Nota. Fotografía de L. Becker, tomada el 29 de octubre de 2021, en Carapeguá, Paraguay

### **Actores de la experiencia.**

- Maestras mochileras
- Autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias que estuvieron en el periodo previo y al inicio del desarrollo de la experiencia sistematizada
- Personas adultas cuidadoras de la niñez que participa del programa
- Niños y niñas participantes del programa

En general, las maestras seleccionadas para mochileras no contaban con conocimiento y/o experiencia para el servicio educativo a implementar, pero se fueron capacitando y, sobre todo, aprendiendo con la propia práctica, así como de la experiencia de las demás, compartiendo vivencias cotidianas del trabajo con las familias, y con la niñez. Debieron aprender sobre desarrollo infantil

temprano buscando materiales y pidiendo ayuda a sus colegas que se adaptaron más rápido a la modalidad. Algunas docentes tomaron cursos de especialización en educación inicial, que forma a docentes de diferentes niveles educativos de primera infancia.

Hay casos de docentes que, trabajando en alfabetización de adultos, fueron trasladadas de institución educativa e incursionaron en educación temprana como maestras mochileras, sin tener conocimientos de ello. Pero, participando de las capacitaciones se fueron adaptando, incorporando informaciones y conocimientos.

Cuando las maestras residen en la misma comunidad donde trabajan, facilita la labor. Se registran casos de maestras de educación escolar que empezaron como ayudantes de una maestra mochilera y posteriormente asumieron turnos propios debido a la demanda surgida luego del inicio del programa.

#### **Inicio e implementación.**

En primer lugar, se realizaron entrevistas a las docentes para determinar el nivel de conocimiento sobre estimulación temprana, y luego se realizaron las capacitaciones a lo largo de dos años, por módulos, de forma presencial inicialmente, y en el tiempo de la pandemia del COVID 19 se realizó de manera virtual. Se reitera en este punto que, el primer año -2017- fueron pocas las docentes que accedieron a una capacitación básica; las capacitaciones con contenidos requeridos para la labor a esta franja etaria se brindaron más tarde, en el segundo año -2018-, desarrollando un programa a lo largo de ese año, y luego, al siguiente -2019-. A partir de eso, cuando ingresan nuevas maestras mochileras, se prioriza la capacitación. Durante el período de pandemia, las maestras asistieron a sus alumnos y alumnas de manera remota, y aprovecharon ese tiempo para capacitarse a distancia.

Los temas como derechos y desarrollo evolutivo de la niñez, características por edades e Indicadores de las capacidades de acuerdo con las etapas evolutivas, las señales de alarma sean motoras, cognitivas, del lenguaje, o de otra índole, formaban parte del programa de estudios. Se analizaba la

evolución de un niño o niña, como ejemplo del proceso, y se hacían trabajos prácticos, así como lectura y utilización de materiales. Las capacitaciones se realizaron con profesionales de la educación, pediatría, oftalmología, otorrinolaringología, del desarrollo infantil temprano, y otras disciplinas.

Los trabajos prácticos se realizaban de acuerdo con los módulos que se desarrollaban, e igualmente se realizaron capacitaciones sobre las reglamentaciones, los requisitos para acceder al programa, la cantidad de niños y niñas con quienes se debe trabajar, y al mismo tiempo, se evaluaban los conocimientos que iban adquiriendo conforme a los temas desarrollados.

Un elemento importante del servicio educativo son los juegos, por ello, en estas capacitaciones aprendieron sobre el sentido de cada juego, la intención de su uso en el proceso de aprendizaje.

Con las capacitaciones se fueron poniendo en claro los requisitos y condiciones para acceder al programa, como la distancia del hogar del infante a la escuela, siendo el criterio de cinco cuadras o 500 metros a la redonda; familias de escasos recursos, prioridad a los infantes de asentamientos campesinos o que presenten alguna dificultad para el aprendizaje. Las hijas e hijos de docentes no podían ser seleccionados.

En relación concreta al contenido de las capacitaciones, una debilidad es la ausencia de temas relacionadas con la ruralidad, con sus características y estrategias diferenciadas para llegar a las familias. Se replican contenidos únicos para niños de regiones rurales y de zonas urbanas, lo que hace y hará que las maestras al llegar a las comunidades se encuentren con realidades diferentes a las planteadas y trabajadas en las capacitaciones, y deberá investigar otros contenidos y metodologías para lograr la atención de niños y niñas de estas comunidades.

Una de las condiciones para acceder al programa es el compromiso de las familias para que luego de la experiencia, el alumnado ingrese a la misma institución de referencia a la cual pertenece la maestra mochilera. Esta condición implica tener la mirada sobre la evolución de la niñez, por eso, la condición es su continuidad en la misma institución, en el proceso formal de la educación, que es el



objetivo de este servicio educativo. Es decir, la niña o niño que forma parte del programa, una vez que cumpla los tres años, se inscribe al pre jardín, luego al jardín y al pre escolar, para completar la etapa de educación inicial, antes de su ingreso a la educación escolar básica. De este modo, en la misma institución pueden seguir la trayectoria del niño y la niña.

#### **Proceso y criterios de selección de niños y niñas.**

Luego de la promoción y difusión realizada en la comunidad, por diversas vías: reuniones con padres y madres en la escuela de referencia, radio comunitaria, USF, visitas domiciliarias y notas en el cuaderno de avisos que los alumnos y alumnas llevaban a sus casas para comunicar a sus familias, se procedió a un censo. Este censo fue para realizar la pre inscripción de los infantes con edades comprendidas de cero a menos de tres años, conforme al interés y autorización de sus familias, y esta fue la base para la selección del alumnado, de manera a aplicar los criterios de admisión.

Los padres y madres creyeron que con el censo ya podían inscribir a sus hijos e hijas, y fueron a las escuelas para efectivizar esa inscripción, lo que se permitió, pero con la consigna de que la institución educativa iba a realizar la selección para el ingreso al programa, conforme a los criterios pre establecidos y más arriba citados. Además de las estrategias de difusión y comunicación, se trabajó conjuntamente con la USF local que atiende a la comunidad y posee un registro detallado de los niños y niñas, desde su nacimiento.

A partir de ahí se elaboró el listado preliminar considerando la distancia del lugar donde vive el alumnado potencial en relación con la institución educativa de referencia y a la cual pertenece la maestra mochilera. Se realizaron visitas a las familias con integrantes menores a tres años, ubicadas en el perímetro establecido para informar sobre los requisitos y condiciones para que sus hijos e hijas participen de la experiencia educativa e invitarlos a inscribirse.

Primero se inscribió a los niños y niñas de menos de tres años -esto es, si faltaban unos meses

para cumplir esa edad- y dos años. Luego, a infantes a partir de seis meses a un año. Desde el segundo año de la experiencia, la inscripción se realizó al finalizar el período escolar. De este modo, tres meses antes, las maestras conocían cuántos niños y niñas, de qué hogares y de qué franja etaria estarían a su cargo.

Al principio, no se seguía estrictamente las exigencias, concretamente, se tomaron niños y niñas en situación de vulnerabilidad, pero también quienes no estaban en esa condición. Los criterios eran claros, pero el control era menor, y había interés en inscribir a los pequeños para acumular experiencia, e instalar el servicio a nivel comunitario.

### **Proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Luego de la identificación y la selección de los niños y niñas, las maestras planifican cada visita de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada persona seleccionada y a la dificultad que pueda presentar, con base al conocimiento sobre la estimulación temprana.

El trabajo requiere preparar actividades para un alumnado de cero a tres años, y otra vez con cada niño o niña se debe cambiar de actividad sin perder de vista el objetivo. Es decir, los objetivos siempre son los mismos pero las actividades pueden variar de acuerdo con la realidad del niño o niña y a sus necesidades específicas, que puede ser trabajar más en la motricidad gruesa o fina o la parte cognitiva.

Las principales características de este servicio educativo son:

- Es más compleja la preparación de actividades para las personas de un año.
- Es una educación muy personalizada, por el tipo de interacción que se tiene, al ser en la casa del niño o niña.
- Trabajan con herramientas que muestran las evidencias acerca del proceso del alumnado.
- Se involucra a las personas adultas responsables del niño o niña, en algunas de las tareas o actividades, hablándoles de la importancia de cada actividad, del objetivo que tiene cada una.

- Los juegos son esenciales en este modelo, y se insiste con las familias sobre la importancia que tienen los mismos para el proceso de aprendizaje.
- Se dan indicaciones a las personas adultas responsables, para replicar los juegos y ejercicios con los niños y niñas.
- Se realizan las actividades de acuerdo con la madurez del alumnado.
- Se trabaja con materiales didácticos, el objeto se muestra al niño o niña, si no lo conoce se le guía explicándole lo que es, lo que significa, pero se trabaja respetando sus tiempos en cuanto al aprendizaje.
- Las actividades están encaradas con el objetivo de preparar al infante para su ingreso al pre jardín y jardín, por ello son actividades específicas y diferenciadas de lo que corresponde a ese nivel.

Cuando hablamos de contenido, la gente cree que es como en la escuela, el colegio, contenido de un libro, leer y escribir. Y no. Son contenidos educativos a partir de juegos, de contar cuentos, de bailar, mirar la naturaleza, hablar . . . y tratar de desarrollar en el niño y la niña, sus destrezas. (Comunicación personal. M. Lafuente. 2 de noviembre de 2020).

#### **Modalidad.**

La modalidad de trabajo consiste en partir desde las escuelas “cabeceras”, donde las maestras deben hacer horario, firmar las planillas de asistencia, informar de las viviendas a asistir en el día, preparar los materiales, y visitar hasta dos niños por turno -son dos turnos: mañana y tarde-. Las maestras se presentan primero a la institución para llevar los materiales, anuncian su presencia ante la Dirección y al terminar el turno regresan a la institución para dejar los materiales. Cuentan con apoyo de profesionales de la psicología para la educación inicial que están para asesoramiento, pero no acuden a los hogares salvo alguna excepción que se presenta cuando la maestra no puede tener la atención del

niño o niña pese a su esfuerzo. Si es necesario, convoca a las personas adultas responsables para reuniones cuando hay dificultades en el aprendizaje o en el apoyo.

En relación con el proceso desarrollado con el niño o niña, se planifica y se elaboran objetivos y contenidos para el alumnado de acuerdo a la edad, en formato de enseñanza individual. Si bien, se pueden presentar dificultades y ante ellas se actúa de acuerdo con las necesidades de los infantes.

La interacción con el niño o niña es en presencia de la madre, el padre o algún adulto de la casa.

Inicialmente se trata de identificar eventuales dificultades que se puedan manifestar, sea en la parte cognitiva, motricidad gruesa y/o fina y otras señales indicativas del desarrollo infantil. Es necesario una formación específica en estimulación temprana, aunque se tenga formación en educación inicial, pues ésta se orienta infantes de jardín y pre escolar y es de la modalidad formal.

La confianza de las madres y otros adultos hacia las maestras es muy importante para el aprendizaje del niño y la niña, y es necesario que la persona adulta responsable conozca y se apropie de los recursos pedagógicos, que tenga una idea de cuáles son las capacidades que se quieren instalar, que vea lo que se está haciendo. De este modo, si se encuentra la situación en que los infantes presentan dificultades, las familias pueden aplicar también los ejercicios.

Asimismo, se presentan hechos en los que el comportamiento de los niños y niñas es contraproducente para la estimulación, como cuando están en presencia de sus familiares y se comportan de manera específica, siendo algunos casos, de no querer prestar atención, evadir a la maestra, negarse a las actividades, y cuando esto ocurre las maestras solicitan a las personas adultas que se retiren de la presencia del infante, y éste cambia de comportamiento. Al finalizar la actividad, las familias reciben la explicación de las actividades realizadas, qué materiales se utilizaron y se les sugiere repetirlas con el niño o la niña.

Con la niñez de cero a un año se trabaja preferentemente sobre las actividades

cotidianas de su vida. A las personas adultas responsables se muestra cómo tratarlo y cuidarlo de acuerdo a cada necesidad, como en el momento del cambio de pañales, de la alimentación, a la hora de levantarse. También se utilizan mucho las canciones infantiles como incentivo.

Con las personas de dos a tres años, la dinámica es variada, y se preparan varios juegos o actividades. Dependiendo de su comportamiento, el juego se utiliza para distraer al alumnado en algún momento si hay necesidad, para luego retomar las actividades centrales.

Cuando el alumnado egresa de este servicio e ingresa al pre jardín asistiendo a la escuela, la maestra mochilera presenta un informe acompañado de documentaciones del proceso de cada infante y entrega a la docente responsable del pre jardín, así como también, explica al niño o niña que su nueva etapa educativa será en el aula.

### ***Parte III. Interpretación crítica del proceso***

Las capacitaciones estuvieron más enfocadas en la temática de la estimulación temprana pero prácticamente no se desarrollaron los temas referidos a la estrategia comunitaria del programa. La estrategia debía incluir la coordinación interinstitucional, contenidos de motivación, creación de mecanismos de confianza entre las personas educadoras y las familias, incidencia en la comunidad o en los diversos actores, el pasaje de ser una maestra de aula a ser maestra comunitaria, en un contexto rural.

El servicio educativo debe responder a las necesidades reales de las comunidades rurales, por lo que la preparación de las maestras debe orientarse a ello; de lo contrario, estarán obligadas a repensar el contenido y a apelar a su creatividad para lograr la atención de niños y niñas, en función a su realidad. Por medio de la observación y las propias entrevistas, se obtuvo información sobre este esfuerzo de las maestras, pero si están previamente formadas y orientadas a implementar una educación contextualizada a la realidad del alumnado, podrán ejercer mejor la labor que se espera de ellas.

La omisión de realizar un trabajo previo, de acuerdo con las madres y padres, en cuanto a su involucramiento para hacer la experiencia. Las familias solamente fueron informadas en términos generales sobre el programa y los requisitos para su acceso, y, sin embargo, su involucramiento es clave para el éxito del modelo.

Así como el elemento comunitario y el involucramiento de las familias, otro factor importante es la coordinación interinstitucional. La configuración de la estimulación temprana y el desarrollo infantil como política pública no es solo competencia de la entidad encargada de la educación al haber diversas intersecciones que comprende ese desarrollo. En el Paraguay la infancia es un actor muy recientemente reconocido como tal, la intervención ha sido siempre tutelar y en compartimentos, a pesar de los avances. Por ello, se deben redoblar esfuerzos para promover un mayor involucramiento y participación de entidades de salud pública, ministerio de la niñez, municipalidad, porque son actores importantes en relación al ejercicio de los derechos de la infancia, y su desarrollo. Así como al inicio de la experiencia con el plan piloto, el MEC puede liderar el esfuerzo de la coordinación entre instituciones.

En relación con el punto anterior, hubo debilidad para implementar un trabajo articulado Interinstitucional. Para iniciar la labor, las autoridades de las escuelas de referencia coordinaron con la USF solamente para la obtención de los registros censales que contienen informaciones sobre los niños y niñas de cero a tres años que son de la comunidad.

En esencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje es formal por más de que sea conceptuado o tratado como no formal. Este servicio tiene todas las características de la formalidad porque no puede ser de otro modo ya que es una iniciativa impulsada por el MEC. A partir de esto, incorporar el factor comunitario que es un componente de lo “no formal” es algo que debe plantearse la autoridad educativa para el éxito de este servicio educativo.

**Aspectos positivos.**

A pesar de algunas debilidades observadas que ameritan acciones concretas para superarlas, la experiencia tiene aspectos positivos como: a) la instalación gradual de este servicio educativo, que en la medida que se conoce, se acepta y se valora; b) la confianza de las familias hacia las maestras; c) la adaptación de la maestra, si el niño o niña no quiere o no puede hacer los ejercicios o participar de los juegos, ella cambia la metodología, buscando la manera de atraer su atención; d) las familias de la comunidad aprenden y entienden que motivar y estimular a niños y niñas desde su nacimiento, es clave para su desarrollo; e) durante el plan piloto, se logró que las instituciones coordinen esfuerzos, se instaló una mesa de trabajo entre los principales entes que deben abordar la problemática de la primera infancia; f) el compromiso de las maestras para identificar el modo de trabajar con niños y niñas que tienen alguna discapacidad. No están formadas para ello, pero tienen voluntad para ayudar a gestionar alguna asistencia para la niñez con esas condiciones; g) el uso del entorno, el ambiente, el idioma del niño y la niña para el proceso pedagógico; h) el respeto a los patrones culturales y la identidad de las familias de la comunidad.

**Principales dificultades.**

Inicialmente, las maestras recibieron poca o ninguna información sobre este servicio educativo, y con esas limitaciones, iniciaron la experiencia. A esto se sumó que las maestras formadas para educación en el aula fueron designadas para hacer educación no formal como maestras mochileras, con poca preparación para asumir esta nueva función e interactuar con las familias en las pautas de crianza. De hecho, solo pueden ser designadas como “mochileras” las maestras egresadas para enseñar en el aula, porque es la formación que reciben.

En relación al compromiso de las familias para ser parte del proceso, se vio debilitado porque las personas adultas responsables de la crianza de los infantes, que trabajan todo el día e incluso ausentándose de la comunidad por días o semanas, tienen dificultades para acompañar con los ejercicios

de estimulación a los niños y niñas. Precisamente, esta ausencia obliga a que niños y niñas queden al cuidado de otras personas adultas que, aunque responsables, se dedican al cuidado del infante, pero es difícil que acompañen el proceso educativo.

En la misma línea anterior, aunque no ausentes de la comunidad o del hogar, están las madres solas que asumen la responsabilidad con el cuidado de los quehaceres de la casa, de los animales menores<sup>7</sup>, del tejido para la venta, y tampoco pueden acompañar a sus hijos e hijas replicando los ejercicios y juegos de estimulación.

Las familias que no comprenden que es un proceso y su éxito depende de su acompañamiento al niño y la niña, es otra dificultad.

Finalmente, uniformar contenidos y metodología sin tener en cuenta el origen, la cultura, la identidad de la niñez y su familia, y en este marco, la ausencia de contenidos para conocer y entender la sociedad rural, que es una barrera para los y las docentes cuando no conocen esta realidad y son designados para desempeñar su labor en comunidades rurales.

#### ***Parte IV. Aprendizajes***

Los principales aprendizajes son: a) la primera infancia es una etapa determinante en los procesos de formación y desarrollo de las personas, y las experiencias vividas en estas edades tienen un gran impacto, considerando además que las intervenciones tempranas aseguran el éxito posterior en la vida escolar y por supuesto en las habilidades para la vida; b) al ver la necesidad de llegar a edades más tempranas, la maestra mochilera se convierte en una vía de experimentación, en primer lugar, para detectar las falencias en el desarrollo infantil e incidir en las condiciones de vida de los niños y las niñas; c) el apoyo de profesionales de la psicología, quienes tempranamente pueden identificar junto a las

---

<sup>7</sup> Se denomina 'animales menores' a las especies que por su tamaño y el espacio que requieren, son fáciles de manejar: gallina, cerdo, patos, etc.



mochileras, alguna dificultad en el desarrollo infantil, y de ese modo, actuar también temprano para disminuir los efectos futuros, o identificar metodologías que logren desarrollar plenamente sus habilidades y destrezas; e) el servicio está diseñado para que la maestra trabaje con el niño o niña una hora a la semana, en un día específico. Y, es la persona adulta responsable de ese niño o niña –que normalmente es la madre-, quien debe acompañar y replicar los juegos y actividades con el infante. Sin embargo, en comunidades rurales esto no siempre es posible por las múltiples funciones que asumen las mujeres, ya que a ellas se las responsabiliza también de cumplir con este rol educativo en ausencia de la maestra. Por esto, se debe contar con otras estrategias de seguimiento y acompañamiento para estas comunidades.

## Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

### Conclusiones

La globalización impactó en la sociedad rural paraguaya, de un modo negativo: se globalizó la precariedad, la pobreza, la ausencia de mercados que demanden fuerza de trabajo campesina puesto que los agro negocios invadieron el campo requiriendo poca y especializada mano de obra. No hay una base para el desarrollo sostenible, y en este marco, debe pensarse en un modelo de escuela rural, y concretamente en el caso paraguayo, se pensó en un modelo educativo enfocado en la comunidad, que posibilite desarrollar capacidades en niños y niñas residentes en este contexto rural.

Surgió así el servicio educativo con maestras mochileras, motivo de esta investigación, con el primer objetivo específico de examinar esta intervención educativa para identificar factores que podrían contribuir al desarrollo de niños y niñas en el medio rural.

Este objetivo fue logrado, porque la intervención fue indagada desde diferentes aspectos que permitieron conocerla y analizarla, lo que permitió identificar que la participación de estas maestras en el proceso educativo de la primera infancia en comunidades rurales, contribuye al desarrollo de niños y niñas. Una vez que el contenido es pertinente porque toma en cuenta la realidad social y ambiental, así como los patrones culturales, necesariamente la práctica pedagógica y todo el proceso educativo se compromete con la realidad del alumnado y sus familias y puede fortalecer la cultura y la identidad local.

Aunque de manera incipiente, y hasta ahora, solo para la niñez en su primera infancia, las mochileras se acercan a desarrollar habilidades y capacidades, que hoy son individuales, pero en el futuro pueden ser la base del desarrollo comunitario.

Sin embargo, en un contexto más amplio, el debate debe dirigirse al modelo de educación que responda a esta ruralidad y que fortalezca la cultura local, debilitada en este proceso de globalización. La escuela debe demostrar su valor a las comunidades y posibilitar la construcción de proyectos de vida en la propia comunidad, posibles de lograrse si hay perspectivas de desarrollo. La práctica pedagógica debe

impactar positivamente para resolver los problemas que enfrenta la educación en el ámbito rural, para lo cual la docencia debe diseñarse y pensarse en función a la realidad propia de la ruralidad.

La escuela es importante para las familias rurales, porque tiene su propio significado y valor, por eso, su relación con la comunidad puede promover el desarrollo local si la educación está dirigida al análisis y la comprensión de la realidad y el entorno comunitario. Las maestras mochileras se orientan a ello, pero todo el modelo educativo de la escuela rural debe hacerlo.

En cuanto a la intervención estudiada, como toda propuesta educativa tiene una intencionalidad, y ésta busca desarrollar la autonomía, confianza, destrezas motoras, la capacidad de escuchar y de proponer. La estimulación que reciben los niños y niñas desde su nacimiento hasta cumplir los tres años - período considerado clave para el desarrollo cognitivo- es esencial para la niñez en su primera infancia, y más aún, para pequeños residentes de zonas rurales. La interacción social favorece el desarrollo cognitivo, para lo cual, teniendo presente la conclusión de Vygotsky (1995), esta interacción debe realizarse con alguien “más capaz”, porque las compañeras y los compañeros ideales no son los iguales, entendiendo la desigualdad en términos de mayores destrezas y habilidades.

Las maestras mochileras cumplen con la función de la compañera “más capaz” por medio de la participación guiada, que busca potenciar las habilidades de niños y niñas en el máximo nivel, desarrollando las destrezas de su alumnado. De este modo, el servicio educativo con las maestras mochileras, es en sí mismo, un factor importante para contribuir en el desarrollo de niños y niñas en cualquier espacio de su intervención, y en este caso, comunidades rurales.

El segundo objetivo específico fue sistematizar la experiencia para comprender cómo se desarrolló el proceso educativo en el período estudiado, objetivo también logrado. Esta sistematización contribuyó a comprender ese proceso, e identificó aprendizajes que pueden ayudar a mejorar la intervención.

De un modo más descriptivo, con relación a la labor de las maestras mochileras como un factor

que ayuda al desenvolvimiento del niño y la niña en su primera infancia, para que este logro incluya todas las posibilidades para el desarrollo de las habilidades y destrezas en esos primeros años de vida, el rol de las familias es importante. En el caso de las comunidades rurales cuya actividad económica trasciende la vida campesina tradicional, se complejiza la presencia y participación de las personas mayores en la crianza y educación de los infantes. Esto sucede porque ya no viven de la producción de la tierra. Para sobrevivir se trasladan a zonas urbanas o a regiones rurales más alejadas, y esto influye en el apoyo que pueden brindar a sus hijos e hijas en este proceso educativo.

Aunque se dificulta la participación activa de las personas adultas de la familia por su condición de trabajadoras fuera del hogar, o por las responsabilidades propias dentro de la casa y la falta de tiempo para acompañar el proceso educativo, la insistencia de las maestras para apoyar más y mejor al niño y la niña con sus ejercicios y juegos de estimulación, rinde resultados. Esto se observa cuando el infante que tuvo el servicio de la maestra mochilera ingresa al aula de educación inicial, y luego, de la escolar básica, logrando un mejor rendimiento académico, así como mayores habilidades sociales que le ayudan a relacionarse mejor y más plenamente con otras personas; y tienen la capacidad de resolver problemas prácticos acorde a su edad y desarrollo.

El mayor acceso de los niños y niñas de zonas rurales a la escuela y el aumento de la matrícula reflejan que la educación escolar tiene un valor para las familias campesinas, la importancia que dan a la educación se demuestra porque abren sus puertas a las maestras siendo éstas extrañas, y confían en que ayudará a que sus hijos e hijas alcancen un desarrollo pleno, o mayor que el que alcanzarían si no tuvieran esta estimulación.

Cuando el niño o la niña participa de este programa, es una antesala para su ingreso a la escuela en el pre jardín y luego el jardín de infantes, para finalmente acceder al pre escolar en el que se inicia la educación escolar básica, y llega a esta instancia con ciertas habilidades y destrezas acorde a su edad, y puede por ello, tener un mejor desempeño. Para el ámbito rural esto es importante, porque si el niño o

la niña va a la escuela a partir del grado obligatorio sin recibir atención educativa previa, pierde la posibilidad de desarrollarse tempranamente.

La niñez campesina por su propia condición está en desventaja en relación con las personas que viven en zonas urbanas, por lo que acceder a esta modalidad de maestras mochileras es un factor importante para su desarrollo. La educación empieza antes del 1er grado, y la experiencia educativa en la primera infancia antes del ingreso del niño y la niña a la escuela, forma la base para su futuro aprendizaje.

En relación con la instalación de la educación pública infantil en sus primeros mil días de vida, se puede afirmar que es un modelo con progresos importantes, pero aún con muchos desafíos para su implementación, siendo uno de ellos la capacitación y entrenamiento para el trabajo comunitario de las maestras mochileras. Al respecto, el involucramiento de la comunidad a través de las familias participantes, requiere un mayor y mejor acompañamiento por parte de la comunidad educativa – autoridades escolares y organizaciones de padres y madres que se constituyen para apoyar a la escuela-, para lo cual, puede ser útil motivar y orientar a las familias sobre las oportunidades que se presentan para los niños y niñas a través de este servicio educativo. El fomento de la participación comunitaria es una deuda de la iniciativa.

Otra situación que se ha observado y descrito en esta investigación, es el rol clave que asumen las mujeres de la comunidad: las propias maestras mochileras, las autoridades escolares involucradas también son mujeres; las madres, abuelas y tías de los niños y niñas que participan del programa, son quienes asumen la responsabilidad de acompañar en el proceso de aprendizaje y estimulación, cuando pueden, en medio de sus múltiples funciones en su hogar, en actividades para la generación de ingresos –sea trabajando fuera o dentro de la comunidad, y/o producción de artesanía-. Esta realidad impide que pueda acompañar a los infantes de la familia, como requiere el servicio educativo estudiado.

La situación en la que se encuentran las mujeres, así como su condición en estas comunidades rurales amerita un estudio específico, y los resultados de la presente investigación exploratoria pueden ser útiles para una indagación sobre el tema.

Pero, principalmente, el desafío que queda es pensar en un modelo de escuela rural, que tenga presente que existen diversas realidades en la ruralidad, y que sea capaz de generar condiciones para el aprendizaje y el desarrollo pleno de la niñez.

## Recomendaciones

A partir de la investigación realizada, y en función a los resultados obtenidos en este estudio en que se identificaron debilidades, se realizan las siguientes recomendaciones para mejorar y fortalecer la experiencia:

- Modificar la estrategia de información y motivación dirigida a las familias, para que niños y niñas participen del proceso educativo y a la vez las personas adultas tomen parte activamente, pues sin su apoyo en la réplica de las enseñanzas de la maestra cuando ella no acude al hogar, el modelo no tendría los resultados esperados.
- Priorizar escuelas rurales para instalar a las maestras mochileras en ellas y a la comunidad en torno a ellas, principalmente las que se encuentran en zonas de pobreza.
- Incluir monitoreo periódico para tomar las medidas correctivas necesarias y mejorar la intervención.
- La capacitación de las maestras debe ser frecuente para mejorar y/o reforzar el enfoque pedagógico, para estudiar contenidos, actualizarse, y analizar las características socio culturales de la población en la que van a trabajar.
- Incluir en la capacitación información sobre cómo trabajar con niños y niñas con discapacidad, conocer las instituciones que pueden asesorar a las familias, ya que la labor de la maestra siempre será insuficiente y más en estas situaciones. Esto también implica que se debe tener en cuenta las condiciones para la inclusión de la población infantil con discapacidad.
- Difundir las buenas prácticas implementadas por las maestras, los beneficios para el desarrollo del niño y la niña, con el fin de lograr mayor apoyo y expandir el servicio educativo.
- Fortalecer el programa en las comunidades rurales donde se implementa, e involucrar a las organizaciones locales para este cometido. Es necesario la proyección hacia la comunidad y un mayor involucramiento de ésta, para consolidar la experiencia.

- Las personas en general y los infantes en particular, aprenden a un ritmo diferente, no todos aprenden las mismas cosas, sobre los mismos temas, al mismo tiempo y a la misma velocidad. Por esto, una evaluación durante el proceso puede ayudar a identificar debilidades y fortalezas en la implementación del servicio, para ajustar el contenido y/o la metodología, con el fin de mejorar la intervención.

- El MEC debe dejar de lado la estandarización de contenidos y metodología, y debe tomar en cuenta el origen, la cultura y la identidad de la niñez, su familia y la comunidad, para diseñar los contenidos y definir metodologías. Esto también debe tenerse en cuenta para la capacitación docente.

- Generar las condiciones y gestionar el debate a nivel del MEC, para promover el diseño de un modelo o modelos de escuela rural, teniendo presente que la sociedad rural tampoco es uniforme.



### Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2011). *La educación y el desarrollo rural: Balance de cinco décadas de estudio*.  
[https://www.academia.edu/9373033/La\\_educaci%C3%B3n\\_y\\_el\\_desarrollo\\_rural\\_Balanc\\_e\\_de\\_cinco\\_d%C3%A9cadas\\_de\\_estudios](https://www.academia.edu/9373033/La_educaci%C3%B3n_y_el_desarrollo_rural_Balanc_e_de_cinco_d%C3%A9cadas_de_estudios)
- Arguello, F. y Herazo M. (2024). *El juego como estrategia pedagógica para mejorar las habilidades del pensamiento crítico en niños y niñas de grado primero en una IE rural*. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa. Volumen 4. Número 1. Enero – Junio 2024.  
[https://www.researchgate.net/publication/377225728\\_El\\_juego\\_como\\_estrategia\\_pedagogica\\_para\\_mejorar\\_las\\_habilidades\\_de\\_pensamiento\\_critico\\_en\\_ninos\\_y\\_ninas\\_de\\_grado\\_primero\\_en\\_una\\_IE\\_rural](https://www.researchgate.net/publication/377225728_El_juego_como_estrategia_pedagogica_para_mejorar_las_habilidades_de_pensamiento_critico_en_ninos_y_ninas_de_grado_primero_en_una_IE_rural)
- Asociación Cultural Mandu'a'ra. (2022). *Los mensú, ¿quiénes eran?* [Imagen]  
 Facebook. <https://es-la.facebook.com/asociacion.manduara/posts/10155070920251458:0>
- Berdegú, J. (2012). *Dinámicas territoriales rurales en América Latina. Serie Claves para el Desarrollo Territorial*. Santiago, Chile: Rimisp-Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. [https://www.rimisp.org/wp-content/files\\_mf/1363119830SerieClavesDTR05DinamicasTerritorialesRuralesALatina.pdf](https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1363119830SerieClavesDTR05DinamicasTerritorialesRuralesALatina.pdf)
- Blanco Guijarro, M. R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos* 7 (1), pp. 11-33.  
<https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175>
- Camarero, L. (2021). Las brechas de la nueva ruralidad: la ciudadanía olvidada. *Revista de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Sociología, España*.  
<https://revistas.chapingo.mx/textual/article/view/r.textual.2021.78.07/r.textual.2021.78.07>

Capel, H. (1975). La definición de lo urbano. *Revista Estudios Geográficos Nro. 138-139*. Febrero-mayo 1975, pp. 265-301.

<https://www.ub.edu/geocrit/sv-33.htm>

Castrejón, C. (2022). Educación rural en América Latina. Entre lo comunitario y popular.

*Revista ProPulsión. Volumen IV. Número 1/Año 2*. Universidad Pedagógica Nacional,

México. <https://ojs.revpropulsion.cl/index.php/revpropulsion/article/view/75>

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006*, pp. 40-79. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>

Concha, M. V.; Bakieva, M.; Jornet, J.M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en

América Latina y El Caribe. *Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades del*

*Campus de Melilla. Edita: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla*

*(Universidad de Granada)*.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/9857/8104>

Chayanov, A. (1974). *La organización de la unidad económica campesina*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

De Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología, año 66, núm. especial 2004, México, D.F.*, pp. 279-300.

<file:///C:/Users/User/Downloads/58057-167090-1-PB.pdf>

Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. (2016). *Atlas demográfico del Paraguay, 2012*.

<https://www.ine.gov.py/resumen/36/atlas-demografico-del-paraguay-2012>

Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. (2018a). *Principales resultados de pobreza y distribución del ingreso. Encuesta Permanente de Hogares 2017.*

Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. (2018b). *Principales resultados de la Encuesta Permanente de Hogares 2017. Total País.*

Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. (s.f.). *Censo Nacional de Población y Viviendas. Años 1950/1962/1972/1982/1992/2002.*

<https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Web%20Paraguay%20Total%20País/3%20Diagnostico%20poblacion.pdf>

Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. (2004). *Paraguay. Resultados finales Censo Nacional de Población y Viviendas. Año 2002. Total País.*

<https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Web%20Paraguay%20Total%20País/1%20Presntacion%20Total.pdf>

Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación. (2018). *Informe de gestión y avances.*

<https://nube.stp.gov.py/s/mWCoWKBiXFbn54>

Fujimoto Gómez, G. y Peralta, M. V. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI.* Organización de Estados Americanos. Unidad de Desarrollo Social y Educación. Santiago, Chile.

<https://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/7.pdf>

Giddens, A. (2000). *Sociología.* 3<sup>ra</sup> edición. Alianza editorial. 1<sup>ra</sup> edición, 1991.

Google. (s.f.). [Imágenes de mapas de Sudamérica]. Recuperado el 14 de agosto de 2023

de [https://www.gifex.com/detail/2009-11-18-11139/Mapa\\_Politico\\_de\\_Sudamerica.html](https://www.gifex.com/detail/2009-11-18-11139/Mapa_Politico_de_Sudamerica.html)

Guereña, A. y Rojas, L. (2016). *Yvy jára. Los dueños de la tierra en Paraguay.* Informe de investigación de Oxfam. Paraguay.

Heikel, M. V. y Palau, T. (1987). *Los campesinos, el Estado y las empresas.* BASE IS. Paraguay.

Hippy Paraguay. <https://hippy.org.py/>

Hippy United States. <https://www.hippyus.org/es/encuentre-un-programa/>

Instituto Nacional de Estadísticas. *Proyección de la población nacional, áreas urbana y rural por sexo y edad. Revisión 2015.* <https://www.ine.gov.py/publicacion/2/poblacion>

Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). *25 de agosto – Día del idioma guaraní.* Recuperado el 20 de diciembre de 2022 de <https://www.ine.gov.py/news/news-contenido.php?cod-news=507>

Instituto Nacional de Estadísticas. (2023). *Principales resultados de pobreza monetaria y distribución de ingreso. EPHC 2022.* [www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=MjE1](http://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=MjE1)

Jara H., O. (1994). *Para sistematizar experiencias.* Alforja, Programa Regional Coordinado de Educación Popular. Costa Rica.

Martínez, O. y Salazar, J. (2022). Desafíos presentes en el México rural: problemas y posibilidades. *Espacio abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología. Vol. 31. Nro. 3.* Maracaibo, diciembre de 2022. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-00062022000300087](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062022000300087)

Ministerio de Agricultura y Ganadería. (2009). *Censo Agropecuario Nacional 2008.*

Ministerio de Educación y Cultura. (2009). Plan Nacional de Educación 2024.

[https://mec.gov.py/talento/archivo/planes/MEC\\_plan-educacional-2024.pdf](https://mec.gov.py/talento/archivo/planes/MEC_plan-educacional-2024.pdf)

Ministerio de Educación y Cultura. (2015). Programa educativo primera infancia.

<https://nube.stp.gov.py/s/eMJWANadzXzdj8s>

Ministerio de Educación y Ciencias. (2018). *Educación en Paraguay. Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo.* [https://mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/15228?1544781993](https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15228?1544781993)

Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). Maestra Mochilera. Guía de Implementación. <https://drive.google.com/file/d/1gqDMJkTS2ShpaLNO9dmeosbD3-Ma4RHi/view>

Ministerio de Educación y Ciencias (2020). *Informe ejecutivo. Principales resultados. Evaluación Censal SNEPE 2018.*

[https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/16021?1599670657](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/16021?1599670657)

Ministerio de Educación y Ciencias. (2018 a 2024). Informes del Programa de Expansión educativa a la primera infancia.

Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. (2023). *Centros de Bienestar de la Infancia y la Familia.* <https://www.mspbs.gov.py/bienestarsocial/centro-bienestar.html>

Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social y Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia. (2011). Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Presidencia de la República del Paraguay 2011-2020. Presidencia de la República del Paraguay. Julio, 2011. Asunción, Paraguay.

Ministerio de Educación de República Dominicana – MINERD. (2015). *Orientaciones sobre la evaluación educativa en el nivel inicial. Guía para los educadores y las educadoras del nivel inicial.* <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-educacion-inicial/oW0c-orientaciones-sobre-la-evaluacion-educativa-nivel-inicialpdf.pdf>

Nikolajczuk, M. (2023). Organizaciones empresariales agropecuarias y acción corporativa en Argentina y Paraguay durante el período neoliberal (1989-1999). *Sociohistórica*, núm. 52, e211, setiembre 2023-febrero 2024. Universidad Nacional de La Plata, Argentina

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-16062023000200211&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-16062023000200211&script=sci_abstract&tlng=en)

Ocampo, J. (2022). *Educación y desarrollo rural: Las prácticas pedagógicas del Programa Escuela y*

*Café en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca, Colombia (2021)*. Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Ecuador.

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/18545>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). Declaración Universal de los Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948.

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Oxfam. (2016). *Desterrados: tierra, poder y desigualdad en América Latina*. [https://oi-files-d8-prod.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/file\\_attachments/desterrados-full-es-29nov-web\\_0.pdf](https://oi-files-d8-prod.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/file_attachments/desterrados-full-es-29nov-web_0.pdf)

Paz, E. y Echevarría, K. (2024). Educación y Desarrollo. Visiones latinoamericanas. *Márgenes. Revista multitemática de desarrollo local y sostenibilidad*. Universidad de Sancti Spíritus. Editorial. Vol. 12. Nro 1. Febrero-Mayo 2024.

<https://hcommons.org/deposits/item/hc:63189/>

Pereira, H. (2019). Despojo extractivista y exclusión social con presencia y consentimiento del Estado. Integración subordinada del norte paraguayo. Universidad Autónoma Chapingo. *CORI Coordinación de Revistas Institucionales. Textual 73, 43-70, enero-junio 2019*.

<https://revistas.chapingo.mx/textual/article/view/r.textual.2018.73.02/r.textual.2018.73.02>

[02](#)

Pereira, M. (2015). *Ciudadanía de papel. Derechos humanos en comunidades campesinas*. BASE IS. AECID. Paraguay.

Pérez, E. (2001). *Hacia una nueva visión de lo rural*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>

Plascencia, M. y Núñez, K. (2020). Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas:

condiciones de centros educativos preescolares. *LiminaR*. Vol. 18. Nro 1. San Cristóbal de las Casas. Enero-Junio 2020.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272020000100142](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272020000100142)

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. 1ra edición en Colección Labor 1991. Editorial Labor S.A. Edición original Ediciones Gonthier (1964).

Reales, L., Robalino G., Peñafiel A., Cárdenas J., Cantuña-Vallejo, P. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S5), 681-691.

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=chacon+y+morales+muestreo+intencional+no+probabilistico&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=chacon+y+morales+muestreo+intencional+no+probabilistico&btnG=)

Rivarola, D. (2000). *La reforma educativa en el Paraguay*. CEPAL. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a6887031-78bf-445b-a701-1ac6ec66ae9c/content>

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. 1ra Edición, 1993. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México.

Rojas, F. (2020). *Cómo planear y escribir el capítulo metodológico del anteproyecto de tesis de la MDR-UNA*. s/d

UNICEF. (2018). *En Paraguay, 6 de cada 10 niños no terminan la secundaria*. [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/paraguay/comunicados-prensa/en-paraguay-6-de-cada-10-ni%C3%B1os-no-terminan-la-secundaria>

UNICEF. (2022). *Nota técnica. Aportes de UNICEF al abordaje del ciclo de vida 'Primera infancia' en el arco del Proyecto Nacional de Transformación Educativa 2020/2021. Paraguay*.

<https://www.unicef.org/paraguay/media/8201/file/Aportes%20de%20UNICEF%20al%20a>

[bordaje%20del%20ciclo%20de%20vida%20%E2%80%9CPrimera%20infancia%E2%80%9D.pdf](#)

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

Universidad Nacional de Costa Rica. (20 de octubre de 2023). *Maestría en Desarrollo Rural*.

*Objetivos*. <https://mrd-r-una.org/index.php/informacion-general/objetivos>

Valdez, S. (2024). Acumulación por desposesión del territorio ancestral y resistencia del pueblo indígena Yshir de Paraguay. *Perspectivas Rurales. Nueva época. Vol 22, Nro. 43*, Enero-Junio 2024, pp. 1-19. Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/19688>

Valle, A. (2024). Enfoques integralmente socioemocionales en educación inicial: diseño, implementación y evaluación de programas y recursos para niños de 4 a 5 años. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. Volumen V, Número 1* p. 464-478

<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1601>

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.



## **Anexos**

### **Anexo 1: Guía de entrevistas a maestras mochileras**

#### **Perfil académico, selección y capacitación**

¿Cuál es su perfil académico? ¿qué año concluyó sus estudios y en qué año empezó como mochilera? ¿tuvo otro trabajo como docente anterior a esta experiencia? ¿dónde? ¿por cuánto tiempo?

¿Cómo fue el proceso de selección?

Cuando se incorporó como mochilera, ¿recibió algún tipo de capacitación referente al proyecto? Por favor explique en qué consistió, con qué frecuencia, qué contenidos.

¿Y capacitación sobre educación popular? ¿con qué contenidos?

Y después, ¿recibió otras capacitaciones? en qué consistió, con qué frecuencia, qué contenidos

#### **Vinculación con las comunidades. Rol de las familias**

¿Cómo inicia su vinculación en las comunidades? ¿y con las familias de niñas y niños que estarán en el programa? (si es miembro de la comunidad de Tajy Loma o si es una persona que viene de otra comunidad, las estrategias serán diferentes)

¿Cómo fue recibida por la comunidad en general, y por las familias? En particular, por los padres y madres de niños y niñas que estarían en el programa

Las familias, ¿qué rol tienen en este proceso educativo? ¿cómo se los involucra? En su opinión, ¿cuál de su grado de participación, de colaboración?

Durante su labor, ¿recibe algún apoyo por parte de las familias? ¿en qué consiste?

### **Metodología y proceso educativo**

¿Trabajó anteriormente con niños y niñas de 0 a 3 años? ¿dónde, por cuánto tiempo, en qué consistió ese trabajo?

¿Puede explicar cómo inicia su vinculación con los niños y las niñas?

¿Cómo trabaja con niños y niñas de diferentes edades?

¿Realiza alguna evaluación inicial sobre el nivel cognitivo de las niñas y los niños, relacionados al contenido que desarrollará? (se entiende que trabaja con juegos y recursos lúdicos, y éstos conducen al desarrollo cognitivo. Si es así, ¿de qué modo, en qué consiste?

¿Con qué frecuencia visita/trabaja con los niños y las niñas? ¿Considera que esta frecuencia es suficiente? ¿por qué?

¿Qué recursos pedagógicos (materiales y otros) tiene y cómo los utiliza?

¿Quién provee los materiales? ¿puede solicitar adicionales?

¿Tiene material específico para cada familia o en todas se reutilizan los materiales?

¿Tiene una guía a seguir o se ajustan a cada caso?

En su opinión, ¿qué resultados observa en los y las niñas y los niños al finalizar su labor, luego de uno o más años? (según sea el tiempo en que estos niños y niñas se encuentran en el programa).

¿De qué modo registra su trabajo? (el desarrollo, el avance, si considera que éste se visualiza)

Una vez que el niño o niña ingresa a la escuela, ¿se remite algún reporte de los avances en el programa de maestra mochilera? ¿se da retroalimentación de su parte hacia las maestras de aula? De ser así, ¿con qué frecuencia, de qué modo, y en qué consiste?

**Anexo 2: Guía de entrevista a las familias**

¿Cómo se informó sobre este programa para la primera infancia?

¿Qué esperaba del trabajo de las maestras?

¿Por qué incluyó a su hijo o hija en el programa? ¿Las familias los incluyen o alguien los selecciona?

¿Cómo recibió al principio, este programa? ¿y a las maestras? ¿y la comunidad cómo la recibió?

¿Cómo trabajan las maestras cuando visitan a su hijo o hija? (qué recursos utilizan, cómo, de qué modo participa su hijo o hija, qué hace)

¿Usted o alguna otra persona de la familia, realiza con su hijo o hija los ejercicios que asignan las maestras? ¿cuánto tiempo destinan semanalmente para aplicar los ejercicios que les asignan?

Por favor, explique, ¿cómo era su niño o niña antes de la llegada de la maestra? ¿observa algún cambio en su hijo o hija? ¿de qué naturaleza? ¿cómo?

¿Qué piensa hoy, cómo percibe el trabajo de las mochileras?

**Anexo 3: Guía de entrevista a las autoridades educativas de Tajy Loma y Carapeguá**

¿Cómo se hace la presentación del programa en la comunidad?

¿De qué modo acompaña a las maestras mochileras, para el inicio de su labor en la comunidad?

¿Cómo selecciona a los niños y niñas que estarán incorporados al programa?

En el aula, ¿nota alguna diferencia con los niños y niñas que no participaron de este programa?

¿en qué consiste la diferencia? (si la hubiere)

¿Cuál es su opinión sobre esta modalidad educativa?