



ANÁLISIS COMPARATIVOS
DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

La formación inicial de docentes de primera infancia

Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay desde una mirada regional

Verona Batiuk y Carolina Meschengieser



Advertencia

El uso de un lenguaje no discriminatorio en función del género de las personas es una de las prioridades de la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Sin embargo, su aplicación en la lengua española plantea soluciones muy distintas, sobre las que aún no se ha logrado ningún acuerdo.

En tal sentido, evitamos usar en nuestros textos expresiones tradicionales que ya han sido abandonadas en el español académico y profesional contemporáneo, tales como la palabra “hombres” para referirse a un conjunto de seres humanos. Además, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamiento léxico en artículos, sustantivos y adjetivos para subrayar la existencia de distintos géneros, hemos optado por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a todas las personas.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma de posición alguna de parte de la UNESCO o del IIPE en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Publicado en 2022 por la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Agüero 2071, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO 2022

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution- ShareAlike 3.0 IGO

(CC- BY- SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).



La serie *Análisis Comparativos de Políticas de Primera Infancia* se inscribe en el marco de las actividades del área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO, cuya misión institucional consiste en fortalecer las capacidades de los Estados Miembros de la UNESCO en la región para planificar y gestionar sus sistemas educativos.

La producción de estos documentos se articula específicamente dentro del proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). [SITEAL](#) es un observatorio en línea que ofrece una base de políticas, normativas, investigaciones y estadísticas sobre la situación educativa en la región latinoamericana, a partir de las cuales se producen documentos de análisis relacionados con los siguientes ejes: Primera infancia, Educación básica, Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP), Educación superior, Educación y TIC, Inclusión y equidad educativa, Educación y género, Docentes y Financiamiento.

Los documentos de *Análisis Comparativos de Políticas de Primera Infancia* tienen el propósito de ofrecer una mirada comprehensiva sobre las acciones que los distintos Estados nacionales realizan para garantizar el derecho de los niños y niñas, y sobre las decisiones y capacidades que demuestran para reducir las brechas sociales. A la par, trazar un panorama sobre las tendencias de la región, los logros y los desafíos con respecto a las políticas analizadas.

El objetivo de esta serie es facilitar a equipos técnicos de gobierno, investigadores, docentes y capacitadores, documentos que problematicen, indaguen y analicen las distintas estrategias e intervenciones que los países orientan en torno a dimensiones particulares de la política de la primera infancia en América Latina.

Contenido

1. Introducción	6
2. Marco de referencia	11
2.1. La importancia social de los servicios de educación y cuidado destinados a la primera infancia	11
2.2. La organización de los servicios de educación y cuidado de la primera infancia (AEPI) y los perfiles a su cargo	13
2.3. La formación de docentes de primera infancia: planteo del estudio.....	15
3. Tendencias de la formación inicial de docentes de primera infancia en América Latina	19
3.1. Estructuración de la oferta en la región: las instituciones formadoras	19
3.2. Organización y regulación del sistema formador en la región ...	22
3.3. Normativa curricular: panorama regional	28
4. Análisis de tendencias de políticas educativas regionales para garantizar el derecho a la educación de NNA con discapacidad ...	30
4.1. Reformas en los marcos legales e institucionales	30
4.2. Organización y regulación del sistema formador	35
4.3. El currículum de la formación de docentes de primera infancia en Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay: notas sobre las regulaciones nacionales	45

4.4. A modo de síntesis	63
5. Conclusiones y recomendaciones	73
6. Referencias bibliográficas.....	78
7. Normativa y documentos oficiales.....	85
7.1. De carácter general.....	85
7.2. De carácter nacional.....	85
7.3. Otros países de ALC.....	87

1. Introducción

América Latina es una región caracterizada por registrar altos niveles de desigualdad y una gran proporción de la población bajo la línea de pobreza, por lo que dos de los desafíos más importantes en materia educativa son la inclusión y la consecuente construcción de equidad. La importancia de los estudios sobre la formación inicial de docentes de primera infancia se basa en el progresivo reconocimiento de la educación de los niños pequeños como una política destacada en la construcción de sociedades más justas cuando se garantizan oportunidades educativas de calidad, en particular, para proteger a los niños de adversidades como la pobreza, los problemas de salud o el fracaso escolar.

Las investigaciones en el campo de la economía demostraron que la inversión en la primera infancia, en particular en programas de desarrollo integral, resulta una de las de mayor costo-beneficio para los países en que se encaran. Estos estudios concluyen que, de realizarse intervenciones de calidad y a tiempo para la mejora del desarrollo integral de la infancia, quienes nacen en condiciones de pobreza “tendrán mayores oportunidades para superarla y criar hijos que probablemente también la eludan y alcancen la plenitud de su potencial en su edad adulta” (PRIDI, 2011, p. 5). Además, las neurociencias demostraron que “las experiencias del niño en edad temprana tienen un impacto perdurable en su desarrollo, educación, salud, calidad de vida, logros y desempeño como adulto productivo” (p. 4). Finalmente, estudios internacionales del campo educativo coinciden en resaltar el valor formativo de la educación integral en la primera infancia, constatado en su impacto en el rendimiento escolar posterior (Batiuk, 2015).

Es indudable que la extensión de los servicios educativos y el alcance de altos niveles de cobertura, en particular para la población en situación de vulnerabilidad social, resultan fundamentales para garantizar el derecho a la educación desde el nacimiento. Pero un aspecto indispensable para lograrlo es la calidad de los servicios y, en ella, los

equipos docentes constituyen una pieza clave. La literatura especializada reconoce que ellos ocupan un lugar de privilegio en la política educativa para potenciar más y mejores oportunidades educativas para la infancia (Valliant, 2018). Los equipos docentes que se desenvuelven en la primera infancia cumplen, en particular, un rol categórico en el acompañamiento a niñas y niños pequeños para que alcancen un desarrollo integral pleno.

En este sentido, se destaca, por un lado, la formación inicial como un proceso fundamental en la configuración de la primera identidad de docentes, dado que condiciona las formas de entender y ejercer la profesión (Bolívar, 2006); y, por otro, se la reconoce como un aspecto que se relaciona positivamente con la calidad de los aprendizajes en edades tempranas (Barnett, 2003). De hecho, son numerosos los estudios que muestran, a través de evidencia empírica, la asociación positiva entre los niveles educativos y la calificación de los equipos docentes y la calidad educativa de los servicios destinados a la primera infancia (Manning, Garvis, Fleming y Wong, 2017; Nutbrown, 2021).

Aun así, algunos análisis revelan controversias en este sentido, dado el peso relativo que tiene la formación inicial en el desarrollo profesional de docentes a lo largo de sus carreras (Early, Bryant, Pianta, Clifford, Burchinal, Ritchie, Howes y Barbarin, 2006).

Precisamente, la literatura especializada incluye bajo el “paraguas” de las políticas docentes, tanto a la formación inicial, como al desarrollo profesional continuo, a las condiciones laborales y a la carrera profesional. Es esperable que el diseño y la implementación de estas políticas se conciba de manera complementaria e integral. Tal como plantean Zabalza y Zabalza (2011) “garantizar la titulación del personal no supone confirmar su eficacia como profesionales ni la calidad de su trabajo”. La formación para el ejercicio profesional no proviene exclusivamente de la titulación poseída. La literatura especializada ha mostrado claras evidencias de que es la formación en servicio –en el marco de programas de desarrollo profesional de calidad– la que posee mayor capacidad de incidencia en la mejora de las prácticas profesionales (Hargreaves, 1996).

Con todo, en línea con la evidencia presentada por diversos estudios, gran parte de los países de la región implementaron reformas en materia de formación inicial de docentes de primera infancia durante las últimas décadas. Sin embargo, son escasos los estudios que abordan esta problemática a nivel regional, incluso en países desarrollados. Esta situación se explica, en parte, por la dinámica y la estructura de los propios servicios de atención y educación para niños y niñas de 0 a 6 años que, gestionadas por variadas dependencias, asumen múltiples formatos, se organizan en ciclos etarios heterogéneos, y se encuentran en un franco proceso de expansión.

El análisis de las políticas docentes de primera infancia vigentes resulta un insumo indispensable para la evaluación de los avances alcanzados, los puntos críticos de su implementación y los desafíos futuros para orientar próximos rumbos de acción (en pos de fortalecer el perfil profesional de los equipos docentes que se desempeñan en servicios de Atención y Educación de la Primera Infancia [en adelante, AEPI]).

En suma, el presente trabajo se plantea como un aporte a través del análisis documental riguroso de las políticas de formación inicial de docentes de primera infancia en los cuatro países seleccionados. Se asume una perspectiva comparada atenta a las tendencias identificadas en la región en relación con una serie de interrogantes básicos, ordenados según tres grandes ejes:

- 1) ¿Cómo se estructura la oferta formativa? ¿Cuáles son las instituciones formadoras, qué características tienen y qué titulaciones otorgan?
 - 2) ¿Cómo se organiza y se regula el sistema formador y cuáles son los mecanismos de control de calidad que se implementan?
 - 3) ¿Qué características y alcance tienen las regulaciones curriculares y cómo se definen los perfiles profesionales de quienes egresan?
- Además de los ejes enumerados, esta publicación procura señalar las convergencias y divergencias de los casos aquí analizados respecto de las principales tendencias y tensiones de la formación de

docentes de la educación infantil caracterizada hasta el momento, así como las estrategias de los países estudiados para orientar esta política.

El estudio refiere a la situación vigente de los sistemas formadores (lo que remite, en promedio, al período 2017-2021). Según el caso, se remonta a los años en los que se originaron las reformas que actualmente los regulan. Reposa en una metodología cualitativa de análisis de fuentes de información secundaria, básicamente normativa y diversos documentos de política pública –tales como leyes, resoluciones, planes y programas, informes de evaluación, marcos curriculares, entre otros–.

La siguiente publicación se propone realizar un análisis comparado sobre políticas de formación docente inicial para la primera infancia en cuatro países de América Latina: Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay, desde una mirada regional. La selección de los casos complementa el estudio, desarrollado por OREALC/UNESCO Santiago, en el marco de la iniciativa Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe¹. En dicha oportunidad, tomaron parte dieciséis países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, y Venezuela (2015)². El documento se organiza en cuatro apartados. El primero corresponde al marco de referencia para el análisis. Allí se plantean algunas coordenadas básicas de la organización de los servicios de la AEPI para

1 Que, a su vez, es parte de la iniciativa a nivel mundial de UNESCO, Profesores para una Educación para Todos.

2 Dicho estudio contempló, no solo la formación docente inicial, sino también el desarrollo profesional continuo y las condiciones laborales y carrera profesional de docentes de primera infancia. Se basó en un método de trabajo definido por la Estrategia Regional Docentes de OREALC/UNESCO con análisis de datos secundarios proporcionados por un grupo de países participantes a través de la elaboración de documentos nacionales a cargo de especialistas (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Perú y Trinidad y Tobago). Para los restantes países participantes se recogió información mediante la aplicación de una encuesta respondida por autoridades educacionales. Además, una versión preliminar del estudio recibió las observaciones y contribuciones de grupos nacionales de discusión, constituidos por actores relevantes del campo. Finalmente, se realizaron dos seminarios internacionales con la participación de representantes de los ministerios de educación, del campo académico, de organizaciones gremiales, de algunas instituciones formadoras y de docentes con el propósito de analizar los avances del estudio.

dar lugar a los interrogantes y dimensiones que organizan el análisis. El segundo presenta las principales tendencias de la formación de docentes de primera infancia en la región. El tercero desarrolla un abordaje comparativo de los casos seleccionados. El último apartado incluye las conclusiones del estudio y algunas recomendaciones de política.

2. Marco de referencia

2.1. La importancia social de los servicios de educación y cuidado destinados a la primera infancia

La comunidad internacional ha manifestado un creciente interés por la promoción del desarrollo integral, el cuidado y la educación de la primera infancia –definida por la UNESCO como un período que va del nacimiento a los ocho años de edad–. Este período constituye un momento único del crecimiento (en que el cerebro se desarrolla notablemente y en el que las personas reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos³).

A partir de la firma de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), los Estados se comprometieron a garantizar la realización de los derechos fundamentales de la primera infancia reconociendo su derecho a la educación desde el nacimiento (Observación General 7). Recientemente, se dio un nuevo impulso a este reconocimiento a través de la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) –plasmados en la Resolución 70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas–. El punto 4.2 del ODS 4 propone que “todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”.

En este estudio se considera bajo la denominación de primera infancia a la franja etaria que va, desde el nacimiento, hasta los 6 años de edad. Este recorte se basa en la definición del límite en el ingreso a la escolaridad primaria. El foco estará en la formación inicial de docentes habilitados para desempeñarse en servicios de AEPI clasificados bajo el sistema de codificación de UNESCO CINE 0.

³ Ver, para más información, el siguiente documento: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La atención y la educación de la primera infancia. <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

Las investigaciones indican que el acceso a servicios de AEPI, bajo diversas modalidades (centros de cuidado y promoción del desarrollo, programas de acompañamiento familiar, educación infantil entre otros) puede ayudar a garantizar derechos humanos básicos y, de este modo, reducir inequidades y niveles de desprotección que afectan a niños y niñas menores a 6 años en la región. Según UNICEF (2020) en América Latina y el Caribe: “3.6 millones de niños y niñas entre los tres y cuatro años demuestran tener un desarrollo cognitivo, físico y emocional inadecuado para su edad y las tasas de desigualdad son superiores a las registradas en cualquier otra región del mundo” (p. 5). Según el mismo informe “las tasas de matrícula preescolar aumentaron globalmente del 33% en 1999 al 54% en 2012” (p. 6), pero, pese a estos avances, se reconoce que, tanto a nivel global, como regional los aspectos ligados al resguardo de la calidad de los servicios recibieron menos dedicación por parte de los países.

Aunque la definición de calidad de la AEPI resulta controversial (Peralta, 2008a) y no reconoce pleno consenso, en la literatura se identifican dos grandes dimensiones que se asocian con un desarrollo adecuado y la promoción de aprendizajes positivos durante las infancias (Agencia de Calidad de la Educación del Gobierno de Chile, Universidad Alberto Hurtado y Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, 2015). Así, numerosos estudios consideran, por un lado, a la calidad estructural y, por otro lado, a la calidad de procesos. En primer lugar, dentro de la dimensión calidad estructural se incluyen aspectos tales como la ratio docente-estudiantes, el tamaño de los grupos (según edad), las condiciones de infraestructura, la disponibilidad de materiales pedagógicos y su pertinencia y **el nivel de formación de docentes y el personal a cargo del cuidado y la educación de los grupos, objeto de análisis del presente trabajo. Los aspectos que considerar para detectar avances en este último punto son: las instituciones en las que se forman los equipos docentes, la extensión de las carreras, y la actualización y pertinencia de los programas de estudio.** En segundo lugar, en cuanto a la dimensión calidad de procesos, se contemplan aspectos tales como el tipo y la

frecuencia de las interacciones entre equipos docentes e infancias; la integración de las familias en los programas y, en este sentido, la pertinencia cultural de las propuestas; y el tipo de experiencias de aprendizaje promovidas. Dichos aspectos se relacionan con el desempeño profesional de los perfiles responsables del cuidado y de la educación de niños y niñas, así como de quienes se encuentran a cargo de la gestión de los servicios. Sería de esperar entonces, que las definiciones de las capacidades y/o competencias y las definiciones del perfil profesional –presentes en las normativas curriculares de la formación inicial de docentes– estén alineadas a los componentes señalados. Analizaremos estos aspectos para los casos seleccionados.

Los servicios de AEPI no solo contribuyen a preparar para el ingreso a la escolaridad primaria, sino que cuentan con “un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro” (UNESCO, s. f.).

Los equipos docentes de primera infancia han de estar a altura de este objetivo, pero, los servicios de AEPI son, a diferencia de los otros niveles o subsistemas educativos, los que cuentan con la configuración más heterogénea en términos de su organización y regulación, así como en lo que respecta a los recursos humanos que se desempeñan en las tareas de cuidado y educación, ya que cuentan con los más diversos perfiles. En los siguientes apartados se profundizarán ambos aspectos.

2.2. La organización de los servicios de educación y cuidado de la primera infancia (AEPI) y los perfiles a su cargo

Los servicios de AEPI en América Latina se estructuran centralmente con base en la oferta de tres sectores (con variaciones según el país): educación, desarrollo social (bajo diversas denominaciones), y salud. Esto implica una organización basada en una doble vía, ya que los servicios del sector educativo se reconocen mayoritariamente como formales, y los correspondientes a las áreas de desarrollo social y/o bienestar familiar –e incluso, en algunos países, salud– asumen formatos denominados “no formales” o “no institucionales”. La configuración de estos dos circuitos, uno asistencial –destinado mayoritariamente a niños y niñas pobres o sin familia–, y otro de educación formal –instituido como el primer nivel de los sistemas educativos– se originó muy tempranamente en la región (Diker, 2001; Peralta, 2009; Batiuk, 2015).

La oferta de educación formal que se encuentra bajo la gestión del sector educativo⁴ se concentra en la atención de los niños y niñas de las edades más avanzadas (6, 5 y 4 años) que son las más cercanas a la escolaridad primaria. Se erigió sobre la base de normativa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, por lo que puede afirmarse que cuenta con una larga tradición, pero que su masividad corresponde a las últimas dos décadas y se concentra en las edades de 5 y 4 años (Batiuk, 2021; Mayol Lassalle; Marzonetto y Quiroz, 2020).

Así, la mayoría de los servicios que atienden a niñas y niños entre los 0 a 3 años se estructuran por fuera de la gestión del sector educativo o, en todo caso, cuentan su participación bajo ciertos formatos regulatorios. El entramado de servicios de AEPI incluye servicios formales y también programas no formales de dependencia estatal o de índole

⁴ En general, como responsabilidad de los Ministerio de Educación.

no gubernamental, privada (no dependiente del sistema educativo), comunitaria, de gestión social, entre otras, bajo una supervisión y/o regulación que compromete diversos niveles de gobierno y variados formatos de financiamiento estatal (Rosengardt, 2020).

A tal efecto, cabe destacar la organicidad de iniciativas que se constituyeron en políticas de Estado y que llevan décadas de funcionamiento –como los casos de [Educa a tu hijo de Cuba](#), [De 0 a siempre de Colombia](#), y [Chile crece contigo](#)–. Ellas se tomaron como modelos adoptados por otros países, a los que se les imprimió rasgos singulares (como en el caso de Uruguay crece contigo). En todos ellos, se reconoce una mejora en los indicadores de desarrollo infantil temprano, en estrecha vinculación con mejoras en los procesos de crianza a través de estrategias de acompañamiento a las familias.

En lo que respecta a los perfiles a cargo del cuidado y la educación de niños y niñas, se registra una tendencia en la que quienes cuentan con titulación docente se desempeñan mayoritariamente en los servicios formales a cargo de niños y niñas de edades más cercanas al nivel primario, en tanto que en las instituciones, servicios o programas no formales trabajan diversos agentes, muchos o bien sin formación específica o bien con titulaciones técnicas, que pueden ser integrantes de organizaciones de la comunidad, madres cuidadoras, educadores no formales, personas voluntarias, y también docentes, entre otros.

En este trabajo se aborda la formación de docentes de primera infancia con titulación del nivel terciario⁵ a través de la lectura de literatura especializada, del análisis de las principales normas que la regulan y de documentos de políticas. La formación de otros agentes a cargo del cuidado y la educación de la primera infancia es extremadamente heterogénea y requiere de un estudio particular que permita relevar información que es escasa, incompleta, se encuentra dispersa y fragmentada, tanto en América Latina y el Caribe como en otras regiones.

⁵ Aun en la actualidad se registran algunas excepciones de titulados docentes de nivel secundario, como sucede en los casos de Honduras y Brasil.

2.3. La formación de docentes de primera infancia: planteo del estudio

La formación inicial de docentes de primera infancia ha sido objeto de diversas y recientes reformas a nivel regional. En los últimos cinco años, varios países, avanzaron, por un lado, en una nueva organización de la oferta, en modificaciones sustantivas en materia de regulación de la calidad (a través de procesos de acreditación de instituciones y carreras) y, por otro, en la elaboración de nuevas normativas curriculares, entre otras iniciativas.

Estas reformas intentan responder a una serie de problemáticas singulares ligadas a la atención y educación durante las infancias. Como es sabido, se trata de servicios organizados en una doble vía (formal y no formal), con un proceso de masificación y regulación de la obligatoriedad reciente respecto de otros niveles educativos y con un heterogéneo cuerpo de personal a cargo de diversas tareas de cuidado y educación, tanto dentro de instituciones, como a través de otro tipo de servicios.

Esta heterogeneidad y complejidad presenta importantes desafíos para su gobernabilidad. Si bien la situación regional no es homogénea, en la mayoría de los casos, los avances de los países en materia de políticas de formación inicial para docentes de primera infancia se encuentran orientados a una serie de propósitos convergentes. Entre ellos: jerarquizar estos estudios, definir normativa de alcance nacional, y tender a la definición de un perfil profesional que pueda desempeñarse educando a niños y niñas de toda la franja etaria correspondiente a primera infancia (de 0 a 5 o 6 años).

Con el propósito de analizar las políticas ligadas a la formación inicial de docentes de primera infancia se seleccionaron una serie de dimensiones. Ellas permiten identificar las tendencias en América Latina y el Caribe y caracterizar los casos nacionales seleccionados para el presente estudio. Además, tienen en cuenta la estructuración de las condiciones

institucionales, los mecanismos de regulación y/o control de la calidad de la formación que se ofrece, y el establecimiento de nuevos marcos curriculares. En este sentido, se analizarán:

1) Estructuración de la oferta: instituciones formadoras

- ¿Cuáles son las instituciones formadoras y cuál es su localización? (nivel universitario, superior no universitario, otros). ¿Qué características tienen?
- ¿Qué carreras ofertan y con qué extensión? ¿Qué titulaciones otorgan?

2) Organización y regulación del sistema formador

- ¿Cómo se organiza y regula el sistema formador de docentes de primera infancia?
- ¿Qué mecanismos de control de la calidad de la formación se implementan?
- ¿Cuáles son los procesos y las normas de acreditación de las instituciones oferentes y de las carreras? ¿Qué instituciones son responsables de dichos procesos?
- ¿Se implementan instancias de selección en el ingreso? ¿Cuáles? ¿Cuáles son las normas relativas al egreso?

3) Normativa curricular

- ¿Cuáles son las normativas curriculares vigentes de la formación inicial de docentes de primera infancia? ¿Qué instituciones definen dichas normas? ¿Tienen alcance nacional?
- ¿Cuáles son las definiciones del perfil profesional del docente de primera infancia? ¿Qué saberes, habilidades y capacidades se reconocen como fundamentales para dicho perfil? ¿Se definen marcos de competencias para docentes de primera infancia?
- ¿Hay coherencia entre las definiciones de la formación docente inicial de primera infancia y los criterios de calidad de los servicios destinados a niños y niñas que cuentan con consenso en la literatura internacional?

- ¿Dialoga la organización, el contenido de los programas y la regulación de la oferta formadora con las principales problemáticas y desafíos de los servicios de educación y cuidado de primera infancia de la región, así como con las características sociales de dicha población? ¿Se contemplan en los programas de formación aspectos ligados a la diversidad cultural, social y lingüística, propia de la región?

Sobre la base de estas dimensiones e interrogantes, a continuación, se presenta un panorama de la situación regional. Luego se aborda, bajo esa misma lupa, el análisis comparativo específico de los cuatro casos seleccionados.

3. Tendencias de la formación inicial de docentes de primera infancia en América Latina

Según Vaillant (2004) las características dominantes de la formación de docentes en la región son la heterogeneidad y la diversificación, ya que los equipos docentes de todos los niveles se forman en instituciones de todo tipo. Aun así, se identifica la tendencia a la formación superior y a la extensión de las carreras. Por su parte, la gran heterogeneidad de la región redonda en la conformación de circuitos de calidad diferenciados.

La formación docente se enfrenta a un esfuerzo crítico del desarrollo educativo latinoamericano, ya que implica un profundo replanteamiento del modelo convencional. **América Latina debe responder, por consiguiente, a un doble desafío: a la formación docente inicial y al perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio** (Vaillant, 2004). Si la gran mayoría de las investigaciones tradicionalmente se centraron en los niveles primario y secundario; entonces, cabe preguntarse: **¿Qué rasgos asumieron las políticas de formación inicial de docentes de primera infancia a nivel regional?**

3.1. Estructuración de la oferta en la región: las instituciones formadoras

¿Dónde se forman los equipos docentes que se desempeñan en las escuelas de educación infantil? **En cuanto al locus de formación o institución** en que se desarrolla la formación inicial docente, la literatura muestra que **la heterogeneidad de las instituciones de formación inicial también se asocia a algunas tensiones no resueltas** (Calvo, 2019). Allí se señala que, para formar perfiles profesionales investigadores y reflexivos, la formación debe ocurrir en las

universidades, en tanto otras voces indican que las universidades enfatizan solamente aspectos académicos y abstractos, distantes de la realidad de la educación y la práctica escolar. Otros trabajos, por su parte, notaron que, en ocasiones, la elevación de la formación docente a nivel superior no redundó en que las instituciones de formación docente desarrollen una identidad asociada a ese nivel –sobre todo en los países con fuerte tradición normalista–, en detrimento de los aspectos propios de la educación superior –como el desarrollo de capacidades de investigación y la construcción de conocimientos– (Vezub, 2007; Louzano y Moriconi, 2014).

La bibliografía disponible muestra que **la tendencia en la región es que la formación de docentes, en general, y la de docentes de primera infancia, en particular, se concentra en el nivel de educación superior.** La formación docente en el nivel terciario es una fuerte tendencia observada, incluso en aquellos países con una sólida tradición normalista (como es el caso de [Argentina](#), [Chile](#) o [Uruguay](#)).

Aun cuando la tendencia al desarrollo de la formación inicial de docentes de primera infancia se ubique en el ámbito de la educación superior, esta definición no necesariamente permite inferir respecto del grado de desarrollo y consolidación de algunas funciones –características de este tipo de educación–, tales como la investigación. La evidencia revisada en la bibliografía sobre los casos estudiados da cuenta de que **la investigación se trata de uno de los aspectos más difíciles de consolidar para las instituciones.** Tampoco deja evidencia respecto de la calidad de los procesos formativos, asociados a una multiplicidad de dimensiones (características de las carreras y programas, de las condiciones institucionales en las que operan los centros de formación, entre otros). De hecho, pueden formularse interrogantes acerca de la formación de formadores, aspecto que requiere de futuras indagaciones (Vezub, 2007).

Sobre el tipo de institución o locus formativo, la literatura también mostró la presencia de cierta heterogeneidad institucional. Ella depende del modo en que cada país organiza su educación superior y de las tradiciones de la formación docente presentes en cada caso. Así, la formación docente en el nivel superior puede centrarse en forma exclusiva en las universidades (como es el caso de [Chile](#), [Costa Rica](#), [Panamá](#) y [Honduras](#)); o incluir, además de las universidades, instituciones superiores no universitarias (como en [Argentina](#), [Colombia](#), [México](#), [Cuba](#), [Perú](#) y [Brasil](#)); o centrarse exclusivamente en el ámbito superior no universitario (como lo hace Uruguay) (Pardo y Adlerstein, 2015; Juárez Hernández, Rodríguez Lozano y Soler Martín, 2021).

A pesar de esta relativa heterogeneidad de los ámbitos de formación y del nivel de las titulaciones que expiden, la inscripción de la formación docente inicial dentro de la educación superior redundó en una cierta elevación y homogeneidad en la duración de las carreras de formación inicial que, en promedio, se extienden por 4 o 5 años (aunque se siguen registrando carreras de menor duración; por ejemplo, en el caso paraguayo la oferta de los institutos de formación de docentes es de 3 años). Algunas especificidades:

- [Chile](#) durante el último quinquenio concentró la totalidad de la formación docente en las universidades. Así permitió que los Institutos de Formación Docente (IFD) superiores culminen la formación de las cohortes en curso, pero no inscriban nuevas cohortes (Haller et al., 2021).
- [Honduras](#) ha sido de los países de la región que más extendió en el tiempo la formación docente en el nivel secundario. Recién a partir de la sanción de la Ley Fundamental de Educación en 2012, estableció la formación de nivel universitario para docentes en servicio. Esto inició una reforma de la formación docente inicial y continua. La formación docente inicial –y, en particular, la de docentes que se desempeñarán en el nivel prebásico– se desarrolla desde entonces de manera exclusiva en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)⁶.

⁶ Con la sanción del Acuerdo de Transformación de las Escuelas Normales, publicado en La Gaceta, República de Honduras. Tegucigalpa, 14 de diciembre del 2015 (33908), las escuelas normales pasaron a depender de la UPNFM

Desde allí se ofrece el Profesorado de Educación Prebásica en el grado de Licenciatura⁷ (Paz, Henry, Cárcamo, 2021).

- **Cuba** tenía toda su formación docente concentrada en la universidad. Sin embargo, la dificultad para formar la cantidad de docentes que el sistema requería hizo que recientemente otorgaran la posibilidad de realizar estudios en escuelas pedagógicas superiores, aunque disponen su continuidad posterior en el ámbito universitario. La resolución ministerial 151/2010 regula el funcionamiento de las escuelas pedagógicas. Allí se especifican requisitos de ingreso, perfil de egreso y plan de estudios (Pardo y Adlerstein, 2015; Benavides Pereda, Sánchez Fernández y Aragonés Lafita, 2021).
- **Brasil** y **Guatemala** son los únicos dos países de la región en donde se identifica la persistencia de formación de docentes de educación inicial en el nivel medio⁸.

3.2. Organización y regulación del sistema formador en la región

La regulación de la formación en la profesión docente se realiza, principalmente, a partir de dos enfoques (Meckes 2014, citado en Calvo, 2019). El primero regula el currículo a través del establecimiento de lineamientos básicos de contenido. De él, derivan los procedimientos de acreditación, tanto de los programas y carreras, como de las instituciones de formación inicial de la región. El segundo enfoque centra su interés en los resultados y los perfiles para quienes egresan y, en este caso, brinda una mayor autonomía a las instituciones de educación superior para diseñar su oferta curricular, siempre que los perfiles que egresan

7 Los datos generales de la carrera pueden consultarse en: <https://web.upnfm.edu.hn/test/index.php/prebasica>

8 En el caso de Brasil, la formación se desarrolla en escuelas secundarias en la modalidad de magisterio normal, aunque existen también institutos superiores y universidades que imparten titulaciones de nivel terciario y universitario especializadas en educación de primera infancia. En Guatemala, vienen desplegándose esfuerzos orientados a llevar la formación inicial de docentes al ámbito de la educación superior. En ese sentido, se registraron avances en la formación docente para el nivel primario, pero los de educación inicial y preprimaria continúan formándose en el ciclo diversificado del nivel de educación media. En el [sitio web del Ministerio de Educación](#) pueden consultarse los planes del Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural (acuerdo ministerial 167-2006) y del Magisterio Infantil Intercultural (acuerdo ministerial 1178-2001).

demuestren estar bien preparados según el perfil de egreso o los estándares establecidos (Calvo, 2019). El enfoque de regulación a través del currículo (el primero que se describió) predomina en la región, aunque de manera heterogénea y con diferentes alcances entre los países. Al respecto, Calvo (2019) señala que, mientras en países como México y Perú⁹ existen mallas curriculares comunes para las carreras de educación que se dictan en instituciones terciarias no universitarias, en Colombia hay marcos de orientación comunes, aunque las instituciones tienen autonomía para determinar el currículo de los programas. A su vez observa que, en América Latina, los sistemas de acreditación también son heterogéneos en cuanto a los aspectos de componentes evaluados, malla curricular, perfil de egreso, docentes, infraestructura, así como a las consecuencias de esos procesos. Por su parte, Ecuador –país que se retomará más adelante– es un ejemplo de obligatoria y estricta acreditación tanto de las instituciones como de las carreras que ha tenido (como consecuencia se efectúa el cierre de todas las que no superaron esa evaluación). El desarrollo de estándares o de perfiles de competencias para la formación inicial es otra modalidad de esta forma de regulación (Meckes, 2014).

En cuanto a las instituciones formadoras, **solo en algunos países se identifican mecanismos de acreditación de las instituciones y carreras, también asociados a las regulaciones de la educación superior en cada país** (como, por ejemplo, en los casos de [Chile](#), [Colombia](#), [Argentina](#), [Paraguay](#), [Ecuador](#) y [México](#)).

En [Chile](#) –con la Ley 20129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación superior– se inició la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía. La función de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) era acreditar instituciones y programas, pero la acreditación de los programas quedó en manos de agencias acreditadoras privadas y la

⁹ Cabe señalar que, en el caso peruano, esta consideración alcanza solo a los ISEP públicos que deben registrarse por un currículo único elaborado y proporcionado por el MINEDU, mientras que las universidades –que tienen garantizada su autonomía por ley– elaboran sus propias propuestas de formación (Ochoa Rivero, 2015).

CNA se hizo responsable de la autorización y supervisión de las agencias acreditadoras. El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (establecido en la ley 2093/06) modificó lo establecido por la legislación de 2006 y centralizó la acreditación de las carreras en la CNA. Los criterios para la evaluación de las carreras de Pedagogía, en cuanto a la estructura curricular, establecen que cada institución debe estructurar el currículo en función de los estándares que se derivan del perfil profesional y que la organización del plan de estudios debe contemplar las siguientes cuatro áreas: formación general, formación en la especialidad, formación profesional y formación práctica. No obstante, según lo establecido por Pardo y Adlerstein (2015), los programas de formación inicial de docentes de primera infancia -así como el conjunto de los programas de formación en pedagogía- se encuentran insuficientemente regulados, pues su acreditación no es exigible, es decir, pueden impartirse sin estar acreditadas.

En [Colombia](#), la política educativa del Ministerio de Educación regula los procesos de formación superior en el país, mediante procesos de acreditación de alta calidad (según lo establecido por la Ley 30 de Educación Superior). En el caso de los programas de licenciatura, existe un registro calificado obligatorio para ofrecer el programa y un sistema de acreditación de alta calidad, que incluye procesos de autoevaluación, verificación por pares externos y plan de mejoramiento. En el caso de las escuelas normales superiores (ENS), existe un proceso de verificación de ciertas condiciones de calidad, a partir del cual se autoriza el funcionamiento del programa de formación complementaria. En ambos escenarios, el proceso es liderado por el Viceministerio de Educación Superior, con el apoyo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En síntesis, tanto las escuelas normales superiores (ENS) como los institutos de educación superior (IES) tienen autonomía en el diseño de sus propuestas curriculares (aunque hay lineamientos curriculares del Ministerio) y están reguladas por un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de los programas que,

tanto en el caso de los programas de licenciatura (registro calificado y acreditación de alta calidad), como en el de los programas de formación complementaria (verificación de condiciones de calidad) da cuenta de su calidad en relación (evaluando su coherencia y pertinencia para la formación de docentes según los diferentes niveles educativos que atienden).

[Argentina](#), por su parte, en diciembre de 2018, por resolución 347/18 del Consejo Federal de Educación (CFE), creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC). Sus propósitos consistían en:

- dar cumplimiento a las condiciones y requisitos necesarios para la evaluación de las instituciones y acreditación de carreras de la formación docente de jurisdicción nacional y provincial;
- emitir los dictámenes conducentes al otorgamiento de la validez nacional de los títulos y carreras de la Formación Docente; y
- elaborar la reglamentación de su funcionamiento estableciendo fines, sentidos, y alcances, así como lineamientos de los modelos evaluativos a implementar.

Pero, desde entonces, no se avanzó en su instrumentación (Batiuk, 2019).

En [México](#), desde 2000 la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal validó al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), para conferir reconocimiento formal a favor de las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas de educación superior.

En [Perú](#), las escuelas de educación superior pueden aplicar a un procedimiento de licenciamiento desde 2019. Él establece condiciones básicas de calidad sobre la gestión institucional, la gestión académica, la infraestructura, el personal docente y la previsión económica y financiera. En función de ellas las escuelas obtienen la autorización de programas y filiales por un periodo de cinco años prorrogables. Así, los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) pueden realizar su adecuación como escuelas de educación superior pedagógica (EESP) para la obtención de

su licenciamiento. Las instituciones que obtienen su licenciamiento como EESP pueden otorgar en forma directa las titulaciones de grado bachiller y de licenciatura.

Otros países cuentan con programas de acreditación de carácter voluntario. Tal es el caso de [Honduras](#) o [Costa Rica](#), que tienen un Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

Nuevamente, la existencia de mecanismos de acreditación no permite extraer conclusiones sobre la calidad de los procesos formativos ni sobre su homogeneidad. De acuerdo con la bibliografía consultada, casos como el de [México](#) (Quintanilla, 2015) y el de [Argentina](#) (Mezzadra y Veleda, 2017; Batiuk, 2021) denotan la existencia de procesos altamente heterogéneos en el orden administrativo, organizacional, curricular, profesional y laboral.

Los interrogantes también giraron en torno a los perfiles aspirantes a la docencia; especialmente, si subyacen mecanismos de selectividad en el ingreso a estas carreras docentes o si existen exámenes de certificación al finalizarlas. **Los mecanismos de acceso a las carreras docentes, en particular a las de formación para la educación inicial, aparecen asociados a los mecanismos de acceso a la educación superior y, por lo tanto, varían.** En aquellos países en que dicho acceso está vinculado a exámenes, esta situación se presenta también para las carreras docentes del nivel inicial. Tal es el caso de [Chile](#) (con las prueba de selección universitaria), [Colombia](#) (con la utilización de las pruebas de Estado desarrolladas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], utilizadas para el ingreso a la educación superior), [México](#) (donde el examen de selección lo realizan las propias instituciones¹⁰), [Honduras](#) (que instrumenta pruebas de selección estandarizadas anualmente para todas las instituciones formadoras de docentes que, además de aspectos cognitivos, incluye aspectos orientados a identificar la vocación por la docencia), [Cuba](#) (que instrumenta exámenes

10 Quienes aspiran a ingresar a las escuelas normales en México deben realizar un examen de admisión en el que deben obtener, como mínimo, 950 puntos de un total de 1337 y tener un promedio mínimo de 8.0 en el nivel de bachillerato (Quintilla, 2015).

de ingreso a la educación superior en el caso del acceso a las universidades), [Ecuador](#) (que también exige examen nacional de admisión a la educación superior [ENES] a quienes aspiran a las carreras docentes), y [Perú](#) (donde quienes aspiran a cursar carreras docentes en los institutos y escuelas de educación superior [IESP] públicos o privados deben atravesar un proceso de admisión que evalúa conocimientos básicos generales, aspectos personales y vocacionales y aptitudes para la carrera, en función de cuyos resultados acceden a las vacantes disponibles según el orden de mérito obtenido¹¹). En el caso peruano, quienes aspiran a realizar carreras docentes en universidades, también deben atravesar un proceso de admisión. Pero, en ese caso, se asocia a la autonomía que les cabe a esas instituciones. Los criterios y requisitos son definidos por cada universidad (Ochoa Rivero, 2015). Otros países también poseen mecanismos de admisión que involucran aspectos académicos y personales –como el caso de [Cuba](#), donde se ha establecido como requisito tanto la puntuación en la enseñanza básica, como la conducta y actitud moral de los postulantes–. En todos los países, se requiere la titulación del nivel secundario, según la lógica de organización de los sistemas educativos presentes en cada caso.

Pueden hallarse otros requerimientos de ingreso a las carreras que no involucran aspectos académicos. Entre ellos, las instancias que evalúan la salud psíquica mediante exámenes o entrevistas (como en [Argentina](#), [Cuba](#) [donde estos requisitos, además, se establecen a nivel nacional] y [Honduras](#) [donde se realizan entrevistas que relevan aspectos relacionados a la vocación que se suman a las pruebas académicas para el ingreso a la universidad]). [Venezuela](#) también aplica un sistema nacional de ingreso que considera una exploración vocacional.

Finalmente, no se encontraron casos que incluyan exámenes de certificación al finalizar las carreras. Pasada la instancia de graduación, según las normativas de cada país, se estructuran diversos formatos de ingreso a la docencia.

11 Ciertas categorías de estudiantes (quienes acrediten ser egresados del Colegio Mayor Secundario presidente del Perú, los dos primeros puestos de la educación básica, los deportistas calificados acreditados por el Instituto Peruano del Deporte, artistas calificados que hayan representado al país o región acreditados por el Ministerio de Cultura) acceden a un mecanismo de ingreso por exoneración.

3.3. Normativa curricular: panorama regional

El documento elaborado por Pardo y Adlerstein (2015) refiere que un rasgo común de la formación de docentes de primera infancia es **la ausencia de lineamientos nacionales exigibles para la formación, lo que redundaría en una importante heterogeneidad de los planes de estudios de las distintas instituciones formadoras**¹². Las autoras indican que este rasgo no es propio solamente de los países de la región, sino que es extensivo también a Estados Unidos y a varios países de Europa. Ellas ubican como excepción a dos países de la región: [Argentina](#) y [Cuba](#).

En efecto, en el ámbito del Ministerio de Educación de la República Argentina existe un organismo específico (Instituto Nacional de Formación Docente [INFOD]) responsable de planificar, impulsar y coordinar las políticas de formación docente. Sin embargo, dado el carácter federal de la organización del sistema educativo, cada ministerio de educación subnacional es responsable de elaborar el diseño curricular para la formación docente de nivel inicial en el ámbito de su jurisdicción. No obstante, las especificidades y ajustes que puedan encontrarse en el diseño de cada jurisdicción subnacional deben adecuarse a los marcos normativos y curriculares de carácter nacional (elaborados por el INFOD en el marco de un trabajo conjunto entre el ámbito nacional y los subnacionales). Estos lineamientos generales, que ordenan el diseño curricular de la formación docente a nivel nacional, organizan las carreras

12 Citamos, a continuación, algunos ejemplos que ilustran dicha heterogeneidad. En Perú, dicha heterogeneidad depende del ámbito en que se desarrolle: los diseños curriculares y planes de estudio difieren según se trate de universidades o de Institutos y escuelas de educación superior pedagógicas (IESP). En el primer caso, la autonomía universitaria permite a cada institución determinar el diseño curricular que consideren, así como definir sus planes de estudio. En el segundo caso, los IESP están regidos por la normativa emanada por el Ministerio de Educación del Perú, quien define un diseño curricular único que tiene carácter obligatorio para cada una de las dos especialidades existentes en el país: el diseño curricular básico nacional para docentes de educación inicial y el diseño curricular experimental para la formación docente en la especialidad de educación intercultural bilingüe (Ochoa Rivero, 2015; Pardo y Adlerstein, 2015). En México, la formación inicial de docentes para el nivel preescolar se desarrolla mayoritariamente en las escuelas normales dependientes de la Secretaría de Educación Pública que, desde 1999, instrumenta un plan de estudios de Licenciatura en Educación Preescolar con validez nacional hasta 2012, año en el cual entró en vigor un nuevo plan de estudios para esta licenciatura (Quintanilla, 2015). En Colombia, son varios los ámbitos en los que pueden formarse los equipos docentes que se desempeñan en la educación infantil, en particular en la preescolar. Por este motivo, existen una diversidad de planes, programas de estudio, metodologías y modalidades en los que pueden reconocerse solo algunos rasgos comunes, pero entre los que predomina la diversidad en planes y metodologías (Buitrago, 2015).

docentes en tres campos curriculares: formación general, formación específica y formación en las prácticas. Si bien esto rige para las carreras ofrecidas por los institutos de formación docente, las ofrecidas en el ámbito de las universidades, a pesar de su autonomía, también consideran los lineamientos nacionales.

En el caso de [Cuba](#), la formación docente se localiza en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional, desde donde se organizan los lineamientos formativos. Los planes de formación docente tienen, además, una estructura común a los de toda la formación superior. En ella quedan incorporados el lineamiento académico, el laboral y el investigativo. Esto, en el modelo de formación docente, supone un primer año de estudios de carácter intensivo. Este primer año está destinado a garantizar un nivel de formación inicial que permita al futuro perfil educador incorporarse a una institución educativa a partir del segundo año. Desde el segundo año y durante el resto de la carrera, quienes estudian se incorporan a una institución educativa disponible en el municipio en el cual residen. Tal como se mencionó, a partir de 2010, se sumó a la oferta de formación de las universidades la habilitación de instituciones formadoras de nivel medio superior en las escuelas pedagógicas. Aunque el tiempo de duración de las carreras oscila entre los dos y los cuatro años, comparten los contenidos de las asignaturas de la especialidad y la formación pedagógica, aunque difieren en cuando los niveles de profundidad de los contenidos.

4. Análisis comparado: Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay¹³

4.1. Estructuración de la oferta: las instituciones formadoras

Los cuatro casos que constituyen el foco de análisis de este documento se alinean con la tendencia observada en la región por estudios precedentes. Esta tendencia muestra que la formación docente de primera infancia es parte de la educación superior. En efecto, en [Bolivia](#), [Ecuador](#), [Paraguay](#) y [Uruguay](#), la formación docente se desarrolla en este nivel. No obstante, se reconocen algunos matices y diferencias en relación con el tipo y nivel de formación, que puede ser de carácter universitario o no universitario.

En [Bolivia](#), la educación superior se define en la Constitución como “intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social” (Sección II, artículo 91). Está conformada por universidades, escuelas superiores de formación docente, e institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados. A partir de la sanción de la [Ley 070 de la Educación, "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" \(2010\)](#) (en adelante, ley 070), se reconoce a las escuelas superiores de formación de maestras y maestros (ESFM) como las únicas instituciones autorizadas para ofertar y desarrollar programas académicos de formación inicial de docentes para los subsistemas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial (inc. II, art. 35)¹⁴. Según los documentos

13 Ecuador, Paraguay y Uruguay son países unitarios de gestión política centralizada, como la gran mayoría de los países de la región.

14 Las escuelas superiores de formación docente cuentan también con unidades académicas (UAs), entidades desconcentradas dependientes de las mismas cuya máxima autoridad es quien coordina.

oficiales, la perspectiva fue transformar las escuelas superiores de formación de maestras y maestros en centros de excelencia académica¹⁵.

Se trata de instituciones fiscales de nivel terciario no universitario, dependientes del Ministerio de Educación, con presencia en el territorio, y fundadas originalmente como escuelas normales. A partir de la citada ley, se establece la extensión de las carreras de docentes (incluidas las de docentes de primera infancia) de 3 a 5 años de duración, con grado de licenciatura para la obtención de títulos de docente (otorgados por el Ministerio de Educación). Quienes se gradúan de las carreras de Educación Inicial en Familia Comunitaria cuentan con la habilitación para acceder a los cargos docentes del subsistema de educación que lleva el mismo nombre y que comprende dos etapas:

- la no escolarizada¹⁶ con tres años de duración y que contempla a niños y niñas desde su nacimiento hasta los 3 años de edad, y
- y la escolarizada¹⁷, de dos años de duración y que comprende la franja de 4 a 6 años (art. 12, ley 070). Solo esta última cuenta con regulación del Ministerio de Educación.

Además de las escuelas superiores de formación de maestras y maestros, las universidades estatales ofertan carreras de formación inicial de docentes de educación infantil (con diversas denominaciones), con la misma extensión (5 años) y el mismo grado (licenciatura). También disponen de tecnicaturas en educación parvularia de 2 años o 2 años y medio de duración. Las universidades privadas solo ofertan estas últimas. Estas ofertas en el nivel universitario estatal se estructuran bajo un plan compartido siendo la tecnicatura una titulación intermedia. Algunas universidades también ofertan carreras de Ciencias de la Educación, cuyo título es habilitante para desempeñarse como docente de educación

15 Currículo de la formación de maestras y maestros del sistema educativo plurinacional, 2010.

16 En el caso de la educación inicial en familia comunitaria no escolarizada, la ley 070 define “Es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, para su desarrollo psicomotriz, socioafectivo, espiritual y cognitivo” (art. 12, ley 070).

17 La educación inicial en familia comunitaria escolarizada “Desarrolla las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socioafectivas, espirituales y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento, para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en el siguiente nivel” (art. 12, ley 070).

inicial en familia comunitaria escolarizada y también como docente de nivel primario. Asimismo, se registran una serie de institutos técnicos¹⁸ que ofertan carreras de educadoras parvularias de 2 a 3 años de duración y se encuentran concentrados en zonas urbanas, sobre todo en el eje central de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz.

Finalmente, cabe señalar que, el Ministerio de Educación implementó el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) destinado a docentes en ejercicio y a quienes egresaron de institutos normales superiores bajo regulaciones previas a la [ley 070](#) (con titulaciones de 3 años), “para la obtención del grado de licenciatura equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros”, según lo reglamentado por dicha ley (quinta disposición transitoria del Título IV)¹⁹.

[Ecuador](#) concentra la formación docente inicial en el ámbito de la educación superior, principalmente de nivel universitario. En efecto, en 2013, crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE)²⁰. Su misión es contribuir a la formación de perfiles docentes y pedagogos, siendo referente de la formación inicial de docentes. La UNAE oferta la carrera Licenciatura en Educación Inicial (de 4 años y medio de duración). Su ley de creación dispuso que los Institutos Pedagógicos Superiores (antes, los actores institucionales más relevantes de la formación inicial de docentes) se articulen académicamente a la UNAE (art. 2º) en observancia de la [Ley Orgánica de Educación Superior](#) (LOES). En su última modificación de 2018, la [LOES](#) reconoce a los institutos pedagógicos como instituciones dedicadas a la formación docente y a la investigación aplicada, al tiempo que establece que estos institutos se articularán académicamente con la UNAE (art. 163).

18 “El Estado reconocerá la vigencia de institutos de formación humanística, técnica y tecnológica, en los niveles medio y superior, previo cumplimiento de las condiciones y requisitos establecidos en la ley” (Ley 070, Constitución, sección I, art. 90).

19 El programa, como un proceso de formación, está articulado con la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Dicho programa aborda el contenido de la ley, así como los nuevos principios curriculares definidos en el Currículo Base del Nuevo Sistema Educativo Plurinacional (2012) y en los Lineamientos y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en Familia Comunitaria No Escolarizada y en los Lineamientos y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada, ambos de 2014.

20 Ver, para más información, la ley de creación de la UNAE: <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/01/ley-.pdf>

Cabe señalar que la transformación institucional de los ámbitos de formación docente también se relaciona con el proceso de evaluación y acreditación de la educación superior, iniciado en 2010 por la LOES. Este proceso tuvo importantes consecuencias en el campo de la formación docente, en la medida en que muchos institutos de formación no lograron acreditarse y debieron, como consecuencia, cesar sus actividades (Fabara Garzón, 2017). De acuerdo con la revisión bibliográfica, para 2019 permanecían abiertos 7 institutos superiores pedagógicos –de los 28 previamente existentes– que debían someterse a la evaluación y acreditación del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) para su reconocimiento y posterior adscripción a la Universidad Nacional de Ecuador (Lozano et al., 2019). Sin embargo, cabe señalar, aún no están claros los mecanismos que garantizarían dicha adscripción.

Los institutos tecnológicos superiores también son instituciones reconocidas por la LOES como parte de la educación superior. En ese ámbito, se ofertan carreras en tecnología superior en desarrollo infantil integral, orientadas a formar perfiles docentes para la educación integral (Rodríguez Lozano, Tur Porres y Medina Márquez, 2021).

La formación docente inicial en Paraguay se desarrolla también dentro del ámbito de la educación superior. Sus docentes, que se desempeñarán tanto en el nivel de educación inicial como en el resto de los niveles, se forman en los Institutos de Formación Docente (IFD), instituciones de nivel superior no universitario que dictan la carrera Profesorado en Educación Inicial (de 3 años de duración).

No obstante, en los últimos años también ha ganado terreno la formación de grado de licenciatura mediante el reconocimiento del tradicional Instituto Superior “Dr. Raúl Peña” (como instituto nacional de educación superior con competencia para dictar programas de pregrado, grado y posgrado en el campo de la educación y a expedir títulos de acuerdo con las carreras ofrecidas²¹).

21 La ley 1692, de mayo de 2001, establece el reconocimiento del Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” como una institución de Educación Superior (art. 2º). Disponible en: http://www.aneaes.gov.py/aneaes/datos/institutos/Ley_1692_Instituto_Superior_De_Educacion_Dr._Raul_Pena.pdf

Tanto allí como en universidades privadas se ofrece la Licenciatura en Educación Inicial (de 4 años y medio o 5 años de duración).

A pesar de estos avances es necesario destacar que –tal como se señaló para [Bolivia](#)– tanto en [Paraguay](#) como en [Ecuador](#), también se registran ofertas de tecnicaturas para la atención a infancias menores a 6 años con una duración de 2 años.

En [Uruguay](#) la formación inicial se imparte en institutos de formación docente de nivel terciario, no universitario. Estos IFD dependen del Consejo de Formación en Educación (CFE) que funciona en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Existen también algunas instituciones privadas, aunque minoritarias, que tienen escaso peso relativo en relación con la cantidad de docentes formados.

Cabe señalar que la [Ley 18.437 General de Educación \(2009\)](#), en su art. 84, crea el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública para la formación docente para todos los niveles del sistema educativo que expedirá títulos universitarios (art. 86). Si bien a la fecha no se identifican avances en su implementación²², la creación de una institución de carácter universitario para la formación docente presente en la ley expresa la intención y el consenso alcanzado de avanzar en este sentido.

En resumen, con diferentes características y grados de concreción, en los cuatro casos, se avanza hacia la oferta de formación de grado, con licenciaturas en Educación Inicial. En [Bolivia](#), [Ecuador](#) y [Paraguay](#), estas licenciaturas ya están en funcionamiento, mientras que, en Uruguay, aún no se ha concretado²³. Asimismo, pese a estos avances, es necesario destacar que, tanto en [Bolivia](#), [Paraguay](#) y [Ecuador](#), también se registran ofertas de tecnicaturas para la atención de niños y niñas menores a 6 años

22 Al respecto, Mancebo (2019) ofrece una lectura en clave conceptual institucionalista de los motivos que podrían haber impedido avanzar en los que denomina el proceso de “universitarización” de la formación docente, con la creación del Instituto Universitario de Educación.

23 Existe, a la fecha, solo una universidad privada que oferta la Licenciatura en Educación Inicial. Se trata de la Católica del Uruguay (<https://carreras.ucu.edu.uy/index.php/educacion-inicial>).

(con una duración de dos o dos años y medio). En el caso de [Uruguay](#) en cambio, la tecnicatura se definió como una titulación intermedia dentro de la misma oferta curricular.

4.2 Organización y regulación del sistema formador

4.2.1. Acreditación de las instituciones y carreras

Tal como ya se señaló, en [Bolivia](#) las escuelas superiores de formación de maestras y maestros (ESFM) están reguladas directamente por el Ministerio de Educación²⁴ y han adecuado su oferta formativa a las disposiciones establecidas en la [ley 070 \(2010\)](#) y al Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional²⁵ (elaborado por el propio ministerio), que regula la formación inicial de docentes que se desempeñarán en los subsistemas de educación regular, educación alternativa y especial. Dicha normativa establece que las ESFM deberán realizar un proceso de evaluación interna, es decir, una autoevaluación institucional; y que atravesarán también una evaluación externa, que es responsabilidad de los Consejos Educativos establecidos en la [ley 070 \(2010\)](#). Finalmente, el proceso de acreditación se define como una constancia de credibilidad (reconocimiento social y prestigio por parte de la comunidad en general) y es responsabilidad del Ministerio de Educación, quien certifica la calidad del servicio académico que prestan dichas instituciones.

Por su parte, las universidades públicas (definidas en la Constitución Boliviana como autónomas²⁶ e iguales en jerarquía) están autorizadas para extender diplomas académicos y títulos profesionales con validez en todo el Estado, entre los que se incluyen la Licenciatura y Tecnicatura

24 El Ministerio cuenta con un área específica de gestión de la formación de docentes que se denomina "Dirección General de Formación de Maestros" (<https://dgfm.minedu.gob.bo/#/>).

25 Ver, al respecto: Ministerio de Educación (2011). Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional, Documento preliminar.

26 "La autonomía consiste en la libre administración de sus recursos; el nombramiento de sus autoridades, su personal docente y administrativo; la elaboración y aprobación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales; y la aceptación de legados y donaciones, así como la celebración de contratos, para realizar sus fines y sostener y perfeccionar sus institutos y facultades. Las universidades públicas podrán negociar empréstitos con garantía de sus bienes y recursos, previa aprobación legislativa" (inc. 1, art. 92 de la Constitución).

en Educación Inicial en Familia Comunitaria o Educación Parvularia. Las universidades estatales son las únicas que cuentan con una instancia habilitada para evaluar y acreditar la calidad educativa denominada Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

Según la [ley 070 \(2010\)](#), las universidades privadas se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo y, una vez verificado el cumplimiento de las condiciones y requisitos de la ley, su funcionamiento se autoriza a través de decreto supremo. Para la obtención de los diplomas académicos en todas las modalidades de titulación, la ley establece que se deben conformar tribunales examinadores integrados por docentes titulares, nombrados por las universidades públicas, según las condiciones establecidas por la propia ley. Los títulos profesionales con validez en todo el país se otorgan por el Estado (artículo 94, [ley 070 \(2010\)](#)). El funcionamiento institucional de las universidades privadas y la acreditación de las carreras se rigen por el Reglamento Específico para la Apertura y Funcionamiento de Universidades Privadas, Sub Sedes Académicas y Carreras²⁷ del Ministerio de Educación. Las universidades privadas, las indígenas y las de régimen especial no cuentan, hasta la fecha, con una agencia evaluadora y acreditadora de la calidad educativa universitaria. Frente a esta situación las universidades privadas se presentan a agencias internacionales (como la del Sistema ARCU-SUR del Mercosur) u otras agencias internacionales privadas.²⁸

En el caso de [Ecuador](#), y de acuerdo con lo dispuesto por la [Ley Orgánica de Educación Superior \(LOES\)](#), tanto las universidades como los institutos pedagógicos y el resto de las instituciones pertenecientes a la educación superior, públicas y privadas, sus carreras y programas deben someterse en forma obligatoria a la evaluación interna y externa, a la

27 Para más información, consultar: Ministerio de Educación (s.f.). Reglamento Específico para la Apertura y Funcionamiento de Universidades Privadas, Sub Sedes Académicas y Carreras.

28 Según lo estipulado por la ley 070, La Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU) tiene la función de evaluar y acreditar la educación superior universitaria pública y privada a través de la creación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación (APEAESU), pero dicha institución aún no se ha creado. <https://www.lostiempos.com/oh/actualidad/20170918/evaluacion-universidades-bolivianas-vacios-debilidades>

acreditación y clasificación académica a cargo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (art. 173). Asimismo, y aunque excede el campo de la formación inicial e involucra la carrera docente, cabe señalar que el acceso a cargos en establecimientos fiscales²⁹ en Ecuador está asociado a que sus aspirantes participen de las pruebas Quiero ser Maestro, implementadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). En el caso de aspirantes a desempeñarse en el nivel inicial, el marco de referencia de desarrollo del instrumento de evaluación ha sido el perfil del docente de educación inicial, desarrollado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y el Ministerio de Educación³⁰.

En Paraguay, en la actualidad, la formación de docentes de primera infancia se encuentra a cargo de un conjunto de instituciones de formación docente de nivel terciario no universitario, que dependen del Ministerio de Educación (por lo que no cuentan con autonomía). Ellas han sido sometidas a un proceso denominado “licenciamiento” regido por el propósito de evaluar su calidad institucional. Durante dicho proceso varias instituciones se cerraron. Las carreras ofertadas por dichas instituciones cuentan con una duración de tres años. También se registra oferta de carreras de docentes de primera infancia en algunas universidades, tanto públicas como privadas, que pueden tener una duración de tres o cuatro años según el caso. De acuerdo con el marco normativo paraguayo, la evaluación y acreditación de los IFD es responsabilidad de dos instancias estatales diferentes: el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANAES). En efecto, la Ley 1264 General de Educación (1998), establece que el MEC es el organismo responsable de la evaluación de la calidad y acreditación de los institutos de formación docente. Además, y en la medida en que son parte de la educación superior, la evaluación y acreditación de los IFD también es

29 Esta denominación refiere a las instituciones estatales, no privadas.

30 Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Quiero ser Maestro <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/quiero-ser-maestro/> El marco normativo en el que se apoya esta evaluación se encuentra disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/MINEDUC-MINEDUC-2017-00065-A-2.pdf>

competencia de la ANAES, según lo dispuesto en la Ley 2072/2003 de Creación de la Agencia de Evaluación y por la [Ley 4995 de Educación Superior \(2013\)](#).

En consonancia con este marco normativo, la evaluación y acreditación de institutos y carreras se realiza en dos etapas. La primera etapa es competencia del MEC, único organismo con facultades para autorizar el funcionamiento de un IFD o de programas de formación docente que se dicte en el ámbito universitario. Esta etapa evalúa aspectos básicos de la calidad de la institución educativa con base en los “mecanismos de licenciamiento para instituciones formadoras de docentes”, y supone la implementación de una autoevaluación institucional y de una evaluación externa. La segunda etapa, responsabilidad de la ANEAES, corresponde a la acreditación de las carreras. Esta acreditación se aplica de forma obligatoria solo a aquellos IFD que superaron exitosamente la primera etapa de licenciamiento. Las carreras de formación de docentes de primera infancia no figuran entre las que se encuentran [acreditadas en la actualidad](#). Entre agosto y noviembre de 2021, la ANEAES planificó visitas a quince institutos de formación docente para llevar adelante instancias de evaluación con fines de acreditación.

En suma, en [Ecuador](#) y en [Paraguay](#) los procesos de evaluación y acreditación tuvieron consecuencias directas sobre el funcionamiento de las instituciones formadoras, ya que implicaron el cierre de varias de ellas. En Uruguay, en la medida en que los IFD dependen de forma directa del Consejo de Formación en Educación de la ANEP, no existen instancias de acreditación de la carrera de MPI ni de las instituciones oferentes. Solo deben certificarse ante la ANEP las instituciones y carreras pertenecientes al ámbito privado. En definitiva, tanto en [Ecuador](#) como en [Paraguay](#), se institucionalizaron mecanismos de evaluación y acreditación de instituciones y carreras, a cargo de organismos especialmente desarrollados para esta tarea que cuentan con respaldo en la normativa. [Uruguay](#) y [Bolivia](#), por su parte, no desarrollaron mecanismos de este tipo.

4.2.2. Ingreso a las carreras

En los países estudiados el ingreso a las carreras también presenta una situación heterogénea. En [Bolivia](#), con la sanción de la [Ley 070 de Educación \(2010\)](#), se establece como primer requisito de ingreso a las carreras docentes ofertadas por las escuelas superiores de formación de maestros y maestras (ESFM), la obtención del título de bachillerato. Además, el Ministerio de Educación estableció un examen de ingreso obligatorio tanto en las ESFM como en las universidades fiscales –que evalúan conocimientos básicos para ingresar a las carreras docentes (incluida la de Educación inicial en familia comunitaria)–. Posteriormente, se incluyó también un examen psicotécnico como requisito obligatorio para el ingreso a las carreras docentes en las ESFM³¹. Las universidades privadas y los institutos técnicos no están alcanzados por estas disposiciones.

Asimismo, el Ministerio de Educación define los cupos de ingreso a las ESFM cada año a través de convocatorias públicas que se encuentran organizadas en cinco modalidades y que establecen una cantidad de plazas para cada una de ellas:

- Modalidad A: postulantes a prueba escrita.
- Modalidad B1: postulantes con pertenencia a nación o pueblo indígena originario campesino, comunidades interculturales o afrobolivianas.
- Modalidad B2: postulantes deportistas destacados.
- Modalidad B3: postulantes con discapacidad.
- Modalidad B4: postulantes con pertenencia a nación o pueblo indígena originario campesino, comunidades interculturales o afrobolivianas cuya lengua originaria no se practica en la ESFM o UA a la que postula³².

31 “El año 2008, según la encuesta realizada por el INE, 83% de NNA afirmaron que alguna vez han sido víctimas de violencia física o psicológica en sus hogares y 58% de estudiantes afirmaron haber sido víctimas de violencia, física o psicológica, por parte de sus maestros” (p. 42, Ministerio de Educación, 2016). *La Estrategia de Formación y Capacitación. Sistema Plurinacional Integral de la Niña, Niño y Adolescente*, Escuela de Gestión pública plurinacional y UNICEF.

32 Convocatoria pública 001/2020, R. M. 0042/2020, Proceso de Admisión de Postulantes a las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas del Estado Plurinacional de Bolivia.

En [Ecuador](#) y en [Paraguay](#), existen mecanismos de acceso a la educación superior que adquieren condiciones específicas en relación con las carreras docentes.

El ingreso a las carreras docentes en los IFD de [Paraguay](#) está regulado mediante mecanismos selectivos, como la aplicación de pruebas estandarizadas que lleva adelante el Ministerio de Educación. Quienes aspiran a alcanzar estándares mínimos en estas evaluaciones estarán en condiciones de acceder al Curso Probatorio de Ingreso (CPI), que –de acuerdo con la documentación emanada del Viceministerio de Educación Superior y Ciencias– debe tener “una duración mínima de 600 horas” (...) y así, posibilitar “la compensación necesaria de las posibles variabilidades en competencias básicas, en el transcurrir entre la educación media y la educación superior”.

Al finalizar el CPI sus aspirantes deben rendir una nueva prueba para evaluar el perfil de egreso del curso. Solo ingresan a la carrera de Formación Docente aquellos aspirantes que muestren progresos entre la evaluación de ingreso y la de salida al CPI. Quienes son responsables del ingreso, en cuanto a la postulación de sus estudiantes, son los IFD oficiales, privados, institutos superiores y universidades. La Dirección General de Formación Profesional del Paraguay está a cargo de coordinar y monitorear el proceso a nivel nacional. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, por su parte, es responsable de proveer, administrar, procesar e informar los instrumentos estandarizados vigentes a nivel nacional.³³

De manera similar opera el mecanismo de ingreso a las carreras de licenciaturas ofrecidas por el INAES, según lo indica la resolución 240/2019 del instituto. En este caso, sus aspirantes deben cursar y

33 El documento Procedimientos de Ingreso a la Formación Docente Inicial establece además: "En caso de que el número de postulantes que aprueban el CPI (con metodología de evaluación comparada) sea mayor al número disponible en la institución formadora, la selección de los que han de quedar como matriculados en la institución seguirá los siguientes pasos (en el orden presentado): a) los estudiantes que presentaron niveles superiores de competencias en las tres áreas evaluadas, y b) los estudiantes que mostraron mayor progreso en el cotejo entre el nivel de entrada al CPI y el nivel de salida del CPI". También se establece que en estas pruebas se evalúa comprensión lectora en castellano y guaraní, pensamiento lógico matemático

aprobar una serie de asignaturas a lo largo de un semestre. En el caso de la Licenciatura en Educación Inicial, se especifica “las asignaturas son las siguientes conforme a los criterios de calidad de la carrera de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (NEAES): Comunicación Castellana, Filosofía de la Educación y Ética profesional, Realidad Socioeducativa Paraguaya, Metodología de Trabajo Intelectual, Desarrollo Personal y Profesional y tres asignaturas con saberes específicos propios de la carrera”³⁴.

Desde 2014, [Ecuador](#) declaró a la docencia como una carrera de interés público, estableciendo un puntaje mínimo de 800/1000 puntos en el Examen Nacional de Educación Superior (ENES) a quienes aspiren a ingresar a las carreras docentes (incluida, aunque no exclusivamente, la de formación de docentes para el nivel inicial). Además, es requisito haber concluido la educación de nivel secundario y realizar el examen nacional de admisión. Hasta 2021, el Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES) era la evaluación vigente, según lo establecido en el art. 81 de la [Ley Orgánica de Educación Superior \(LOES\)](#). Desde 2021, este examen fue reemplazado por el Test Transformar³⁵, según lo dispuesto por la Secretaría de Educación Superior, Ciencias, Tecnología e Innovación. A diferencia del anterior (que evaluaba conocimientos disciplinares), este mide capacidades cognitivas (atención, percepción, memoria, resolución de problemas y comprensión) que la persona aspirante a ingresar a la educación superior ha desarrollado a lo largo de su vida.

[Uruguay](#) no posee requisitos de acceso a las carreras docentes, en general, y a la de MPI, en particular, más allá de acreditar la finalización de la Educación Media Superior (ya sea el Bachillerato, el Bachillerato Tecnológico o su equivalente legal). El ingreso a la carrera de Maestro de Primera Infancia en Uruguay no requiere examen ni prevé

34 En el sitio web oficial del INAES se indica “El mecanismo de admisión entrará en vigor desde 2020, en todas las carreras de grado del INAES, exceptuando a la Licenciatura en Educación Inicial y a la Licenciatura en Ciencias de la Educación” aunque este detalle no se especifica en la resolución 240. <https://www.inaes.edu.py/index.php/carrera/admision>

35 Ver <https://transformar.ec/> y <https://admision.senescyt.gob.ec/>

mecanismos específicos de ingreso. La admisión a la carrera se realiza según disponibilidad de cupos en cada IFD donde se dicte la carrera.

Tabla 1: Características generales de la formación inicial de docentes para la educación inicial en Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay

	Bolivia	Ecuador	Paraguay	Uruguay
Nivel educativo en que se desarrolla la formación	Educación superior no universitaria y universitaria	Educación superior no universitaria y universitaria	Educación superior no universitaria y universitaria	Educación superior no universitaria ³⁶
Instituciones en que se desarrolla la formación inicial	Escuelas superiores de formación de maestras y maestros (ESFM), universidades estatales y privadas e Institutos técnicos	Universidad Nacional de Ecuador (UNAE), Institutos Pedagógicos (ISPED) articulados con la UNAE y universidades privadas, Institutos técnicos o tecnológicos en áreas de educación	Institutos de formación docente, Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), universidades estatales y privadas, Institutos técnicos	Institutos de formación docente (IFD)
Mecanismos de acreditación de instituciones y carreras	Las ESFM están reguladas por el Ministerio de Educación según la ley 070le . Deben realizar un proceso de evaluación interna y atraviesan también una evaluación externa a cargo de los consejos educativos establecidos dicha ley. La acreditación es responsabilidad del Ministerio de Educación, quien certifica la calidad de su servicio académico. Las universidades públicas están autorizadas para extender diplomas académicos y títulos profesionales con validez en todo el Estado (como el de Licenciatura y Tecnicatura en Educación). Son las únicas que cuentan con una instancia habilitada para evaluar y acreditar la calidad educativa: Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. Las universidades privadas, las indígenas y las de régimen especial no cuentan, hasta la fecha, con una agencia evaluadora y acreditadora de la calidad educativa universitaria; ellas se rigen por la reglamentación del Ministerio de Educación	Las universidades, los institutos superiores pedagógicos y sus carreras y planes deben someterse de manera obligatoria a los procesos de evaluación y acreditación dispuestos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, según lo establece la LOES	Los institutos de formación docente atraviesan dos procesos de evaluación y acreditación. El primero a cargo del Ministerio de Educación y Ciencias. El segundo, de la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANAES)	El plan de estudios de la carrera de Maestro de Primera Infancia y las IFD que la imparte dependen del CFE de la ANEP. Por ese motivo, no se requieren mecanismos de acreditación. Solo deben certificarse ante la ANEP las instituciones y carreras pertenecientes al ámbito privado

36 Existe una universidad privada que es la única que oferta la Licenciatura en Educación Inicial, se trata de la Católica del Uruguay: <https://carreras.ucu.edu.uy/index.php/educacion-inicial>



	Bolivia	Ecuador	Paraguay	Uruguay
Titulaciones y extensión de las carreras	Licenciaturas (ESFM) de 5 años de duración Tecnaturas (institutos técnicos y universidades privadas) de 2 años de duración	Licenciatura (Universidad Nacional de Ecuador [UNAE]) de 4 años y medio de duración. Institutos pedagógicos (ISPED) articulados con la UNAE	Maestra en Educación Inicial (Institutos de formación docente) de 3 años de duración. Licenciatura en Educación Inicial (Instituto Nacional de Educación Superior [INAES] y universidades) de 5 años de duración	Institutos de Formación Docente (IFD): Maestro de Primera Infancia, 4 años de duración y Tecnatura en Primera Infancia, 2 años de duración
Requisitos de ingreso a las carreras de formación inicial de docentes	Con la sanción de la ley 070 se establece como requisito de ingreso a las carreras docentes de las ESFM, la obtención del título de bachillerato. Además, el Ministerio de Educación estableció un examen de ingreso obligatorio para el ingreso a las carreras docentes, tanto en las ESFM, como en las universidades fiscales. También se requiere de un examen psicotécnico en dichas instituciones. Las universidades privadas y los institutos técnicos no se encuentran alcanzados por estas disposiciones	Desde 2021, se debe rendir el Test Transformar, diseñado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación	Además de la titulación bachiller, las y los estudiantes que aspiren a ingresar a las carreras de profesorado para el nivel inicial o a la Licenciatura en Educación Inicial deben aprobar mecanismos selectivos	Titulación de Educación Media Superior. La admisión se realiza según disponibilidad de cupos en cada centro donde se dicte la carrera de MPI

4.3. El currículum de la formación de docentes de primera infancia en Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay: Notas sobre las regulaciones nacionales

Tal como se mencionó en el apartado anterior, Pardo y Adlerstein (2015) señalaron que un rasgo común de la formación de docentes de primera infancia es la ausencia de lineamientos nacionales exigibles para la formación, tanto en la región, como en otras latitudes, aunque reconocen a Argentina y Cuba como excepciones. En esta revisión se identifica que Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay han avanzado en la formulación de currículum de alcance nacional, aunque con diferentes matices. En el caso boliviano, la [ley 070](#) establece “El currículum único de la formación de maestras y maestros, comprende la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura”. Y que dicho currículum “está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso sociohistórico del país” (art. 35)³⁷. El Ministerio de Educación elaboró en 2010 el Currículo de la Formación de Maestras y Maestros, normativa que regula la oferta formativa de docentes de Educación Inicial, además de los otros subsistemas.

[Ecuador](#), por su parte, llevó adelante una reforma de la formación de docentes. Ella incluyó las carreras de primera infancia, trasladando la oferta al nivel universitario. Además, en 2015 el Consejo de Educación Superior aprobó la carrera de Educación Inicial presentada por la Universidad Nacional de Educación de modalidad presencial que otorga título de licenciatura (resolución RPC-SO-20-No.232-2015). En 2019 aprobó el currículum de la Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), institución que concentra

³⁷ Según la constitución boliviana la formación docente es “Intracultural, Intercultural y plurilingüe...” y “Diversificada en cuanto a formación curricular e implementación institucional, porque responde a las características económicas, productivas y socioculturales en el marco del currículum base plurinacional”. (art. 32).

la oferta formativa del sector estatal. Dicho plan de estudios es el que cuenta con reconocimiento nacional.

En el caso de [Paraguay](#), la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) aprobó los criterios de calidad para la carrera de Licenciatura en Educación Inicial, a través de la resolución 432 del Consejo Directivo de 2019. Con dicha normativa se establecen parámetros regulatorios de más del 90% de la definición curricular de los planes de formación de docentes con titulación de licenciatura, que puede ofertar tanto el INAES como las universidades públicas y privadas. En este sentido, se avanza en la definición de los contenidos de la formación, el perfil de quien egresa, la práctica, las competencias profesionales, los ámbitos de desempeño, incluso en orientaciones del proceso de aprendizaje de los futuros perfiles licenciados. Aunque esta resolución no tiene alcance directo sobre las titulaciones de docentes otorgadas por los institutos de nivel superior no universitario de 3 años de duración, sin duda constituye un antecedente muy importante sobre la calidad de la formación de los perfiles que se desempeñen en la educación de las infancias y, en este sentido, define un “norte” a seguir.

[Uruguay](#) cuenta con el plan de estudios de la carrera de Maestro/a de Primera Infancia, aprobado en 2017 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) que funciona en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), del que depende la formación docente. Este plan de estudios tiene carácter obligatorio para todos los institutos de formación que dependen de este organismo (responsables de la mayor proporción de la formación docente). Se trata de la primera carrera específica para formar docentes para la primera infancia (previamente, la formación tenía un tronco común con la de docentes de nivel primario y se realizaba una especialización para el nivel inicial). Contempla, a diferencia de los otros casos, una titulación intermedia (finalizados los primeros dos años). En 2021 egresó la primera cohorte.

En suma, de acuerdo con el análisis de los casos seleccionados para esta publicación, puede afirmarse que los cuatro países han avanzado en los últimos años en la definición de normativa que regula el currículum de la formación de docentes de primera infancia a nivel nacional, aunque con diferente alcance.

Los documentos señalados constituyen las fuentes seleccionadas para abordar el análisis de la dimensión curricular. En el caso de Paraguay, se incluirán algunas referencias complementarias al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Inicial de 2019 del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES).

4.3.1. Sobre la estructura de los planes de estudios o de las mallas curriculares³⁸

En términos generales, existen convergencias en varios aspectos que hacen a la estructura curricular de la formación. Por un lado, se observa que la estructura curricular en los cuatro casos contempla la presencia de, primero, un bloque de formación básica, que cuenta con espacios que podrían ser comunes a la formación de docentes de otro nivel educativo, en particular primario, y, segundo, un bloque de formación específica, orientada a que futuros docentes aprendan didácticas de las diferentes disciplinas orientadas específicamente al tramo de edad de la primera infancia. Por otro lado, en todos los casos, se observa la presencia de espacios de práctica pedagógica o docente, a través de los cuales los futuros docentes realizan experiencias de aprendizaje en contextos reales de desempeño profesional, aunque el peso relativo de estas prácticas es diferente (en Uruguay representa la mayor proporción en el plan de MPI y en Bolivia incluye práctica educativa comunitaria de 1° a 5° año).

A diferencia de los otros países, el caso boliviano está enmarcado y completamente orientado por la perspectiva asumida por la [ley 070](#). Por ello, comparte principios y orientaciones generales con el resto las

³⁸ La descripción detallada de la estructura de los planes y/o mallas curriculares se incluyó en la tabla 2.

definiciones curriculares de formación de docentes de los otros niveles educativos. En los planes de Ecuador, Paraguay y Uruguay, se incluyen algunas asignaturas electivas, que varían entre lo que ofrecen las instituciones o lo que eligen sus estudiantes. Otro aspecto común a los tres casos en análisis es el requisito de realización de un trabajo final para la obtención del título.

4.3.2. Sobre el perfil profesional

La literatura especializada reconoce una heterogeneidad en el contenido de la definición del perfil profesional de docentes de primera infancia, ligada a una diversidad de comprensiones sobre esta que se encuentra presente, no solo en países de América Latina y el Caribe (ALC), sino también en Europa y Estados Unidos (Pardo y Godoy, 2021). Pueden identificarse definiciones del perfil profesional en términos de contenidos, orientaciones, capacidades. Ellas alcanzan a la totalidad de docentes sin distinción del nivel educativo en el que se desempeñen³⁹, respecto de aquellas específicas que hacen al trabajo con infancias (nos detendremos en estas últimas).

Asimismo, es dable analizar si la formación de docentes de primera infancia contempla el desempeño o bien con la franja etaria completa (de 0 a 5 o 6 años), o bien se orienta a un grupo, situación que se registra en otras latitudes.⁴⁰ Los cuatro casos bajo estudio han

39 Argentina, por ejemplo, cuenta con una regulación denominada “Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente Inicial”. Ella fue aprobada por resolución del Consejo Federal de Educación en 2018 y explicita un conjunto de capacidades para la formación de docentes sin distinción del nivel educativo para el que se formen.

40 Pardo y Adlerstein, 2015 citan el trabajo de Oberhuemer et al. (2010) que describen esta variedad en diferentes países (p. 79):

- “Profesional de la primera infancia”: requiere estudios terciarios especializados en el trabajo pedagógico con niños desde su nacimiento hasta la edad de ingreso a la educación obligatoria. El rango de edad que abarca varía de forma importante, según cada país.
- “Profesional de pre-primaria”: requiere estudios terciarios especializados para el trabajo pedagógico con niños que son 2 o 3 años menores que la edad de ingreso a la educación obligatoria; es decir, que tienen entre 3/4 y 5/6 años de edad.
- “Profesional de pre-primaria y primaria”: requiere estudios terciarios con especialidad en pedagogía para el sistema escolar, es decir, para trabajar en educación primaria y también en los 2 ó 3 años que preceden al ingreso a la educación obligatoria; es decir, que tienen entre 3/4 y 5/6 años de edad.
- “Profesional en pedagogía social”: requiere estudios terciarios especializados no sólo en el trabajo con niños pequeños (0-6 años), sino también con niños de edad escolar, jóvenes y, en algunos casos, con adultos. Su foco central es el trabajo fuera de la escuela.
- “Profesional para niños entre 0 y 3 años”: requiere estudios terciarios especializados para trabajar con niños de este rango de edad, y en ocasiones también de mayor edad.
- “Profesional de la salud y el cuidado”: requiere estudios terciarios especializados en temas de salud y cuidado de niños muy pequeños.

avanzado en línea con la primera definición, aunque en **Bolivia** los servicios para la franja de 0 a 3 bajo la denominación de “Educación inicial en familia comunitaria no escolarizada”, se organizan a partir de la prestación de madres cuidadoras y personal con titulación de tecnicatura, por lo que quienes cuentan con titulación docente se desempeñan en servicios de educación inicial en familia comunitaria escolarizada destinada a niños y niñas de 4 y 5 años.

También es importante considerar si en las definiciones del campo de desempeño profesional se contemplan tanto los ámbitos formales como los no formales, propios de los servicios de AEPI, de manera explícita. Nuevamente existen coincidencias entre países en este último sentido.

En **Bolivia** el currículo para la formación de docentes de primera infancia define a la especialidad como Educación en Familia Comunitaria sin distinción de modalidad, escolarizada o no escolarizada.

Ecuador establece que el campo laboral de los licenciados en Educación Infantil incluye: instituciones educativas que brinden atención al 1º y 2º nivel de Educación Inicial Centros de Desarrollo Infantil (MINEDUC, MIES, municipal y particulares) y espacios no convencionales: Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), museos infantiles y organizaciones socio-comunitarias⁴¹.

En **Paraguay**, según los criterios de calidad para la carrera de Licenciatura en Educación Inicial elaborados por la ANAES, se señala que, en función de sus ámbitos de desempeño profesional, el Licenciado en Educación Inicial deberá: “Comunicarse asertivamente en el contexto laboral y profesional, en cualquier nivel o modalidad de la educación inicial, en el que le toque desempeñarse profesionalmente. (...) Articula y armoniza las relaciones entre el servicio educativo, en

41 Ver <https://unae.edu.ec/oferta/educacion-inicial/?portfolioCats=12>

cualquiera de sus modalidades formal y no formal...” (p.8). Asimismo, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Inicial ofrecida por el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) de [Paraguay](#) indica que el campo laboral de quienes egresan de la carrera está constituido por: “Instituciones educativas formales y no formales, en contextos académicos y empresariales en los ámbitos de: Docencia, Asesoría Técnica, Gestión Institucional, Producción Intelectual” (Universidad Nacional de Ecuador, 2021)⁴².

En [Uruguay](#) el plan de estudios de Maestro/a de Primera Infancia será habilitante para desempeñarse en los siguientes lugares: “Centros de educación – atención de niños desde el nacimiento a los seis años, pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), a los planes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), en instituciones de salud que requieran apoyo educativo, en instituciones educativas privadas y en otras que atiendan a esta etapa etaria comprendiendo todo el territorio nacional” (Apartado IV del título Maestro/a de Primera Infancia).

En suma, los casos de [Ecuador](#), [Paraguay](#) y [Uruguay](#) son convergentes en el desarrollo de perfiles profesionales que contemplan de manera integral la heterogeneidad de los servicios que componen el campo educativo y de atención destinado a la primera infancia. Cabe señalar, además, que en las normativas de los tres países se presentan definiciones del perfil profesional de las personas egresadas ([ver tabla 2](#)). Como se ha mencionado antes, en el caso de [Bolivia](#), la normativa curricular se refiere a la definición del perfil profesional del docente sin distinción del nivel educativo en el que se desempeñe.

4.3.3. Sobre el contenido de la formación

La formación inicial de docentes de primera infancia se caracteriza por una amplia variedad de los contenidos que se abordan, la relevancia

⁴² Universidad Nacional de Ecuador (UNAE). (2 de diciembre de 2021). Educación Inicial. <https://unae.edu.ec/oferta/educacion-inicial/?portfolioCats=12>

y organización de la formación práctica y la propia estructura de los planes de estudios. Esto acontece tanto en la región, como en países europeos y en Estados Unidos. En esta línea se afirma que no se registran:

... orientaciones y contenidos curriculares específicos que sean internacionalmente consensuales, por favorecer prácticas pedagógicas más efectivas. Por esta razón, y como han planteado Zabalza & Zabalza (2011), no es simple determinar cuáles son los contenidos que deben encontrarse en un programa de formación inicial de docentes de primera infancia de alta calidad. Si la formación es vista en términos de competencias, tampoco existe consenso, como se observa en la gran variedad de competencias que enfatizan los distintos especialistas (Bowman et al., 2000; Whitebook et al., 2009, citado en Pardo y Adlerstein, 2015, p. 80).

Las discrepancias sobre los contenidos de la formación docente de primera infancia guardan cierta alineación con algunas de las controversias que se presentan para la definición de criterios de calidad de los programas pedagógicos y curriculares de la educación infantil (Peralta Espinosa, 2008a, 2008b y 2014). Diversos estudios muestran que la adopción de modelos curriculares nacionales se encuentra presentes en todos los continentes, pero han sido materia de debate durante las últimas dos décadas (Diker, 2001; Sarlé, 2006; Frede-Ackerman, 2007; Peralta Espinosa, 2014; Palmer, 2015; Sylva et al., 2016; Taguma, Litjens y Makowiecki, 2016; Jenkins y Duncan, 2016; OCDE, 2017; citados en Herrera Vega, 2019).

Ha de considerarse que, a pesar de las limitaciones señaladas, especialistas del campo destacan ciertos conocimientos que la formación inicial debiera garantizar para los futuros perfiles docentes de primera infancia. En tal sentido, las citadas autoras recogen una serie de recomendaciones. **Hay quienes destacan la importancia de incluir materias** –tales como psicología del desarrollo, contenidos disciplinares (lenguaje y alfabetización, matemáticas, estudios sociales,

artes, ciencias) y currículum (Pianta, et al., 2012; Saracho y Spodek, 2013, citados en Pardo y Adldestein, 2015)–.

Otras proponen que la formación inicial de docentes de primera infancia debe preparar para conocer a grupos de niños y niñas, las técnicas de trabajo adecuadas para ellos, los contenidos del currículum de la educación infantil, y también a la propia profesión y a las instituciones donde se desempeñarán (Zabalza y Zabalza, 2011).

Asimismo, otros autores señalan la **necesidad de incorporar materias relacionadas con las familias, la diversidad cultural y lingüística y las necesidades educativas especiales** (Ray, Bowman y Robbins, 2006, el destacado es propio). Aunque estos estudios se realizaron en Estados Unidos, sus hallazgos resultan significativos para ALC.

Adicionalmente hay consenso de diversas producciones académicas acerca de la **necesidad que el currículum de la formación inicial de docentes de primera infancia contemple los principios fundamentales de la educación infantil como el desarrollo integral de la persona, el juego, y, nuevamente, el trabajo con la familia**. Ello se reafirmó amplia y recientemente en la literatura: Brooker, Blaise y Edwards, 2014; Rebello Britto, Engel y Super, 2013; Saracho y Spodek, 2005, citados en Pardo y Adlerstein, 2015; UNICEF, 2020; Peralta y Sarlé, 2017.

En esta línea, según el análisis de la literatura especializada, pueden identificarse acuerdos sobre, al menos, tres aspectos clave para garantizar la calidad de las propuestas pedagógicas de los servicios de educación y cuidado destinados a infancias:

- 1) la calidad de las interacciones entre la persona adulta y el/la niño/a,
- 2) la relación con las familias, y
- 3) el juego⁴³.

43 Existen otros consensos que refieren a aspectos estructurales de la organización de la oferta, entre ellos se destacan el tamaño del grupo, la ratio estudiante–docente y su profesionalización.

En esta línea, es válido plantearse si dichas temáticas pueden orientar la definición de prioridades curriculares de la formación inicial con miras al fortalecimiento del perfil profesional los docentes de primera infancia. Cabe interrogarse, entonces, sobre el lugar que estos tópicos ocupan en las normativas curriculares de la formación inicial de docentes de primera infancia en los fundamentos, definiciones del perfil profesional y en los espacios curriculares específicamente.

Para ello, se analizarán las referencias al trabajo con las familias, la consideración de la dimensión comunitaria, el tratamiento de una perspectiva intercultural, así como aspectos ligados al desarrollo lingüístico, propio de esta etapa vital, y al rol que juegan las personas adultas referentes. También se profundizará sobre el lugar que ocupa la formación sobre el juego en la infancia como estrategia y contenido principal de las propuestas pedagógicas de la educación inicial.

1) La calidad de las interacciones entre la persona adulta y el/la niño/a

Con base en la revisión de la investigación sobre criterios de calidad llevada a cabo en el ámbito internacional⁴⁴, Peralta (2008b) identifica dos aspectos que concentran pleno consenso. En primer lugar, destaca las adecuadas interacciones entre la persona adulta y el/la niño/niña con implicancias de diverso orden, tanto en su cuidado y atención, dado su alto nivel de dependencia, como en la calidad de las interacciones (basada en las características del desarrollo que requieren de un estilo de trabajo abierto, que habilite mayores niveles de participación, autonomía y desarrollo del lenguaje, entre otros).

En cuanto a la interacción, resultan sumamente interesantes los argumentos del Proyecto Abecedarian (Estados Unidos), que resalta la citada autora. Sobre la base de los análisis «se aducía que los escasos resultados obtenidos en proporción a la inversión realizada eran debidos a la predominancia de las interacciones “típicas” entre maestros y niños en diversas instituciones del país» (Peralta, 2008b, p. 9):

44 Peralta analiza los siguientes trabajos: Schweinhart, 1981; Departamento de Educación de Estados Unidos, 1990; Pugh, 1996; Salazar, 1996; National Childhood Accreditation Council, 1994; Myers, 2001; OECD, 2001; Tietze, 2007.

(...) durante la mayor parte del tiempo (73%) no hay ninguna interacción con los niños; un 18% del tiempo hay una interacción «mínima», un 1% corresponde a situaciones de rutina y solo un 8 % son instancias “elaboradas”. Por lo tanto, el mero hecho de que los niños estén en un centro, aunque este cuente con una excelente infraestructura, no garantiza nada. Lo importante es el qué y cómo se trabaja con ellos (Peralta, 2008b, p. 9).

Del mismo modo, expertos consultados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en torno a la identificación de las dimensiones críticas que determinan la calidad de un servicio de cuidado, coincidieron en señalar la importancia que tiene la calidad de las interacciones entre niños/as y las personas que se desempeñan como cuidadores, en particular para el grupo de edad 0 a 3. Destacaron que, donde se estudiaron las interacciones, se encontraron que estas son muy escasas y señalaron:

(...) algunos atributos importantes que deben caracterizar a las interacciones de calidad son: calidez, frecuencia, un alto grado de reacción, que incluyan a todos los niños presentes, con mucha comunicación verbal, y que minimicen la interrupción o interferencia cuando los niños se encuentran concentrados en explorar sus alrededores.⁴⁵

Las interacciones pueden analizarse teniendo en cuenta diversas dimensiones que cuentan con una alta interrelación: la lingüística, la afectiva, la corporal y gestual, y la cognitiva. Araujo (2017) plantea que la interacción entre personas adultos y niños/as, debe ser «frecuente, acorde a los intereses de los niños, rica en lenguaje, cálida, y sensible a sus intereses» (p. 66). La referencia a un intercambio cálido subraya la consideración de las implicancias del buen trato y su dimensión afectiva.

45 Scaff, A. (15 de abril de 2012). Interacciones de calidad. Primeros Pasos. Desarrollo infantil. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/interacciones-de-calidad/>

Por su parte, Rosemberg y otras investigadoras (s. f.) afirman:

Todo intercambio en el aula puede ser un ámbito de calidad que promueve el desarrollo del lenguaje de los niños cuando: i) La maestra se esfuerza por entender lo que el niño dice; ii) sin corregir de modo explícito su intervención, le proporciona palabras que aluden de un modo más preciso a aquello a lo que el pequeño hace referencia; iii) integra la información proporcionada por el niño en frases sintácticamente bien formadas. A través de estas estrategias, la maestra ayuda al niño a expresar su intención comunicativa en términos lingüísticos.

Analizar las referencias a aspectos relacionados con la calidad de las interacciones en la normativa curricular reviste, ciertamente, mayor dificultad que otros tópicos. Esto se debe a las variadas aristas sobre el tema, así como por su carácter transversal. Pese a ello, cabe subrayar la importancia de la comprensión de las características del desarrollo lingüístico, cognitivo y emocional en esta etapa; y, en particular, el tipo de intervenciones que lo favorecen –teniendo en cuenta que el lenguaje es, durante estos años especialmente, tanto objeto como medio de aprendizaje–. **Sería esperable, por lo tanto, que la calidad de las interacciones se identificara como un asunto clave en las instancias de práctica profesional. Cabe preguntarse si el seguimiento y las evaluaciones de dichas prácticas se encuentran orientadas por estos principios.**

En este sentido, en un ejercicio que contempla solo un aporte parcial, nos detendremos en las referencias al tema lingüístico en las normativas curriculares. Así puede identificarse que, en el caso boliviano la malla curricular incluye cinco talleres de lengua originaria (uno por año), dos talleres de lengua castellana (una en 1º año y otro en 2º año) y dos espacios denominados comunicación y lenguaje I y II (para 3º y 4º año, respectivamente).

En [Ecuador](#), se registra un total de cuatro espacios curriculares: enseñanza y aprendizaje de la comunicación humana I y II (en 1° y 2° año, respectivamente) y enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura infantil I y II (en 3° y 4° año).

En la normativa de [Paraguay](#) se incluyen los espacios curriculares de didáctica de la lengua y la literatura Infantil y de lenguajes expresivos y sus didácticas: corporal, plástica, musical y literaria. Se suman también, comunicación oral y escrita en castellano y guaraní y lengua extranjera. Las primeras cuentan con una orientación centrada en el trabajo con las infancias, las últimas remiten a la propia formación de estudiantes.

Finalmente, en [Uruguay](#) se registra un espacio de lengua y literatura en 1° año y uno de didáctica o taller de enseñanza de la lengua en 3° año.

2) El trabajo con las familias

El segundo aspecto de pleno consenso mencionado por Peralta (2008) y destacado por organismos internacionales (UNICEF, 2020), es la involucración de familiares en los proyectos educativos. Ello implica tanto su contribución en el diseño e implementación de los programas, como la convergencia de aspectos formativos comunes en la casa y en el centro educativo, con el valor afectivo que esto conlleva. Bajo este paraguas también incluimos en el análisis las referencias que contemplan en un sentido más amplio el trabajo con las comunidades y la promoción de una perspectiva intercultural; aspectos que favorecen la articulación con las familias y la adopción de perspectivas inclusivas en los servicios de cuidado y educación.

Este tema, que tiene un reconocimiento de larga data, se situó en el centro de la agenda de la AEPI durante la pandemia de la COVID-19. Su objetivo consistió en poder garantizar experiencias de aprendizaje para niños/as pequeños/as; y, por eso, el vínculo con las familias se impuso como canal principal. Que docentes e instituciones consideren la cultura, la lengua y los dialectos de las familias y las comunidades a

las que pertenecen es la vía privilegiada para favorecer su integración al sistema educativo. Según Rosemberg (en prensa):

El aprendizaje de conocimientos, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje del lenguaje se producen en la interacción social con las personas cercanas, en las actividades cotidianas y por medio de los objetos con los que el niño cuenta en su entorno. Una aproximación intercultural recupera la diversidad de conocimientos que los niños y niñas desarrollan en sus experiencias tempranas en las familias y la comunidad y los incluye en las situaciones de educación y cuidado para promover nuevos aprendizajes.

La autora señala que algunos de los aprendizajes del traumático tránsito por la pandemia de la COVID-19 es que la educación infantil tiene que apoyarse en conocimientos, estrategias de aprendizaje y formas de comunicarse y usar el lenguaje de niños y niñas en el contexto familiar y comunitario, ya que el aprendizaje de nuevos conocimientos se construye sobre la base de los conocimientos y experiencias previas. Destaca que eso es lo que constituye la esencia de la educación intercultural.

En lo que respecta al trabajo con las familias, las comunidades y el abordaje intercultural de la educación infantil se reconoce a [Bolivia](#) como caso paradigmático y, relativamente, destacan [Paraguay](#) y [Ecuador](#) que asumen explícitas definiciones ligadas a la inclusión, la diversidad y la interculturalidad; situación que no se identifica en el caso uruguayo, en el que solo se registra un espacio curricular denominado: «familia y contextos socioeducativos»⁴⁶.

[Bolivia](#) se define como un estado plurinacional y se presenta como el caso paradigmático en cuanto al lugar otorgado a la familia y a la comunidad ya que, tal como fuera mencionado, la educación para la primera infancia es definida como educación inicial en familia comunitaria que comprende una primera etapa no escolarizada y una

⁴⁶ Corresponde al 2º año de la carrera y es semestral.

segunda etapa, escolarizada. «La base fundamental para la formación integral de la niña y el niño se reconoce y fortalece a la familia y la comunidad como el primer espacio de socialización y aprendizaje» (art. 12 de la [ley 070](#)). La educación inicial en familia comunitaria, de esta forma, contribuiría al «desarrollo de valores, de la identidad cultural, de habilidades y capacidades: lingüísticas, psicomotrices, comunicativas, cognitivas, sociales, afectivas, emocionales, espirituales, artísticas, tecnológicas, productivas y científicas» (Ministerio de Educación de Bolivia, 2014, p.5). La malla curricular boliviana es la que incluye mayor cantidad de espacios relacionados con las familias y la comunidad: un total de diez.

La malla curricular de [Ecuador](#) presenta tanto ejes transversales (como interculturalidad, género y discapacidad, entre otros [TIC y expresión escrito]) como proyectos transversales de integración de saberes (asociados a la política pública del buen vivir, a los contextos familiares socio-comunitarios). La normativa curricular de [Ecuador](#) define una materia con referencias a las familias y comunidades, pero centrada en la evaluación de modelos de intervención comunitaria, denominada «Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (interacciones escuela, familia, comunidad). Estudio e intervención en centros infantiles» y otra, definida como cátedra integradora, denominada «Sistemas y contextos educativos en educación inicial». Allí, se plantea la aplicación y evaluación de políticas educativas de acuerdo con el contexto, a través del análisis de los desafíos actuales, que incluyen a la familia y la comunidad, entre otros contenidos. El currículum de la UNAE, por su parte, contempla dos materias en esta línea temática:

1) «Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en Educación Inicial» que incluye el reconocimiento y la valoración de la diversidad y la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje para diseñar y desarrollar escenarios y contextos educativos.

2) «Inclusión y diversidad e interculturalidad en educación en centros infantiles».

Los lineamientos de [Paraguay](#) contemplan un espacio curricular denominado «Inclusión y diversidad en la educación inicial» y, en el ciclo de formación complementaria, otro denominado: «Educación intercultural bilingüe». En la normativa de [Paraguay](#) se identifican dos espacios curriculares con referencias directas a las familias y las comunidades. El primero, denominado «Gestión de la vinculación social y comunitaria y redes de apoyo en educación inicial», contempla contenidos

...encaminados al desarrollo de capacidades para interactuar positivamente en la gestión de vinculación social y comunitaria y redes de apoyo en educación inicial, mediante la promoción de la solidaridad, integración de acciones y mediación de conflictos que pudieran presentarse en el ámbito pedagógico en relación con la participación activa de las familias en el proceso educativo. ...este contenido ofrece al estudiante la oportunidad de diseñar e implementar estrategias innovadoras para la intervención pedagógica en relación con las características y necesidades de la realidad socioeducativa, especialmente en aquellas comunidades socialmente vulnerables (p.25).

El segundo espacio curricular, «Cuidado y promoción de la salud en el infante», se centra en la promoción la salud desde una perspectiva que incorpora prevención a través de la formación de las familias.

La revisión de los perfiles profesionales propuestos en los cuatro casos permite identificar alguna mención a los vínculos que se espera que los futuros equipos docentes de educación inicial establezcan con las familias.

En el caso boliviano, las definiciones no distinguen los subsistemas en los que se desempeñarán sus futuros docentes, pero –por las características del país y la perspectiva de su Constitución y sus leyes, incluida la educativa–, se destacan los aspectos ligados a la vocación de servicio a la comunidad, con un desempeño de calidad y

pertinencia pedagógica y científica. A su vez, se subraya la importancia del desenvolvimiento en cualquier ámbito de la realidad sociocultural, lingüística y geográfica recuperando, desarrollando y difundiendo los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas originarios, campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales; también se destaca el manejo de tres lenguas (el castellano, una originaria y una extranjera), entre otros aspectos.

En [Ecuador](#), tal como se señaló antes, se destaca que la oferta de estudio forma profesionales capaces de brindar una atención educativa de niños y niñas entre 0 y 5 años, basada en la didáctica y el abordaje socio-comunitario en territorio (centros educativos y comunidades) con base en la equidad, la inclusión y la innovación.

En el caso de [Paraguay](#), en los criterios de calidad para la evaluación de carrera de la Licenciatura en Educación Inicial, se contempla la relación con las familias que debe tener la propuesta formativa. En primera instancia, se plantea que se trata de «un profesional comprometido socialmente, que considera y fortalece el rol de la comunidad educativa, facilitando la participación de familias y de otros agentes comunitarios...». Además, en el apartado 3.2 del documento en que se enumera lo esperado de esta formación específica, ello se explicita en dos puntos. El primero refiere a que «Genere sistemáticamente la participación de la familia y otros actores claves para la toma de decisiones en relación con el quehacer formativo de niños y niñas». El segundo indica que «Genere espacios de formación para las familias y otros actores educativos que brindan atención a niños y niñas de 0 a 6 años».

El plan de estudios para Maestros/as de Primera Infancia de [Uruguay](#), en el apartado en que define el perfil de egreso, prevé que el desempeño profesional del docente sea en acciones de educación y atención con niños y niñas desde el nacimiento a los 6 años de edad y sus familias. Además, la formación propone el desarrollo

de conocimientos, experiencias y lenguajes que hagan factible la interacción de niños y niñas con la variedad de agentes que se involucren en su atención durante la primera infancia, entre los que se referencia a las familias, además de instituciones y profesionales. Asimismo, en el apartado destinado a las prácticas pedagógicas, se indica que ellas están orientadas a permitir al futuro docente desarrollar la capacidad de diálogo, empatía y escucha a través de la promoción de un vínculo afectivo respetuoso y sólido con los niños y las niñas y sus familias desde una perspectiva de derechos.

En suma, en lo que respecta al trabajo con las familias, la comunidad y la consideración de una perspectiva intercultural, se reconoce como caso paradigmático a [Bolivia](#) y se destaca una presencia mucho más acentuada de estas temáticas en [Ecuador](#) y [Paraguay](#), en tanto se registra una referencia marginal en [Uruguay](#).

3) El juego

El estudio regional sobre calidad educativa de UNICEF (2020) señala coincidentemente **el involucramiento de las familias, el lenguaje en los procesos educativos y la inclusión de amplias oportunidades para jugar como aspectos relevantes para garantizar una propuesta de educación de calidad en edades tempranas**. También refiere a las interacciones significativas. En dicho trabajo, se destacan los aportes de Lynn Kagan (2019), quien describe a un currículum de alta calidad como holístico, centrado en las infancias y rico en oportunidades para jugar. Coincidentemente, tanto la investigación educativa como la normativa internacional y nacional de países de la región (y de otras latitudes) enfatizan esta idea (Sarlé, 2001, 2005, 2006 y 2008; Peralta, 2014; Batiuk, 2015b). Especialistas del campo y responsables del ámbito político de la región señalan su preocupación por el lugar que esta temática ocupa en la formación docente, así como en lo que respecta a su desempeño profesional. Entre las recomendaciones clave que se presentan para la región, una de ellas es, precisamente, «Realzar el juego como un contenido relevante dentro de los marcos de competencias profesionales para docentes de primera infancia,

debatiendo dentro de cada país el significado y uso pedagógico de este concepto». (Pardo y Godoy, 2021, p. 13).

Las posibilidades de jugar en la primera infancia están en estrecha relación con el desarrollo. El juego contribuye al desarrollo de la salud, el bienestar y la resiliencia a través de varios sistemas adaptativos, tales como la regulación de las emociones, el placer y el disfrute, los sistemas de respuesta al estrés, los vínculos afectivos, aprendizaje y la creatividad (Lester y Russell, 2011).

Sin embargo, no todos los niños y las niñas tienen las mismas oportunidades de jugar. La condición de pobreza impacta negativamente en relación con la escasez de materiales de juego, la limitación de espacios en sus viviendas, la inaccesibilidad a plazas u otros espacios públicos similares y la baja presencia de juegos como parte de la vida familiar, ya que no están integrados a las prácticas de crianza (Tuñón, 2014).

De la lectura de los lineamientos curriculares puede destacarse que, en los casos de [Ecuador](#) y [Uruguay](#), solo se define un espacio curricular específico sobre juego (denominados «El juego y el aprendizaje» y «Juego, aprendizaje y enseñanza», respectivamente) en tanto que, en los casos de [Bolivia](#) y [Paraguay](#) no se define ningún espacio singular sobre el tema⁴⁷. No obstante, el documento paraguayo analizado indica que la formación debe proponer situaciones de enseñanza-aprendizaje y experiencias innovadoras en los diferentes ámbitos de la educación infantil, apoyada por el principio de juego, y como basamento para potenciar la estimulación neuronal temprana y progresión de aprendizajes de niños y niñas de 0 a 6 años.

Las referencias a la importancia del juego en la primera infancia pueden presentarse a través del tratamiento de diversas materias,

47 En el plan de la carrera de la Licenciatura en Educación Inicial del Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES) se incluyen dos espacios curriculares denominados «lenguajes expresivos II» y «lenguajes expresivos V» que abordan la dimensión corporal y el juego en la franja de 0 a 2 y de 3 a 6, respectivamente.

tanto las que refieren a la historia y pedagogía de la educación inicial, como otras ligadas a la psicología y al desarrollo infantil. Aun así, resulta un tanto paradójico que este tema no revista mayor protagonismo en los lineamientos de la formación inicial para primera infancia dada la relevancia que se le reconoce en las propuestas pedagógicas para este nivel educativo en particular. Sería esperable que en la formación inicial se aborden aspectos tales como el lugar del juego en el desarrollo infantil, las definiciones de juego como cultura, las clasificaciones de los tipos de juego y sus implicancias en los aprendizajes de infancias, y, en particular, las estrategias didácticas para promover experiencias de juego en los servicios de cuidado y educación destinados a la primera infancia —con las debidas especificidades según edad/ciclo— y considerando la gestión del tiempo, los espacios y los recursos lúdicos. Cabe el interrogante sobre su efectivo tratamiento bajo la estructura curricular de las normas analizadas.

4.4. A modo de síntesis

Por su parte, [Bolivia](#) ciertamente ha apostado por fortalecer las instituciones de nivel terciario no universitario, las escuelas superiores de formación de maestras y maestros, tradicionales en la formación docente, ya que se trata de las que se originaron como escuelas normales, con dependencia directa del Ministerio de Educación. Dicha apuesta se realizó a través de tres vías principales. En primer lugar, la reformulación de la perspectiva de la formación inicial con una fuerte impronta alineada con los principios del Estado Plurinacional, una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, presentes tanto en la Constitución como en la [Ley 070 de Educación \(2010\)](#). En este sentido, reconoce una fuerte unificación de la perspectiva de la formación inicial, más allá del subsistema o nivel educativo en el que se desempeñen sus futuros docentes.

En segundo lugar, lo hizo a través de la extensión a 5 años de las carreras docentes con acceso a una titulación de licenciatura entre

las que se incluye la Licenciatura en la Modalidad de Educación Inicial Familiar y Comunitaria como una clara estrategia de jerarquización de la formación.

En tercer lugar, definió mecanismos para la selección de aspirantes a la docencia a través de exámenes de ingreso académico y de un examen psicotécnico. Adicionalmente, el Ministerio de Educación fija cada año los cupos de ingreso a las ESFM a través de convocatorias públicas que contemplan cinco modalidades (con una cantidad específica de plazas para cada una de ellas) entre las que se contemplan a postulantes con pertenencia a nación o pueblo indígena originario campesino, comunidades interculturales o afrobolivianas y postulantes con discapacidad, entre otras. Estas convocatorias, a la vez que cumplen con funciones selectivas, contemplan el resguardo de un acceso inclusivo y diverso desde lo cultural, social y lingüístico. En paralelo, reconoce ofertas de carreras técnicas ligadas a la primera infancia, de 2 años de duración, tanto en instituciones técnicas como en universidades privadas. En lo que respecta a los servicios, la modalidad de educación inicial familiar no escolarizada reúne entre el personal a cargo del cuidado y la educación de niñas y niños (0 a 3 años) a madres y padres, perfiles sin formación docente específica o con titulación técnica.

[Uruguay](#), por otra parte, también concentró la oferta en el nivel superior no universitario, en los institutos de formación docente con dependencia directa del Consejo de Formación en Educación (CFE) que funciona en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Aunque [Ley 18.437 General de Educación](#) dispone la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública para la formación de docentes para todos los niveles del sistema educativo, con potestad para expedir títulos universitarios (art. 86), su implementación todavía no se concreta. El país también renovó el currículum y extendió la carrera a 4 años. Pero, a diferencia de los otros casos, reguló una titulación intermedia como tecnicatura. Ella puede obtenerse cumplidos los primeros 2 años de la carrera. Otro contraste que puede

identificarse en el caso uruguayo es que las definiciones ligadas a la diversidad cultural o a una perspectiva de educación intercultural (características de [Bolivia](#), pero también de [Ecuador](#), e incluso [Paraguay](#)) no se identifican en las formulaciones y en la perspectiva de la normativa.

[Paraguay](#), por su parte, mantuvo la oferta de formación de docentes de primera infancia en el nivel terciario no universitario en los institutos de formación docente (IFD) sin extender los planes ni cambiar las titulaciones con el dictado de la carrera Profesorado en Educación Inicial de 3 años de duración. La estrategia por la jerarquización de las carreras en el país se ha concentrado en procesos de evaluación y acreditación de dichas instituciones, a cargo del Ministerio de Educación Nacional, que aún se encuentran en marcha y que tuvieron como consecuencia el cierre de algunas de ellas. Sin embargo, en los últimos años también ganó terreno la formación con grado de licenciatura mediante el reconocimiento del tradicional Instituto Superior “Dr. Raúl Peña” como Instituto Nacional de Educación Superior con competencia tanto para dictar programas de pregrado, grado y posgrado en el campo de la educación, como para expedir títulos de acuerdo con las carreras ofrecidas.

De manera complementaria también se registran ofertas de Licenciatura en Educación Inicial, de 4 años y medio o 5 años de duración, en universidades privadas y tecnicaturas de 2 años de duración.

Finalmente, [Ecuador](#) ha concentrado la renovación de la formación de docentes, incluidos los de primera infancia, a través del pasaje de la oferta al nivel universitario en una estrategia de concentración en la UNAE. Esto implicó la renovación curricular, la extensión de las carreras (a 4 años y medio), y el otorgamiento de títulos de licenciatura. Estos cambios se dieron de la mano de un fuerte proceso de evaluación de las instituciones terciarias de formación de docentes, cuyo resultado redundó en un cierre generalizado. Solo se mantuvieron en funcionamiento un grupo limitado, con distribución territorial bajo

la dependencia formal de la UNAE. El traslado de la formación docente al nivel universitario trajo aparejada la puesta en vigencia de los mecanismos de ingreso similares que para otras carreras universitarias. Desde 2014, Ecuador declaró a la docencia como una carrera de interés público, estableciendo un puntaje mínimo de 800/1000 puntos en el Examen Nacional de Educación Superior (ENES) a quienes aspiren a ingresar a las carreras docentes (incluida, aunque no exclusivamente, la de formación de docentes para el nivel inicial). Desde 2021, el examen de ingreso vigente se denomina Test Transformar, según lo dispuesto por la Secretaría de Educación Superior, Ciencias, Tecnología e Innovación que, a diferencia del anterior (que evaluaba conocimientos disciplinares), mide capacidades cognitivas (atención, percepción, memoria, resolución de problemas y comprensión) que quien aspira a ingresar a la educación superior ha desarrollado a lo largo de su vida.

Tabla 2: Normativa curricular nacional de la formación inicial de docentes de educación inicial en Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay

	Bolivia	Ecuador	Paraguay	Uruguay
Fuente consultada	Malla curricular de la Licenciatura Inicial en Familia Comunitaria del Currículo de la Formación de Maestra/os, Ministerio de Educación (2010)	Malla curricular de la licenciatura de la UNAE (2019)	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) (2019). Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado. Criterios de calidad para la carrera de Licenciatura en Educación Inicial. Resolución 432, Consejo Directivo, 2019	Plan de Estudios de Maestro de Primera Infancia (2017) y Proyecto de Plan de Estudios de Maestro de Primera Infancia y de Asistente Técnico de Primer Infancia, ANEP y Consejo de Formación en Educación (CFE) (2016)
Carreras	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Profesorado
Titulaciones	Licenciatura en Educación Inicial en Familia Comunitaria	Licenciatura en Educación Inicial	Licenciatura en Educación Inicial	Maestro/a de Primera Infancia. Título intermedio: Técnico en Primera Infancia
Duración	5 años	4 años y 6 meses	4 o 5 años	4 años y 2 años respectivamente
Instituciones oferentes	Escuelas superiores de formación de maestros	Universidad Nacional de Educación (UNAE)	Universidades	Institutos de formación docente
Franja etaria contemplada	0 a 5	0 a 5. La licenciatura forma profesionales de excelencia con compromiso ético, capaces de brindar una atención educativa desde y para la escucha a la infancia (niños y niñas entre 0 y 5 años). https://unae.edu.ec/oferta/educacion-inicial/?portfolioCats=122/12/2021	0 a 6. “La carrera de educación inicial en el Paraguay contribuirá con la formación de educadores (...) con una amplia capacidad profesional como especialista en primera infancia para responder a las necesidades de niños y niñas de 0 a 6 años...” (Apartado 2.1. Definición de la Licenciatura en Educación Inicial)	0 a 6. Quien egresa: “Realiza su desempeño profesional en acciones de educación y atención con niños desde el nacimiento a los seis años de edad y sus familias, con diferentes colectivos, integrándose al trabajo en equipo o redes con otros profesionales y técnicos”
Referencia a ODS	Normativa previa a la sanción de los ODS	No se registran	No se registran	No se registran

	Bolivia	Ecuador	Paraguay	Uruguay
Ámbitos de desempeño	Educación inicial en familia comunitaria (escolarizada y no escolarizada)	Formal y no formal: instituciones educativas que brinden atención al 1° y 2° nivel de educación inicial, centros de desarrollo Infantil (MINEDUC, MIES, municipal y particulares). Espacios no convencionales: Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), museos infantiles y organizaciones socio-comunitarias	Formal y no formal: cualquier nivel o modalidad de la educación inicial en el que le toque desempeñarse profesionalmente. Articula y armoniza las relaciones entre el servicio educativo, en cualquiera de sus modalidades, formal y no formal	Formal y no formal: centros de educación y/o atención de infancias desde el nacimiento a los 6 años, pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), a los planes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), en instituciones de salud que requieran apoyo educativo, en instituciones educativas privadas y en otras que atiendan a esta etapa etaria comprendiendo todo el territorio nacional
Incluye elaboración de un trabajo de titulación	Sin información	Trabajo de titulación. Elaboración del proyecto de mejoramiento de contextos educativos. Redacción de informe final	Trabajo final de grado para favorecer la integración de saberes y capacidades incorporados a lo largo de la carrera. Contará con una instancia de evaluación ante un tribunal designado para tal efecto. La elaboración y defensa oral se desarrollarán al final del proceso formativo (incluye trabajo de tutoría, trabajo personal y redacción de informe final)	Elaboración de monografía. Se dedica un taller semestral a este fin
Habilita cursar estudios de posgrado	Sí ⁴⁸	Sí	Sí	Sí

⁴⁸ La Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre” es la responsable de la formación posgradual con énfasis en la investigación educativa y la generación de personal altamente cualificado para las tareas educativas, de planificación y de gestión Sistema Educativo Plurinacional y tiene dependencia directa del Ministerio de Educación (art.39 de la ley 070).



<p>Definición del perfil de la persona egresada o perfil profesional</p>	<p>El currículo de la formación de docentes incluye una definición del perfil profesional sin distinción del subsistema en el que se desempeñen. Se destacan los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocación de servicio a la comunidad, con calidad y pertinencia pedagógica y científica, identidad cultural, actitud crítica, reflexiva y contextualizada a la realidad sociocultural y en convivencia con la Madre Tierra. - Capacidad de desenvolvimiento en cualquier ámbito de la realidad sociocultural, lingüística y geográfica ... - Hábito investigativo para recuperar, recrear, desarrollar y difundir la tecnología, ciencia, arte, valores éticos biocoscéntricos, espiritualidades, ciencias, conocimientos y saberes de los pueblos indígenas originarios, campesinos, afrobolivianas y comunidades interculturales - Criticidad para (...) construir teorías pedagógicas para la nueva educación a partir del pluralismo epistemológico descolonizador. - Manejo de tres lenguas: el castellano, una originaria y una extranjera, tanto en comunicación oral como escrita (...) - Capacidad de promover e incentivar la identidad cultural y lingüística de los estudiantes y la comunidad (p. 35) 	<p>Oportunidades y campo laboral: docencia, diagnóstico, planificación y evaluación educativa, desempeño de cargos administrativos y directivos en centros de educación inicial, investigación educativa y la gestión de proyectos infantiles desde un enfoque socioeducativos. Gestión: en centros de educación Inicial en funciones directivas tanto administrativas como académicas para liderar procesos educativos de vanguardia</p>	<p>El licenciado en Educación Inicial es un profesional con formación en los fundamentos de la educación inicial, con capacidad para concebir, liderar, orientar, implementar, evaluar las propuestas curriculares y acciones pedagógicas oportunas tendiente al desarrollo integral del niño y la niña considerando sus características individuales, sociales y de aprendizaje. Así mismo, vela por la protección de los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad. (...) respetuoso del niño como sujeto de derechos y de su propio aprendizaje, de la diversidad y de las diferencias individuales y del desarrollo biopsicosocial. Es un profesional comprometido socialmente, que considera y fortalece el rol de la comunidad educativa, facilitando la participación de familias y de otros agentes comunitarios, mediante una asertiva comunicación que facilita la implementación de proyectos educacionales relevantes, que contribuyen a la construcción de nuevos saberes en favor de la transformación social (...) capaz de gestionar su desarrollo personal y profesional mediante una sólida formación y perfeccionamiento continuo. Aporta al desarrollo de su profesión mediante la investigación de aspectos que contribuyan con la mirada crítica, reflexiva de la infancia tomando como punto de partida sus potencialidades y necesidades</p>	<p>Actividades para las que resulta competente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Velar por la calidad de su propuesta educativa, de las oportunidades para el aprendizaje y el disfrute de la niñez. - Desarrollar estrategias de trabajo colaborativo en la sala, en la institución y con la comunidad. - Planificar y dirigir el proceso educativo de niños de primera infancia en todas sus dimensiones. - Evaluar el aprendizaje de los niños, de manera sistemática y continua. - Planificar y poner en práctica observaciones y seguimientos del desarrollo infantil. - Evaluar sus propias prácticas y continuar su desarrollo profesional
---	--	---	--	---

Estructura de los planes o mallas curriculares	<p>La estructura del currículo de la formación inicial de docentes está compuesta por: ejes articuladores, campos de saberes y conocimiento, áreas de saberes y conocimientos y disciplinas curriculares. La malla curricular de Educación Inicial en Familia Comunitaria contempla 4 principios y 4 ejes articuladores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) educación intracultural, intercultural y plurilingüe; 2) educación en valores sociocomunitarios; 3) educación para la producción; y 4) educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria. <p>La malla se organiza en 2 años de formación general y 3, de formación especializada en torno a 4 campos de conocimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Cosmos y pensamiento (cosmovisiones y filosofía, crecimiento y desarrollo integral con valores sociocomunitarios I a IV, formación en valores sociocomunitarios, educación especial, entre otros). 2) Sociedad y comunidad (incluye los espacios curriculares referidos a currículum y gestión educativa comunitaria, Estado y educación, sociopolítica y descolonización y los espacios de áreas curriculares tales como lengua, educación artística, lengua originaria, ciencias naturales y ciencias sociales). 3) Vida, tierra y territorio (contempla salud familiar y comunitaria). 4) Ciencia tecnológica y producción que incluye espacios sobre TIC y educación y sobre investigación educativa y producción de conocimientos I a V) 	<p>3 unidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Formación básica, se organiza en torno a los núcleos: ¿Qué sujetos, contextos y sistemas socioeducativos? Y ¿Qué y cómo enseñar? (4 semestres). 2) Formación profesional con los núcleos problemáticos: ¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?, ¿Qué valores y mecanismos de participación de los sujetos que aprenden y de la comunidad? Y, por último, ¿Qué funciones y perfil docente? (9 semestres) <p>Además, las unidades están atravesadas por campos de formación: Fundamentos teóricos y prácticos, Praxis preprofesional y Didácticas específicas en Educación Inicial que atraviesan ambas unidades.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) La unidad de integración curricular está vinculada al diseño e implementación de un trabajo de integración curricular, y es requisito para la obtención del título. <p>La malla curricular presenta, además, ejes transversales: interculturalidad, género, discapacidad, TIC y expresión escrita. Y el desarrollo de proyectos transversales de integración de saberes asociados a la política pública del buen vivir, a los contextos familiares sociocomunitarios. Se incluyen también asignaturas electivas.</p> <p>La formación en investigación educativa está presente desde el inicio y se profundiza; e incluso, se extiende</p>	<p>6 áreas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Formación básica: asignaturas comunes con independencia del nivel en el que se desempeñen (Fundamentos teóricos de la educación y la enseñanza, Fundamentos curriculares y la evaluación, Metodología de la investigación, entre otros). 2) Formación profesional con asignaturas específicas para el nivel inicial como Psicomotricidad, Lenguajes expresivos y sus didácticas, Didáctica de la Lengua y la literatura infantil, Didáctica de la Matemática en Educación inicial. 18 % de la carga horaria total. 3) Práctica profesional organizadas de 0 a 3 años y de 3 a 6 años. 4) Pasantía profesional, en ámbito formal y no formal. 5) Formación complementaria con asignaturas relacionadas para trabajar en contexto de diversidad sociocultural, integrando la interculturalidad, bilingüismo. Incluye Educación Intercultural Bilingüe, Comunicación Oral y Escrita en Castellano y en Guaraní. También una lengua extranjera y de metodologías de trabajo intelectual. 6) Formación optativa que alcanzan al 9 % de la carga horaria total. <p>Carga horaria mínima de 3589 horas reloj, desarrolladas en no menos de 4 años lectivos, con un trabajo final de grado incluido para la obtención de la titulación⁴⁹</p>	<p>3 núcleos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Un núcleo de formación profesional común con énfasis en primera infancia (Pedagogía; Filosofía, Sociología e Historia de la educación, Psicología del desarrollo. 2) Un núcleo de formación específica con tres áreas: <ol style="list-style-type: none"> a) “Los componentes del desarrollo humano integral de este tramo etario, b) Las bases conceptuales y prácticas para un abordaje interdisciplinario de educación y atención desde un enfoque de derechos y c) Metodologías y estrategias de investigación para identificar, comprender y abordar problemas surgidos en el contexto áulico, institucional y social en el que se desempeña”. 3) Un núcleo de didáctica/práctica docente, jerarquizando el juego con intencionalidad educativa propia de la educación en primera infancia, como instrumento comunicativo y de inclusión social integradora”. <p>Contempla asignaturas teóricas, prácticas y teórico-prácticas y totaliza 360 créditos.⁵⁰</p> <p>40 créditos para materias optativas y elegibles que representan el 11% de los créditos totales de la carrera</p>
---	--	--	---	--

49 El plan de la Licenciatura en Educación Inicial del INAES, aprobado según criterios de la ANAES, tiene una carga total de 3844 horas, en un plan de 4 años (8 semestres).

50 Se indica que 15 horas reloj de trabajo estudiantil es la unidad de medida de cada crédito. Esta cantidad incluye las horas de clase y las horas de trabajo autónomo. Se ponderó de modo que, por cada hora de clase de asignatura teórica, le corresponde otra de trabajo estudiantil y media por cada hora de actividades prácticas.

Espacios de prácticas definidos en las mallas curriculares	Se incluye práctica educativa comunitaria de 1° a 5° año	Las horas de práctica se inician desde el tercer semestre y aumentan en forma progresiva con un total de 624, el 10% de la carga horaria total	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica profesional: organizadas de 0 a 3 y de 3 a 6 años (realización de entrevistas, relevamiento de información y otras), para conocer diversidad de contextos y actores. - Pasantía profesional: que los futuros docentes se posicionen en el rol de educadores en ámbitos formal y no formal 	Las prácticas docentes se distribuyen desde el 2° al 4° año, incrementándose de forma progresiva con 142 créditos, el 40% de los créditos totales de la carrera
--	--	--	---	---

	Bolivia	Ecuador	Paraguay	Uruguay
Espacios curriculares vinculados al trabajo con las familias	Se incluyen cuatro espacios curriculares denominados «Currículo y Gestión Educativa Comunitaria» (de I a IV) y otros cuatro denominados «Crecimiento y Desarrollo Integral con valores sociocomunitarios» (I a IV) distribuidos entre el 2° y el 5° año de la formación. También se incluyen los espacios cosmovisiones y filosofía y formación en valores sociocomunitarios en el primer año	<ol style="list-style-type: none"> 1) Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (interacciones escuela, familia, comunidad). Estudio e intervención en centros infantiles. 2) Cátedra integradora: sistemas y contextos educativos en Educación Inicial (aplica y evalúa políticas educativas de acuerdo con el contexto. Analiza los desafíos actuales: educación en la era digital, problemas profesionales; sociedad, la familia, la comunidad y la educación. Analiza las múltiples dimensiones y sistemas educativos en el contexto ecuatoriano. Diagnostica problemas educativos: fenómenos, sujetos, contextos y sistemas educativos) 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Gestión de la Vinculación Social y Comunitaria y Redes de Apoyo en Educación Inicial: Contenidos (...) encaminados al desarrollo de capacidades para interactuar positivamente en la gestión de vinculación social y comunitaria y redes de apoyo en educación inicial, mediante la promoción de la solidaridad, integración de acciones y mediación de conflictos que pudieran presentarse en el ámbito pedagógico en relación con la participación activa de las familias en el proceso educativo. (...) este contenido ofrece al estudiante la oportunidad de diseñar e implementar estrategias innovadoras para la intervención pedagógica en relación con las características y necesidades de la realidad socioeducativa, especialmente en aquellas comunidades socialmente vulnerables. 2) Cuidado y Promoción de la Salud en el infante: se centra en la promoción la salud y cuidado del infante desde una perspectiva amplia que incorpora prevención con la formación de las familias para dar respuesta a las necesidades de atención de los infantes o gestionar aquellas que escapan a sus posibilidades 	1) Familia y contextos socioeducativos (2° año) semestral

	Bolivia	Ecuador	Paraguay	Uruguay
Referencias a educación intercultural. Materias y contenidos	El currículum asume una perspectiva originaria (I a V), uno por año de formación. También corresponde aquí contemplar los espacios curriculares vinculados con familia y comunidad que se señalaron antes (cuatro espacios curriculares denominados «Currículo y Gestión Educativa Comunitaria» (de I a IV) y otros cuatro denominados Crecimiento y Desarrollo Integral con valores sociocomunitarios (I a IV), Cosmovisiones y Filosofía y Formación en valores sociocomunitarios	El plan contempla 2 materias: 1) Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en Educación Inicial. Incluye el reconocimiento y la valoración de la diversidad y la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje para diseñar y desarrollar escenarios y contextos educativos y 2) Inclusión y diversidad e interculturalidad en educación en centros infantiles (320)	Educación intercultural Bilingüe. En este contenido se asumen los conceptos y referencias desarrollados por el Ministerio de Educación y Ciencias en torno al respeto y la atención a la diversidad considerando todos los tipos de diversidades presentes en contextos socioculturales y educativos, las cuales se entrelazan e interactúan a partir de las relaciones sociales. En este sentido, incluirá ejes de educación intercultural e inclusión, en cuyos contenidos se generará el respeto y la valoración de las diversidades, superando cualquier forma de discriminación o exclusión. Propicia la reflexión mediante casos concretos favoreciendo la comunicación y la construcción de competencias interculturales, plurilingües y bilingües	No se registran espacios curriculares específicos
Espacios curriculares sobre juego	No se registran	1) El juego y el aprendizaje	No se registran ⁵¹	1) Juego, aprendizaje y enseñanza

51 Hay un espacio curricular sobre juego en el currículum del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES).

5. Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con el diagnóstico realizado en el presente estudio y teniendo en cuenta la situación social regional, sería esperable que las políticas de formación inicial destinadas a docentes de primera infancia puedan fortalecerse a través de una doble vía: por un lado, en los aspectos relacionados con la organización del sistema formador y sus instituciones y, por otro lado, en lo que concierne a las definiciones curriculares.

En lo que respecta a la organización del sistema formador sería fundamental avanzar en la definición de regulaciones necesarias y pertinentes según la situación de cada país; robustecer los contextos institucionales de los centros oferentes; promover su articulación y desarrollar canales para la planificación de la oferta formadora.

Con base a la evidencia recogida, el caso de Ecuador ilustra las paradójicas consecuencias que pueden producirse por debilidades en la planificación de la oferta o falta de diálogo entre dicha planificación y los procesos de robustecimiento institucional y mejora de calidad. Por apostar a la búsqueda de jerarquización y mejora de la calidad de la formación de los docentes, en dicho país se concentró la oferta en el nivel universitario, con exigencias de puntaje en el ingreso lo que redundó en falta de candidatos que cumplieran con los requisitos establecidos. Asimismo, se implementó un cierre masivo de instituciones superiores no universitarias que no aprobaron los procesos de acreditación instituidos lo que trajo como consecuencia la imposibilidad de cubrir los cargos docentes requeridos anualmente, situación que redundó en la necesidad de contratación de perfiles sin formación pedagógica.

Este caso puede dar lugar al aprendizaje de lecciones sobre las que podrían orientarse futuras definiciones en las políticas de formación inicial para docentes de primera infancia en los países de la región. Ciertamente, los procesos de evaluación y acreditación de

instituciones y carreras son vías destacadas para favorecer la calidad de la oferta formativa, pero sus exigencias han de entrar en diálogo con las condiciones de funcionamiento del sistema formador, los perfiles formadores, las definiciones para la atracción de candidatos a la docencia junto con los requerimientos de la cobertura de cargos en los servicios de AEPI. La construcción de la calidad en la formación requiere de un proceso de mediano plazo.

Mejorar la formación de los formadores se constituye en un tema crucial para la gestión de políticas públicas para el sector, aunque no se ha podido abordar en el presente estudio. Requiere sin duda de indagaciones y análisis específicos no solo a través del relevamiento de información secundaria sino también a través de entrevistas a informantes clave con responsabilidad sobre estos temas en las gestiones de gobierno.

En otro extremo del caso ecuatoriano puede ubicarse el caso argentino. Este país llevó adelante una política de acreditación de instituciones formadoras que incluyó el acompañamiento técnico y de inversión de recursos para las instituciones más necesitadas y que no tuvo consecuencia en su cierre, por el contrario, dio lugar a apertura de nuevos IFD siendo el país con la oferta más sobredimensionada de la región.

Una vía alternativa interesante es la apuesta por el fortalecimiento de la función de formación docente continua de las instituciones formadoras, crucial para garantizar calidad en los servicios destinados a la primera infancia y presente al menos en las instituciones terciarias de Paraguay. Nos referimos aquí a la diversificación de las funciones de dichas instituciones que incluso pueden incluir instancias de investigación - acción favoreciendo el diálogo con las problemáticas y necesidades de los servicios de AEPI.

Esto remite directamente a las relaciones que se establezcan y se promuevan entre las instituciones formadoras y los centros

educativos y otros servicios destinados a la primera infancia. Las definiciones curriculares de los tres países bajo estudio registran importantes avances al regular las titulaciones para que los egresados se desempeñen tanto en los ámbitos formal y no formal de servicios de AEPI como para atender a toda la franja etaria de primera infancia (0 a 5/6, según el caso).

Sin duda es crucial avanzar en adecuadas regulaciones para articular el trabajo entre las instituciones formadoras de docentes de primera infancia y los servicios de AEPI en sus diversos formatos y modalidades. Sobre todo, tendiendo a que dichas relaciones redunden en la mejora de la calidad de las oportunidades educativas de los niños, niñas y sus familias, en particular de los sectores socialmente más desfavorecidos.

Otro aspecto que considerar es la tensión que se registra entre los subsistemas universitario y superior no universitario. En la literatura especializada se identifican argumentos a favor y en contra de concentrar la oferta en las universidades para favorecer la mejora, tanto de la formación de docentes en general como de los de primera infancia en particular.

En esta línea un tema fundamental y no necesariamente resuelto en varios de los países de la región es precisamente la posibilidad de contar con una regulación curricular marco y común para ambos subsistemas. Tal como se planteó en el estudio de UNESCO de 2016 Argentina y Cuba son los países que cuentan con marcos curriculares de alcance nacional. En los casos analizados aquí, se han hecho avances en este sentido, aunque con matices. Bolivia con la puesta en vigencia del currículo de las ESFM de alcance nacional para la formación de maestras y maestros -que incluye a los de primera infancia- con un plan de licenciatura de 5 años.

En Ecuador la formalización de la oferta en el marco de la UNAE con plan de carrera de licenciatura—que data de 2019—imprime, a la vez,

unificación y jerarquización de la formación aun cuando no termina de definirse una clara articulación de los institutos de formación bajo la gestión de la UNAE.

En el caso de Paraguay, se registran regulaciones diferenciadas para los programas de docentes de primera infancia según se trate de carreras de licenciaturas universitarias y de titulación docente no universitaria.

Uruguay, por su parte, definió una alternativa muy interesante para las titulaciones menores de cuatro años, ya que reguló un tronco común bajo un mismo marco de la formación tanto a nivel institucional como a nivel curricular: adoptó una titulación intermedia en tanto en el resto de los países la formación técnica que habilita a funciones y formación docente propiamente dicha constituyen dos circuitos paralelos.

Es de destacar que, a pesar de los avances, siguen registrándose la convivencia de diferentes tipos de titulaciones en el conjunto de los países analizados aquí: titulaciones docentes de 3 años hasta titulaciones de licenciaturas de 4 años y medio o 5 años, de nivel no universitario y universitario con un circuito de tecnicaturas de corta duración (sobre todo concentrado como oferta del sector privado).

De acuerdo con la literatura especializada, sería esperable que las propuestas curriculares se orienten a la comprensión y consolidación de una perspectiva pedagógica inclusiva, atenta a la integración de todos los niños en el sistema y al reconocimiento de sus iguales capacidades de aprendizaje, más allá de su condición social y su lugar de origen. En suma, una perspectiva intercultural sensible y respetuosa de las diferencias culturales, lingüísticas y sociales propias de la región. Sobre este aspecto, se evidencian disparidades en los casos analizados. Dicha perspectiva cuenta con formulaciones emblemáticas en el caso de Bolivia, destacadas en las regulaciones de Ecuador y Paraguay y marginales en el caso uruguayo.

En lo que respecta a la propuesta curricular, sería deseable que la formación inicial de los docentes de educación infantil requiera del dominio de una propuesta pedagógica singular —respecto a los otros niveles educativos— basada en dos pilares fundamentales. En primer lugar, los aspectos relacionados con el cuidado y la atención de los pequeños, dado su alto nivel de dependencia signado por estar atravesando la etapa más tierna de construcción de la subjetividad. En este sentido, la investigación subraya la importancia de la calidad de las interacciones entre adultos y niños. En segundo lugar, el desarrollo de una propuesta pedagógica con perspectiva holística y centrada en el juego acorde a las necesidades y características de los niños en esta etapa vital (UNICEF, 2021; Pardo y Godoy, 2021; Peralta, 2014 y Sarlé, 2017). En esta línea el análisis de las normativas curriculares plantea interrogantes sobre las por la escasa.

En este sentido, es importante considerar el peso relativo de la formación general respecto de la formación específica con una orientación clara basada en el desempeño profesional de docentes de primera infancia, es decir, del trato y la interacción directa, cotidiana y sostenida con niños pequeños y muy pequeños en el marco de espacios físicos e institucionales muy heterogéneos y con desigual disponibilidad de materiales didácticos (niños y niñas pertenecientes a comunidades de una alta variedad cultural y lingüística. Niños y niñas que viven en situaciones de carencia extrema).

Finalmente, ha de considerarse la necesidad de diálogo entre la configuración de los programas de formación inicial para docentes de primera infancia y la organización de los diversos formatos de servicios educativos de la región que configuran, sin duda, un mapa heterogéneo y variado incluso al interior de cada uno de los países.

En suma, la formación de docentes de primera infancia reviste una identidad que requiere consolidarse a través de políticas de formación inicial y continua pertinentes y específicas, y a través de la coordinación con las políticas de extensión de los servicios de AEPI, su configuración e institucionalización.

6. Bibliografía y documentos

Agencia de Calidad de la Educación del Gobierno de Chile, Universidad Alberto Hurtado y Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales*.

Araujo, M. C. (2017). Promoting high-quality childcare at scale in Latin America. *Early Childhood Matters Advances in early childhood development*. Bernard Van Leer Foundation.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11-28. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Batiuk, V. (2021). La formación de docentes de Educación Inicial en Argentina. En M. C. Juárez Hernández, M. N. Rodríguez Lozano y C. Soler Martín (Comps.), *Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*. Universidad Nacional de Educación Ecuador (UNAE) y Universidad Pedagógica Nacional Colombia.

———— (2015). Educación Infantil: una prioridad política y social. Avances, agenda y estrategias. En J. C. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI y Fundación OSDE.

Batiuk, V. y Coria, J. (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza. OEI y UNICEF.

Barnett, W. S. (2003). *Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications*. NIEER Preschool Policy Matters, Issue 2. National Institute for Early Education Research (NIEER), Rutgers, The State University.

- Benavides Perera, Z., Sánchez Fernández, M. M. y Aragonés Lafita, L. (2021). La formación del educador de la primera infancia en Cuba. En M. C. Juárez Hernández, M. N. Rodríguez Lozano y C. Soler Martín (Comps.), *Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*. Universidad Nacional de Educación (UNAE) Ecuador y Universidad Pedagógica Nacional Colombia.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero Muñoz y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Octaedro.
- Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos en América Latina*. IIEP UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Pol%C3%ADticas%20del%20sector%20docente%20en%20los%20sistemas%20educativos%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20-%20EA.pdf>
- Concha-Díaz, M. V., Jornet Meliá, J. M. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, (26)89, 369-394.
- Daza Rivero, R. (2003). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria. La experiencia de Bolivia*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139971>
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica*. OEI.
- Fabara Garzón, E. (2017). La formación para la docencia en el Ecuador. En M. Ortiz, E. Fabara, M. Villafomez y L. Hidalgo (Coords.), *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. Red Estrado. Universidad Politécnica Salesiana. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/2165/formacion-trabajo-docente-ecuador>

- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., Howes, C., y Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174–195. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.004>
- Haergreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Morata.
- Haller, V., García, S., Juvenal, M., Rodríguez, C. (2021). La formación docente y sus reformas en dos países del Cono Sur: los casos de Chile y Uruguay. *Foro de Educación*, 19(2). <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/865>
- Herrera Vegas, M. E. (2019). Qué y cómo se enseña en el Jardín de Infantes. Un estudio de casos sobre la organización y la práctica de la enseñanza en Villa Constitución, Provincia de Santa Fe. [Tesis de Maestría, Maestría en Educación, Universidad de San Andrés].
- Kagan, S. L. y Landsberg, E. (Eds.) (2019). *The Early Advantage 2: Building systems that work for young children*. Teachers College Press.
- Lester, S. y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de los niños y niñas de todo el mundo*. Fundación Bernard van Leer. http://www.de0a18.net/pdf/doc_drets_5_elderecho.pdf
- Lousano, P. y Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En OREALC/UNESCO Santiago, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/temas%20criticos.pdf>
- Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 85-104. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882>

- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. y Wong, G.T.W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-82.
- Mayol Lassalle, M., Marzonetto, G. y Quiroz, A. (2020). *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años*. SITEAL, IPE UNESCO.
- Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En OREALC/UNESCO Santiago, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/temas%20criticos.pdf>
- Misiego, P. y Elias, R. (29 y 30 de junio de 2017). *La situación de la formación docente en Paraguay [Ponencia]*. En *Investigación y políticas de formación docente en Paraguay, Argentina y Brasil*. Seminario Internacional: Investigación y políticas de formación docente en Paraguay y en América Latina. Investigación para el Desarrollo. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO Santiago.
- Pardo, M. y Godoy, F. (2021). *Marcos de competencias profesionales para docentes de la primera infancia. Estudio exploratorio de cinco países de América Latina*. Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, Dialogo Interamericano, Lego Foundation.
- Paz, C., Barahona Henry, E. y Cárcamo, L. M. (2021). La formación inicial y permanente de docentes para la atención a la primera infancia en Honduras: políticas, modelos y actores. En M. C. Juárez Hernández, M. N. Rodríguez Lozano, y C. Soler Martín (coords.), *Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*. Universidad Nacional de Educación UNAE Ecuador y Universidad Pedagógica Nacional Colombia.

- Peralta Espinosa, M. V. (2008a). Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de post – modernidad. *El Observador*, (1). https://www.sename.cl/wsename/images/el_observador_1.pdf
- Peralta Espinosa, M. V. (2008b). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Espacio para la Infancia*, (29). Bernard van Leer Foundation.
- Peralta Espinosa, M. V. (2009). *Los primeros Jardines Infantiles en Latinoamérica*. Instituto Internacional de Educación Infantil (IDEII), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile.
- Peralta, M. V. (2014). El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación inicial. [Conversación con María Victoria Peralta]. Diálogos del SIPI.
- Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI). (2011). *Marco conceptual*. BID, División de Educación. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Programa-Regional-de-Indicadores-de-Desarrollo-Infantil-\(PRIDI\)-Marco-Conceptual.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Programa-Regional-de-Indicadores-de-Desarrollo-Infantil-(PRIDI)-Marco-Conceptual.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. *La atención y la educación de la primera infancia*. <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>
- Quintanilla, G. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: MÉXICO*. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO Santiago.
- Risso, J. y Fariña, V. (2017). Mecanismos de Licenciamiento de Instituciones Formadoras de Docentes en Paraguay, *RECIFFUNA*, (4)1.
- Ray, A., Bowman, B., y Robbins, J. (2006). *Preparing early childhood teachers to successfully educate all children: the contribution of four-year undergraduate teacher preparation programs*. Foundation for Child Development.

- Rodríguez Lozano, M. N., Tur Porres, G. y Medina Márquez, S. (2021). La formación de maestros en educación inicial en el Ecuador. En M. C. Juárez Hernández, M. N. Rodríguez Lozano y C. Soler Martín (Coords.), *Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*. Universidad Nacional de Educación UNAE Ecuador y Universidad Pedagógica Nacional Colombia.
- Rosengardt, A. (2020). *Lo no formal en la Atención y Educación de la Primera Infancia*, SITEAL, IPE UNESCO.
- Sarlé, P. (coord.) (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Novedades Educativas.
- (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- (coord.) (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Novedades Educativas.
- (2017). La escuela infantil: identidad en juego. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades (UNNE)*, 8 (11), 1-136.
- Sarlé, P. y Rosas R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Miño y Dávila.
- Soler Martín, C., Durán Chiappe, S. y Cárdenas Palermo, Y. (2021). La formación de maestros y otros agentes educativos para la infancia en Colombia. En M. C. Juárez Hernández, M. N. Rodríguez Lozano, y C. Soler Martín (Coords.), *Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*. Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE) y Universidad Pedagógica Nacional Colombia.
- Tuñón, I. (2014). Derecho al juego. Entre el tiempo escolar, los amigos y el espacio público. Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. <https://www.aacademica.org/ianina.tunon/13>

- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020) *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe*.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada*. IIPÉ UNESCO.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Villarroel Sikujara, Kinjo (2019). La evaluación y acreditación de la calidad educativa en las leyes de educación de Bolivia. *Atenas*, 4(48), 173-183.
- Zabalza, M., y Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de educación infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.

7. Normativa y documentos oficiales

7.1. De carácter general

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña.

Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Observación General 7, Realización de los derechos del niño en la primera infancia.

Resolución 70/1, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

7.2. De carácter nacional

Bolivia

Código Niña, Niño y Adolescente, promulgado el 17 de julio de 2014 mediante ley 548, p. 22.

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia [CPE] (7 de febrero de 2009).

Convocatoria Pública 001/2020 R. M. Relación 0042/2020, “Proceso de Admisión de Postulantes a las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas del Estado Plurinacional de Bolivia”.

Decreto supremo 0156 Creación del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros (6 de junio de 2009).

[Ley 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” \(2010\).](#)

Ministerio de Educación (2021). Programas de Estudio Dosificados Primero a Sexto Año de Escolaridad.

Ministerio de Educación (2018). Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas.

———— (2016). La Estrategia de Formación y Capacitación. Sistema Plurinacional Integral de la Niña, Niño y Adolescente, Escuela de Gestión pública plurinacional. UNICEF.

———— (2014). [Lineamientos y orientaciones metodológicas del nivel de educación inicial en familia comunitaria no escolarizada.](#)

———— (2012). [Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.](#)

———— (2012). Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM).

Colección: Cuadernos de Formación Complementaria. Unidad de Formación 1. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

———— (2010). [Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional.](#)

Ecuador

Decreto ejecutivo 742/2019. Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ley Orgánica de Educación Superior (sancionada en 2010, modificada en 2010 y 2018).

Ley de Creación de la Universidad Nacional de Educación [UNAE] (diciembre de 2013).

Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento General

Resolución del Consejo de Educación Superior (2015).

UNAE (2019). Malla curricular de la Licenciatura de la Universidad Nacional de Educación.

----- (2019). Descripción micro curricular de la Licenciatura de la Universidad Nacional de Educación.

Paraguay

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) (2019). Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado. Criterios de calidad para la carrera de Licenciatura en Educación Inicial. Resolución n.º432.

Decreto 31003 de Creación del Instituto Superior de Educación (1968).

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). Ser Maestro. Saberes disciplinares. Perfil de Educación Inicial. Contenidos temáticos. <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/ser-maestro/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Quiero ser Maestro. Educación Inicial. Especificaciones técnicas.

Ley 1264 General de Educación (1998).

Ley 4995 de Educación Superior (2013).

Ley 1692 de Reconocimiento del Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” como una institución de Educación Superior (2001).

Ley 2072 de Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2003).

Ministerio de Educación y Ciencias (2021). Análisis del Sistema Educativo Nacional: Diagnóstico para contribuir al debate sobre educación, como parte del proyecto de “diseño de la estrategia de transformación educativa del Paraguay 2030”.

----- (2019). Procedimientos de ingreso a la formación docente inicial.

Ministerio Educación de Educación y Cultura (2007). *Mecanismos de Licenciamiento de Instituciones Formadoras de Docentes*.

Resolución 435 de la ANEAES por la cual se aprueba el mecanismo de evaluación y acreditación institucional para institutos de formación docente (IFD) del modelo nacional de evaluación y acreditación de la educación superior de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2019).

Uruguay

ANEP y Consejo de Formación en Educación [CFE] (2017). Plan de Estudios de Maestro de Primera Infancia.

----- (2016). Proyecto de Plan de Estudios de Maestro de Primera Infancia y de Asistente Técnico de Primer Infancia.

Ley 18.437 General de Educación (2009).

Resolución 1. Acta 5 de Creación del Consejo de Formación en Educación dentro del ámbito de la ANEP (2010).

Resolución 39. Acta 8 del Consejo de Formación en Educación. Aprueba Malla curricular y créditos por asignatura de la carrera de Maestro de Primera Infancia. (2018).

Resolución 23. Acta 15 del Consejo de formación en educación rectifica resolución 39, acta 9 (2018).

Resolución 26. Acta 6 del Consejo de Formación en Educación, aprueba la Descripción del contenido de las asignaturas del Plan de Estudios de la Carrera de Maestro de Primera Infancia (2017).

7.3 Otros países de ALC

Argentina

Consejo Federal de Educación. (2007). Resolución 24. Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente.

----- (2018). Resolución 345.

----- (2007). Resolución 30.

Ley 26.206 de Educación Nacional (2006).

Brasil

Ministerio de Educación y de Deporte (1996). Ley 9394 de Directrices y Bases de Educación Nacional.

Subsecretaría para Asuntos Jurídicos, Presidencia de la República Federativa

de Brasil (14 de abril de 2013). [Ley 12.796](#). Modifica la ley 9394 (1996), que establece las directrices y bases de educación nacional, para prever sobre la formación de profesionales de la educación y dictar otras disposiciones. Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación (2006). [Resolución. Directrices curriculares nacionales para el curso de pedagogía](#).

Costa Rica

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2021a). [Reforma 9871 del Estatuto de Servicio Civil, para establecer la obligatoriedad del examen de idoneidad en los requisitos de ingreso a la carrera docente](#).

[Ley 2160 Fundamental de Educación \(sancionada en 1957, última modificación 2001\)](#).

[Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación. Resultados de Aprendizaje de la Carrera de Educación de la Primera Infancia \(2021\)](#).

Cuba

Ministerio de Educación Superior (2018). [Resolución 2. Aprueba el reglamento de trabajo docente y metodológico de la educación superior \(GOC-2018- 460-O25\)](#).

----- (2016). [Modelo del profesional de la educación preescolar. Plan de estudios "E"](#).

----- (2016). [Modelo de formación de la Licenciatura en Educación Preescolar](#).

Chile

[Ley 20.219 de Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior](#). (2006).

[Ley 20.370 General de Educación](#). (2009).

[Ley 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente](#). (2016).

[Ley 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública](#). (2017).

[Ley 21.091 de Educación Superior](#). (2018).

Colombia

[Ley 115 General de Educación](#) (1994).

[Ley 30 Organiza el servicio Público de la Educación Superior](#) (1992).

[Decreto 1236 Reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas](#)

Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes (2020).

Decreto 2566 Establece las condiciones mínimas de calidad que deberán tener las instituciones de educación superior para obtener registro calificado y ofrecer programas académicos de Educación Superior. (2003).

Resolución 1036 que establece que los programas de pregrado en Educación ofrecerán énfasis en los niveles del sistema educativo, en las áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias profesionales específicas y en las modalidades de atención educativa formal y no formal (2004).

Resolución 5443 que define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación (2010).

Resolución 6966 que modifica arts. 3 y 6 de la resolución 5443 cambiando nombre titulaciones para abarcar también primaria (2010).

Resolución 18583 que deroga la resolución 2041 de 2016 y establece las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para los programas académicos de pregrado para la obtención, renovación o modificación del registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional (2017).

Ministerio de Educación Nacional. Universidad de La Sabana (2017). Marco Nacional de Cualificaciones. Sector Educación. Subsector de Educación Inicial.

Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior (2014). Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación.

Guatemala

Ley de Educación Nacional. Decreto legislativo 12-91.

Acuerdo Ministerial 3409 (2011).

Ministerio de Educación. Plan de Implementación Estratégica de Educación (2012-2016).

Ministerio de Educación (2015). Línea de Base. Formación Inicial Docente.

Honduras

Ley Fundamental de Educación. Decreto 262. (2012).

Secretaría de Educación (2014). Reglamento de formación inicial de docentes.

México

Ley General de Educación. (1993).

Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. (2009).

Decreto de la Ley General de Educación. (2019).

Diario Oficial de la Federación [DOF] (3/8/2018). Acuerdo por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Anexo 3 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Anexo 4 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe.

----- (15/5/2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

----- (15/9/2020). Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública.

Perú

Ley 28.044 General de Educación. (2003).

Ley 27.818 para la Educación Bilingüe Intercultural. (2002).

Ley 28.7040 del Sistema Nacional de Evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa. (2006).



unesco

Instituto Internacional de
Planejamento Educacional

unicef 

The UNICEF logo is a circular emblem featuring a mother holding a child, surrounded by a laurel wreath. The text 'unicef' is written in a lowercase, sans-serif font to the left of the emblem.