

# Nivel inicial



## 1. Introducción

En las últimas décadas, resultados de investigaciones de diversas disciplinas evidenciaron la positiva relación que presenta la inversión en servicios destinados a la primera infancia a los fines de garantizar sus derechos educativos, favorecer el desarrollo integral, sentar bases para mejores desempeños educativos y sociales futuros, así como para contribuir en la reducción de la pobreza (Berlinski et al., 2009; Nores y Barnett, 2010; Shonkoff y Phillips, 2000; Yoshikawa y Kabay, 2015).

Con base en tales argumentos, los Estados de la región han avanzado en la implementación de una serie de políticas educativas y sociales destinadas a la primera infancia y sus familias, que incluyen la extensión de los servicios de atención y educación de manera sostenida, como parte de los compromisos asumidos por la firma y ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, que reconoce el derecho a la educación desde el nacimiento. Un informe reciente de UNICEF señala que los países de la región han logrado aumentar, en la última década, el acceso a la educación preprimaria, registrando que el promedio de tasa bruta de matrícula para este nivel pasó de 67,1% en 2008 a 69,9% en 2012 y alcanzó un 75,7% en 2016 (UNICEF, 2020, p. 9).

Recientemente, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible plasmados en la Resolución 70/1 «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». En esta ocasión, los 193 estados miembro se comprometieron con las metas establecidas, entre las que se definió que, para 2030, «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» (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015) en el marco del ODS 4.

Los servicios de atención y educación de la primera infancia (AEPI) incluyen el cuidado infantil, el preescolar, los programas de preprimaria y los primeros grados de la escuela primaria, alcanzando en general el rango de edad entre los 0 y los 8 años. En este trabajo, consideraremos bajo la denominación de primera infancia a la franja etaria que va desde el nacimiento hasta la edad de ingreso a la educación primaria (que, para la mayoría de los países de la región, es a los 6 años). Este recorte se basa en la definición del límite en el ingreso a la escolaridad primaria, precisamente bajo la clasificación de UNESCO CINE 0.

## 2. Marcos normativos

Existen diversas estrategias para propiciar una mayor expansión de la escolarización. En este sentido, los Estados adoptan diferentes medidas: sanción de normativas (que, en muchos casos, incluyen la obligatoriedad a ciertas edades), incentivos financieros, campañas de sensibilización pública, entre otras.

En términos normativos, en las últimas tres décadas, casi la totalidad de los países de la región han sancionado o modificado sus leyes generales de educación. Todas ellas, con distintas denominaciones y diseños institucionales, prescriben las características de la educación orientada a niños y niñas antes de su ingreso a la educación primaria. En Colombia, México (que la modificó recientemente, en 2017), Guatemala, Panamá, República Dominicana y Brasil, estas leyes se sancionaron antes de 2000. En el curso del nuevo milenio, avanzaron en igual sentido Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela.

Un aspecto común a la atención y educación de la primera infancia (AEPI) es la alta heterogeneidad en cuanto a sus rasgos institucionales y organizativos, y a su dependencia. Una gran proporción de la AEPI corresponde al ámbito de la educación no formal y no depende de las áreas educativas sino de

otros espacios gubernamentales –desarrollo, salud, trabajo– y no gubernamentales: iglesias, organizaciones comunitarias o de gestión social. En términos generales, estos servicios se caracterizan por la menor calidad de sus ofertas y tienden a concentrarse en la atención de niños, familias y comunidades que viven en condiciones de pobreza y en contextos geográficos desfavorecidos, ya sea del ámbito urbano o rural (Rozengardt, 2020).

Las leyes generales de educación regulan, en la mayor parte de los países, tanto la educación formal, que depende de los sistemas educativos, como la no formal. En Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, las leyes establecen de forma explícita que los sistemas educativos deben coordinar, supervisar, promover y generar articulaciones con las ofertas no formales.

Según el Sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011), elaborado por la UNESCO (2013), los programas educativos destinados a la primera infancia (CINE 0) se caracterizan por su flexibilidad y enfoque holístico. Su propósito es contribuir al «desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño y familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar». Estos programas, como se muestra en la tabla 2, pueden recibir distintas denominaciones: educación y desarrollo de la primera infancia, jardines infantiles, educación preprimaria, preescolar o inicial.

Dentro de los programas educativos clasificados como CINE 0, la UNESCO diferencia los orientados al desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 0 10) y a la educación preprimaria (CINE 0 20). Los primeros están destinados a niños de 0 a 2 años; los segundos, a niños desde los 3 años hasta el inicio de la educación primaria.

Los programas del nivel CINE 0 se ofrecen en entornos institucionalizados (escuelas, centros comunitarios, hogares) preparados para acoger grupos de niños, tanto del ámbito formal como no formal. Se excluyen de este nivel las iniciativas de educación informal (a cargo de madres, padres, familiares o amistades) y los programas sin intención educativa, centrados en la atención, nutrición y salud de los niños.

En Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay, entre otros países, los niños se incorporan a este primer nivel del sistema educativo desde los primeros meses de vida hasta su ingreso a la escuela primaria. [ES Tabla 1. Marcos normativos que regulan la educación inicial \(América Latina y el Caribe, 19 países\)](#)

Exceptuando los casos de Cuba y Chile, el último año del nivel inicial es obligatorio en todos los países que conforman la región latinoamericana. En México, Perú y Venezuela el tramo de escolarización obligatoria se inicia a los 3 años.

En Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá y Uruguay, a los 4 años. En República Dominicana, Ecuador, Colombia, Nicaragua, Honduras y Paraguay, a los 5 años.

Se observa una tendencia sostenida a extender el tramo obligatorio de educación hacia edades cada vez más tempranas. La República Bolivariana de Venezuela fue pionera al establecer la obligatoriedad de la sala de 5 años en 1980, en tanto, Argentina, Guatemala, Colombia y Panamá establecieron la obligatoriedad de la sala de 5 años durante el primer lustro de la década de 1990. El Salvador, República Dominicana, Paraguay y Uruguay, por otra parte, lo hicieron durante el período 1996-1998; Perú y México, entre los años 2003 y 2004; Nicaragua y Bolivia antes de finalizar la década de 2000. Costa Rica, Ecuador, Honduras y Brasil fueron los últimos países de la región en establecer la obligatoriedad del último año del nivel inicial. [Copy: ES Tabla 2. Estructura del nivel inicial \(CINE 0\)](#)

[según país, 2021 \(América Latina, 19 países\)](#)

### 3. Caracterización de las políticas

La política educativa en el tramo de escolarización obligatoria está conformada por el conjunto articulado, regulado y direccionado de inversiones, bienes, servicios y transferencias que los Estados orientan a garantizar el derecho a la educación. Contempla, además, las decisiones y la capacidad que estos demuestran para sostener al sistema educativo y reducir las brechas de escolarización entre los diferentes grupos sociales.

Este apartado se concentra en cinco focos de la política educativa: la formación inicial de los docentes que se desempeñan en el nivel inicial; la política curricular; las políticas de evaluación de la calidad de los servicios educativos del nivel inicial; las políticas de infraestructura, conectividad y dotación de recursos tecnológicos; y, por último, las políticas de inclusión, que tienen entre sus objetivos la promoción de la escolarización de los niños más pequeños. Para cada uno de esos focos, se realiza un mapeo –no exhaustivo– de algunas iniciativas en los países de la región.

#### 3.1. Políticas de formación docente inicial

En consonancia con la relevancia que la educación inicial ha tomado en la agenda de los Estados de la región, las normativas que la regulan y el compromiso con la expansión en la cobertura del nivel, se ha puesto de relieve la necesidad de contar con una docencia mejor formada.

En este marco, se destaca que la literatura especializada reconoce que la docencia ocupan un lugar de privilegio en la política educativa para potenciar más y mejores oportunidades educativas para la infancia (Valliant, 2018). En particular, los educadores de la primera infancia cumplen un rol categórico en el acompañamiento de niños pequeños, a fin de que alcancen un desarrollo integral pleno.

Si bien el perfil de los responsables de los servicios de AEPI son tan heterogéneos como los servicios en los cuales se desempeñan, en los últimos años la mayor parte de los países de la región ha impulsado reformas en los sistemas de formación de la docencia que se desempeña en la educación inicial. Más allá de esta heterogeneidad, casi todos los países han orientado sus esfuerzos con propósitos convergentes, como jerarquizar la formación inicial, integrándola a la educación superior, o extender los años de duración de las carreras.

En la siguiente tabla, se ofrece una caracterización de los rasgos principales que estructuran la formación inicial de docentes en países de la región<sup>1</sup>. [ES Tabla 3. Características de la formación de docentes de nivel inicial \(América Latina, 18 países\)](#)

#### 3.2. Políticas curriculares

Los compromisos asumidos por los Estados de la región con la expansión de la educación inicial se han visto reflejados también en la política curricular. En lo que va del nuevo milenio, son muchos los países de la región que han formulado normativa y documentos curriculares nacionales para la educación inicial<sup>2</sup>. En muchos casos, estos documentos refieren a la normativa internacional, sobre todo a la Convención sobre los Derechos del Niños (CIDN) y, en los casos en que es posterior a su sanción, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), a las metas planteadas para la atención y educación de los niños en la primera infancia.

La tabla 4 presenta una selección de casos en los que se destaca, además del destinatario del documento curricular, la presencia de referencias explícitas a los ODS, la presencia del juego en el diseño curricular, dada su relevancia en la educación inicial y la consideración de los programas educativos no formales, dado su importante peso relativo dentro de la oferta de la educación inicial. [ES Tabla 4. Análisis de referencias curriculares \(América Latina, 7 países\)](#)

### 3.3. Políticas de evaluación de la calidad

De manera reciente, y en la medida en que se ha ido expandiendo la educación inicial, ha cobrado fuerza la preocupación por la calidad de estos servicios. Si bien no existe hasta el momento consenso pleno sobre la definición de calidad en la educación de nivel inicial, en la literatura se identifican dos grandes dimensiones: la calidad estructural y la calidad de procesos. Dentro de la dimensión de calidad estructural, se incluyen aspectos como la ratio docente alumnos, 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 la docencia y del personal a cargo del cuidado y la educación de niños. En lo que respecta a la dimensión calidad de procesos, se contemplan aspectos como el tipo y la frecuencia de las interacciones entre personas adultas y niños; la integración de las familias en los programas; la pertinencia cultural de las propuestas; y el tipo de experiencias de aprendizaje que se promueven.

Un trabajo reciente desarrollado en el marco de SITEAL (Herrera Vegas, 2022) sistematizó los sistemas y mecanismos de aseguramiento de la calidad en el nivel inicial de los países de la región. En ese marco, se identificaron diferentes evaluaciones implementadas en los últimos años como las primeras acciones desarrolladas en América Latina para relevar el estado de la calidad de la educación inicial, en las dos dimensiones mencionadas. Las evaluaciones utilizaron herramientas internacionales estandarizadas, que fueron revisadas y adaptadas a cada uno de los países. Se destacaron tres iniciativas. La primera es *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised edition* (ECERS-R), que es la de uso más extendido en la región. Está orientada a medir tanto la calidad estructural como la de procesos dentro del aula (releva espacios y mobiliario; rutinas de cuidado; actividades; estructura de programa; relaciones con la familia y personal; interacciones; y lenguaje y razonamiento). La segunda evaluación es la Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano (MELQO), desarrollada conjuntamente por UNICEF y BID, que posee dos módulos: MELE, que mide entornos educativos en relación con siete ámbitos de la calidad: juego, pedagogía, interacciones, entorno, participación de los padres y la comunidad, personal e inclusión; y MODEL, que incluye elementos como el desarrollo socioemocional, las competencias matemáticas y de alfabetización tempranas, y ciertas características de los entornos familiares y domésticos de los niños. En tercer lugar, se identifica el Sistema de Evaluación de la Dinámica del Aula (CLASS), cuyos instrumentos miden exclusivamente variables de proceso.

Por otro lado, varios países de la región han implementado, con distintas características y alcances, algunos mecanismos que contribuyen al aseguramiento de la calidad, a partir de la definición de estándares o criterios para las autoevaluaciones, que permiten diagnósticos y procesos de mejora.

Sin ser exhaustiva, la tabla 5 recupera países que desarrollaron algunas de esas iniciativas. [ES Tabla 5. Evaluación de la calidad del nivel inicial \(América Latina, 13 países\)](#)

### 3.4. Políticas de infraestructura, equipamiento y dotación tecnológica

La infraestructura concentra una gran proporción de recursos dentro del gasto educativo, que se

destinan a mantener, reparar y, en muchos casos, construir edificios escolares o ampliarlos. Esto puede ser particularmente relevante en el contexto de ampliación sostenida de la cobertura de la educación inicial en la región. Se consideran aquí también las iniciativas destinadas a equipar y dotar de recursos tecnológicos y de conectividad a las escuelas.

La tabla 6 recupera una selección de políticas de infraestructura y de asignación de recursos tecnológicos y de conectividad de algunos países de la región. Cabe señalar que, en términos generales, se trata de políticas transversales que no se concentran de manera exclusiva en el nivel inicial. [Es Tabla 6. Políticas de infraestructura, equipamiento y dotación de tecnología \(América Latina, 11 países\)](#)

### **3.5. Políticas socioeducativas y de transferencia directa de ingresos y bienes a las familias**

Este apartado considera una serie de políticas que podrían englobarse como de inclusión, orientadas a promover la escolarización de los sectores más desfavorecidos. Se incluyen políticas y programas de transferencias de ingresos que se han extendido en los últimos treinta años en la región, generalmente asociadas a condicionalidades que garanticen la escolarización de los niños, y algunas políticas socioeducativas que, mediante la distribución de ciertos recursos –transporte, libros, servicios alimentarios–, tienden a garantizar el derecho a la educación y a reducir las brechas de acceso. [ES Tabla 7. Políticas y programas de transferencia directa de ingresos y bienes \(América Latina, 17 países\)](#)

## **4. Panorama en datos**

Promediando la década de 2010, la tasa de asistencia al último año de la educación inicial, antes de su ingreso a la primaria, oscilaba entre el 99,4% (Uruguay) y el 82,5% (Honduras)<sup>4</sup>. Para seis países de la región, esta tasa era superior al 95% (Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay) y en dos, aunque algo inferior, superaba el 90% (Brasil y El Salvador). Para siete países, esta tasa estaba entre el 82 y el 88,9% (Bolivia, Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay, República Dominicana y Panamá). Es decir que, promediando la segunda década de siglo XXI, la mayoría de los países de la región presenta altas tasas de escolarización al menos en el último año del nivel inicial. [ES Gráfico 1. Tasa de asistencia escolar al último año de preprimaria. Total, ámbito rural y nivel de ingresos del hogar bajo \(América Latina, 15 países \[cca.\] 2019\)](#)

Como puede observarse en el gráfico 2, con excepción de Ecuador, la tasa de asistencia de niños al último año antes del ingreso a la primaria, se ha expandido en toda la región entre 2010 y 2019. Costa Rica es el país que mayor incremento ha mostrado, creciendo 22 puntos porcentuales (pp.) en el período considerado, seguido por Bolivia, Paraguay y Honduras. En Panamá, Brasil, Perú, Colombia, El Salvador y Chile también se mostraron incrementos en el período, lo cual expresa los esfuerzos que la región viene sosteniendo para expandir la educación de los niños más pequeños. La tasa de asistencia ha permanecido estable en México y República Dominicana, aunque son niveles de escolarización que plantean mayores desafíos para el segundo país. Argentina, si bien exhibe una disminución de 1,2 pp., muestra oscilaciones de 1 o 1,5 pp. hacia arriba y hacia abajo durante el período, que no configuran una tendencia. En Ecuador, en cambio, se observa un descenso progresivo y sostenido a lo largo de la década, que alcanza a los 6,6 pp. en 2019 con respecto a 2010. [ES Gráfico 2. Tasa de asistencia escolar al último año de preprimaria, variación en puntos porcentuales 2010-\(cca.\) 2019. Total, ámbito rural y nivel de ingresos del hogar bajo \(América Latina, 15 países\)](#)

En términos de equidad, la región se ha caracterizado por mostrar brechas en el acceso de los

sectores menos favorecidos en términos de ingreso y entre quienes viven en el ámbito rural. Para 2019, las tasas de asistencia al último año de la preprimaria no presentan diferencias significativas entre los niños que viven en hogares de menores ingresos. Aunque esta brecha tiende a desaparecer en los países en que la asistencia al último año del nivel inicial antes del ingreso a la primaria está más extendida (como en Costa Rica, Uruguay, Perú o México, países en los que la asistencia entre niños de hogares de menores y mayores ingresos no alcanza a 1 pp.). Por otra parte, persiste en aquellos países que aun presentan desafíos en este sentido. En efecto, como se observa en el gráfico 3, los niños pertenecientes a los hogares de menores ingresos tienen tasas de asistencia al último año del nivel inicial, inferiores a las de sus pares de hogares más favorecidos en Bolivia (-7pp.), Brasil (-5 pp.), Colombia (-8,1pp.), Honduras (-12,4pp.), Panamá (-8 pp), Paraguay (-16,3pp.) y República Dominicana (-8 pp). [ES Fuente: SITEAL con base en la Encuesta de Hogares de cada país.](#)

La brecha de asistencia de niños que residen en el ámbito rural también tiende a disminuir con la expansión del nivel. Casi todos los países muestran incrementos en la tasa de asistencia al último año previo al ingreso a la primaria en el área rural durante el período. No obstante, esta inequidad se mantiene aún en algunos países, como Bolivia, Colombia, Panamá, Paraguay y República Dominicana.

Por otra parte, el porcentaje de niños matriculados en preprimaria en instituciones del sector privado<sup>5</sup> (ver gráfico 4) permite comprender la participación que ese sector tiene en la escolarización de los niños más pequeños en la región. En cinco países (Argentina, Uruguay, Ecuador, Paraguay y Perú), alrededor de un tercio de la matrícula de preprimaria se concentra en el ámbito privado, mientras que en Chile y República Dominicana el peso relativo del sector privado es aún mayor, concentrando a más de la mitad de la matrícula de ese grupo. Para siete países, el porcentaje de niños matriculados en preprimaria en instituciones privadas oscila entre el 15 y el 23% (Brasil, Colombia, El Salvador, México, Panamá, Venezuela y Guatemala). Bolivia, Honduras y Costa Rica exhiben la menor participación del ámbito privado para preprimaria, concentrando menos del 14% de la matrícula. [ES Gráfico 4. Porcentaje de matriculación en preprimaria en instituciones privadas \(América Latina, 17 países, \[cca.\] 2019\)](#)

En cuanto al esfuerzo financieros que los Estados de la región realizan para ampliar la cobertura y el acceso de niños a la educación, un informe reciente de SITEAL indica que, para 2017, la región destinaba en promedio un 18,5% del gasto público total al sector educativo<sup>6</sup>. En cuanto a la inversión específica que se destina en promedio al nivel inicial como porcentaje del gasto total educativo en la región, presenta un valor promedio de alrededor del 11%<sup>7</sup>. Los extremos oscilan entre el 5% (Bolivia) y alrededor del 16% (Perú). Ecuador es el país que registra el porcentaje más alto, con el 21% del gasto total educativo destinado al nivel inicial. Chile destina a la educación inicial alrededor del 11%, Paraguay, el 8%, seguido por Colombia y Costa Rica, con el 6%. [ES Gráfico 5. Gasto público en nivel inicial como porcentaje del gasto total en educación \(América Latina, 11 países, \[cca.\] 2019\)](#)

## 5. Tendencias y desafíos

Este documento presentó, de forma sintética, un panorama sobre la educación de nivel inicial en América Latina, haciendo foco sobre algunas de sus principales tendencias.

En términos generales, se observa un compromiso de los Estados de la región con la extensión sostenida de los servicios de atención y educación infantil. Este compromiso emerge, por un lado, de la creciente evidencia sobre la importancia de favorecer el desarrollo integral temprano como base para el logro de mejores desempeños educativos y sociales futuros. Por el otro, es tributario de la ratificación por parte de los países de la Convención de los Derechos del Niño, que reconoce el derecho a la educación desde el nacimiento y, de manera más reciente, de la ratificación de los

Objetivos de Desarrollo Sostenible, más específicamente, del ODS 4, que establece metas para la educación inicial.

El compromiso de los Estados de la región se expresa tanto en la normativa que regula al nivel inicial como parte de los sistemas educativos, como en políticas socioeducativas y otras políticas públicas, como las de transferencias de ingresos –ampliamente extendidas en América Latina–, que tienen como propósito reducir las brechas de escolarización de los niños de los grupos sociales más desfavorecidos.

En las normativas educativas de la región, se observa una tendencia sostenida a extender el tramo obligatorio de educación hacia edades cada vez más tempranas. Las leyes generales de educación, que han sido sancionadas o reformadas en casi todos los países en las últimas tres décadas, prescriben –al menos– la obligatoriedad del último año del nivel inicial, a excepción de Cuba y Chile, países donde, de todos modos, la educación inicial se encuentra universalizada.

A pesar de la enorme heterogeneidad con la que se organiza la AEPI en la mayoría de los países, las leyes educativas regulan tanto la educación formal como la no formal.

En los últimos años, la mayor parte de los países de la región ha impulsado también reformas en los sistemas de formación de la docencia que se desempeña en la educación inicial. Aunque el perfil de los responsables y los servicios de AEPI son heterogéneos, casi todos los países han orientado sus esfuerzos con el propósito de jerarquizar la formación inicial docente, integrándola a la educación superior o extendiendo los años de duración de las carreras. No obstante, continúa siendo un desafío garantizar la calidad de la formación docente inicial y diseñar estrategias que tengan una mirada integrada del desarrollo profesional de la docencia, incluyendo sus oportunidades de formación continua.

El creciente compromiso estatal con la educación inicial en la región se ha expresado también en la elaboración de documentos y lineamientos curriculares nacionales desde 2000. Los más recientes incorporan no solo la perspectiva de derechos tributaria de la CIDN sino también los compromisos asumidos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4). Los documentos y normativas curriculares en pocas ocasiones refieren lineamientos para los espacios de educación no formal, lo cual constituye un desafío pendiente en el marco de un sistema de atención y educación en el que la oferta no formal está ampliamente extendida.

Otro desafío para el nivel inicial en la región es el fortalecimiento de los acuerdos respecto de las dimensiones e indicadores de calidad de su oferta educativa, así como la extensión de los sistemas y mecanismos de aseguramiento de la calidad. En los últimos años, la preocupación por la calidad de la educación inicial ha ganado peso en la región y en muchos países se han desarrollado experiencias de evaluación, de definición de estándares y otros mecanismos de aseguramiento de la calidad de diversa escala. No obstante, la generación de mecanismos que garanticen estándares de calidad para la educación inicial persiste como un desafío para la región.

El compromiso por extender la escolarización temprana se evidencia también en que –promediando la segunda década de siglo XXI– la mayoría de los países de la región presenta altas tasas de escolarización al menos en el último año del nivel inicial. La tasa de asistencia al último año antes del ingreso a la primaria se ha expandido en todos los países de la región –excepto Ecuador– entre 2010 y 2019.

No obstante, persiste el desafío para garantizar este piso de escolaridad en siete países, en los cuales la tasa de escolarización en el último año previo al ingreso a la escuela primaria oscila entre el 82 y el



88,9%.

En términos de equidad, aunque las brechas entre sectores de menores ingresos y entre quienes residen en el ámbito rural tienden a desaparecer en los países en los que la asistencia al último año del nivel inicial está más extendida, persisten en aquellos que aún presentan desafíos en este sentido. En efecto, los niños pertenecientes a los hogares de menores ingresos tienen tasas de asistencia al último año del nivel inicial inferiores a las de sus pares de hogares más favorecidos en Paraguay (-16,3pp.), Honduras (-12,4pp.), Colombia (-8,1pp.), Panamá (-8 pp), República Dominicana (-8 pp), Bolivia (-7pp.) y Brasil (-5 pp.).

La brecha de asistencia de los niños que residen en el ámbito rural también tiende a disminuir con la expansión del nivel y casi todos los países muestran incrementos en la tasa de asistencia al último año previo al ingreso a la primaria en el área rural durante el período. No obstante, esta inequidad se mantiene aún en algunos países.

En suma, si bien los avances en materia de inclusión, equidad y calidad de la educación inicial son sustantivos en la región, también se evidencia la imperiosa necesidad de abordaje de los desafíos señalados, para el desarrollo pleno e integral de cada niño.

## 6. Bibliografía

Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución 70/1.

Batiuk, V. y Meschengieser, C. (2022). La formación inicial de docentes de primera infancia: los casos de Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay desde una mirada regional. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383592>

Berlinski, S., Galiani, S. y Gentler, P. (2009) The effect of pre-primary education on primary school performance, *Journal of Public Economics*, vol. 93, issue 1-2, pp 219-234. Disponible en: [https://econpapers.repec.org/article/eeepubeco/v\\_3a93\\_3ay\\_3a2009\\_3ai\\_3a1-2\\_3ap\\_3a219-234.htm](https://econpapers.repec.org/article/eeepubeco/v_3a93_3ay_3a2009_3ai_3a1-2_3ap_3a219-234.htm)

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], Organización Mundial para la Educación Preescolar [OMEP] y Fundación Educación y Cooperación [EDUCO]. (2018). El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>

Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). (2018). Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/guia-abreviada-de-indicadores-de-educacion-para-el-ods-4>

Herrera Vegas, M. (2022). Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Inicial. IPE UNESCO (en prensa).

Juárez Hernández, M.C. Rodríguez Lozano, M.N. y Soler Martín, C. (Comps.) (2021) 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.

- 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. Serie Análisis Comparativos de Políticas de Educación. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO.  
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/analisis-comparativos-politicas-de-educacion-inicial>
- Nores, M. y Barnett, W. (2010) Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young, *Journal of Public Economics*, vol. 29, issue 2, pp 271-282. Disponible en: [https://econpapers.repec.org/article/eeeecoedu/v\\_3a29\\_3ay\\_3a2010\\_3ai\\_3a2\\_3ap\\_3a271-282.htm](https://econpapers.repec.org/article/eeeecoedu/v_3a29_3ay_3a2010_3ai_3a2_3ap_3a271-282.htm)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011.  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], Brookings Institution y Banco Mundial. (2019). Sinopsis MELQO. Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano.
- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015) Estado del arte y criterios orientadores para a elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago.
- Peralta Espinosa, V. (2021). Análisis de la Política Curricular para la Primera Infancia en América Latina. Estudio comparativo en Chile, Ecuador, México, Uruguay. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO (en prensa).
- Rozengardt, A. (2020). Lo no formal en la Atención y Educación de la Primera Infancia. Serie Análisis Comparativos de Políticas Educativas. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376926/PDF/376926spa.pdf.multi>
- Shonkoff, J.P. y Phillips, D.A. (eds.) (2000) From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Committee on integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine. Washington DC, National Academy Press.
- Unicef. Acceso y equidad en la educación para la primera infancia: Evaluación en cinco países de América Latina y el Caribe. Ciudad de Panamá, Enero 2020. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/11046/file/Acceso-Equidad-Educacion-Primera-Infancia.pdf>
- Vaillant, D. (2018) Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada. Disponible en: <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2018/05/Informe-final-Estudio-formaci%C3%B3n-docente-INFOD.pdf>
- Yoshikawa, H. y Kabay, S. (2015) The evidence base on early childhood care and education in global contexts, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges”. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232456>

## 7. Notas al pie

[1] Cabe señalar que –aunque excede los propósitos de este artículo– un panorama más completo de la formación docente de educación inicial debería incorporar las características que asume el desarrollo profesional docente en cada país.

[2] Cabe señalar que, en países con sistemas educativos de carácter federal, como en el caso de Argentina, los lineamientos nacionales son producto de consensos federales, que fijan orientaciones para la formulación de marcos curriculares de nivel subnacional.

[3] Herrera Vegas (2022) conceptualiza las distintas iniciativas como Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad («MAC») en la Educación Inicial, englobando a aquellos que introducen estándares, procesos de mejora continua y rendición de cuentas (o su combinación). Identifica 12 MAC en la región, de acuerdo a la racionalidad que las organiza: la racionalidad de rendición de cuentas o *accountability* (Colombia, Chile, México, Cuba, Uruguay y Panamá), enfoques de mejora continua o *improvement* (Brasil, Perú, Ecuador y Costa Rica), racionalidades que combinan la rendición de cuentas con mejoras continuas (Argentina y República Dominicana).

[4] No se dispone de información actualizada para Venezuela, Nicaragua y Guatemala. De acuerdo a la última información disponible, la tasa de asistencia al último año previo al ingreso a la primaria era de 93,3% en Venezuela (2011), 74,1% en Nicaragua (2014) y 52,7% en Guatemala (2014). No se cuenta con información sobre este indicador para Cuba.

[5] Se optó por no integrar en el análisis la información correspondiente a 2020 por considerar que, dado el impacto asociado a la pandemia de COVID-19, se requiere un estudio específico que pueda analizar los datos en el contexto de las diferentes estrategias desplegadas en cada país para dar continuidad a la escolarización de los niños.

[6] Incluye todos los establecimientos educativos que no son administrados por una autoridad pública, independientemente de que reciban apoyo financiero de dichas autoridades.

[7] <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/financiamiento>.

[8] Los valores analizados para este indicador han sido extraídos de la base CIMA BID, cuyo último dato disponible corresponde a 2017.



**unesco**

**SITEAL** | EDUCACIÓN  
BÁSICA

