
Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C)

Systems of attention to childhood education in Latin America and The Caribbean (AL & C)

M. Valeska Concha Díaz
Universitat de València, España
marjoire@alumni.uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-6425-8866>

Margarita Bakieva
Universitat de València, España
margarita.bakieva@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-2716-0755>

Jesús M. Jornet Meliá
Universitat de València, España
jornet@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-02-20
Aceptado: 2019-05-27
Publicado: 2019-07-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Concha, M. V., Bakieva, M., & Jornet, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL & C). *Publicaciones*, 49(1), 113–136. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9857

RESUMEN

El propósito de este artículo se centra en conocer cómo se estructuran los sistemas educativos de los países de América Latina y la Región de Caribe respecto al tramo de la primera infancia. Se llevó a cabo el análisis de diversos informes internacionales y documentos oficiales sobre los avances de los programas en cuanto a cobertura, inversión, regulaciones, entre otros. La naturaleza de carácter documental de este trabajo permite una aproximación comparada entre los países acerca del modo en que aborda la escolarización de la primera infancia en cada país de la región. Uno de los logros más destacados es el vinculado a la expansión del primer nivel educativo y a la cobertura alcanzada. Cada vez más las sociedades están conscientes de la función esencial que tiene la educación infantil en el bienestar de los niños y niñas y cómo esta influye en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Aunque se reflejan disparidades considerables entre un país y otro, pero la universalización del nivel juega como un factor determinante para hacer frente a las desigualdades sociales y favorecer unos mejores resultados generales de los estudiantes. Por otro lado, los países que hacen mayores inversiones son los que tienen un mayor desarrollo social.

Palabras clave: educación infantil, párvulos, sistemas educativos, América Latina, Caribe

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe, from the comparative perspective, the structure of the education systems belonging to Latin America and the Caribbean Region countries about the early childhood segment. The analysis of various international reports and official documents on the progress of the programs in terms of coverage, investment, regulations, among others, was carried out. The documentary nature of this work allows a comparative approximation among the countries about the way in which it deals with early childhood schooling in each country of the region. One of the most outstanding achievements is that linked to the expansion of the first level of education and the coverage achieved. Increasingly, societies are aware of the essential role of early childhood education in the well-being of children and how it influences their cognitive and socio-emotional development. Although considerable disparities are reflected between one country and another, but the universalization of the level plays as a determining factor to deal with social inequalities and promote better overall student outcomes. On the other hand, the countries that make the greatest investments are those that have the greatest social development.

Key words: childhood education, kindergartens, education systems, Latin America, the Caribbean

Introducción

La investigación considera que en la etapa inicial de la vida se desarrollan las primeras características personales que acompañarán al ser humano durante todo su desarrollo vital. Efectivamente existen evidencias empíricas que muestran que el cerebro se desarrolla durante toda la vida, pero es en los primeros años cuando su evolución es más notable (Rubia, 2008). Durante esta etapa el potencial y la utilidad de las competencias básicas fundamentales se manifiestan con toda su fuerza (De Moya & Rondardo, 2015). Por consiguiente, estaríamos hablando de un periodo específico del desarrollo humano: la infancia.-Es una etapa evolutiva fundamental, separada de la edad adulta y en la que los niños y niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse (ONU, 2008, 2018; UNICEF, 2005). Sin embargo, no hay acuerdo acerca de las edades que definirían la infancia, por lo que tomamos como referencia la definición realizada por el Comité de los Derechos del Niño:

En su examen de los derechos en la primera infancia, el Comité desea incluir a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar. En consecuencia, el Comité propone como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad (ONU, 2008, p. 3).

Asimismo, se considera el final de la primera infancia a los seis años de edad, justificado desde un punto de vista más metodológico que relacionado con el desarrollo del niño (UNESCO, 2008). Por ello, se asume, de manera general, que la etapa de educación infantil, a efectos de los sistemas educativos, es la comprendida entre los 0 y 6 años de edad.

Más allá de la delimitación de la etapa en cuanto a la edad, un problema que sigue presente en la investigación educativa es la repercusión que tiene en el logro educativo posterior el hecho de iniciar la escolarización a una edad más temprana o más tardía. Los resultados de las investigaciones al respecto no son concluyentes, porque parece que son diversos factores socio-culturales de las familias y las sociedades los que, dependiendo del país en que se realice el estudio, orientan a apoyar una escolarización más temprana o tardía. Lo que parece claro y, en gran medida está apoyado por los estudios de investigación y evaluativos realizados, es que la calidad de la formación del profesorado siempre es un factor clave (Barber & Mourshed, 2007; OCDE, 2005).

En este sentido, el estudio que aquí presentamos forma parte de una investigación más amplia, cuya finalidad es identificar diversos elementos presentes en la actualidad en América Latina y el Caribe (ALyC, en lo sucesivo), que nos ayuden a comprender el modo en que se aborda la educación infantil, los programas de formación y sus relaciones con diversos indicadores de calidad educativa, como expresión del valor social objetivo que se otorga a la educación (VSE-O, en lo sucesivo), tal como lo definen Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011).

Antecedentes y contextualización del problema

En ALC viven actualmente 193 millones de niños y niñas, de los cuáles 72 millones están en pobreza extrema, siendo las poblaciones rurales, periurbanas, indígenas y afrodescendientes quienes más sufren sus consecuencias.

Desde el año 90 del siglo XX las muertes de niños menores de cinco años han descendido en un 71%. No obstante, estas cifras indican que todavía existen alrededor de 3 millones 600 mil niños y niñas de la región sin tener un desarrollo adecuado para su edad, volviéndose a considerar como criterio común que los niños/as de hogares más pobres, con madres de menor nivel educativo y quienes viven en comunidades alejadas son aquellos que experimentan mayor riesgo de retraso en su desarrollo (UNICEF, 2018).

Actualmente en gran parte de los países del mundo, la educación comienza para muchos niños y niñas antes de los cinco años. Según datos de la OCDE, el 76% de los países pertenecientes a la organización tiene niños de tres años escolarizados (OCDE, 2018).

En este contexto, la región, ha centrado la educación y la atención de la primera infancia como principal prioridad en sus agendas político-educativas, pues como bien se sabe, son la primera instancia con la que se puede garantizar el cumplimiento del derecho de los niños a educarse desde el nacimiento (UNESCO, 2008). Adicionalmente, tiene como fin principal apoyar la supervivencia, el crecimiento y desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas (UNESCO, 2007).

A partir de diversos estudios estadísticos se observan resultados concordantes acerca de que la educación y el cuidado de la primera infancia constituye una de las inversiones más rentables y eficientes para emprender un camino de aprendizaje que dura toda la vida, considerando que todos los niños y niñas deben tener la oportunidad de desarrollar al máximo posible su potencial, sin importar su condición social, su origen étnico, capacidades diferentes, género o el lugar en el que viven (UNESCO, 2017).

Desde la celebración del Foro Mundial de Educación en Dakar (Senegal, 2000), al margen de las diferencias nacionales e internacionales, los avances globales en el ámbito de la Educación en América Latina han sido significativos (Poggi, 2014). En especial respecto a la primera infancia, ya que se aprobó, como primera meta, el compromiso de... *extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos* (UNESCO, 2000, p. 16). En el año 2010, se da una mayor potenciación de este nivel, pues en la primera Conferencia Mundial sobre Atención y Educación en la Primera Infancia (en lo sucesivo AEPI), se aprobó el Marco de Acción y Cooperación de Moscú (2010), el que ha permitido que se creen orientaciones significativas para la construcción de políticas públicas de AEPI en todo el mundo y a su vez una consolidación mucho mayor. Más recientemente, en el año 2015, con la Declaración de Incheon y marco de acción *Educación 2030: marco de acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, se propone «velar porque 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» (ODS-4.2, 2015, p. 20). Ello también se potencia en la Declaración de Buenos Aires E-2030: Educación y Habilidades para el siglo 21 (OREALC/UNESCO, 2017), donde se reafirma el respeto de la educación de la primera infancia y el compromiso de continuar avanzando en la expansión de los programas de AEPI, priorizando a los grupos desfavorecidos, intentando asegurar una oferta de calidad que permita promover el desarrollo integral de niños y niñas (CLADE, 2018).

Desde esa perspectiva, es importante conocer la organización y expansión de la educación de la primera infancia en la región, porque puede resultar útil conocer las tendencias y orientaciones que han asumido los diversos gobiernos respecto a cómo estructurar, gestionar o financiar el nivel, que de todo el mundo en desarrollo ha logrado posicionarse como el continente que ha alcanzado el porcentaje más elevado de escolarización en el nivel preescolar (UNESCO, 2008), pese a que evidentemente no ha estado al margen de diversas situaciones sociales como son la desigualdad y exclusión social que caracterizan a la región (Ancheta & Lázaro, 2013).

El propósito de este artículo, se centró en conocer cómo se estructuran los sistemas educativos de los países de ALyC respecto al tramo de la primera infancia. Se llevó a cabo el análisis de diversos informes publicados por organizaciones internacionales, así como de documentos oficiales de los países con información sobre los avances de los programas en cuanto a cobertura, inversión, regulaciones, entre otros. La naturaleza de carácter documental de este trabajo, permite una aproximación comparada entre los países acerca del modo en que aborda la escolarización de la primera infancia en cada país de la región.

Metodología

Se trata de un análisis comparativo realizado a partir de estudios e informes nacionales e internacionales. Por tanto, es una aproximación documental. Las limitaciones

que encontramos en su realización están relacionadas con la disponibilidad de estudios estadísticos de diferente rigor y actualidad en los países analizados. No obstante, en cada caso, se indica si existe debilidad en algún país respecto a las informaciones que se trabajan en relación al tema que se trate en cada situación.

El objetivo principal de este estudio es aportar una visión comprehensiva del grado en que se ha ido desarrollando la implantación de la educación de la primera infancia en ALyC.

Como objetivos específicos, tenemos:

- a. Analizar el grado de implantación de la educación infantil en ALyC, teniendo en cuenta la cobertura con indicadores del grado de escolarización.
- b. Analizar el nivel de inversión/gasto que cada país destina a este nivel educativo.
- c. Analizar la dedicación de docentes en cada país y las condiciones en cuanto al número de alumnado a atender como marco general en que desarrollan su labor.

Los análisis realizados son exploratorios, basados en síntesis estadísticas de informaciones recabadas en diferentes fuentes documentales y estadísticas, nacionales e internacionales. De este modo, las síntesis descriptivas-comparativas y el tratamiento gráfico son de elaboración propia.

Resultados

Los resultados de este estudio los presentamos en dos grandes apartados: a) el nivel educativo dirigido a la primera infancia y su organización a nivel regional y, b) los docentes de AEPI en ALC.

El nivel educativo dirigido a la primera infancia y su organización a nivel regional

Para conocer cuál es el compromiso real que han realizado los países de la región, se comienza analizando el grado de obligatoriedad que tiene el nivel dentro de los sistemas educativos. Ello posibilita acercarnos a identificar el VSE-O, expresado en función de la cobertura e inversión en este nivel educativo de los países sobre las expectativas políticas que se tienen acerca del nivel educativo que se espera que alcance la población. Asimismo, permite valorar el modo en que la introducción de ciclos obligatorios repercute directamente en los niveles de expansión de los sistemas educativos. Al respecto, y como puede observarse en el Cuadro 1 y de manera sintética en la Figura 1 (para una mejor visualización), todos los países latinoamericanos se encuentran en diferentes etapas respecto al establecimiento de la obligatoriedad de la edad en que debe comenzarse la educación infantil. La mayoría establece el último tramo del nivel, con una universalización de cuatro y cinco años en porcentajes compartidos, pues en siete países, o sea un 35% del total (Argentina, Chile, Colombia, Honduras, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana) se establece la obligatoriedad para la edad de cinco años, siete establecen la obligatoriedad desde los cuatro años (Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá, Uruguay), siendo de igual manera un 35%; y cuatro países (Ecuador, México, Perú, Venezuela), la establecen desde los tres años de edad, lo que corresponde a un 20% del total. Solamente Cuba, quien representa un 10% del total, lo hace a los seis años de edad.

País	Año*	Ley vigente	Obligatoriedad	Edades y niveles	Instituciones y programas	Dependencia administrativa
Argentina	2006	Ley de educación N°26206	5 años	0 a 3 años 3 a 6 años	Jardín maternal (0-1 años) Jardín de infantes (1-3 años) Escuela Infantil (3-6 años)	Por provincias
Bolivia (Estado Pluri. de)	2010	Ley Avelino Sifiani – Elizardo Pérez. Nro. 070, de 20 de diciembre 2010.	4 años	0 a 3 (comunitaria no escolarizada) 4 a 5 (comunitaria escolarizada)	Educación inicial en familia comunitaria escolarizada y no escolarizada. A través de; Centros de educación inicial, salas cuna y jardines de niños (mayormente privados)	Ministerios y Viceministerios en el nivel central (ministerio de justicia, salud y educación) y las entidades territoriales autónomas.
Brasil	1996	Lei de diretrizes e bases da educacao N°9394/96	4 años	0 a 3 (guarderías) 4 a 5 (preescolar)	Creches (0-2), Pré – escolas (3-6)	Municipios y gran parte sigue siendo administrada por el estado.
Chile	2009	LGE N° 20.370	5 años	0 a 2: Sala cuna menor y mayor 2 a 3: Medio menor y mayor 4 y 5: Transición 1 y 2	Jardines infantiles clásicos, familiar étnico; jardín infantil; Integra, JUNJI, VTF, privados; sala cunas, centros estacionales, sala cuna en cárceles, centros bilingües, veraneadas pehuenches; jardín sobre ruedas, arca de Sofía, jardín isla, cursos de párvulos anexados a escuelas.	Municipios e instituciones por medio de subvenciones estatales
Colombia	2001	LGE N° 115, año 1994. Ley N° 715, año 2001	5 años	3 a 4: Pre-jardín 4 a 5: Jardín 5 a 6: Transición El tramo de 0 a 3 años es cubierto por programas no formales	Modalidad Familiar e Institucional o Centros de Desarrollo Infantil, aulas de preescolares en centros de educación básica	Ministerio de educación, otros Ministerio de bienestar familiar y otros del departamento de bienestar social de cada distrito
Costa Rica	2000	Ley N°7739, año 1998. Código de educación Ley N°181, año 2000 y constitución política de la constitución	4 años	Nac. a 12 meses: Bebés 1 a 3 años, 6 meses: Maternal II 3 años, 6 meses hasta 4 años y 6 meses: Interactivo I 4 años, 6 meses hasta los 5 años, 6 meses: Interactivo II	Ciclo materno infantil, hogares comunitarios del Instituto Mixto de Ayuda Social, guarderías, casas cuna, jardines de infancia y centros infantiles privados.	Ministerio de Educación pública y la Educación Preescolar depende en el currículo técnico del Departamento de Educación Preescolar de la División de desarrollo curricular.
Cuba	1961 derogada en 1980 y 1981	Ley de nacionalización general y gratuita de la enseñanza del año 1961. Resolución 577 de 1980, Decreto 430 de 1981.	6 años	0 a 1 año: 1° ciclo (Via no Institucional). 1 a 3 años: 2° ciclo (círculo infantil). 3 a 5 años: 3° ciclo (círculo infantil). 5 a 6 años 4° ciclo (preescolar).	Círculos Infantiles y escuelas primarias. El Programa Educa a tu Hijo abarca toda la población infantil desde los 0 a 6 años incluyendo embarazadas.	Estatal

País	Año*	Ley vigente	Obligatoriedad	Edad y niveles	Instituciones y programas	Dependencia administrativa
Ecuador	2011	LODE intercultural, del año 2011. Acuerdo Ministerial 0042-14	3 años	0 a 2 años: Infantes I 3 a 4 años: Infantes II 5 años: Preparatoria	Jardines de infantes, centros de cuidado diario y de desarrollo integral, jardines integrados.	Municipios (dependientes del Ministerio de educación y cultura)
El Salvador	1996, derogada en 2000/2003 y 2005	LGE, decreto N°917 del año 1996, revisada 2000/03/05.	4 años	0 a 3 años: Inicial (Nivel Inicial lactante, inicial 1, 2 y 3) 4 a 6 años: Parvularia (Nivel parvulario 4, 5 y 6)	Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Bienestar Infantil del Instituto de Protección al Menor, centros de Atención Infantil (CAI), secciones de Educación Parvularia en Centros Educativos.	Ministerio de Educación a través de gerencias educativas y gobiernos municipales (Además de apoyo de fundaciones privadas).
Guatemala	1991, revisada en 2006	LGE nacional N°12-91 del año 1991, revisada en 2006.	4 años	0 a 3 años: Educación inicial 4 a los 6 años 11 meses: Preprimaria bilingüe (español – maya)	Centros no formales PAIN, hogares comunitarios, bienestar Social, Casas del Niño, casas cunas, OGS y ONGs, escuelas de párvulos, secciones anexas de pre-primaria bilingüe.	Presidencia y ministerio de educación
Honduras	2011	Ley fundamental de educación, decreto N°262 del año 2011	5 años	3 a 4 años: Pre-kinder 4 a 5 años: Kinder 5 a 6 años: Preparatoria	(Centros de Educación Preescolar no Formal CEPENF y Centros comunitarios de Iniciación Escolar)	Ministerio de educación en conjunto con el ministerio de Bienestar social.
México	1993, revisada en: 2000, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2013	LGE del año 1993, revisada el año 2000, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2013.	3 años	0 a 3 años Educación inicial (CENDI). 3 a 5 años: Educación preescolar	Centros de Educación Inicial Indígena, guarderías del IMSS y del ISSSTE; Jardines de niños con Servicio Mixto, Centros de Educación Inicial, Módulos de atención a madres y padres de familia.	La administración recae en la SEP, ya sea en programas de infancia temprana o en preescolar, además de instancias gubernamentales que ofrecen EAPI
Nicaragua	2006	LGE decreto N° 582 del año 2006.	5 años	3 a 4 años: 1° Nivel 4 a 5 años: 2° Nivel 5 a 6 años: 3° Nivel (preparatoria) (los niños de 0 a 3 años son atendidos solo por modalidades no formales)	Los niños de 0 a 3 años son atendidos solo por modalidades no formales. El ciclo de 3 a 6 años es atendido por modalidades formales y no formales.	La administración del nivel es de carácter centralizado, depende de la Dirección de Educación Preescolar adscrita a la Dirección General de Educación, que su vez depende del Ministerio de Educación.
Panamá	1995	LODE N°47 del año 1946, revisada en 1995. Ley N°34 del año 1995.	4 años	Nac. a 2 años: Parvulario 1 2 a 4 años: Parvulario 2 4 a 6 años: Parvulario 3	Jardines de Infancia (en escuelas); 4 a 6 años. Centros de Orientación Infantil (COIF); 4 a 6 años. Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACI); 4 a 6 años (no formal).	Desde el nivel parvulario 3 la responsabilidad recae en la Dirección Nacional de Educación Inicial coordina con la Dirección Nacional de Educación Básica General.

País	Año*	Ley vigente	Obligatoriedad	Edad y niveles	Instituciones y programas	Dependencia administrativa
Paraguay	2010	LGE N° 1264 del año 1998 y Ley N° 4088 del año 2010.	5 años	0 a 3 años: Jardín Maternal 3 a 5 años: Jardín de Infancia 5 años en adelante: Primaria;	Jardines Infantiles. Guarderías.	Ministerio de Educación y Culto, que se estructura en una Dirección Superior que constituye el Gabinete del Ministro
Perú	2003	LGE N° 28044, registro oficial N° 417 del año 2003; constitución política del Perú.	3 años	0-3 años: Primer Ciclo 3-6 años: Segundo Ciclo	Forma escolarizada y no escolarizada, la primera a través de instituciones que pueden ser: cuna, jardín, cuna-jardín, PIET, Wawa Wasi. La no escolarizada tiene programas infantiles comunitarios, programas de educación integral dirigidos a niños menores de 3 años y a niños de entre 3 y 5 años.	MINEDU (servicios educativos), MINDES (programas de cuidado), MIDIS
República Dominicana	1997	LGE N° 66-97 del año 1997	5 años	0 a 2 años : 1° ciclo 2 a 4 años : 2° Ciclo 4 a 5 años: 3° Ciclo	Aulas de Preescolar en Centros de Primaria (5 años). Módulos de educación inicial (anexos a la Educación Básica).	La dependencia educativa es compartida, está a cargo del servicio público, privado y subvencionado.
Uruguay	2009	LGE N° 18.437 del año 2009	4 años	1° Nivel: 3-4 años. 2° Nivel: 4-5 años. 3° Nivel: 5-6 años. (El tramo etario de 0-3 años solo es cubierto por la educación privada y las modalidades no formales).	Modalidades formales y no formales en jardines de infantes comunes, jardines de tiempo completo, jardines de infantes de Ciclo Inicial (JICI) y jardines de infantes Granja, clases jardineras en escuelas primarias y centros de educación inicial privados.	El diseño institucional del sistema educativo coexiste con el Ministerio de Educación y Cultura. La atención educativa a la primera infancia en Uruguay es provista por entidades públicas privadas y mixta.
Venezuela	2009	LODE – G.O. N° 5929 del año 2009	3 años	0 a 2 años: Jardín maternal 3 a 5 años: Preescolar	Centros de Educación Inicial de Atención Convencional, Centros de Educación Inicial de Atención No Convencional, Centros de Educación Inicial funcionando como Simoncitos en todo el país	La administración es descentralizada. La Dirección de Preescolar del Ministerio de Educación es el órgano del Estado responsable de las políticas y lineamientos curriculares para el nivel inicial.

Cuadro 1. Organización de la educación inicial en AlyC

Fuente: Elaboración propia adaptada de SITEAL (2015). Leyes de los países latinoamericanos y el Caribe, UIS UNESCO, OEI

Nota: *año de promulgación. LGE – Ley General de Educación; LODE – Ley Orgánica de Educación

Prácticamente la totalidad de los países de la región analizados cuenta con programas de AEPI, donde se da acogida a los niños y niñas desde su nacimiento o bien desde el primer año de edad (Figura 1). Dentro de la oferta de los servicios, se dan considerables similitudes ya que la región ha demostrado tener una alta capacidad para desarrollar opciones de educación inicial. La principal distinción es la diferenciación de las etapas, donde de 0 a 3 años, la preocupación principal es el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas; y el período entre 3 y 6 años, tiende a focalizarse en aspectos de carácter más pedagógico (UNESCO, 2007; CEPAL, 2011).

	Edad (años)						
	0	1	2	3	4	5	6
Argentina	jardín maternal			jardín de infantes / Escuela infantil			
Bolivia (EPde)	Comunitaria no escolarizada			Comunitaria escolarizada			
Brasil	Creches			Pré- escuelas			
Chile	SALA CUNA		NIVEL MEDIO		NIVEL DE TRANSICIÓN		
	Menor	Mayor	Menor	Mayor	1° Nivel	2° Nivel	
Colombia	Educación Inicial: Modalidad familiar, institucional o CDI			Pre Jardín	jardín	Transición	
Costa Rica	Ciclo materno infantil: Guarderías, salas cuna, IMA			Kinder: CIP	Ciclo de Transición		
	Bebés	Maternal II	Interactivo I	Interactivo II	Preparatoria		
Cuba	Círculos infantiles: Educación Preescolar					Primaria	
	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	4° Ciclo			
	Programa Educa a tu hijo abarca toda la población infantil (y embarazadas)						
Ecuador	Infantes I		Infantes II		Preparatoria		
	jardines de infantes, centros de cuidado y desarrollo integral, jardines integrados			Aulas Preescolar			
El Salvador	Nivel Inicial Lactante: (CDI, CBI, CAI)			Educación Parvularia - Secciones en Centros Educativos.			
	Inicial I	Inicial II	Inicial III	Parvulario I	Parvulario II	Parvulario III	
Guatemala	Educación Inicial: PAIN, Hogares, casas del niño, casa cuna			Pre-Primaria Bilingüe: Escuelas de párvulos y secciones anexas			
Honduras	Educación Inicial			Educación Pre- Básica			
México	Educación Inicial (CENDI), centros de educación indígena, guarderías			Educación preescolar			
Nicaragua	Educación temprana			Educación preescolar			
			1° Nivel		2° Nivel		3° Nivel
	Parvulario 1			Parvulario 2		Parvulario 3	
Panamá	Educación Inicial			jardines de infancia en escuelas, COIF, CEFACEI			
Paraguay	jardín de maternal: Guarderías			jardines de infancia: jardines infantiles		Primaria	
Perú	Primer ciclo			Segundo ciclo			
	Cuna, jardín, cuna-jardín, PIET, Wawa Wasi		Programas de educación integral			jardines	
Rep. Dominicana	1° Ciclo		2° Ciclo		3° Ciclo: Aulas de Preescolar		
				Módulos de educación Inicial			
Uruguay	Educación No formal			1° Nivel		2° Nivel	3° Nivel
	jardines privados						
	jardines de infantes comunes, de tiempo completo, de Ciclo Inicial (ICI), de infantes Granja, clases en escuelas primarias						
Venezuela	jardín Maternal			Preescolar			
	Centros de Atención No Convencional			Centros de Atención Convencional			

 Obligatoriedad
Programas no formales

Figura 1. Tipos de programas educativos en la infancia, edades comprendidas y obligatoriedad

Nos detendremos en este punto, ya que es uno de los que produce mayores tensiones y controversias en el desarrollo de la educación de la primera infancia de la región,

pues se evidencian importantes nudos problemáticos sobre el nivel formativo de quienes están a cargo de la educación infantil, sobre todo en la primera etapa de edad inferiores a 3 años.

Cuando se revisan los currículos oficiales de los diversos países de la región, se pueden identificar considerables carencias pedagógicas en ellos y como señala Peralta (2008), el tratamiento de los servicios educativos a los menores de tres años tiende a ser de un carácter más limitado, que cuenta con una cantidad mínima de elementos formativos y su desarrollo curricular poco coherente.

Aunque es necesario destacar que en ALyC se han realizado importantes avances educativos en el tiempo. Destacar el impulso a la alfabetización de la población desde el siglo XIX hasta hoy, con la expansión de los años de escolaridad, que ha permitido que más niños, niñas y jóvenes se incorporen a los sistemas educativos (Barro & Lee, 2013). Pero ese desarrollo educativo se centró en una universalización de tipo elemental, provocando que la educación inicial se desarrollara sin una definición política, institucional ni pedagógica, impulsando una expansión del nivel sin pautas homogéneas de organización y funcionamiento, sin mecanismos de control estatal ni supervisión (Harf et al., 1996, citado en Diker, 2001).

Ya en el siglo XX, los estados de la región en el marco de las políticas del estado benefactor, comienzan a expandir la oferta y sostener instituciones infantiles (Figura 2). Con mayor auge en la década de los 70, donde la incorporación de la mujer al mercado laboral y el rol de «salvaguarda» del estado en relación a la salud considerarían a la escuela como la institución privilegiada, tanto para potenciar la productividad de su población como la que preservaría las campañas sanitarias (Diker, 2001) lo que seguiría considerando la educación inicial más como un nivel netamente asistencial que pedagógico.

En la década del 2000, la expansión de la educación infantil había tenido considerables avances en todos los países, alcanzando un promedio regional del 48% de cobertura (UNESCO, 2003). En el año 2003, la región comienza a presentar un crecimiento económico considerable, se reducen los índices de pobreza y con más financiamiento se hizo más fácil expandir las políticas. Fue un tiempo de consolidación y renovación democrática que permitió afrontar nuevos desafíos educativos (Rivas, 2015). La educación inicial fue considerada como derecho fundamental y los gobiernos comenzaron a intervenir con mejores condiciones para que la población infantil fuera provista como tal, pero su condición asistencial y preventiva se mantuvo vigente (Rodríguez, 2003).

A pesar de los avances sociales y los cambios de paradigmas, los modelos de educación de la primera infancia siguen desarrollándose como en décadas pasadas. Las modalidades no formales han sido las grandes afectadas, ya que, tal como se plantea en la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), son el punto débil del nivel pues no dotan con los recursos necesarios, ni personal capacitado. Tampoco se establecen normativas o garantías pertinentes, lo que a su vez incide directamente en que los programas de educación inicial se vean fragmentados, sean poco sistemáticos y estén descoordinados, por lo que no llegan a tener un alcance igualitario para todos los niños y niñas de la región (2018).

Por estos motivos, es importante que la región desarrolle estrategias que reconozcan a los niños/as desde su integralidad y sean siempre el punto de partida. La prestación de servicios debe basarse en un enfoque sistemático que incluya a todos los menores y considere el cuidado y atención de los niños/as con la educación como elementos complementarios del desarrollo psico-social infantil.

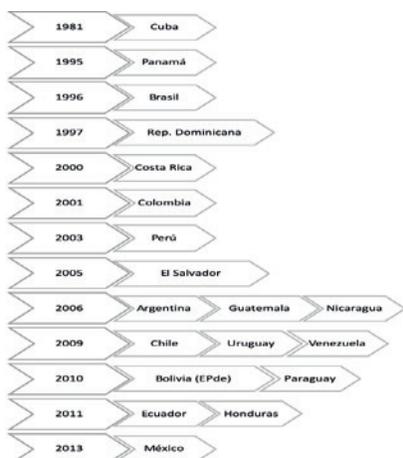


Figura 2. Año de entrada en vigor de la ley de educación

Cobertura

Antes de comentar los niveles de cobertura que se dan en AL y C es conveniente aclarar los conceptos de los indicadores de tasas bruta y neta de escolarización, pues los vamos a utilizar para describir la situación en la región. La Tasa Bruta de Escolarización (TBE) y la Tasa Neta de Escolarización (TNE) se calculan del siguiente modo:

$$TBE = \frac{\text{Nº de Alumnos matriculados en curso o nivel diseñado para una edad teórica X}}{\text{Total de población con una edad real X}} \times 100$$

$$TNE = \frac{\text{Nº de Alumnos de una edad real X-matriculados}}{\text{Total de población de una edad real X}} \times 100$$

La diferencia entre ambos indicadores radica en lo siguiente: en la TBE se contabiliza el porcentaje total de alumnos que hay matriculados en un determinado nivel, con independencia de que tengan la edad apropiada para estar inscritos en él. Así, se integran en el cálculo del indicador sujetos que pueden ser de mayor edad a la que debe tenerse para estar matriculados en un nivel determinado; pueden ser repetidores o que los hayan inscrito con una edad superior a la que debían haberlo hecho. Por su parte, en la TNE se contabilizan tan sólo los sujetos que están en la edad en que debe cursarse el nivel para el que se calcula el indicador. Por ello, la TBE es mayor que la TNE pudiendo, incluso, sobrepasar el 100% de escolarización (debido a una escolarización tardía de algunos sujetos) respecto a la población correspondiente a la edad escolarizable en un nivel concreto.

Hay que destacar los avances importantes que existen en el aumento de las tasas de escolarización en la región. Cada vez, son más los países de ALyC que están imponiendo la obligatoriedad en edades más tempranas. Así, el promedio de la tasa bruta de escolarización se ha incrementado significativamente pasando desde un 13% en el año 1975, a un 56% en 1999 (EPT, 2007) llegando en la actualidad a alcanzar el 70.8 %.

En lo que respecta a la matrícula en los programas de atención y educación de la primera infancia, se reflejan disparidades considerables a nivel regional. Tal como se

puede observar en la Tabla 2, realizada con los datos disponibles del último año de cada país. Aproximadamente la mitad de los países analizados, superan el 65% en sus tasas brutas de escolarización, países como Brasil, Cuba, Perú y Uruguay superan el 80% mientras que, en algunos casos como Colombia, Guatemala, Nicaragua y Honduras, no alcanzan el 50%. Se debe tener en cuenta que las tasas de escolarización aumentan la probabilidad de matrícula en proporción con la edad del niño como es el caso de Colombia, Chile y Brasil (Hermida, Barragán, & Rodríguez, 2017) manifestándose así el modo en que la obligatoriedad juega un rol fundamental.

También se deben considerar avances puntuales de algunos países y retrocesos de otros. Por ejemplo, en el caso de México, en el año 2012 alcanzó un 102.62 % en su tasa bruta de escolarización en el nivel, disminuyendo considerablemente en los años posteriores alcanzando un 70.63% en el año 2016. Esta disminución indica una normalización de la situación, habiéndose producido ya la absorción en el sistema de los escolarizados extra-edad que se produjo en 2012 y años siguientes, dado que la nueva Ley de Educación se promulgó en 2013. Téngase en cuenta que la TBE y la TNE tienden a igualarse cuando se está en una situación de normalización en relación a la población escolarizada y escolarizable teniendo en cuenta la obligatoriedad que exista en cada país en cada nivel, si se trata de niveles iniciales donde no se creen embolsamientos de repetidores o matriculaciones extra-edad que incrementen la TBE. Esta el caso de Perú que desde 2011 ha logrado un crecimiento paulatino en su matriculación y ha logrado crecer de un 76.93% a un 89.31% en el 2017. Mientras que en Ecuador el crecimiento ha sido significativo ya que en el año 2009 solamente existía un 41.06% al 71, 61% que alcanzó en 2017. (UIS/UNESCO, 2019).

Por otra parte, respecto al tipo de titularidad de los centros en que se matricula a los niños/as en cada país, la teoría económica, plantea que la decisión de los padres de utilizar un tipo u otro de programa de AEPI, tiene plena relación con los recursos económicos de los que dispone la familia, el tipo de oferta, las motivaciones que se generan y el lugar de ubicación del centro (Behrman & Urzúa, 2013).

Los datos estadísticos expuestos en la Tabla 1, nos indican que en ALyC los servicios de enseñanza preescolar estatal predominan en la mayoría de los países, o sea el gasto para las familias sería nulo, con excepción de Chile, Uruguay y República Dominicana que presentan un alto porcentaje de matriculación privada respecto a la pública y en el caso de Uruguay donde el nivel de 0 a 3 años, solamente es cubierto por la oferta privada (Figura 3).

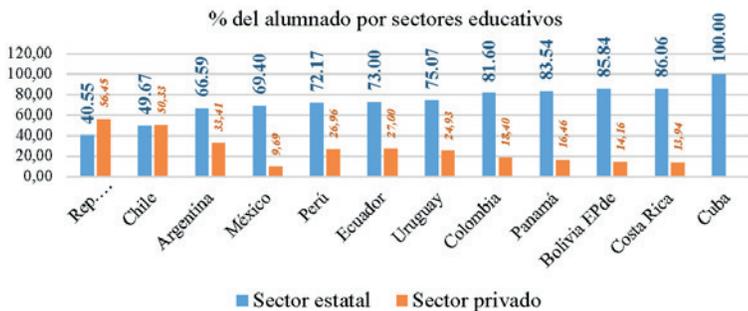


Figura 3. Distribución de los alumnos por sectores educativos (público vs. privado). Nota: solo se exponen los datos existentes, algunos países no ofrecen información para poder incluir en esta distribución.

Tabla 1

Tasa bruta/ neta de escolarización, cantidad total de alumnos EAPI

País	Total	Sector		Tasa bruta de escolarización (%)	Tasa neta de escolarización (%)
		Estatual	Privado		
Argentina	1,798,831	1,197,879	600,952	75.1	74.87
Bolivia EPde	349,876	300,324	49,552		
Brasil	4,519,477			95.67	85.79
Chile	785,368	390,088	395,280	84.91	78.43
Colombia	987,593	805,876	181,717	48	44
Costa Rica	145,700	125,396	20,304	77.9	77.31
Cuba	134,110 (2011)	Totalidad	0	102	99.2
Ecuador	854,380	623,697	230,683	71.61	67.08
El Salvador	225,427			65.22	54.8
Guatemala	531,645			45.22	43.72
Honduras	2,450,183			42.97	38.42
México	6,861,277	4,761,466	665,089	70.63	70.37
Nicaragua	S				
Panamá	108,524 Formal: 78,440 No formal:30,084	90,662	17,862	61.33	61.17
Paraguay	676,161 Formal: 671,794 No formal: 4,367	Formal: 553,271 No formal: 3,581	Formal: 118,523 No formal: 786		
Perú	1,714,096	1,237,062	462,041	89.31	89.06
Rep. Dominicana	281,008	113,960	158,638	44	43.2
Uruguay	115,320	86,572	28,748	91.49	91.31
Venezuela	1,166,429			66.74	65.4

Fuente: Elaboración propia tomada del Instituto Nacional de Estadística de cada país (último año disponible), UIS/UNESCO (último año disponible), Informes nacionales. Nota: Último año disponible; Argentina 2016-17, Bolivia 2017, Brasil 2016, Colombia 2017, Costa Rica 2017, Cuba 2011-15, Chile 2016, Ecuador 2016-17, El Salvador 2016-17, Guatemala 2016-17, Honduras 2017, México 2014-16, Nicaragua 2010, Uruguay 2015-16, Panamá 2017, Paraguay 2016, Perú 2017-18, Rep. Dominicana 2015, Uruguay, 2017)

Este hecho hace suponer que, independientemente de que la educación preescolar sea ofertada de manera gratuita, ya sea en los niveles obligatorios y no-obligatorios, el sector privado se ha desarrollado de forma paralela al público. No obstante, se pone de manifiesto que resulta crucial que el acceso a la AEPI sea completamente gratuito, porque es la única manera de que los ciudadanos puedan adquirir de igual forma todos los beneficios que el nivel brinda, sobretodo la alta rentabilidad personal y social que proporciona (EPT, 2015).

En la Figura 4 se presenta una visualización de datos existentes sobre el gasto en educación de los países. Asimismo, se presenta la distribución de las tasas de escolarización ordenadas en función de la tasa bruta.

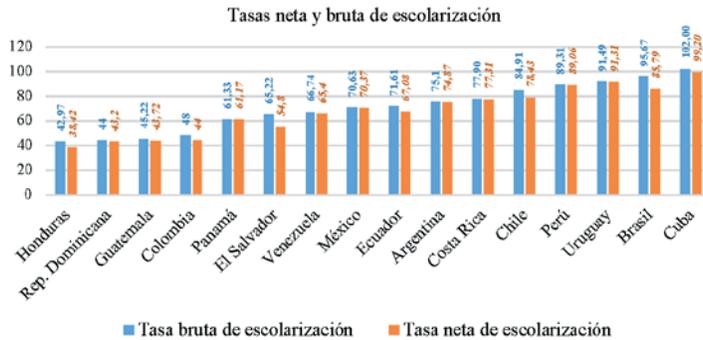


Figura 4. Tasa de escolarización

Inversión educativa en ALyC

Actualmente, las sociedades se desarrollan bajo las premisas de la economía globalizada y fuerte competitividad, el gasto público en educación se considera uno de los elementos más activos en el alcance del desarrollo social y herramienta perfecta para poder intervenir de manera oportuna, eficiente y equilibrada en las políticas públicas para los sistemas educativos (Molina, Amate, & Guarnido, 2011). Hay que mencionar, que el gasto público en educación se refiere a los desembolsos en los distintos niveles de enseñanza, este o la evolución de la economía de un país serán los que finalmente condicionan al PIB, que se considera un indicador porcentual y relativo contextualizado por los datos económicos anteriormente mencionados (Jornet, Perales, & Sánchez-Delgado, 2011).

La Tabla 2 permite apreciar la gran dispersión en el monto total del gasto público respecto al PIB que hacen los diversos estados de la región, teniendo en cuenta que en todos los casos se refiere al gasto que se realiza en instituciones educativas, en la administración, subsidios o transferencias a entidades privadas. Cuba encabeza la lista de los países de ALyC en cuanto a gasto público, con una inversión superior e un 12% del PIB, Costa Rica y Bolivia (estado plurinacional de) con un 7.43% y 7, 29% respectivamente.

Por detrás se encuentran Brasil (6.2%) Honduras (5.96%), Argentina (5.57%), Chile (5.4%), México (5.2%) cuyo gasto en educación supera a la media impuesta por la OCDE, estipulada en 5.2%. Con una dedicación igual o inferior al 5% se encuentran; Ecuador (5%), Paraguay (4.52%) Colombia (4.4%), Uruguay (4.3%), Nicaragua (4.3%), Perú (3.9%), El Salvador (3.87%), Panamá (3.2%) y en los últimos lugares se sitúan Guatemala (2.8%) y la República Dominicana (2.8%) siendo los países que menos porcentaje dedican a la educación (se excluyó del análisis a la República Bolivariana de Venezuela por poseer datos anteriores al 2010).

Considerando el porcentaje de inversión del PIB, se pueden observar el modo en que los países establecen un porcentaje para cada nivel educativo, en este caso el nivel que compete es el de AEPI y como se visualiza en la Tabla 2, los países que mayor porcentaje asignan son Guatemala (19.6%), Perú (16.6%) y Chile (15.5%), mientras que quienes lo hacen en menos medida son Panamá (3%) y Nicaragua (3.6%).

Dicho lo anterior, es preciso destacar que los recursos destinados a educación, se deben vincular con la eficacia que son aprovechados, para luego articularlos con la ampliación de los niveles educativos y obtener así, mejoras en la calidad (Ibagón & Gómez, 2018). Teniendo siempre en cuenta, que cuanto más temprana sea la inversión en capital humano el retorno será más alto (Heckman, 2008).

Tabla 2

Inversión en educación

Países	PIB, mil millones US\$	Como % del PIB	Como % del gasto estatal	Como % del PIB al nivel
Argentina	637.6	5.57	14.07	8.2
Bolivia EPde	37.5	7.29	16.84	5
Brasil	2,055.5	6.2	16.25	10.1
Chile	277.1	5.4	21.18	15.5
Colombia	309.2	4.4	15.32	5.7
Costa Rica	57.1	7.43	23.4	6.1
Cuba	87.1	12.84	Sin datos	6.8
Ecuador	103.1	5	12.79	4.8
El salvador	24.8	3.87	16.11	7.6
Guatemala	75.6	2.8	24.12	19.6
Honduras	23.0	5.96	21.69	7.3
México	1,149.9	5.2	19.02	10.4
Nicaragua	13.8	4.3	22.8	3.6
Panamá	61.8	3.2	13	3
Paraguay	29.7	4.52	18.15	6.1
Perú	211.4	3.9	17.6	16.6
Rep. Dominicana	75.9	2.8	20.65	4.2
Uruguay	56.2	4.3	14.93	Sin datos
Venezuela RBde	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos

Fuente: Elaboración propia tomada del Instituto Nacional de Estadística de cada país (último año disponible), UIS/UNESCO (último año disponible), Atlas mundial de datos. Nota: Último año disponible: Argentina 2016, Bolivia 2014, Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2016-17, Cuba 2010, Ecuador 2015-16, El Salvador 2016-17, Guatemala 2017, Honduras 2017, México 2014-15, Nicaragua 2010-2017, Panamá 2011 – 17, Perú 2015-17, Paraguay 2016, República Dominicana 2012

A continuación, en la Figura 5 se puede observar qué prioridad dan los países al gasto en educación como porcentaje del gasto total estatal.

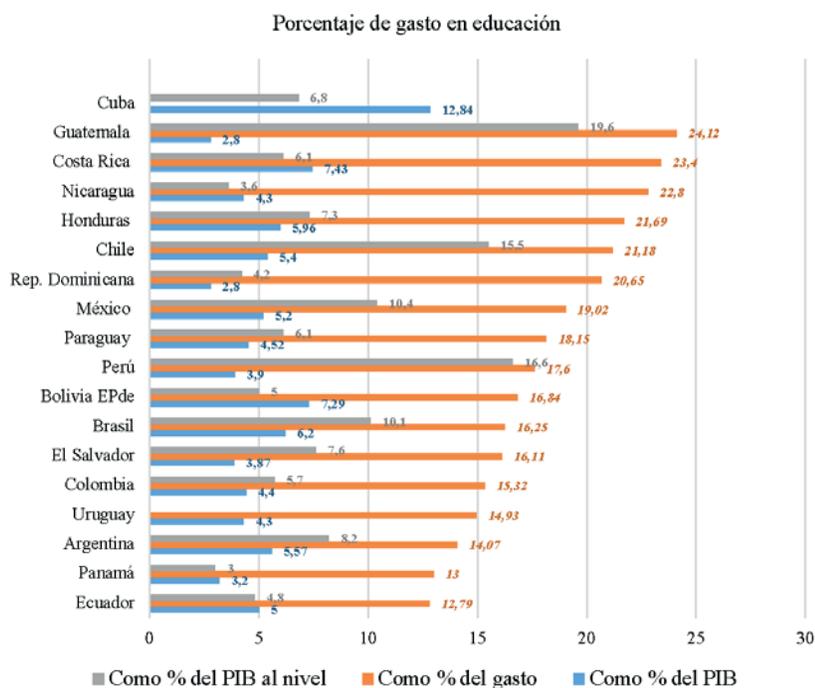


Figura 5. Gasto en educación como porcentaje de PIB

En lo que respecta a inversión económica, no podemos dejar de mencionar a los Programas de Transferencia Condicionada (en adelante PTC), que se han destacado por ser uno de los motores principales de las políticas sociales de la región durante las últimas dos décadas.

Poggi (2014) señala que desde mediados los 90, ALyC comienza a reestructurar sus políticas de protección social, creando diversos programas de asistencia social, donde se abordaron de manera multidimensional los graves problemas de pobreza que se habían desarrollado en la región.

Dichos programas fueron fortaleciendo los sistemas sociales y se articularon con distintos sectores, otorgando transferencias monetarias y no monetarias a quienes viven en extrema pobreza, bajo la condición de cumplir ciertos compromisos asociados al mejoramiento de sus capacidades humanas, principalmente en educación y salud (Cecchini & Madariaga, 2011).

Como contribución principal, los PTC han reorientado la protección social hacia la infancia y su desarrollo humano, sus efectos positivos están relacionados fuertemente con el acceso y asistencia a la educación y cobertura de salud de los niños, niñas y adolescentes de los hogares de la región (Cecchini & Atuesta, 2017).

El hecho de incorporar la educación dentro de políticas sociales, ayuda a que se consigan mayores avances. El impacto de los PTC ha repercutido favorablemente en las tasas de matriculación y asistencia escolar periódica, sobre todo en las familias más

Pobres y en países donde las barreras de acceso son mayores; aunque no se debe desconocer que la calidad de dichos servicios causa inquietudes (Poggi, 2014).

La evolución que han experimentado estos programas, desde 1996 hasta 2015 es altísima, con menos de un millón a 131.8 millones respectivamente, lo que representa que se ha beneficiado a un 20.9% de la población regional, considerando la homogeneidad que existe entre los países de la región (Cecchini & Atuesta, 2017).

Se debe señalar que estos programas en la actualidad han tenido evidentes avances como contar con registros de destinatarios y gestión informática, pero a pesar de ello han sufrido bajas tanto en inversión como en participación de la población, aunque es evidente que el rol social que desarrollaron ha permitido grandes avances e impacto positivo en servicios de desarrollo humano por un extenso período de tiempo.

Los docentes de AEPI en ALyC

Como se expuso anteriormente, la educación ha jugado un rol importante en las políticas sociales llevadas a cabo en los países de ALyC, mitigando y erradicando de forma importante los altos niveles de pobreza que llegaron a existir en la región.

Sin duda, la educación tiene el objetivo de crear personas independientes, capaces de obtener ingresos que le permitan sostener una vida digna y con acceso a bienes y servicios adecuados y, a la vez, crear ciudadanos que tengan la capacidad de comprender y ejercer sus derechos, y reclamarlos ante injusticias, en pocas palabras: la educación es la herramienta principal para eliminar la exclusión (Hallú, 2011).

Muchos países han apostado por políticas que apuestan de lleno por la educación, en busca de una reducción vertiginosa de la pobreza y crecimiento económico, con énfasis en aumentar la cobertura de los niveles, pero lo que no quiere decir que la adquisición de los conocimientos y procesos de enseñanza aprendizaje sean óptimos y de calidad (De Sousa, 2011).

Resultados de evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado que la región no solo ha quedado rezagada en comparación con el resto del mundo, sino que también lo está haciendo respecto a sus propios estándares. Esto puede deberse a que para la mayoría de los países de ALyC el énfasis de sus políticas ha estado basado en la cantidad más que en la calidad (Lagos & Zedillo, 2016).

Queda claro que ALyC ha logrado expandir el acceso a la educación infantil, pero eso no es suficiente si no se logra una verdadera educación de calidad (Sánchez, 2015) lo que sin duda es el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada (UNESCO, 2013).

Si bien es cierto, la clave del éxito educativo o del fracaso de este, es algo que no puede evidenciarse a primera vista y según el informe McKinsey de 2007 denominado *How the world's best performing schools systems come out on top*, factores como la inversión económica no son los que marcan la diferencia, sino más bien la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (Barber & Mourshed, 2007); en ALyC por la urgencia de cubrir las plazas de maestros y maestras se ha dejado de lado la preocupación por la calidad de su formación y las condiciones laborales de estos (Gatti et al., 2011, citado en Vaillant, 2013).

Tabla 3

Docentes de AEPI y Primaria en ALC, y porcentaje de atención a estudiantes por docente

País	Docentes nivel inicial	Docentes nivel primaria	Nº estudiantes docente/ inicial	Nº estudiantes docente/ primaria	Fuente
Argentina	140.470	357.645	19,92	17	UIS/UNESCO
Bolivia EPde	10.612	66.686	33,6	19	Ministerio de educación
Brasil	303.707 (+262.503)	793.300	16,6	20	Ministerio de educación/ eAtlas of Teachers
Chile	22.965	106.046	26,83	18	UIS/UNESCO
Colombia	53.036	181.439	25,63	24	UIS/UNESCO
Costa Rica	9.339 (+1081)	39.700	11,93	12	UIS/UNESCO/ eAtlas of Teachers
Cuba		67.000	12,7	9	eAtlas of Teachers/Atlas mundial
Ecuador	32.271	77.700	21,4	25	UIS/UNESCO
El salvador	8.258 (+1008)	24.000	27,3	28	UIS/UNESCO
Guatemala	26.109	108.100	19,21	22	UIS/UNESCO
Honduras		43.900	19,34	26	UIS/UNESCO/eAtlas of Teachers
México	193.152	534.600	24,97	27	UIS/UNESCO
Nicaragua	6.236	30.600	21,2	30	eAtlas of Teachers
Panamá	6.203 (+938)	14.600	15,05	21	UIS/UNESCO/ eAtlas of Teachers
Paraguay	5.378	24.700	24	24	eAtlas of Teachers
Perú	84.343	197.600	19,11	18	UIS/UNESCO / eAtlas of Teachers
República Dominicana	14.954	69.500	19	19	eAtlas of Teachers
Uruguay	8.736	27.800	11	11	eAtlas of Teachers
Venezuela					Sin datos
Total	1.159.028	2.764.916	20,6	20,5	

Fuente: elaboración propia en base a datos extraídos de eAtlas of Teachers/UNESCO (último año disponible; alrededor de 2015). El último año disponible para los países: Argentina 2017, Bolivia, 2017, Brasil 2014-16, Chile 2015-16, Colombia 2017, Costa Rica 2016, Cuba 2017, Ecuador 2017, El salvador 2017, Guatemala 2012-16, Honduras 2017, México 2016, Nicaragua 2010, Panamá 2016, Paraguay 2017, Perú 2017, Republica Dominicana 2016, Uruguay 2016, Venezuela, sin datos. Brasil, Costa Rica, El Salvador y Panamá incluyen los últimos datos de docentes que participan en programas. Los datos referentes a la primera columna, entre paréntesis, se refieren a la cantidad de docentes vinculados laboralmente en el ámbito de educación no formal

A continuación, en la Figura 6 se puede observar cómo se ordenan los países en función de la ratio de alumno-profesor en el tramo de primaria y educación infantil. Se han ordenado los países en función de mayor número de datos existentes.

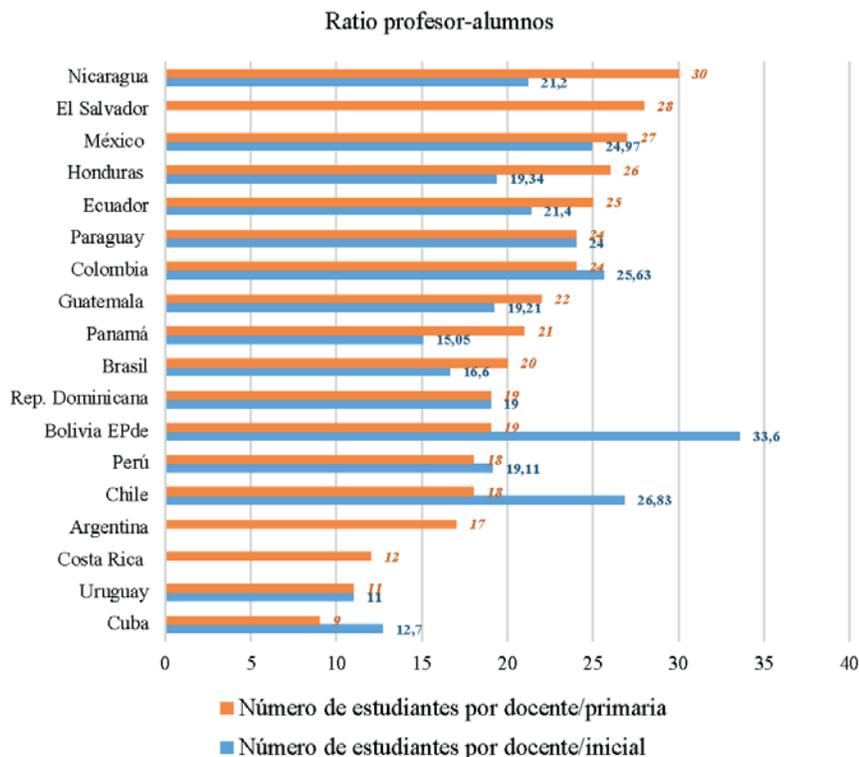


Figura 6. Ratio profesor-alumnos

Como se puede apreciar en la Tabla 3, actualmente en la región se cuenta con unos 1,159,028 maestros que atienden el nivel de educación preescolar. Si se compara la cantidad de profesores que atienden el nivel de AEPI con los profesores el nivel de primaria (básica o primer ciclo), se concluye que el ámbito de educación infantil cuenta con un número evidentemente menor a los 2,764,916 de profesionales que están a cargo de la atención del nivel.

Habría que decir también, que a los docentes que atienden el nivel de AEPI en ALyC, además de asignárseles tareas educativas, por las que se les exigen logros académicos, se les exigen múltiples tareas de cuidado, salud, alimentación, contención, orientación, entre otras. Lo que obviamente dificulta o, al menos interfiere en, la tarea de enseñanza (Vaillant, 2013). Por lo que la cantidad de estudiantes dentro de la clase sería un condicionante acerca de hasta dónde se puede individualizar la atención a los estudiantes, dato que analizaremos a continuación.

En esta línea, resulta interesante analizar la variabilidad que existe entre los países de la región según el número de estudiantes que atienden los docentes en una clase.

En el primer lugar, se ubica Bolivia (33.6) seguido de El Salvador (27.3) Chile (26.83), Colombia (25.63), México (24.97), Paraguay (24), Ecuador (21.4), Nicaragua (21.2) que

superan el promedio de la región que es de 20.6. Argentina (19.92), Honduras (19.34), Guatemala (19.21), Perú (19.11), República Dominicana (19), Brasil (16.6) y Panamá (15.05) se ubican bajo la media. Quienes lo hacen con menos cantidad de estudiantes por docente, son Cuba (12.7), Costa Rica (11.93) y Uruguay en último lugar con 11.

En la Tabla 3 podemos observar que la cantidad de estudiantes que atienden los maestros de primaria y de AEPI tienen una diferencia marginal, de tan solo un punto decimal.

Se debe considerar que no existe una normativa internacional sobre cuál es el número de estudiantes por docente en el nivel, sino que cada país la instaure de acuerdo a su capacidad de inversión como respuesta a las necesidades.

Existe la percepción de que el tamaño de la clase, podría ser un indicador de calidad de los sistemas educativos, pues de esa manera se le permite al docente dedicar más tiempo a cada uno de sus estudiantes y menos a la gestión general del aula, proporcionando inevitablemente una enseñanza más oportuna y personalizada (OCDE, 2016).

Esta ha sido una estrategia utilizada por varios países y según lo que plantean Díaz y Caballero (2014), la reducción del tamaño de la clase favorece a los estudiantes más vulnerables y a quienes presentan más dificultades para lograr el seguimiento de los aprendizajes, sobre todo si existen estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Indiscutiblemente, el tamaño de la clase no es, por sí sola, una garantía suficiente para mejorar la calidad de la educación (OCDE, 2016), por lo que se sugiere ante todo priorizar en la calidad del profesorado.

Discusión y conclusiones

Los resultados encontrados en esta investigación son coherentes con los hallados en otros trabajos de similares características. Efectivamente, como lo establecen Murillo y Román (2010), Poggi (2010, 2014), UNESCO/UNICEF/WORLD BANK (2015) o Lázaro (2016), los resultados apuntan a que ALyC debe garantizar, fortalecer y promover una educación de calidad para todos; si bien se han logrado alcanzar avances, los retos y desafíos que aún quedan por superar tienen relación con ello.

Indudablemente, uno de los logros más destacados es el vinculado a la expansión del primer nivel educativo y a la cobertura alcanzada por cada uno de los países. Cada vez más las sociedades están conscientes de la función esencial que tiene la educación infantil en el bienestar de los niños y niñas y cómo esta influye en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Evidentemente se reflejan disparidades considerables entre un país y otro, como se da en el caso de Cuba, Brasil y Uruguay que poseen altas tasas de cobertura con más del 90%, mientras que Guatemala y República Dominicana están por debajo del 50%. Es importante valorar estas cifras, ya que la universalización del nivel juega como un factor determinante para hacer frente a las desigualdades sociales y favorecer unos mejores resultados generales de los estudiantes.

Otro punto clave del análisis trabajado es la inversión económica que realizan los países de ALyC en educación. Generalmente los países que hacen mayores inversiones son los que tienen un mayor desarrollo social. Los países que pertenecen a la OCDE y UE22 destinan cifras significativas de inversión alcanzando una media de 5% y 4.6% respectivamente.

En el caso de los países latinoamericanos que hacen una mayor inversión y superan la media de la OCDE y UE22 señaladas anteriormente son Costa Rica, Bolivia y Brasil, que incluso llegan a superar la inversión que realizan países como Noruega, Estados Unidos y Reino Unido, que se destacan a nivel internacional por hacer inversiones por encima del 6% (OCDE, 2018); situación contraria a lo que ocurre con Panamá y República Dominicana que solamente se aproximan al 3%.

Asimismo, la inversión y disponibilidad de los servicios educativos de la primera infancia deben ser asequibles y de calidad, porque este nivel juega el rol fundamental para que exista incremento tanto en las tasas de empleo femenino que dan la posibilidad a que las madres dejen de elegir si se incorporan al mercado laboral o solamente deben dedicarse a cuidar a los niños/as. El efecto positivo en que exista equidad en la educación infantil, permitirá que las familias tengan mayor conciliación en sus decisiones de vida y promueve altamente a la igualdad de género en el acceso de la mujer al mercado de trabajo, además de aportar con la finalidad principal de la educación que es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, permitiendo que se sienta parte del todo social.

Al respecto, nos parece importante visibilizar que cualquier nivel educativo tiene como base la labor docente, tal como lo confirman investigaciones mencionadas (Barber & Mourshed, 2007) sin un buen docente es difícil hacer avanzar en sistema educativo de calidad. Los países de la región deben buscar las mejores alternativas para tener en sus aulas a docentes más eficaces, según datos de TALIS, una media de tres cuartas partes de los profesores de todos los países que participaron en el último estudio comunicaron que la efectividad de los programas de formación del profesorado debe ser de mejor calidad para mejorar los resultados de los estudiantes (TALIS, 2013).

Frente a estos avances, cabe preguntarse por el rol de los docentes de educación inicial y qué lugar ocupan las instituciones de educación superior en su formación. Se considera relevante que exista mayor evidencia sobre esta situación a nivel regional y poder conocer cuáles son los factores en los que los docentes aportan para una educación de calidad que se espera conseguir y que deben contemplar las casas de estudio en su formación inicial. Necesitamos contar con investigaciones que se ocupen de la realidad y avances que viven constantemente los países de ALyC y desarrollar líneas de investigación encaminadas a su respectivo análisis.

En cuanto a las limitaciones del estudio, hubiera sido deseable disponer de datos actualizados de un mismo año para cada país, para poder realizar un análisis sobre la realidad que vive cada uno en una misma cronología.

Agradecimientos

Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de Investigación UNIVECS Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social con referencia EDU2016-78065-R, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España cofinanciado con fondos FEDER, además, con la ayuda de las becas predoctorales financiadas por CONICYT PFCHA/BCH <72200165> del Gobierno de Chile. Asimismo, ha sido realizado con la colaboración de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

Referencias bibliográficas

- Ancheta, A., & Lázaro, L. (2013). El derecho a la educación y a la primera infancia en América Latina. *Educación XXI*, 16(1), 105-121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886006.pdf>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Barro, R., & J-W. Lee. (2013). A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184–198.
- Behrman, J., & Urzúa, S. (2013). Economic perspectives on some important dimensions of early childhood development in developing countries. En *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. Oxford University Press.
- CLADE (2018). *El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe, una iniciativa y realización de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. Resumen Ejecutivo. Sao Paulo, Brasil.
- CEPAL (2011). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cecchini, S., & Madariaga, A. (2011). *Programas de transferencias condicionadas; balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cecchini, S., & Atuesta, B. (2017). *Programas de transferencias condicionadas en América Latina y el Caribe. Tendencias de cobertura e inversión*. Santiago de Chile: CEPAL.
- De Moya, M. V., & Rotondaro, F. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos->
- De Sousa, M. (2011). Educación para combatir la pobreza. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 12(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41030368001>
- Díaz, V., & Caballero F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 97-113.
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: «Principales tendencias»*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hallú, R. E. (2011). La educación como medio para erradicar la pobreza. *Encrucijadas*, 51. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://repositoriouba.sisbi.uba.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi>
- Heckman, J. (2008). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. Recuperado de http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf
- Hermida, P., Barragán, S., & Rodríguez, J. (2017). La educación inicial en Ecuador: Margen extensivo e intensivo. *Analítica, Revista de análisis estadístico*, 14(2).
- Itzcobich, G. (2013). La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década. *Cuaderno*, 16. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Jornet, J., Perales, M., & Sánchez, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones Teórico – Metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 52-77.

- Lagos, R., & Zedillo, E. (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, República de Argentina: Santillana.
- Lázaro, L. (2016). La educación en América Latina hoy en el horizonte de la agenda educativa post 2015. *Revista española de Educación comparada*, 27, 17-34. doi: 10.5944/reec.27.2016.15932
- Molina, A., Amate, I., & Guarnido, A. (2011). El gasto público en Educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales. *Extoikos*, 4.
- Murillo, F., & Román M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 53, 97-120.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publications.
- OCDE (2016). *Panorama de la educación, indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Madrid.
- OCDE (2018). *Panorama de la educación, indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Madrid, España.
- ONU (2008). *Informe del Comité de los Derechos del Niño*. Nueva York, Estados Unidos.
- Peralta, M. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 33-47.
- Poggi, M. (2010). Radiografía de la educación en América Latina. Desafío para las políticas educativas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 3-25. Recuperado de <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-54824.html>
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. (Documentación básica)*. X foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPECC.
- Rodríguez, S. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y Saberes*, 19, 31-42. doi: org/10.17227/01212494
- Rubia, F. (2008). *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 11-16. Universidad complutense de Madrid.
- Sánchez, G. (2015). ¿Por qué no mejora la educación de América Latina? BBC. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150409_economia_educacion_en_america_latina_finde_bd
- SITEAL (2018). Perfiles de países. Recuperado de http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/perfiles_paises
- TALIS (2013). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado de https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- UNESCO (2000). *Foro Mundial soberano Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003. Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Atención y educación de la primera infancia*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.

- UNESCO (2008). *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Propuestas y experiencias piloto*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia*. Moscú, Rusia.
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2015). *La nueva agenda educativa para América Latina: Los objetivos para 2030*.
- UNESCO/UNICEF/WORLD BANK (2015c). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO (2017). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2017. Enseñanza y aprendizaje*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI*. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2018). *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Propuestas y experiencias piloto*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2019). Instituto de estadística. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/>
- UNICEF (2018). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2018*.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.