

POLÍTICAS EDUCATIVAS SUPRANACIONALES PARA PRIMERA INFANCIA: LO QUE ORIENTAN UNESCO, OCDE Y OEI

SUPRANATIONAL EDUCATIONAL POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD: GUIDANCE FROM UNESCO, OECD AND OEI

Sabrina Devia Astorga

ABSTRACT

Early childhood education is crucial during this stage of children's life, as it is closely linked to the positive development of both individuals and society. This highlights the importance of educational policies by States that promote quality early childhood education centers and programs, along with ensuring access to them. However, each country develops and implements policies based on its autonomy, and although there are global guidelines from international organizations, they are not always fully understood or applied locally. Thus, this article aims to analyze the supranational guidelines within the framework of State parties' obligation to guarantee the right to early education, through a qualitative, exploratory study that examines the supranational educational policies of the OEI, UNESCO, and the OECD for early childhood, based on a documentary review of the topic (53 documents consulted in total) that describes and compares them using Katarina Tomasevski's 4As model. The results highlight the interests of these organizations and reveal gaps in the supranational educational and political landscape concerning early childhood education and care, which is at least concerning when it comes to guaranteeing the right to early education.

Key words: Supranational educational policies, early childhood; early childhood care and education; early education.

RESUMEN

La atención educativa en la primera infancia es fundamental durante esta etapa de la niñez, que se relaciona con el positivo desarrollo del ser humano y la sociedad, de ahí la importancia de que existan políticas educativas por parte de los Estados, que propicien centros y programas de atención y educación inicial de calidad junto con el acceso a los mismos. Sin embargo, cada país elabora e implementa políticas para ello desde su autonomía y, aunque existen directrices globales por parte de organismos internacionales no siempre son plenamente comprendidas ni aplicadas a nivel local. De este modo el presente artículo se propone analizar las orientaciones supranacionales en el marco de la obligatoriedad de los Estados parte para garantizar el derecho a la educación inicial, a través de un estudio cualitativo, de carácter exploratorio, que observa las políticas educativas supranacionales de la OEI, UNESCO y la OCDE para primera infancia, a partir de una revisión documental en la temática (53 documentos consultados en total) que las describe y compara desde el modelo de las 4As de Katarina Tomasevski. El resultado evidencia las fuerzas de interés de estos organismos internacionales y desvela los vacíos del ámbito político educativo supranacional para la atención y educación de la primera infancia, cuestión a lo menos preocupante cuando se trata de la garantía del derecho a la educación inicial.

Palabras clave: políticas educativas supranacionales, primera infancia; atención y educación de la primera infancia; educación inicial.

Fecha de recepción: 31 de enero de 2025

Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2025.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la institucionalización de la educación infantil¹ se han desarrollado argumentos sobre la importancia de los primeros años de vida, declarándola una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano. La educación de la primera infancia ocupa un lugar central en investigadores, quienes abogan por ésta y la política pública que garantice su existencia (Dahlberg et al., 2024; Heckman, 2012; Moss, 2009; Urban, 2016). Puntualmente, han profundizado en la necesidad de garantizar una educación de calidad en los primeros años de vida con diferentes perspectivas, que convergen en el reconocimiento del niño o niña como sujeto de derecho y la inversión que se requiere para la atención y educación de la primera infancia (AEPI)² planificada.

Las organizaciones internacionales, juegan un papel fundamental en el avance internacional del consenso en materia política, pues a través de diferentes documentos e iniciativas promueven la importancia educativa de la primera infancia. El conceso más reciente es la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (2022a), en la que surge la declaración de Tashkent, donde organismos de las Naciones Unidas, organismos de cooperación para el desarrollo, organizaciones de la sociedad civil, entre otros insisten en tomar medidas concretas en la materia, específicamente “seguir movilizando a los Estados Miembros y a la comunidad internacional para elaborar políticas y programas de AEPI inclusivos y basados en los derechos” (UNESCO, 2022a, p.1)

En el ámbito académico-científico, se visualizan estudios donde es posible reconocer algunos trabajos sobre políticas de AEPI de distintas lateralidades, por destacar algunos se aprecian los aportes de Ana Ancheta (2008; 2014; 2019) quien observa la necesidad de planificar desde un enfoque de derecho. A su vez, existen estudios situados como el de Betanzos-Lara y Villaseñor-Palma (2019) que analizan los programas de AEPI de América Latina, como políticas públicas en respuesta a las necesidades de niños y familias de sectores excluidos o; el de Castro Calvo & Martínez Bonafé (2017) que abordan la renovación de las políticas educativas para la primera infancia desde la realidad del Estado Español. En otros estudios más específicos se observa el de Robledo-Castro et al. (2018) que identifican los retos emergentes del educador o educadora infantil a partir de las políticas educativas ya sea nacionales o internacionales. De los análisis más recientes sobre la materia, se visualiza el de Bortot & Scaff (2025), asociado a la gobernanza educativa local y la transferencia de políticas educativas para primera infancia en América Latina y el Caribe. Aun así, en su mayoría, los trabajos revisados parten de la premisa de que la AEPI es una política educativa y realizan estudios sobre la implementación de estos programas tomando como unidad de análisis países o regiones. En cambio, en este artículo se propone tomar como unidad de análisis organismos supranacionales para identificar qué orientaciones globales e internacionales se han generado en materia de políticas educativas para la AEPI, en particular orientaciones publicadas posterior a la *Observación General N°7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (2005).

La Observación General, antes mencionada, es la precisión de la primera infancia, los expresados derechos del niño o niña en 1989, se especifican para esta etapa de vida. Precisa en los derechos de todos los niños de edad más temprana y las necesidades especiales en lo que respecta a su crianza, protección y educación, así como de las obligaciones que incumben a los Estados Partes para garantizarlos y atraer la atención sobre los derechos y necesidades de los niños pequeños, junto con formular políticas, promulgar leyes y aplicar prácticas específicamente centradas en la primera

¹ En este artículo se comprende la educación inicial como la educación de la primera infancia (CINE 0), de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), publicado por el Instituto de Estadística de la UNESCO el año 2013.

² También es posible encontrarlo como Educación y Atención para la Primera Infancia (EAPI) o en inglés Early Childhood Care and Education (ECCE).

infancia (Ancheta, 2014). Con esta observación la Convención exige que los niños, en particular los niños muy pequeños, sean respetados como personas por derecho propio y considerados como miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista.

Por tanto, se trata de un estudio sobre el consenso internacional en materia de políticas educativas para la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) desde una perspectiva de análisis supranacional (Valle, 2012). Concretamente los planteamientos de los último 17 años que ofrecen la OEI, la UNESCO y la OCDE en esta cuestión educativa. El problema que aborda este artículo es: si la AEPI es una cuestión relevante tanto para las personas como para las sociedades, ¿cuáles son las políticas educativas supranacionales para la primera infancia?

Concretamente, el objetivo general de este artículo es clasificar y comparar las políticas educativas supranacionales en materia de AEPI de la UNESCO, OCDE y OEI, entendiendo por éstas “cualquier propuesta que surja (...) como recomendación de carácter global para la educación, la enseñanza o la formación” (Valle, 2012, p. 117) para el periodo 2005-2024. Lo haré categorizando, con el modelo las 4As de Tomasevski³, las diferentes orientaciones presentes en los documentos que cada uno de estos organismos generan como aspectos a considerar en la educación de la primera infancia. De este modo será posible determinar su fuerza de interés, con relación a la *disponibilidad*, *accesibilidad*, *aceptabilidad* y *adaptabilidad* sobre el derecho de la educación, pero desde la perspectiva de la educación para la primera infancia.

2. METODOLOGÍA

Este artículo observa las políticas educativas supranacionales para la primera infancia, entendiendo por éstas aquellas políticas globales de organismos internacionales, centrando la observación en las acciones y propuestas en materia educativa para este nivel, ya sea en las áreas de la enseñanza o formación (Valle, 2012). Así la propuesta metodológica se encuentra a la base de la *Educación Comparada Supranacional*, que analiza los planteamientos que sobre una misma cuestión educativa ofrecen distintos organismos internacionales (Valle & Bastías, 2024).

Para ello, se consideró realizar un estudio exploratorio utilizando un diseño de revisión documental, fundamentado en el proceso de revisión sistemático propuesto por Newman y Gough (2020). Esto último implicó construir criterios de selección, desarrollar una estrategia de búsqueda, seleccionar los documentos en base al criterio elaborado, codificar y categorizar los documentos, evaluar su pertinencia y sintetizar resultados.

En primer orden se seleccionó a la OEI, la UNESCO y la OCDE, considerando los siguientes criterios a) referencia del organismo en el ámbito educativo, b) impacto e influencia global en la definición de políticas educativas, c) enfoque integral de la educación de la primera infancia, d) documentos y recursos disponibles. Además, el criterio de selección elaborado consideró documentos publicados posteriores a la *Observación General N°7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (Naciones Unidas, 2005), puesto que refiere a un hito fundamental, con dicha observación el Comité de los Derechos del Niño define el rango de edad de la primera infancia (del nacimiento hasta los 8 años), destaca sus principios generales y derechos, enfatizando entre otros

³ Katarina Tomasevski (1953-2006), Licenciada en Derecho, Doctora en Derecho Internacional. Primera relatora especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación (1998-2004). Su trabajo más destacado refiere a los indicadores del derecho a la educación, conceptualizado como el esquema o modelo de las 4As (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad), el que ha sido considerado como referente para el desarrollo de políticas educativas a nivel internacional y como elemento de estudio por académicos investigadores de la materia.

tantos, el derecho a la educación. Se consideraron los documentos que tras este hito se publicaron por parte de las OIs, se observó que incluyeran recomendaciones (acciones o propuestas) de políticas educativas para esta etapa de vida, hasta el 2024. La selección obtenida de documentos fue resultado de una estrategia de búsqueda, ya sea de informes, libros, notas o boletines publicados por las oficinas centrales de las organizaciones internacionales. Se identificaron inicialmente un total 136 publicaciones que abordan la educación de la primera infancia, distribuidas del siguiente modo entre los organismos objeto de análisis: 15 OEI, 64 UNESCO, 62 OCDE. Tras un proceso de refinamiento de la búsqueda, que se explica a continuación, la muestra total se redujo a 53 documentos.

2.1. DISEÑO REVISIÓN DOCUMENTAL

Fase 1: Identificación.

En esta fase se identificaron publicaciones que abordan orientaciones en el ámbito educativo para la primera infancia. La búsqueda de documentación se realizó entre mayo 2023 y mayo 2024. El orden de la revisión comienza con las publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en su sitio web, apartado “publicaciones” (<https://oei.int/publicaciones>); posteriormente se recopila la documentación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), también desde la información que pone a disposición en su sitio web, apartado “biblioteca digital” (<https://unesdoc.unesco.org/>); por último, la revisión finaliza con los documentos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), encontrados en “OECD iLibrary” (<https://www.oecd-ilibrary.org/>).

Criterios de búsquedas:

Para acceder a la información se realizó una preselección de textos, estas se obtienen tras búsquedas que se realizaron de acuerdo con las posibilidades que ofrece cada repositorio de publicaciones. Si bien los resultados son contundentes en términos del número de publicaciones relacionadas con primera infancia y educación, sobre todo en lo que refiere a UNESCO y OCDE, no necesariamente abordan orientaciones políticas.

Motores de búsqueda:

Para la identificación, se utilizaron motores de búsqueda transversales, los conceptos de búsqueda incluyeron: *Políticas educativas en primera infancia*; *Políticas para educación inicial*; *Educación Inicial*; *Educación infantil*; *Educación Parvularia*; *Atención y Educación para la Primera Infancia*; y *Educación Preprimaria*.

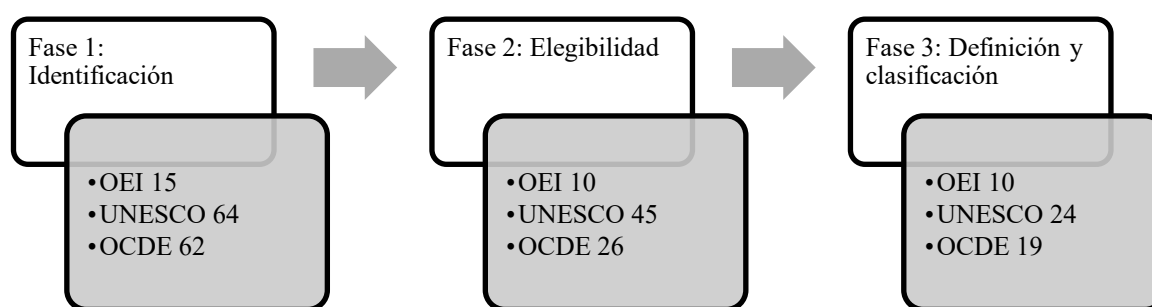
Fase 2: Elegibilidad

Sobre los *criterios de selección* de la documentación, se consideraron aquellas que en sus resúmenes, objetivos, introducciones o capítulos declaran conceptos relacionados con políticas educativas para primera infancia, concretamente 81. Se ha definido como *criterio de exclusión* las publicaciones sobre informes de países específicos, para basar la búsqueda en las orientaciones globales a los Estados parte.

Fase 3: Definición y clasificación

Con los documentos encontrados, se procedió a definir la muestra final, 53 documentos totales distribuidos en 10 de la OEI, 24 de la UNESCO y 19 de la OCDE. Con éstos se inició el proceso de clasificación a partir de la lectura de los títulos, resúmenes, objetivos, introducciones y capítulos, estos últimos si el contenido de la publicación se mezcla al abordar más de una temática. Tras la lectura se analizó el respectivo documento, para asignar un tema orientador el que posteriormente permitió clasificarlos. Se utilizó *Excel* como software para la organización y sistematización de las publicaciones, con la base de datos obtenida se procesó y organizó la información.

Figura 1: Cantidad de documentos elegidos en cada fase del proceso de conformación de la muestra documental para los tres organismos



Fuente: Elaboración propia

La clasificación o codificación de las publicaciones se realizó, bajo la propuesta de las 4 As para garantizar el derecho a la educación de Tomasevski (2001), que surge en el contexto de la garantía al derecho educacional. La autora, elabora el esquema con el objeto de presentar los elementos que garantizan la educación del nivel escolar, considerando primaria y secundaria. No obstante, desde la lógica de la importancia de la AEPI y, desde el interés de este estudio por aportar argumentos para continuar propiciando su desarrollo, el esquema de las 4As se utiliza toda vez que permite situar la educación infantil en comparación con los elementos para garantizar la educación obligatoria y post obligatoria, e identificar las acciones globales que orientan los organismos internacionales. A continuación, se presenta la conceptualización de los cuatro elementos definidos por la autora:

Disponibilidad/Asequibilidad: se define como la obligación por parte de los gobiernos de que la educación sea asequible, es decir, disponer de ella a través de las instituciones educativas y la fuerza de trabajo requerida para llevarla a cabo. La categoría tiene dos temas *escuela* y *docentes*, los que a su vez se desagregan en subtemas. Bajo *escuela* se ubican los subtemas *establecimiento de escuelas* y *libertad para establecer escuelas*; para el caso del tema *docentes*, surge el subtema *aptitud para la enseñanza*.

Accesibilidad: se comprende como la obligatoriedad de los gobiernos para garantizar acceso a la educación, provista con financiamiento público y de carácter gratuita para la enseñanza obligatoria. De este modo el único tema de la categoría es *obligatorio*, el que se desagrega en dos subtemas *asistencia garantizada* y *todo incluido*.

Aceptabilidad: el esquema conceptualiza esta categoría como la obligación por parte de los Estados para asegurar la calidad de la educación. Una educación que es aceptable será aquella que

propicia que la educación disponible y accesible sea de buena calidad. Esta categoría incluye un único tema denominado por la autora como *regulación y supervisión*, dentro del mismo se desagregan diferentes subtemas, tras el trabajo metodológico, se visualizan algunos de ellos: *estándar mínimo, orientaciones y contenidos, respeto a la diversidad y derechos de los estudiantes*.

Adaptabilidad: surge en el modelo de las 4As como el elemento que garantiza el derecho a la educación en virtud del resguardo de derechos de los niños y niñas, bajo la lógica que la “escuela” vela por el interés superior del niño y, por tanto, adaptarse a él o ella como sujeto de derecho. Esta categoría tiene como único tema *necesidades especiales* del que se desprende (entre otros del modelo) *niños con discapacidad*.

Para el método de clasificación, se tematizaron los documentos de acuerdo con la acción o propuesta global que plantea en materia de AEPI. Para ello se realizó un ejercicio de hermenéutica a partir de la lectura de las publicaciones, del que surgieron 10 temas orientadores. En una segunda instancia, dichos temas se asociaron de acuerdo con la definición de categorías del esquema de las 4As de Tomasevski (2001), resultando un cruce entre las categorías, temas y subtemas planteados por la autora (Tabla 1). Siendo así, la configuración y relación de asociación se organiza de la siguiente manera:

Tabla 1: asociación de clasificación documental

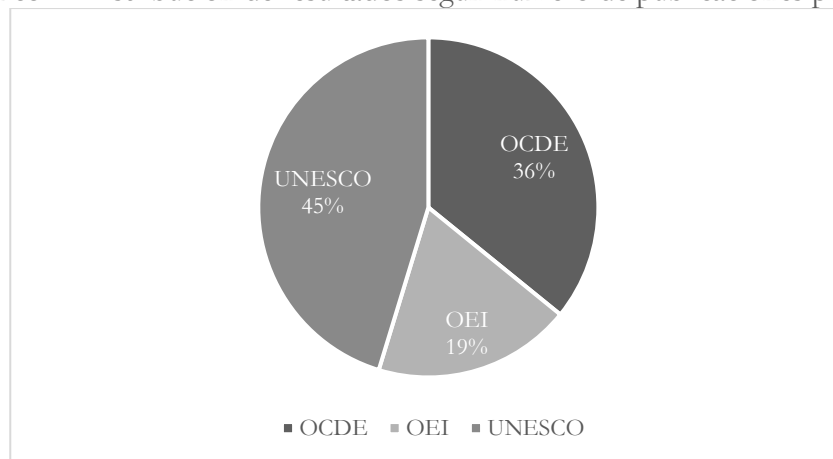
Categoría 4As	Tema 4As	Subtema 4As	Tema Orientador
Disponibilidad/Asequibilidad	Docentes	Aptitud para la enseñanza	Formación docente para AEPI
	Escuela	Establecimiento de escuelas	Educación no formal
		Libertad para establecer escuelas	Programas de atención y educación en PI
Accesibilidad	Obligatorio	Asistencia garantizada	Acceso a la AEPI
		Integral	
Aceptabilidad	Regulación y supervisión	Derechos de los alumnos	Garantía de derechos de la PI
			Transición de la AEPI
			Calidad para AEPI
		Orientaciones y contenidos	Educación y aprendizaje en PI
			Transición de la AEPI
		Respeto a la diversidad	Calidad para AEPI
Adaptabilidad	Necesidades especiales	Estándar mínimo	Migración y educación de la PI
		Niños con discapacidad	Calidad para AEPI
Adaptabilidad	Necesidades especiales	Niños con discapacidad	Inclusión en AEPI

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Tomasevski (2001)

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La muestra final, se distribuye según se evidencia en el Gráfico 1, donde los 53 documentos seleccionados representan el 100%. Se aprecia que el 45% del total corresponde a los 24 documentos de la UNESCO, mientras que el 36% refiere a los 19 documentos de la OCDE, por último, el 19% del total representa los 10 documentos de la OEI.

Gráfico 1: Distribución de resultados según número de publicaciones por OIs

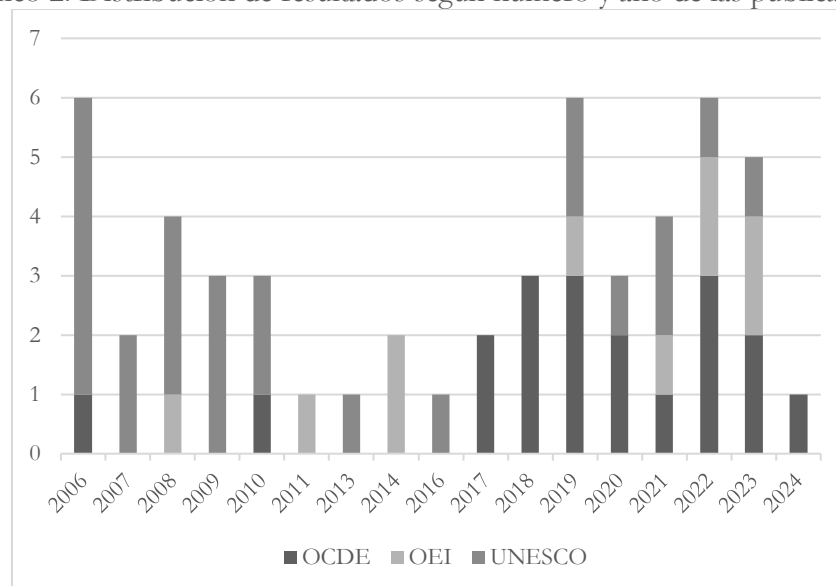


Fuente: Elaboración propia

3.1. NÚMERO DE PUBLICACIONES POR AÑO, FRECUENCIA Y CATEGORÍAS

En el gráfico 2 es posible ver el número de publicaciones en el rango de años que se contempló para este estudio, un tramo de 17 años aproximadamente, ya que se incluyen los primeros 5 meses del 2024. En este periodo destaca UNESCO como la organización que tiene mayor número de publicaciones, siendo visible hasta 5 publicaciones por año al inicio del periodo estudiado, además, es posible observar una producción constante de documentos que tratan políticas educativas para primera infancia en los primeros 10 años, mientras que los siguientes 7 años restantes no fue permanente. Para el caso de OCDE, es notoria la diferencia desde el inicio del periodo hasta el 2016 y los siguientes años, desde el 2017 se observa publicaciones consecutivas, entre 1 y 3 por año. Respecto a la OEI, no es posible observar frecuencia sistemática de publicaciones que incluyen orientaciones sobre la temática estudiada, por el contrario, son esporádicas; no obstante, en los últimos 6 años han generado 6 documentos, 2 más que lo publicado en los primeros 11 años investigados.

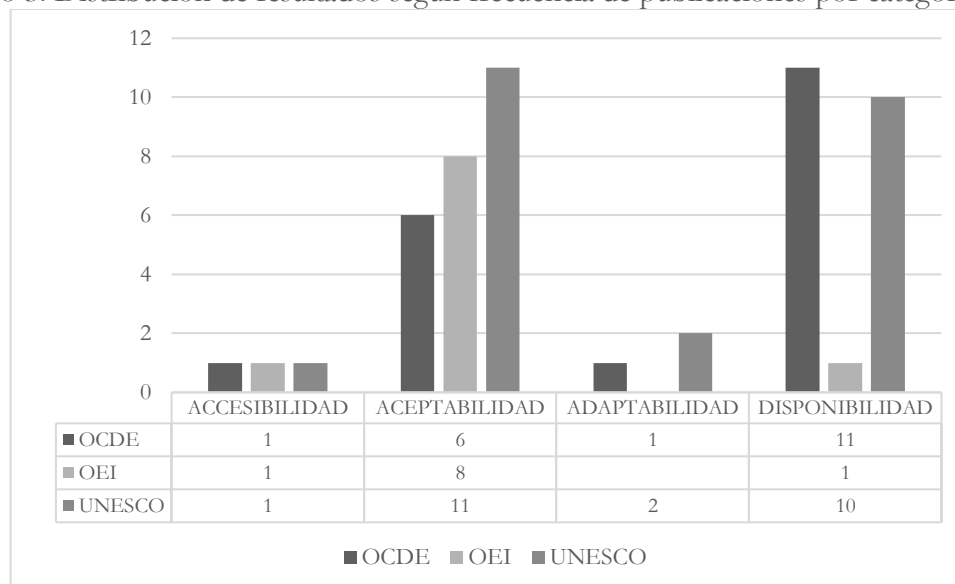
Gráfico 2: Distribución de resultados según número y año de las publicaciones



Fuente: Elaboración propia

3.2. FRECUENCIA DE PUBLICACIONES SEGÚN CATEGORÍA

Gráfico 3: Distribución de resultados según frecuencia de publicaciones por categoría y OIs



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la clasificación general (Ver gráfico 3) se observa que, de un total de 53 documentos revisados, la mayoría de ellos se encuentran en *aceptabilidad* (25), seguidas de *disponibilidad* (22). En contraste, las categorías de *accesibilidad* y *adaptabilidad* presentan una frecuencia de sólo 3 documentos cada una. En lo inmediato se revela el panorama respecto a las fuerzas de interés que tienen las organizaciones internacionales, ya sea en propuestas u orientaciones para la AEPI. Es preciso subrayar que *disponibilidad* y *accesibilidad* se conceptualizan como obligaciones para el *derecho*

a la educación, mientras que *aceptabilidad* y *adaptabilidad* son obligaciones para el *derecho en la educación*. De este modo, los resultados permiten indicar que las Organizaciones Internacionales estudiadas, orientan políticas educativas supranacionales que no logran cubrir de manera equilibrada el derecho a la educación, pues si bien las fuerzas de interés revelan estar en *disponibilidad*, no es posible observar similar frecuencia de publicaciones que propicien la *accesibilidad*. El mismo resultado se observa para el caso del derecho en la educación, puesto que existe mayor frecuencia de publicaciones para *aceptabilidad*, no así, para el caso de *adaptabilidad*.

Cuando se observan 25 publicaciones en *aceptabilidad*, esto permite señalar que además de ser la categoría con más publicaciones, es la dimensión priorizada a la hora de orientar políticas educativas supranacionales de las tres OIs, revelando una fuerza de interés transversal asociada a la calidad en AEPI. De manera similar sucede para el caso de la categoría *disponibilidad*, aquí se clasificaron 22 publicaciones del total, lo que permite ubicar esta categoría en segundo orden de frecuencia, revelando que la asequibilidad de escuelas y docentes en AEPI está prácticamente al mismo nivel de importancia que calidad a la hora de orientar políticas educativas supranacionales. No así para el caso de *accesibilidad* y *adaptabilidad* puesto que, con 3 publicaciones para cada una de ellas, no es posible señalar que existe fuerza de interés en estos ámbitos.

3.3. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

Independientemente del número total de publicaciones que cumplieron con los criterios de selección de este estudio (10), éstos se clasificaron mayoritariamente en *aceptabilidad* (8) todas bajo el único tema de la categoría *regulación y estándar mínimo*, desagregados en los subtemas *derechos de los estudiantes* (3), *estándar mínimo* (2) y *orientaciones y contenidos* (3). Estos resultados indican que para la Organización de Estados Iberoamericanos existe prácticamente absoluta fuerza de interés en la calidad de la AEPI. Algunos títulos que ya desde su denominación se aprecia la finalidad hacia la *aceptabilidad* en la AEPI son: *Calidad Educativa y Atención Integral a la Primera Infancia en Tiempos Cambiantes: reflexiones y propuestas para a acción* (OEI, 2022); *Un Modelo Práctico de Desarrollo de Plan de Mejora de la Calidad de la Educación* (OEI, 2014).

De este modo es posible observar cierto equilibrio en la distribución de los documentos revisados, ya que de éstos se desprenden acciones o propuestas que abordan el resguardo de los derechos de la primera infancia; el estándar mínimo esperable para los programas o centros de AEPI y; el contenido que se espera abordar en los procesos de enseñanza aprendizaje, tres elementos que serían prioritarios para la OEI en materia de calidad educativa.

Profundizando en el subtema *derechos de los estudiantes* este organismo cuenta con publicaciones como la titulada *Avances en la construcción de Sistemas para la Protección Integral de los Derechos de la Primera Infancia en Iberoamérica* que busca “establecer criterios que permitan, a futuro, identificar avances y desafíos en relación con la situación de la primera infancia” lo que permite a su vez “identificar brechas existentes en la relación de los derechos de los niños y niñas” (OEI, 2019, p. 5).

En cuanto a *estándar mínimo* se categorizaron 2 documentos en este subtema, en uno de ellos es posible observar cuestiones relacionadas con el funcionamiento de los centros de AEPI, desde la perspectiva de los desafíos de la región Iberoamericana declarados en el seminario internacional *Calidad Educativa y Atención Integral para la Primera Infancia en Tiempos Cambiantes* (OEI, 2022) y, el segundo aborda un modelo de plan de mejora interno para los centro de AEPI, como acción que recomienda la OEI para avanzar en calidad.

Respecto a *orientaciones y contenidos*, aquí se clasificaron 3 documentos que abordan propuestas de la OEI, con acciones situadas en elementos curriculares propios del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación infantil. El más antiguo de estos corresponde a *Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil* (OEI, 2008), que hace alusión al diseño y desarrollo curricular de la educación de la primera infancia, posteriormente se imprime *Metas educativas 2021. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (OEI, 2014) y recientemente *La primera infancia en la era de la transformación digital. Una mirada iberoamericana* (OEI, 2022). Con las publicaciones más recientes, es posible señalar que la OEI ha orientado sobre temas más específicos, en atención al desafío que implica la propuesta educativa integral de la primera infancia, para estos casos en particular, desde la perspectiva de la expresión artística y del uso de tecnologías, sobre este último el propósito del organismo es “Producir evidencia que contribuya a la fundamentación de políticas públicas sobre el impacto que tienen la tecnología y la digitalización (en adelante T+D) en el desarrollo de la primera infancia” (OEI, 2022, p. 9).

En cuanto a la categoría *disponibilidad/asequibilidad* la OEI cuenta con 1 reciente informe denominado *Primera infancia y educación infantil en Iberoamérica: aportaciones de la OEI a la Agenda 2030* (2023), que más allá del estado que presenta sobre la primera infancia, propone acciones e indicadores para el seguimiento de ésta en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible, priorizando (entre otros tantos) la formación docente.

En cuanto a la categoría *accesibilidad* la OEI tiene una publicación que aborda el sentido de urgencia que tiene para los Estados y los Organismos Internacionales garantizar el acceso universal oportuno a los programas de AEPI, desde el reconocimiento y la valoración de sus efectos positivos. De este modo, la publicación declara entre sus objetivos “Sugerir potenciales acciones que contribuirían a incrementar las capacidades de atención en esta región para el cumplimiento de la meta 4.2 de los ODS” (OEI, 2023, p. 6).

Finalmente, en lo que respecta a la OEI, tras la revisión documental no es posible clasificar publicaciones en la categoría *adaptabilidad*. Lo anterior permite señalar que no existen orientaciones o propuestas político-educativas sobre la capacidad para ajustarse a la individualidad de cada niño o niña.

3.4. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

Tras la revisión documental, 11 documentos de la UNESCO declaran acciones o propuesta de políticas educativas asociadas a la *aceptabilidad*, lo que representa la mayor frecuencia del resultado total, a su vez todos fueron clasificados bajo el único tema *regulación y supervisión*. Esto permite señalar que la fuerza de interés se encuentra en la calidad de la AEPI. Estos documentos se distribuyen en los subtemas *estándar mínimos* (2), *orientaciones y contenidos* (2), *respeto a la diversidad* (1) y *derechos de los estudiantes* (6). El resultado da cuenta de la importancia que tiene para esta organización orientar a los Estados miembros hacia la calidad de la AEPI, pero con énfasis en políticas que resguarden los derechos de la primera infancia.

Respecto a lo anterior un documento que destaca y que se clasificó en *derechos de los estudiantes* es el de la *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia* (UNESCO, 2022)

que declara entre sus objetivos “reafirmar el derecho de todos los niños de corta edad a una Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) de calidad desde el nacimiento hasta los 8 años” (UNESCO, 2022, p.3) para ello propone “renovar y reforzar el compromiso político y la acción” (UNESCO, 2022), como así también “seguir movilizando a los Estados Miembros y a la comunidad internacional para elaborar políticas y programas de AEPI inclusivos y basados en los derechos” (UNESCO, 2022). En general, dentro de esta clasificación, los objetivos de los documentos proponen políticas basadas en los derechos y el rol de los Estados como garantes de derechos, especialmente derechos educativos y el derecho al desarrollo integral de las infancias.

En cuanto a las demás publicaciones clasificadas en subtemas de *aceptabilidad*, no es posible señalar que existe una importante frecuencia, sin embargo, abordan temas que complementan la fuerza de interés de UNESCO en materia de la calidad para AEPI, en éstas se observan documentos que enfatizan en los desafíos asociados con la migración y la educación de los niños migrantes, subrayando la importancia de desarrollar políticas que respeten la diversidad. En particular sobre *orientaciones y contenidos* (2), se clasifican documentos como las “Notas de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia”, en la nota N°44 del 2008, se presentan orientaciones para la transición de la AEPI hacia la educación primera, instalando la acción como aquella que posibilita que los logros obtenidos en la primera se consoliden en la segunda (UNESCO, 2008).

En otro ámbito, se clasificaron 10 publicaciones asociadas a *disponibilidad/asequibilidad*, resultado que es casi tan representativo como la categoría *aceptabilidad*, esto permite indicar que existe una segunda fuerza de interés para este organismo, relacionada con disponer establecimientos de AEPI. Respecto a la desagregación de las publicaciones según temas, la mayoría han sido clasificadas en *escuela* (9) mientras que en *docentes* (1) se ubica sólo una del total para esta categoría. Es importante la distinción del resultado, ya que es posible señalar que la finalidad de las orientaciones de la UNESCO radica en políticas educativas que promueven la instalación de centros educativos para primera infancia, ya que del total 8 se clasificaron en *establecimiento de escuelas*.

En los documentos clasificados de UNESCO es posible encontrar orientaciones con objetivos centrados en la provisión de servicios de salud, espacios de juego, socialización y programas de preparación para la educación primaria (UNESCO, 2006), otras con especial énfasis en la necesidad de la inversión económica en AEPI en razón de las ventajas que esto trae para el desarrollo del individuo y la sociedad, como la Nota N°31 de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, denominada *La Educación Preprimaria: una válida opción de inversión para la EPT* (UNESCO, 2006). A su vez, se observan propuestas globales para la planificación y gestión de la política educativa en el marco de la asequibilidad de los programas de AEPI (UNESCO, 2009; 2019; 2020).

En el mismo tema *escuela*, pero bajo la clasificación *libertad para establecer escuela* (1), se observa una publicación que alude al problema respecto a la falta de programas para niños de 0 a 3 años o desigualdad en la disponibilidad de la “educación preprimaria”, es decir niños mayores de 3 años. En particular, esta publicación es la *Nota N°42 de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia*, en ella se declara como, estrategia simultánea, los programas financiados por los gobiernos para la población de bajos ingresos y la libertad de entidades no públicas para “niños de familias más acomodadas” (UNESCO, 2008).

En la misma categoría de *disponibilidad*, se clasificó una publicación de la UNESCO en el tema *docentes* y subtema *aptitud para la enseñanza* (1), el documento es un libro de la organización internacional, que más allá de presentar el estado del arte respecto a la formación docente para

primera infancia, concentra un conjunto de orientaciones políticas para ser abordadas por los Estados miembros en este ámbito (UNESCO, 2016).

Respecto a las categorías *accesibilidad* y *adaptabilidad*, en éstas se clasificaron un número de documentos considerablemente menor al de las categorías anteriores. Si bien no existe representación para señalar focos de interés, son documentos específicos que orientan algunos esenciales de la AEPI. En primer orden, el acceso, UNESCO (2006) en *Educación de la primera infancia: ¡al fin objeto de atención!* aborda la *accesibilidad* desde la perspectiva de los beneficios que otorga la AEPI, principalmente, a los más desfavorecidos. En segundo orden, la inclusión, UNESCO cuenta con 2 documentos (en el periodo estudiado) sobre orientaciones de políticas educativas para garantizar *adaptabilidad* se trata de la *Nota N°46 de la UNESCO sobre Políticas de la Primera Infancia* (2009), que aborda desde el diagnóstico de niños con discapacidad hasta las estrategias para su inclusión en programas de educación inicial, la nota lleva por nombre: *Inclusión de niños discapacitados: el imperativo de la primera infancia* (UNESCO, 2009); un segundo documento hace referencia a la AEPI como política educativa que amplía la oportunidad para los niños desfavorecidos, pero particularmente indica que esto surge, cuando la educación inicial es inclusiva; así la propuesta para los gobiernos trasunta en identificar las necesidades especiales y prestar servicios integrales, elaborar currículos inclusivos, como así también proveer de apoyo y conocimientos a los docentes en materia de inclusión (UNESCO, 2021).

3.5. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE)

Del total de documentos revisados, para la OCDE se clasificaron 6 publicaciones en *aceptabilidad* y, en orden de las frecuencias respecto al total, representa la segunda categoría debido al número de sus publicaciones. Este organismo cuenta con orientaciones globales para sus Estados miembros, con énfasis en la calidad de la educación de la primera infancia. Todas las publicaciones pertenecen al tema *regulación y supervisión*, desagregado en los subtemas *estándar mínimo* (3), *orientaciones y contenidos* (2) y *derechos de los estudiantes* (1).

En cuanto a *estándar mínimo* (3) tiene la mayor frecuencia y representa publicaciones centradas en las recomendaciones para políticas de calidad en la AEPI, por destacar alguno, el texto *Garantía y mejora de la calidad en el sector de la educación y los cuidados de la primera infancia* (OCDE, 2022). Otro elemento para subrayar la importancia que brinda esta organización a la calidad educativa en primera infancia, se refleja en publicaciones como *Proporcionar educación y cuidados de calidad en la primera infancia*, el documento alude a los beneficios de una AEPI de alta calidad y, que éstos no se limitan sólo a los primeros años de vida, por lo que cuestiona lo que aprenden y hacen los niños en centros de AEPI, las oportunidades que tienen, el tipo de personal con el que interactúan y las áreas de inversión para mejorar la calidad (OCDE, 2019).

Respecto a *disponibilidad* es posible señalar que se trata de la fuerza de interés de esta organización internacional, de la misma forma que UNESCO, sin embargo, presentan distinciones debido a la desagregación de los temas y subtemas. La mayoría de las publicaciones de OCDE se han clasificado en el tema *docentes* y, totalmente bajo el subtema *aptitud para la enseñanza* (8). Con este resultado es posible indicar que los énfasis de las políticas educativas están en la formación docente, como elemento ineludible a la hora de establecer la *disponibilidad* del derecho a la educación en primera infancia. En este conjunto de documentos se observan políticas de educación para la fuerza laboral de la AEPI, reconociendo la necesidad de capacitaciones para el desarrollo de habilidades del personal (OCDE, 2021); en la misma línea, pero con matices respecto al tema se aborda la educación y formación profesional de la primera infancia (OCDE, 2023). En general todas estas publicaciones son recientes, 2019 a 2024, y en ellas se refleja la valoración que tiene para la

organización internacional la formación continua de los docentes de AEPI, en consecuencia, la necesidad de los Estados de generar políticas para que ello ocurra. Así queda de manifiesto en un extracto de la publicación *Apoyar al personal de educación y cuidados de la primera infancia en el inicio de sus carreras* donde se indica que los enfoques políticos para apoyar al personal novato en EAPI garanticen la preparación para su labor brindándoles conocimientos relevantes, específicamente, sobre el trabajo con niños (OCDE, 2024).

La diferencia de documentos de la OCDE se ha clasificado en la temática *escuela* y subtema *establecimiento de escuelas* (3). En particular, estas publicaciones son extensos informes de un conjunto de países miembros de esta organización, en ellos se analiza el panorama de la AEPI para posteriormente orientar su continuidad y desarrollo, los textos proponen la disponibilidad de instituciones educativas y de los diferentes componentes que lo complementan, por ejemplo, inversión, acceso o calidad. Con éstos, es posible identificar las áreas políticas que requieren mayor atención por parte de los gobiernos (OCDE, 2006); (OCDE, 2018) y; políticas para sobreponerse al subdesarrollo de la AEPI (OCDE, 2010).

Sobre la categoría *accesibilidad*, la OCDE cuenta con 1 documento clasificado en ésta, que refiere al problema de la inequidad en cuanto a las oportunidades educativas dentro de una sociedad, de este modo orienta hacia la eliminación de las barreras para el aprendizaje, innovando y flexibilizando en los métodos de impartición, además, refuerza la idea de una política educativa que garantice acceso para los miembros más vulnerables de una sociedad (OCDE, 2017).

Por último, respecto a esta OI, cuenta con una publicación clasificada en *adaptabilidad*, refiere a la importancia de atención a la diversidad en programas de AEPI, toda vez que es un desafío promover la equidad e inclusión. Por esta razón el informe “señala las direcciones que los formuladores de políticas pueden tomar para garantizar que los sistemas de EAPI aborden las necesidades de los niños de todos los orígenes” (OCDE, 2023, p.1).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera cuestión respecto a este trabajo trasunta en resolver ¿Cuáles son las políticas educativas supranacionales para primera infancia? Y para el caso de los tres organismos estudiados, es posible confirmar que la AEPI es una política educativa supranacional, validada como tal en las publicaciones de la OEI, UNESCO y OCDE. Lo anterior en estrecha relación con la conceptualización que la define como acción de los gobiernos que desean conseguir una mayor igualdad de oportunidades en los sistemas educativos (Ancheta, 2014). En lo sustancial, los documentos de las tres organizaciones internacionales convergen en el entendimiento de que el término Atención, hace referencia al Cuidado y, Educación converge con Desarrollo, todos como un conjunto de elementos indivisibles en la narrativa de los textos, tal y como fuera indicado por la UNESCO (2002) cuando iniciaba con las Notas sobre políticas de la Primera Infancia. Existen matices en los focos de interés para su desarrollo, sin embargo, todas ellas apuntan principalmente a la *disponibilidad* y *aceptabilidad* para la AEPI.

De este modo, las OIs confirman, con sus orientaciones, que las políticas para la AEPI son el medio para el desarrollo integral del individuo, así la disponibilidad de programas que promuevan el cuidado y experiencias de aprendizaje significativas, traerá consigo “efectos positivos”, que se observan en el ámbito cognitivo, social y escolar (Barnett, 2011). En tanto la ausencia de AEPI genera afectaciones a lo largo de la vida, trae consigo el riesgo de incrementar la brecha en el

desarrollo integral y, por ende, la brecha de la desigualdad (Elango et al., 2015; Jiménez-Delgado et al., 2016; Santi-León, 2019; Valdiviezo Gáinza, 2011).

En el ejercicio comparativo, respecto a las orientaciones políticas categorizadas en *asequibilidad/disponibilidad*, llama la atención la diferencia entre la UNESCO y la OCDE, ya que la primera presenta un foco de interés sobre políticas que abogan por la disponibilidad de escuelas, mientras que la segunda en políticas para la disponibilidad docente. Los énfasis de la UNESCO se encuentran en las orientaciones del funcionamiento de los centros de AEPI, basado en la protección de los derechos de niños y niñas, mientras que la OCDE enfatiza no solo en la formación de la fuerza laboral para AEPI, sino que también en el desarrollo de los docentes/educadores, como política educativa esencial. Respecto a la OEI, la publicación bajo esta categoría se suma a la línea de la OCDE, puesto que se sitúa en la formación docente. Ambos enfoques son esencialmente necesarios, dado que ninguna de estas acciones ha sido completamente resuelta a nivel global. Por ello, la Declaración de Tashkent los reconoce como políticas educativas que se deben seguir promoviendo en el marco de la Agenda 2030, Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2022).

En las tres organizaciones internacionales la *aceptabilidad* es la categoría con más publicaciones del total de documentos revisados, lo que refleja el interés de estos organismos por acciones que tributan a la calidad en la AEPI. Las orientaciones abordan la importancia de los estímulos y la calidad de las intervenciones en la primera infancia, toda vez que determinan el desarrollo de la persona, por ende, la calidad en educación inicial también se instala como una política educativa supranacional. En este sentido, los estados miembros no debiesen desconocer que la aceptabilidad es decisiva a la hora planificar una política de desarrollo para la AEPI. Y si bien, la teoría es coherente con lo anterior (Cascales & Álvarez, 2014; Dahlberg et al., 2024; Rosoli et al., 2022), lo cierto es que se instala desde el supuesto que los programas de AEPI son accesibles, cuestión que no es posible aseverar.

La *accesibilidad* es escasamente abordada en las publicaciones de las organizaciones internacionales, pues en este elemento se trata el acceso gratuito, obligatorio e inclusivo a la educación (Tomasevski, 2004), lo que internacionalmente no está reconocido en la educación infantil. Este es un punto preocupante, ya que, aunque la educación de la primera infancia se reconoce como un derecho a nivel global, no existe consenso sobre la responsabilidad de los Estados para garantizar su acceso. En este sentido se puede concluir que, en la actualidad, estamos frente a un nivel educativo pre-obligatorio. Desde esta perspectiva es necesario desarrollar políticas que avancen hacia la universalización. A priori, en cuanto a “estrategias para una AEPI transformadora”, en la declaración de Tashkent, se propone “el derecho a por lo menos un año de educación preescolar de calidad gratuita y obligatoria para todos los niños”(2022a). Lo que resulta interesante, pero que no resuelve la garantía del derecho a la educación en toda la etapa de vida de la primera infancia.

Respecto a la *adaptabilidad*, ocurre lo mismo que el caso anterior, el número de documentos clasificados en esta categoría no logra ser representativo como para indicar políticas educativas supranacionales en atención a la diversidad, la inclusión, para la AEPI. Lo cierto es que se trata de un tema que desafía el desarrollo de la educación inicial y el sistema educativo en general, que va más allá de atender las necesidades de niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional. La *adaptabilidad* no se puede seguir observando desde la mirada de Tomasevski a inicios de los 2000 y, más aún en el nivel educativo inicial. Un estudio reciente sobre la influencia de la política educativa en la Unión Europea, una mirada desde el derecho a la educación de la infancia migrante, observa otras dimensiones de este ámbito, como los sistemas de acogida, los apoyos psicoemocionales, la educación intercultural, la enseñanza de la lengua y cultura nativa, la comunicación y participación

de la escuela-familia (Neubauer, 2023). Siendo así, a la luz de los resultados, es perentorio avanzar en adaptabilidad con miras al ODS 4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2022b, p. 2).

En otro ámbito, sobre las limitaciones parciales y prospectivas del estudio, los temas orientadores que surgen del ejercicio de hermenéutica se asociaron a las categorías de las 4As, sin problema, pero a la hora de relacionar con los temas y subtemas del modelo, el ejercicio de asociación fue más complejo, puesto que éstos están pensados para la educación escolar. A su vez, en virtud del objetivo propuesto, no se ha profundizado en el tema orientador de clasificación, por lo que se advierte como una alternativa de trabajo y posterior estudio, ya que con técnicas de validación por expertos es posible elaborar una propuesta sobre los elementos que garanticen la educación inicial. Así también, sería interesante considerar en un trabajo futuro las acciones y propuestas que orienta el Banco Mundial, desde la perspectiva de políticas de financiamiento para la AEPI; así también UNICEF y la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), se hace necesario, ya que se trata de organismos vinculados al área, pero con dependencia directa de la UNESCO y, aunque se deduce que adhieren a las políticas de esta última, sería relevante analizar sus enfoques.

Hasta aquí los elementos que garantizan el derecho a la educación (Tomasevski; 2004), son observables en las políticas educativas supranacionales para la primera infancia emitidas por la OEI, la UNESCO y la OCDE. No obstante, estos se presentan de forma desequilibrada, lo que resulta problemático considerando que se trata de un nivel educativo fundamental para el desarrollo integral de las personas y las sociedades. Los resultados de este estudio permiten advertir diferencias que no solo responden a las líneas de acción institucionales de cada organismo, sino también a las concepciones subyacentes sobre la educación en la primera infancia. En el caso de la UNESCO, se identifican orientaciones políticas claramente alineadas con un enfoque de derechos, mientras que la OCDE centra sus propuestas en la formación de capital humano y la eficiencia de los sistemas, reflejando una visión más cercana a la educación como servicio. La OEI, por su parte, adopta una posición intermedia, con énfasis en el fortalecimiento de los sistemas de AEPI en el contexto iberoamericano. Esta diversidad de enfoques revela cómo se configura actualmente el panorama supranacional en torno al derecho a la educación en la primera infancia y pone de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en estudios que exploren estas tensiones y su impacto en el diseño e implementación de políticas nacionales.

En este contexto, es urgente promover políticas que aborden de manera integral los indicadores del derecho a la educación inicial y para ello la asignación de recursos debe ser consistente con la obligación de garantizarla. Existe evidencia comprobada que la inversión en la edad temprana se traduce en importantes beneficios para el desarrollo del individuo y en un importante retorno para las sociedades, puesto que con la disponibilidad de una educación inicial de calidad se potencia el desarrollo cognitivo de los niños y niñas y, contribuye a reducir las brechas entre los distintos grupos socioeconómicos (Heckman, 2002; Heckman, 2012; UNESCO, 2015; Yoshikawa et al., 2013). En consecuencia, las políticas educativas en AEPI deben formularse e implementarse desde un enfoque de derechos. Sin embargo, el análisis de este trabajo revela un vacío en las políticas educativas supranacionales de la OEI, UNESCO y OCDE en relación con los elementos de *accesibilidad* y *adaptabilidad*. Esta ausencia de orientaciones claras limita la garantía del "derecho a la educación" y el "derecho en la educación" de la primera infancia, lo que subraya un área crítica que requiere atención y acción por parte de los organismos internacionales.

BIBLIOGRAFIA

- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47/ 5.
- Ancheta, A. (2014). Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de educación y atención de la primera infancia. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 52–71. www.jospoe-gipes.com52
- Ancheta-Arraba, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47–59. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. In *Science* (Vol. 333, Issue 6045, pp. 975–978). <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Betanzos-Lara, N., & Villaseñor-Palma, K. (2019). Programas de atención y educación de la primera infancia en exclusión de América Latina. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 67–75. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/Esuna
- Bortot, C. M., & Scaff, E. A. da S. (2025). Governança educativa local e transferência de políticas para a infância na América Latina e Caribe. *Education Policy Analysis Archives*, 33. <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8721>
- Cascales, A., & Álvarez, E. (2014). Un modelo práctico de desarrollo de plan de mejora de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1–13.
- Choi, S. H. (2002). ¿Cuidado de la primera infancia? ¿Educación? ¿Desarrollo? *Notas de La UNESCO Sobre Las Políticas de La Primera Infancia*, 1, 1–2.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2024). CIEC colloquium: Reflections on Beyond Quality at 25 years. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 131–145. <https://doi.org/10.1177/14639491231222510>
- De Castro Calvo, A., & Martínez Bonafé, J. (2017). La Renovación de las Políticas Educativas para la Primera Infancia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(1), 28–47. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.1.670>
- Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). *Early Childhood Education* *. <https://cehd.uchicago.edu/ECE-US>.
- Heckman, J. (2012, December 7). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. *The Heckman Equation*. https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3.pdf
- Heckman, J. J. (2002). *The best evidence supports the policy prescription: Invest in the Very Young*.
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., & El-Habib Draoui, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 19–44.
- Moss, P. (2009). There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care Early Childhood Development. *Working Paper*, 53. www.greenink.co.uk
- Naciones Unidas. (2005). *Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*.
- Neubauer, A. (2023). Influencia de la política educativa de la Unión Europea en los Estados miembros: el caso del derecho a la educación de la infancia migrante. *Revista Española de Educación Comparada*, 46, 269–290. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.40974>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (pp. 3–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1

- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., & Nández-Rodríguez, J. J. (2018). Public policies and educational policies for early childhood: Challenges of early childhood educator training. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169–191. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Rosoli, A., López, M., Víctor, A., Rocha, K. A., & Isaac, O. (2022). *Calidad educativa y atención integral a la primera infancia en tiempos cambiantes: reflexiones y propuestas para la acción*. (OEI; INAPI, Ed.).
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. // Education: The importance of child development and initial education in a country where they are not mandatory. *CIENCIA UNEMI*, 12(30), 143–159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341–388.
- Tomasevski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. In *Right to Education Primers* (3; Right to Education Primers, Vol. 3).
- UNESCO. (2015). *Investing against evidence: the global state of early childhood care and education* (P. T. M. Marope & Y. Kaga, Eds.). UNESCO. <https://doi.org/10.54675/IBQA9325>
- UNESCO. (2022a). *Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia*. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- UNESCO. (2022b). *World Conference on Early Childhood Care and Education - Concept Note*. 1–6.
- Urban, M. (2016). Enfoques de políticas y prácticas relacionadas con el desarrollo, la atención y la educación de la primera infancia. Europa y América Latina aprendiendo juntas. *¿Qué Interesa a América Latina de Europa? Algunas Políticas Públicas Compartidas En EUROsociAL*, 22, 15–25.
- Valdiviezo Gaínza, E. (2011). Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. *Educación*, 20/39(10199403), 51–69.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 0–000.
- Valle López, J. M., & Bastías, L. S. (2024). Educación Supranacional: ¿Realmente Existe? Análisis bibliométrico de las publicaciones relativas a Políticas Educativas Supranacionales. *JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION*, 19, 110–129. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/jospoe2024.19.006>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education*. <http://www.srcd.org/policy-media/policy-updates/meetings-briefings/investing-our-future->

SOBRE LA AUTORA

Sabrina Devia Astorga

Doctoranda en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Magíster en Educación mención Informática Educativa de la Universidad de Chile y Educadora de Párvulos de la Universidad Central de Chile. Cuenta con experiencia académica en carreras de pregrado como Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica, así también como docente de programas de educación continua. A su vez, se ha desempeñado como profesional en la administración pública, puntualmente en la Intendencia de Educación Parvularia, al interior de la Superintendencia de Educación, Chile. Sus líneas de interés académico son las políticas educativas para primera infancia, educación y alfabetización iniciales.

Información de contacto: sabrita.devia@gmail.com