



Perfil estructural y prospectivo del personal docente público paraguayo: feminización, envejecimiento y diversidad formativa

Structural and prospective profile of Paraguayan public teaching personnel: feminization, aging, and formative diversity

Perfil estrutural e prospectivo do pessoal docente público paraguaio: feminização, envelhecimento e diversidade formativa

^{a,*}Hugo Javier Pereira Cardozo

^a hugopereirac@gmail.com. Instituto Nacional de Educación Superior, Paraguay.
<https://orcid.org/0000-0003-4226-4613>

Resumen

Este estudio de tipo cuantitativo, basado en fuentes oficiales del Censo Nacional de Población y Viviendas de 2022 y en registros administrativos del Ministerio de Educación y Ciencias (2024-2025), analiza la situación actual y prospectiva del personal docente del sistema educativo público paraguayo. Los resultados revelan una profesión marcadamente feminizada, con inserción laboral concentrada en la enseñanza y fuerte dependencia del empleo público. El Banco de Datos de Docentes Elegibles experimentó una contracción en el último año y presenta una estructura etaria aglutinada en las edades medias, con menor presencia de generaciones jóvenes. La mayoría de quienes aprobaron los exámenes de ingreso carecía de experiencia docente previa. La formación es predominantemente terciaria, con heterogeneidad en el nivel de grado y baja proporción de postgrado. Ante una cobertura docente que ya presenta déficit en el presente y una demanda creciente de nuevos profesionales de la enseñanza proyectada para el próximo quinquenio, los hallazgos configuran un magisterio con una base de postulantes envejecida y formativamente diversa.

Palabras clave: profesión docente, sistema educativo, formación académica, experiencia laboral, renovación docente

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v33i55.23072>

Recibido: 10 de marzo de 2026 | Aceptado: 10 de junio de 2026

Disponible en línea: junio de 2026

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This quantitative study, based on official sources from the 2022 National Population and Housing Census and administrative records from the Ministry of Education and Sciences (2024–2025), analyzes the current and prospective situation of teaching staff in Paraguay's public education system. The results reveal a markedly feminized profession, with labor insertion concentrated in teaching and heavy dependence on public employment. The Database of Eligible Teachers experienced a contraction in the last year and presents an age structure clustered in middle age groups, with a lower presence of younger generations. The majority of those who passed the entrance exams lacked previous teaching experience. Training is predominantly at the tertiary level, with heterogeneity at the undergraduate level and a low proportion of postgraduate qualifications. Given a teaching coverage that already shows a deficit at present and a growing demand for new teaching professionals projected for the next five years, the findings configure a teaching force with an aging base of applicants and diverse educational backgrounds.

Keywords: teaching profession, educational system, academic training, work experience, teacher turnover

Resumo

Este estudo de tipo quantitativo, baseado em fontes oficiais do Censo Nacional de População e Moradias de 2022 e em registros administrativos do Ministério da Educação e Ciências (2024–2025), analisa a situação atual e prospectiva do corpo docente do sistema educativo público paraguaio. Os resultados revelam uma profissão marcadamente feminina, com inserção laboral concentrada no ensino e forte dependência do emprego público. O Banco de Dados de Docentes Elegíveis experimentou uma contração no último ano e apresenta uma estrutura etária aglutinada nas faixas etárias médias, com menor presença das gerações jovens. A maioria dos aprovados nos exames de ingresso carecia de experiência docente prévia. A formação é predominantemente terciária, com heterogeneidade no nível de graduação e baixa proporção de pós-graduação. Diante de uma cobertura docente que já apresenta déficit no presente e de uma demanda crescente por novos profissionais do ensino projetada para o próximo quinquênio, os achados configuram um magistério com uma base de candidatos envelhecida e formativamente diversa.

Palavras-chave: profissão docente, sistema educativo, formação acadêmica, experiência laboral, renovação docente

Introducción

Ante una ola de jubilaciones docentes registrada en los últimos años en Paraguay (Pereira Cardozo, 2025), la crisis generada por las dificultades para reemplazar a los maestros que se retiran del mercado laboral llevó en los últimos años a las autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) a

convocar a profesionales interesados en integrar el Banco de Datos de Docentes Elegibles (BDDE). La incorporación al BDDE habilita a los profesionales de la enseñanza a concursar por un puesto en el sistema educativo público, desde el nivel inicial hasta los cargos vacantes del último año de la educación media o bachillerato. Para ingresar al banco, los maestros deben rendir un examen cuya aprobación acredita que reúnen las condiciones para participar, cuando el MEC lo disponga, en concursos públicos de oposición para acceder a un cargo docente.

De acuerdo con la información difundida por la prensa nacional, en el año 2025 se inscribieron más de 40.000 educadores de todo el país para participar en los exámenes de ingreso al BDDE. Los resultados generaron numerosos cuestionamientos sobre la calidad de la formación recibida en las instituciones donde estudiaron ([“Preocupante nivel de aplazo”, 2025](#)). Entre los que más han resaltado en la escena pública se encuentra por ejemplo que, de un total de 15.354 docentes evaluados, 10.807 no lograron aprobar los exámenes en Asunción y en los departamentos Central, Alto Paraná, Ñeembucú, Alto Paraguay y Presidente Hayes ([“Aplazo masivo de docentes: de 80 institutos de formación, solo 25 están acreditados”, 2025](#)). Esto representó el 70% de los postulantes que se presentaron a las pruebas en julio de 2025 ([“Aplazos masivos: docentes culpan al MEC y exigen control a institutos”, 2025](#)). En otros departamentos del país los resultados fueron peores. En Amambay, el 81% de los docentes que rindieron el examen de ingreso en septiembre de 2025 fue aplazado ([“Nuevo aplazo masivo”, 2025](#)). En Concepción, la cifra de reprobados ascendió al 87% en la primera quincena de octubre ([“Aplazo masivo en el MEC”, 2025](#)), mientras que en San Pedro el 80% se aplazó a finales del mismo mes ([“MEC”, 2025](#)).

El ministro de Educación señaló que existe una deficiente preparación en la formación docente por parte de las universidades y los Institutos de Formación Docente (IFD). Indicó que esta situación constituye un llamado de atención para dichas instituciones, ya que las notables carencias en la preparación de los profesionales de la educación son la causa de la problemática actual. Subrayó, además, que esta evidencia revela la urgencia de someter a un examen exhaustivo tanto los planes de estudio como los mecanismos de evaluación del sistema educativo ([“Paraguay: aplazo masivo”, 2025](#)), considerando, además, según el titular del MEC, que el 70% de los docentes no aprobó la prueba de comprensión lectora ([“Titular del MEC”, 2025](#)).

De acuerdo con el secretario general de la Organización de Trabajadores de la Educación Paraguaya (OTEP-Auténtica), los resultados masivamente desfavorables reflejan una crisis estructural cuyas causas principales son la deficiente formación inicial, la ausencia de políticas de capacitación continua y la injerencia política en los nombramientos. El dirigente sostuvo que, si bien el mecanismo de selección influyó en el alto porcentaje de postulantes reprobados, el problema de fondo es la insuficiente preparación profesional, especialmente grave en los institutos privados, donde la fiscalización del MEC es casi nula. Desde el gremio advierten que estos resultados son solo la manifestación superficial de una problemática mucho más profunda, que exige una respuesta urgente del Estado ([“Formación deficiente y politización”, 2025](#)).

El líder del Sindicato Nacional de Directores de instituciones educativas de Paraguay (Sinadi) afirmó también que la deficiente preparación de los docentes se origina en la falta de control sobre las instituciones encargadas de su formación. Cuestionó que el MEC no exija a los institutos formadores de docentes y a las universidades, públicas y privadas, someterse a los procesos de evaluación y acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Aneaes). En esto coincide el secretario general de la OTEP-Auténtica, quien señaló que el MEC tiene una gran responsabilidad en la formación y actualización de los docentes para responder a las demandas de la sociedad (“Aplazos masivos: docentes culpan al MEC y exigen control a institutos”, 2025; “Sinadi cuestiona la formación docente”, 2024). De los 80 Institutos de Formación Docente (IFD) autorizados por el MEC —la mitad de gestión pública y la otra mitad privada— solo 25 cuentan con acreditación de la Aneaes. De los 25 acreditados, la gran mayoría, 20, es de gestión pública, mientras que solo 5 son privados. Ante esta situación, los sindicatos docentes exigen una mayor fiscalización de las instituciones de formación de maestros (“Aplazo masivo de docentes: de 80 institutos de formación, solo 25 están acreditados”, 2025).

En 2024, ante los aplazos registrados, el líder del Sinadi ya había calificado los resultados masivamente desfavorables como una señal de alarma máxima. El gremio exigió entonces un análisis del propio sistema de evaluación (Aplazo masivo de docentes: Pedirán revisión del método de evaluación, 2024). En un sondeo realizado por el mismo sindicalista, los docentes con quienes conversó indicaron que muchas preguntas de la evaluación no correspondían a contenidos desarrollados durante la formación docente (Aquino, 2024). Ante los nuevos aplazos registrados en 2025, el dirigente sostuvo que es necesario revisar los instrumentos de evaluación aplicados por el MEC para verificar si se adecuan a la formación recibida por los profesores y si los ítems realmente evalúan competencias vinculadas al ejercicio práctico de la profesión docente (“Aplazos masivos: docentes culpan al MEC y exigen control a institutos”, 2025).

Los resultados de 2025, con sus elevadas tasas de aplazo distribuidas a lo largo del país, trascienden el hecho puntual de una convocatoria y adquieren el carácter de un indicador que interroga tanto la calidad de la formación inicial como la pertinencia de los mecanismos de selección. Las posiciones públicas sobre el fenómeno han oscilado entre atribuir los aplazos a deficiencias en la preparación ofrecida por las instituciones formadoras y cuestionar la adecuación de los propios instrumentos de evaluación a la formación efectivamente recibida por los postulantes. Este debate, que tampoco es nuevo —ya en 2024 los gremios habían solicitado una revisión de las pruebas—, encuentra un dato adicional en el hecho de que solo una minoría de los institutos de formación docente cuenta con acreditación oficial. La convergencia de ambas lecturas, más allá de sus diferencias, sugiere que los resultados de 2025 no constituyen una anomalía coyuntural, sino un síntoma que visibiliza desajustes entre la formación inicial, la capacitación continua y los criterios con los que el Estado selecciona a quienes aspiran a enseñar en sus aulas.

Estos planteos se inscriben en las transformaciones actuales del mundo del trabajo, donde la revolución tecnológica y la sociedad del conocimiento exigen competencias que superan la formación inicial y reclaman un aprendizaje a lo largo de la vida (Álvarez y Prieto, 2023; Sánchez Tallabas et al.,

2023). En este marco, la empleabilidad docente se define tanto por el dominio de saberes técnicos como por la capacidad de resolver problemas y aplicar conocimientos a la práctica (Geeregat Vera et al., 2016), competencias que cobran especial relevancia ante la heterogeneidad de las trayectorias de ingreso a la profesión, que ya no responden a recorridos exclusivamente lineales (Sánchez Olavarría y Huchim Aguilar, 2015). A nivel local, estas dinámicas se ven mediadas por un mercado laboral paraguayo marcado por la informalidad y el deterioro de los servicios públicos (González Cáceres, 2022), donde la estabilidad del empleo estatal convierte a la docencia en una opción de alta demanda (Pereira Cardozo, 2025).

Considerando la disponibilidad de los datos oficiales, la investigación que se expone en este artículo fue guiada de manera concreta por esta pregunta principal: ¿Cuál es la situación actual y prospectiva del personal docente en el sistema educativo público paraguayo? Específicamente se ha trabajado en responder a estas preguntas: 1-) ¿Cuál es el perfil sociodemográfico y laboral del docente paraguayo?, 2-) ¿Qué carreras siguieron los integrantes del BDDE y cuáles son los niveles de formación y experiencia de los maestros del BDDE?, y 3-) ¿cuál es el déficit actual de cobertura de servicios de enseñanza y la proyección de demanda de nuevos docentes para el período 2026-2030?

El objetivo general de la investigación fue: Analizar la situación actual y prospectiva del personal docente en el sistema educativo público paraguayo. Se desprendieron del objetivo principal tres específicos: 1-) Caracterizar el perfil sociodemográfico y laboral de la población docente en Paraguay, 2-) determinar las carreras de origen de los integrantes del BDDE y examinar los niveles de formación académica alcanzados y experiencia de los integrantes del BDDE, y 3-) cuantificar el déficit actual de cobertura docente y proyectar la demanda de nuevos profesionales necesarios para el sistema educativo público en el período 2026-2030.

Discusión teórica

Inicio de la carrera docente y desarrollo profesional

El inicio de la carrera docente constituye una fase determinante en el desarrollo profesional de los profesores noveles, quienes, en un contexto marcado por las inseguridades inherentes al ingreso al mundo laboral, se ven obligados a aplicar los saberes adquiridos durante su formación inicial y contrastarlos con las complejidades del entorno escolar, lo que les implica enfrentar dificultades (Serra et al., 2009). Para Lorente Rodríguez y Senent Sánchez (2023), el inicio de la actividad docente constituye un aspecto fundamental para el desarrollo profesional del profesorado, ya que incide en el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas e influye en su desempeño futuro. Según los autores, tradicionalmente se ha considerado que la obtención del título universitario garantiza la preparación necesaria para comenzar la práctica profesional. Sin embargo, una adecuada inducción resulta también clave para complementar la formación recibida.

La inducción docente se define como un proceso de formación y acompañamiento dirigido a docentes noveles, con el fin de facilitar su incorporación al ámbito laboral y favorecer su desarrollo profesional. En América Latina, la inducción docente ha emergido como una preocupación creciente, reflejada de manera progresiva en las políticas educativas vinculadas con la integración del profesorado nuevo. Sin embargo, estas políticas suelen ser fragmentadas y presentan escasa relación con la formación inicial. Aunque en la región existen procesos de inducción, en la mayoría de los casos no forman parte de políticas institucionalizadas ni están integrados en sistemas, planes o programas oficiales (Lorente Rodríguez y Senent Sánchez, 2023).

Trayectorias y características iniciales en la carrera docente

Los puntos de partida y trayectorias docentes son heterogéneos, con diferencias significativas entre quienes comienzan después de graduarse y quienes lo hacen antes de obtener el título. Estas diferencias responden a decisiones dentro del campo profesional y requieren analizar el contexto específico (Serra et al., 2009).

Sánchez Olavarría y Huchim Aguilar (2015) agruparon las trayectorias en tres tipos:

- Lineales: dedicación constante a la docencia, incluso sin formación inicial en el área.
- No lineales: transición hacia la enseñanza desde otras profesiones o roles administrativos.
- Discontinuas: alternancia sin un orden estable entre la docencia, otras profesiones y la gestión.

Al inicio de la carrera, las condiciones suelen ser precarias y con alta movilidad laboral. Es común que los docentes trabajen en múltiples escuelas (entre 3 y 6 en los primeros diez años) buscando mejores condiciones o combinen horas de clase con otros cargos para aumentar sus ingresos y estabilidad (Iglesias, 2023; Sánchez-Anguiano et al., 2024). Hoy, las trayectorias ya no se conciben como ascensos predecibles desde un primer empleo estable. Para algunos, la precariedad inicial es una fase transitoria; para otros, se vuelve una condición persistente (Chitarroni y Jacinto, 2009, como se citó en Roberti, 2012).

Cambios y exigencias en el mercado laboral y formación docente

La era digital y la sociedad interconectada exigen nuevos conocimientos y roles en la educación superior. La transformación digital, junto con la Inteligencia Artificial y las tecnologías emergentes, está redefiniendo este ámbito a nivel global, incluyendo América Latina. Además, impulsa el aprendizaje a lo largo de la vida ante los cambios del mercado laboral y las innovaciones tecnológicas (Álvarez y Prieto, 2023), adquiriendo conocimientos y desarrollando destrezas. De acuerdo con Sánchez Tallabas et al. (2023), el conocimiento es el resultado de la asimilación de la información durante el proceso de aprendizaje, la destreza, por su parte, es la habilidad de aplicar los conocimientos y utilizar las técnicas necesarias para ejecutar las tareas y resolver los problemas.

La revolución tecnológica incide en el aumento de información y conocimiento en la mayoría de las ocupaciones, por ende, se elevan los requerimientos educacionales de la fuerza de trabajo al modificarse las competencias requeridas en el mercado de trabajo (Sánchez Tallabas et al., 2023). La docencia no

es una excepción y exige a quienes la ejercen, un proceso continuo de formación. Para Geeregat Vera et al. (2016), la sociedad actual del conocimiento demanda de las nuevas generaciones de profesores requerimientos más amplios y complejos con relación a décadas atrás.

Formación docente y coherencia con el mercado laboral

Para que la formación docente obtenga resultados favorables, se espera que sus programas respondan a las exigencias del mercado laboral. La coherencia entre el currículo de las instituciones de educación superior y las oportunidades laborales disponibles es, por tanto, un elemento estratégico fundamental (Concha Díaz et al., 2022). Esta formación, sin embargo, no debe centrarse solo en competencias técnicas, sino también en desarrollar una conciencia crítica sobre los desafíos globales y locales, lo que contribuye a una lectura más precisa del mundo del trabajo (Álvarez y Prieto, 2023).

Actualmente, el debate sobre políticas de formación profesional se centra en cómo enseñar competencias de empleabilidad y facilitar la transición al trabajo (Sánchez Tallabas et al., 2023). La empleabilidad se define como la capacidad de conseguir y conservar un empleo, es decir, de sintonizar con el mercado laboral. Según la OIT, consiste en el conjunto de conocimientos y competencias que aumentan dicha capacidad (Geeregat Vera et al., 2016). Para algunos autores, esto incluye capacidades básicas como la comunicación, la resolución de problemas y el manejo de procesos organizacionales (Aliaga y Schalk, 2010, como se citó en Geeregat Vera et al., 2016). Diversos estudios coinciden en que los empleadores valoran más las cualidades personales y las habilidades aplicadas que los conocimientos técnicos específicos. Una investigación en Chile (MIDE-UC, 2008, como se citó Geeregat Vera et al., 2016) encontró que los empleadores priorizan, en primer lugar, la calidad del trabajo y la capacidad de aplicar conocimientos a la práctica; en segundo, la habilidad para resolver problemas; y, por último, las habilidades sociales para trabajar en equipo. Aspectos como el dominio de un idioma extranjero o las notas universitarias son los menos valorados.

Estrategias de ingreso y condiciones laborales de docentes principiantes

Al momento de desplegar estrategias para el ingreso a un puesto laboral, los docentes principiantes consideran sus expectativas laborales, percepciones sobre el mercado de trabajo, factores internos o subjetivos como su formación, experiencia o factores externos u objetivos como el entorno, los contactos, elementos que pueden, según Iglesias (2023), facilitar u obstaculizar su inserción laboral. La inserción al mundo laboral puede presentarse de múltiples maneras, lo que evidencia una amplia gama de transiciones. Según Roberti (2012), estas transiciones incluyen movimientos reversibles entre empleo y desempleo, entre desempleo e inactividad, o entre trabajos estables y otros con distintos niveles de precariedad. Esta alteración en las secuencias laborales, según la autora, contribuye a una pérdida de nitidez en las trayectorias profesionales que antes se consideraban previsibles.

Los docentes principiantes despliegan diversas estrategias para ingresar a sus primeros puestos de trabajo. Entre las mismas se encuentran, de acuerdo a Iglesias (2023), además de la acumulación de puntos a través de la formación continua o el acopio de antigüedad, el tendido de una red de contactos personales

que resulta clave especialmente para el ingreso a escuelas de gestión privada donde las recomendaciones de familiares, compañeros de trabajo o incluso de profesores de instituciones formadoras de docentes pueden jugar un papel importante, además de demostrar en éste último caso, como señala la autora, que las instituciones de formación de maestros se constituyen también en un espacio generador de capital social. El trabajo en las escuelas privadas equivale para los docentes principiantes a un “Plan B” mientras esperan la oportunidad para ingresar a instituciones educativas del sector estatal, lo que demora más (Iglesias, 2023).

Desde la universidad al mercado laboral el tránsito no es lineal debido a la intervención de varios factores (Geeregat Vera et al., 2016). La incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo constituye un proceso prolongado y complejo, que no siempre culmina en una situación de estabilidad laboral. Las trayectorias de inserción laboral juvenil se encuentran marcadas por altos niveles de inestabilidad, frecuentes transiciones entre diferentes condiciones de actividad y una movilidad constante, tanto voluntaria como involuntaria (Roberti, 2012). Se requiere por ello considerar la influencia de factores externos como las condiciones generales del mercado laboral en la empleabilidad (Geeregat Vera et al., 2016).

Las particularidades del mercado laboral paraguayo

La economía paraguaya se ha consolidado en las últimas décadas como un modelo agroexportador, con una demanda internacional en expansión constante (Pereira Cardozo, 2020). Esta dinámica ha reducido la disponibilidad de productos para el mercado interno, elevando precios y dificultando el acceso para los sectores más vulnerables. La expansión del agronegocio ha intensificado el uso de tierras para agricultura y ganadería, incluso sobre territorios indígenas. Esto ha generado conflictos socio-territoriales, deterioro ambiental y restricciones al acceso a recursos como el agua. Uno de sus impactos más visibles es el desplazamiento de poblaciones rurales hacia las ciudades (Pereira Cardozo, 2020). Datos oficiales confirman que, entre 2008 y 2022, persistió la concentración de tierras y disminuyó la superficie en manos de familias campesinas (Pereira Cardozo y Solís, 2024).

Según González Cáceres (2022), la posición de Paraguay en la economía global condiciona su sistema productivo y su mercado laboral. El modelo, basado en expandir la frontera agro-ganadera para la exportación, desplaza comunidades rurales, generando marginalidad y exclusión. Se crea así una sobrepoblación relativa que presiona los salarios a la baja, situación compensada por los trabajadores que venden su fuerza de trabajo por debajo de su valor. La informalidad se convierte en la principal estrategia de subsistencia, agravada por el deterioro de los servicios públicos, lo que aumenta la presión sobre unos salarios ya insuficientes. En este contexto, la carrera docente resulta atractiva para los jóvenes (Pereira Cardozo et al., 2023). Entre 2015 y 2024, el salario docente pasó de aproximadamente 598 a 906 dólares mensuales, superando el promedio del sector público (unos 630 dólares en 2024) (Pereira Cardozo, 2025). A este incentivo salarial se suma la seguridad social del empleo público, factores que incentivan la incorporación de jóvenes maestros a la profesión.

Metodología

El estudio responde a un diseño cuantitativo, basado en el análisis de fuentes secundarias oficiales. Se circunscribe al sistema educativo público de Paraguay, en sus niveles de Educación Inicial, Educación Escolar Básica y Educación Media. Se trabajó con dos conjuntos de fuentes oficiales. Del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) se utilizaron los microdatos del Censo Nacional de Población y Viviendas de 2022, que identificaron a 93.683 profesionales de la enseñanza. Del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) se emplearon los registros del Banco de Datos de Docentes Elegibles (BDDE) —31.883 integrantes en 2024 y 27.459 a septiembre de 2025—, los resultados de los exámenes de ingreso de 2024 (56.199 postulantes), los datos de cobertura de puestos docentes a septiembre de 2025 (356.635 cargos y 77.112 docentes) y la proyección de docentes requeridos para 2026-2030. Las dependencias del MEC consultadas fueron la Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal, el Departamento de Registro de Movimientos del Personal, el Departamento de Control, Estadística e Información de la Dirección de Concurso y Selección, y la Dirección General de Planificación Educativa.

Los datos fueron obtenidos mediante solicitudes al Portal Unificado de Acceso a la Información Pública de Paraguay ([Solicitudes N° 94541, 94542, 96371 y 98521](#)). Una vez recibidos, se sistematizaron las tabulaciones censales según sexo, rama de actividad y categoría de ocupación, y se consolidaron las bases del BDDE unificando las variables de edad, experiencia docente, niveles de formación y carreras de origen. La proyección de docentes requeridos para 2026-2030 fue elaborada, a solicitud del autor de la investigación, por la Dirección General de Planificación Educativa del MEC mediante el modelo de flujo de alumnos de la UNESCO, con indicadores de matrícula, tasas de promoción, repitencia y abandono escolar, más la variable de antigüedad docente para prever jubilaciones.

Se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva univariada y bivariada, con cálculo de frecuencias absolutas, porcentajes y razones de proporción para todas las variables de interés. Los resultados se organizaron en tablas de distribución. La proyección de demanda se presenta sin procesamiento adicional. Cabe señalar que los datos censales capturan al universo de profesionales de la enseñanza con independencia de su situación laboral, mientras que los registros del BDDE reflejan al subconjunto que se inscribió para ingresar al sistema público, y que los porcentajes de formación no son excluyentes entre sí, ya que un mismo postulante puede declarar más de un nivel alcanzado.

Resultados

Dimensión sociodemográfica y ocupacional del personal docente

Los datos del Censo Nacional de Población y Viviendas de 2022 revelan que, de un total de 93.683 profesionales de la enseñanza, 66.136 son mujeres, lo que equivale al 70,6 % del colectivo docente

(Tabla 1). Esta cifra es la constatación empírica de la feminización de la profesión docente en Paraguay. La magnitud de esta proporción adquiere todo su significado cuando se la examina a la luz del propio universo censal: no se trata de una tendencia observada en una muestra, sino de un recuento que captura a la totalidad de quienes declararon poseer formación profesional para la enseñanza. En ese universo, las 66.136 mujeres superan ampliamente en número absoluto a los 27.547 varones, lo que arroja una relación de aproximadamente 2,4 docentes mujeres por cada docente varón. Esta asimetría numérica, documentada por la fuente oficial de mayor cobertura demográfica del país, convierte a la feminización en un atributo definitorio del perfil sociodemográfico del personal docente, antes que en un simple matiz.

Tabla 1

Profesionales de la enseñanza en Paraguay. Año 2022

Sexo	Cantidad	%
Hombres	27.547	29,4
Mujeres	66.136	70,6
Total	93.683	100

Nota. Fuente: Censo Nacional de Población y Viviendas de Paraguay, 2022 – Instituto Nacional de Estadística (INE).

Los datos censales permiten también precisar dos rasgos estructurales de la inserción laboral del magisterio paraguayo. El primero es la concentración sectorial: la enseñanza ocupa al 96,2 % de los 93.683 profesionales censados. Fuera de este núcleo, apenas un 3,3 % se emplea en actividades distintas, como la administración pública, mientras que el resto se distribuye en una diversidad de ocupaciones de escaso peso relativo. El segundo rasgo, observado en la Tabla 2, es la marcada preeminencia del empleo en relación de dependencia: 80.206 docentes, el 85,6 % del total, se declaran empleados públicos o privados. Esta cifra relega a un plano minoritario tanto al trabajo por cuenta propia o patrón (9,3 %, 8.739 casos) como a quienes no informaron su categoría ocupacional (5,1 %, 4.738 casos). La magnitud de esta proporción cobra un significado adicional cuando se la contrasta con un dato administrativo independiente: en 2024, el Viceministerio de Capital Humano y Gestión Organizacional reportó 80.514 maestros en el sistema público de enseñanza (Pereira Cardozo, 2025). La cercanía entre ambas cifras —80.206 según el Censo, 80.514 según el registro oficial del Ministerio de Economía y Finanzas— no solo revela que el empleo subordinado constituye la forma de inserción laboral dominante, sino que, al converger con los registros administrativos, permite sostener que el Estado aparece como el principal empleador de los profesionales de la enseñanza en Paraguay.

Tabla 2

Docentes paraguayos según categoría de ocupación. Año 2022

Categoría de ocupación	Cantidad	%
Trabajador por cuenta propia o patrón	8.739	9,3
Empleado público o privado	80.206	85,6
Categoría de ocupación no informada	4.738	5,1
Total	93.683	100

Nota. Fuente: INE. Censo Nacional de Población y Viviendas, 2022.

Los datos del Banco de Datos de Docentes Elegibles (BDDE) a septiembre de 2025, junto con su evolución respecto al año anterior, permiten identificar dos fenómenos relevantes para caracterizar al magisterio que aspira a ingresar al sistema educativo estatal. El primero es una contracción en la oferta de postulantes habilitados: mientras que en 2024 el BDDE contaba con 31.883 profesionales (Pereira Cardozo, 2025), en 2025 esa cifra se redujo a 27.459, lo que representa una disminución de 4.424 maestros. Expresado en términos relativos, el banco de elegibles se redujo en aproximadamente un 14 % en el lapso de un año.

El segundo fenómeno que muestra la Tabla 3 es la estructura etaria marcadamente concentrada en las edades medias. De los 27.459 integrantes del BDDE, 21.075 —el 76,8 %— tienen entre 30 y 49 años. Dentro de ese bloque, la franja de 40 a 49 años es la más numerosa: reúne a 11.936 docentes, el 43,5 % del total, es decir, más de cuatro de cada diez postulantes. Le sigue la franja de 30 a 39 años, con 9.139 maestros (33,3 %). En contraste, los extremos etarios presentan pesos muy reducidos: los menores de 30 años suman 4.614 personas, apenas el 16,8 %, mientras que los mayores de 50 años representan en conjunto un 6,4 % (1.621 entre 50 y 59 años, y solo 149 entre 60 y 70 años).

La distribución señalada revela que el BDDE se nutre de manera significativa de maestros que transitan la etapa media de su vida laboral. La baja proporción de postulantes de 20 a 29 años (16,8 %) indica un ingreso limitado de nuevos profesionales al circuito de concursos públicos. Al mismo tiempo, el fuerte predominio de la franja de 40 a 49 años sitúa al grueso de los aspirantes en una fase de madurez profesional que antecede a las últimas etapas de la carrera activa. La casi nula presencia de mayores de 60 años (0,5 %) refuerza la imagen de un banco de postulantes cuyo centro de gravedad etario se inclina de manera pronunciada hacia la mediana edad.

Tabla 3

Docentes integrantes del BDDE del MEC según grandes grupos de edades. Año 2025

Grupos de edades	Cantidad	Porcentaje
20 a 29	4.614	16,8
30 a 39	9.139	33,3
40 a 49	11.936	43,5
50 a 59	1.621	5,9
60 a 70	149	0,5
Total	27.459	100

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia.

Niveles de formación y experiencia docente y carreras de origen de integrantes del BDDE

Los resultados de la Tabla 3, que muestran una concentración de los integrantes del BDDE en las franjas de 30 a 49 años, podrían sugerir que la experiencia —en un sentido amplio, asociada a los años de vida— otorga a los concursantes mejores posibilidades en las pruebas de oposición. Los datos sobre el desempeño de los postulantes en los exámenes de ingreso al BDDE en 2024 permiten afinar esa interpretación al distinguir entre la experiencia docente específica y la experiencia que confiere la edad por sí misma. En esa convocatoria se presentaron 56.199 personas, de las cuales aprobaron 18.299 —el 32,6 % del total— y reprobaron 37.900, es decir, el 67,4 % de quienes se postularon.

La proporción de los años de experiencia docente dentro de cada grupo (Tabla 4), revela que la trayectoria específica en las aulas no es el factor que inclina la balanza a favor de los postulantes que aprobaron la prueba de ingreso al BDDE. Entre los aprobados, el segmento más numeroso es aquel que carece por completo de experiencia docente: 10.848 personas, el 59,3 %, declaró tener cero años de trayectoria. Los otros grupos con algún peso relativo dentro de los aprobados son quienes cuentan con 1 a 9 años de experiencia (3.719 postulantes, 20,3 %) y quienes tienen entre 10 y 19 años (3.319, 18,1 %). A partir de los 20 años de ejercicio, la presencia entre los aprobados se vuelve marginal: apenas 405 casos en la franja de 20 a 29 años (2,2 %) y solo 8 casos en la de 30 a 35 años (0,04 %). Dicho de otro modo, seis de cada diez postulantes que ingresaron al BDDE en 2024 lo hicieron sin haber ejercido previamente la docencia.

En el grupo de los reprobados, la concentración en el extremo inferior de experiencia docente es aún más pronunciada: 26.846 personas, el 70,8 %, tenían cero años, y un 14,4 % adicional se ubicaba

en la franja de 1 a 9 años. Sin embargo, si se comparan las proporciones, la presencia de postulantes sin experiencia docente es algo menor entre los aprobados (59,3 %) que entre los reprobados (70,8 %), y los postulantes con 1 a 19 años de trayectoria suman el 38,4 % de los aprobados frente al 27,4 % de los reprobados. Esto indica que la experiencia docente no es del todo intrascendente, pero su efecto es modesto y, sobre todo, no alcanza a explicar la estructura etaria del BDDE.

Esta evidencia conduce a una distinción relevante. Si la experiencia docente acumulada no constituye una ventaja decisiva en los exámenes de ingreso, entonces el predominio de maestros de 30 a 49 años en el BDDE —que mostró la Tabla 3— no puede atribuirse a los años de aula. En cambio, los datos sugieren que la edad por sí misma, y la experiencia vital que ella representa, parece operar como un factor más relevante. Los postulantes de edades medias, aun sin haber ejercido la docencia, podrían estar alcanzando mejores desempeños en virtud de una madurez personal, una formación disciplinar más consolidada o competencias transversales adquiridas fuera del sistema educativo. Lo que los números de la Tabla 4 permiten afirmar, en suma, es que la experiencia ganada con los años de vida parece tener un peso mayor que la experiencia específica del ejercicio docente a la hora de explicar quiénes integran el BDDE.

Tabla 4

Años de experiencia docente de postulantes aprobados y reprobados en exámenes de ingreso al BDDE. Año 2024

Nº	Años de experiencia	Aprobados	%	Reprobados	%
1	0 años	10.848	59,3	26.846	70,8
1	1 a 9 años	3.719	20,3	5.442	14,4
2	10 a 19 años	3.319	18,1	4.937	13,03
3	20 a 29 años	405	2,2	666	1,8
4	30 a 35 años	8	0,04	9	0,02
Total		18.299	100	37.900	100

Nota. Fuente: Departamento de Control, Estadística e Información de la Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo. Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 5 permiten caracterizar los niveles de formación académica de los 27.459 integrantes del BDDE a septiembre de 2025. Dado que un mismo postulante puede declarar más de un nivel alcanzado, los porcentajes no son excluyentes entre sí. El primer dato que emerge es la presencia casi universal de la formación terciaria o técnica: 24.273 docentes, el 88,4 % del total, cuentan con este nivel. Esta cifra indica que la credencial de base del magisterio que aspira al sistema público es, en una proporción mayoritaria, la titulación terciaria o técnica.

La formación de grado universitario también está ampliamente representada, aunque en una proporción menor: 20.750 docentes, el 75,6 %, poseen este nivel. La diferencia de aproximadamente trece puntos porcentuales entre la cobertura de la formación terciaria y la de grado (88,4 % frente a 75,6 %) indica que no todos los que cuentan con formación terciaria han alcanzado el nivel de grado, o bien que un segmento de los postulantes accedió directamente a la formación de grado sin pasar por la titulación terciaria. El contraste más pronunciado se observa en el nivel de postgrado: solo 7.723 docentes, el 28,1 %, declararon poseer este tipo de formación. Esta proporción, considerablemente menor que las dos anteriores, sitúa a la formación de postgrado como un atributo que distingue a una minoría dentro del BDDE.

Tabla 5

Docentes integrantes del BDDE del MEC según niveles de formación. Año 2025

Niveles de formación de docentes del BDDE	Cantidad	%
Docentes con formación terciaria o técnica	24.273	88,4
Docentes con formación de grado	20.750	75,6
Docentes con formación de postgrado	7.723	28,1

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia. Los porcentajes no suman 100 % porque cada docente puede declarar más de un nivel de formación.

La Tabla 6 desglosa el tipo de formación terciaria o técnica que poseen los 27.459 integrantes del BDDE a septiembre de 2025, permitiendo distinguir entre quienes cuentan con una formación específica para la docencia, quienes acceden a ella por vías alternativas, quienes poseen titulaciones ajenas al campo educativo y quienes carecen por completo de este nivel formativo. El primer dato que sobresale es la concentración mayoritaria en la formación docente o en gestión educativa: 20.156 postulantes, el 73,4 % del total, se inscriben en esta categoría. Esto significa que casi tres de cada cuatro integrantes del BDDE poseen una titulación terciaria o técnica directamente orientada al ejercicio de la enseñanza o a la conducción de instituciones educativas. Se trata, por tanto, del perfil formativo claramente predominante dentro del banco de elegibles.

Un segundo grupo, de menor peso, pero no marginal, está compuesto por quienes cuentan con una formación relacionada con la docencia, aunque no equivalente a una titulación docente plena. Este segmento reúne a 3.192 postulantes, el 11,62 %, e incluye la denominada “Habilitación docente”, un curso que permite a profesionales no docentes obtener una certificación que los habilita para desempeñarse en la enseñanza. La presencia de este grupo indica que el BDDE no está integrado exclusivamente por egresados de carreras docentes regulares, sino que también canaliza el ingreso de postulantes provenientes de otros campos que, mediante este dispositivo de habilitación, adquieren la certificación requerida para concursar.

Un tercer grupo, cuantitativamente menor, lo constituyen quienes poseen una formación terciaria o técnica no vinculada a la carrera docente. Son 925 postulantes, el 3,4 % del total. Entre los títulos que declaran se encuentran, por ejemplo, Técnico Superior en Estética Corporal, Técnico Superior en Gestión y Administración de Recursos Humanos, Técnico Superior en Instalaciones Eléctricas Residenciales, Técnico Superior en Técnicas y Procedimientos Jurídicos o Técnico Superior en Zootecnia Veterinaria. La presencia de estas titulaciones, aunque minoritaria, revela que un pequeño segmento de los aspirantes a una plaza pública posee una credencial terciaria cuyo contenido disciplinar es ajeno a la enseñanza.

Finalmente, 3.186 postulantes, el 11,6 %, declaran no poseer formación terciaria ni técnica. Dicho de otro modo, uno de cada diez integrantes del BDDE accede al banco de elegibles sin haber transitado por el nivel terciario o técnico, lo que sugiere que su formación de base corresponde al nivel universitario de grado o, eventualmente, de postgrado. En conjunto, la Tabla 6 perfila un BDDE donde la formación terciaria específicamente docente es el atributo formativo más extendido, pero no el único: coexisten con ella vías alternativas de habilitación, titulaciones no afines y un segmento que prescinde de este nivel formativo.

Tabla 6

Docentes integrantes del BDDE del MEC según formación terciaria o técnica

Formación terciaria/técnica	Cantidad	Porcentaje
Formación terciaria/técnica en formación docente/gestión educativa	20.156	73,4
Relacionada a la formación docente	3.192	11,62
No vinculada a la formación docente	925	3,40
Sin formación terciaria/técnica	3.186	11,60
Total	27.459	100

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia.

La Tabla 7 muestra que la titulación de grado específicamente orientada a la educación no es mayoritaria, sino que comparte espacio con una variedad de trayectorias formativas. El primer dato relevante es que 10.808 postulantes —el 39,4 % del total— poseen una Licenciatura en Ciencias de la Educación o Pedagogía. Esta proporción indica que la formación de grado considerada más directamente afín al ejercicio docente dista de ser el perfil predominante dentro del BDDE, aun cuando constituye el grupo individual más numeroso. Un segundo grupo está compuesto por quienes cursaron carreras vinculadas a la docencia sin ser estrictamente Ciencias de la Educación. Este segmento reúne a 5.177 postulantes, el 18,9 %, e incluye titulaciones como Licenciatura en Bibliotecología, Licenciatura en Ciencias con menciones en Biología, Matemática, Física o Estadística, y Licenciatura en Comunicación Bilingüe Castellano-Guaraní,

entre otras. La presencia de estas carreras sugiere que el BDDE canaliza a postulantes cuya formación de grado, sin ser pedagógica en sentido estricto, guarda una relación de pertinencia con contenidos curriculares o con funciones de apoyo a la enseñanza.

Un tercer grupo lo conforman quienes poseen un título de grado en carreras no directamente relacionadas con la docencia. Son 4.765 postulantes, el 17,4 %. Entre estas titulaciones se registran Derecho, Administración, Arquitectura, Bioquímica o Medicina, entre otras. El dato de que más de 1.200 abogados integran el BDDE ilustra la diversidad de trayectorias profesionales que convergen en el BDDE. Esta cifra indica que casi uno de cada cinco postulantes proviene de campos disciplinares ajenos a la profesión docente, un hecho que amplía el perfil formativo del BDDE más allá de las fronteras de las carreras pedagógicas o afines. Finalmente, 6.709 postulantes, el 24,4 %, declaran no poseer formación de grado. En conjunto, la Tabla 7 perfila un BDDE que revela una composición formativa heterogénea en la que el título de grado específicamente pedagógico convive con trayectorias disciplinares diversas e incluso ajenas al campo educativo.

Tabla 7

Docentes integrantes del BDDE del MEC según formación de grado. Año 2025

Formación de grado	Cantidad	Porcentaje
Título de grado en Ciencias de la Educación/Pedagogía	10.808	39,4
Carreras vinculadas a la docencia	5.177	18,9
Carreras no vinculadas directamente a la docencia	4.765	17,4
Sin formación de grado	6.709	24,4
Total	27.459	100

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia.

En cuanto a la formación de postgrado, menos del 30% de los docentes del BDDE tiene ese nivel de formación (Tabla 8). Una proporción menor al 23% cuenta con un curso de postgrado en formación docente o en gestión educativa, mientras que un 4% posee un postgrado relacionado con la formación docente, como Doctorado en Lengua y Cultura Guaraní, Especialización en Desarrollo Infantil y Estimulación Temprana, Especialización en Historia Nacional, Especialización en Literatura Paraguaya, entre otros. El restante 1,6%, más de 400 maestros, tiene formación de postgrado en áreas no vinculadas a la docencia, tales como Especialización en Derecho Laboral y Seguridad Social, Especialización en Ciencias Forenses, Especialización en Auditoría en Salud, Especialización en Enfermería Geriátrica, Especialización en Evaluación de Impacto Ambiental, entre otras.

Tabla 8

Docentes integrantes del BDDE del MEC según formación de postgrado. Año 2025

Postgrado	Cantidad	Porcentaje
Postgrado en formación docente/gestión educativa	6.201	22,6
Relacionada a la formación docente	1.084	4
No vinculada a la formación docente	438	1,6
Sin formación de postgrado	19.736	71,9
Total	27.459	100

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia.

Cobertura de puestos docentes y proyección de necesidades para el período 2026–2030

A setiembre del año 2025, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) contaba con 356.635 puestos en los tres niveles educativos del sistema público de enseñanza: 1-) Educación Escolar Básica (EEB), que incluye el primer y segundo ciclo, que abarcan desde el primero al sexto grado; 2-) el siguiente nivel corresponde al tercer ciclo de la EEB, que abarca desde el séptimo al noveno grado de la educación primaria, y 3-) el último nivel corresponde a la Educación Media, que abarca del primero al tercer año del Bachillerato. Se encontraban cubiertos, también a setiembre del 2025, 342.170 puestos, corroborándose un déficit de cobertura para 14.465 puestos de trabajo en ese momento. En los tres niveles, en los puestos cubiertos, trabajaban 77.112 docentes a setiembre del 2025, cifra que es la sumatoria del número de docentes en cada nivel (Tabla 9).

De acuerdo con lo señalado por el MEC, dicho déficit no debe interpretarse como tal, teniendo en cuenta que las jubilaciones y renunciaciones docentes se producen de manera continua a lo largo del año escolar, siendo, según la cartera estatal, parte del funcionamiento regular del sistema educativo. Según lo señalado por el MEC, cada mes se producen unas 300 jubilaciones, lo que implica la generación mensual de 1.500 vacantes debido a que un docente puede estar vinculado a más de un puesto. Según el MEC, los puestos vacantes pueden ser cubiertos con profesionales del BDDE en carácter interino. El ministerio basa esta posibilidad en lo establecido en el artículo 19 del Estatuto del Educador, el cual establece que puede contratarse a maestros en casos especiales, por un plazo no mayor a un año, “entre tanto se realiza el proceso de selección por concurso” (Ley N° 1725/2001). El número de puestos no cubiertos, a setiembre del año 2025, más de 14.000, es casi equivalente a la vacancia generada en 10 meses.

Tabla 9*Puestos de trabajo y docentes por niveles. Año 2025*

Puestos y docentes	Niveles		
	EEB (Ciclos 1° y 2°)	EEB (3er ciclo)	Educación Media
Puestos totales	37.180	171.560	147.895
Puestos cubiertos	36.021	164.596	141.553
% puestos cubiertos	96,88	95,94	95,71
Puestos no cubiertos	1.159	6.964	6.342
% puestos no cubiertos	3,12	4,06	4,29
Docentes en puestos cubiertos	24.025	27.211	24.876

Nota. Fuente: Cuadro de personal N° 04/2025 y Movimientos de Ingresos de Personal N° 08/2025 - Ministerio de Educación y Ciencias. Elaboración propia.

Las previsiones del Ministerio de Educación y Ciencias, en base a un cálculo realizado a solicitud de la presente investigación, indican que, en el nivel inicial, que incluyen las formaciones recibidas por los niños antes del inicio de la etapa de la Educación Escolar Básica (EEB), se requerirán cada año, en promedio, 632 maestros en el período comprendido entre los años 2026 al 2030. La mayor cantidad requerida de docentes se dará en el 2030 con 909 profesionales de la enseñanza. En total, en el período mencionado, se necesitarán 3.161 maestros para el nivel inicial (Tabla 10).

Tabla 10*Proyección de docentes requeridos para el período 2026-2030*

Año	Educación Inicial	Educación Escolar Básica - 1° y 2° ciclos	Educación Escolar Básica - 3er Ciclo y Educación Media	Total
2026	517	1.134	1.555	3.206
2027	529	1.057	1.606	3.192
2028	501	837	1.422	2.760
2029	705	1.178	2.215	4.098
2030	909	1.894	2.018	4.821
Total	3.161	6.100	8.816	18.077

Nota. Fuente: Dirección General de Planificación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencias [Proyección elaborada a solicitud de la presente investigación].

Para el primer y segundo ciclos de la EEB se necesitarán, como se observa en el mismo cuadro, 6.100 docentes en el mismo período. La mayor cantidad requerida también se alcanzará en el 2030 con casi 2.000 maestros. En promedio se necesitará cada año el servicio de más de 1.200 profesionales para los niveles mencionados. El tercer ciclo de la EEB y la Educación Media son los niveles para los que se necesitará contar con el concurso de la mayor cantidad de profesores de todo el sistema público de enseñanza, más de 8.000 educadores en el período indicado, lo que implica un promedio anual de casi 2.000 maestros requeridos. De esta manera, se puede ver que entre los años 2026 al 2030 se van a requerir en total 18.077 docentes, desde más de 3.000 maestros el primer año a casi 5.000 el último (Tabla 10).

Discusión

Los datos analizados evidencian, en primer lugar, una marcada feminización de la profesión docente en Paraguay, en consonancia con la tendencia internacional ([García-Poyato Falcón y Cordero Arroyo, 2019](#)). La elección mayoritaria de la carrera por parte de mujeres ([Prada Núñez et al., 2021](#); [Said-Hung et al., 2017](#); [Muñoz-Fernández et al., 2019](#)) ha sido atribuida por algunos autores a la relación histórica entre la docencia y los roles de ayuda y cuidado tradicionalmente asignados a las mujeres ([Barberá, 1998](#), como se citó en [Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012](#)).

Por otra parte, la presencia significativa en el Banco de Datos de Docentes Elegibles de profesionales con formaciones no vinculadas directamente a la docencia —abogados, arquitectos, bioquímicos, entre otros— plantea interrogantes sustantivos sobre la coherencia entre el currículo formativo y las oportunidades del mercado laboral docente. Si el sistema absorbe estas trayectorias no lineales o discontinuas, en los términos de [Sánchez Olavarría y Huchim Aguilar \(2015\)](#), cabe preguntarse si la estructura de oportunidades del sector está operando con criterios de selección que priorizan la disponibilidad de postulantes por sobre la especificidad de su formación pedagógica inicial.

La sobrerrepresentación de docentes de entre 30 y 49 años en el BDDE, contrastada con el dato de que la mayoría de quienes aprobaron los exámenes de ingreso carecía de experiencia docente previa, introduce una tensión interpretativa relevante. Si el sistema público, mediante sus mecanismos de concurso, valorara centralmente la experiencia, los resultados de los exámenes no mostrarían ese comportamiento. La edad, más que los años de trayectoria, parece operar como un factor diferenciador, lo que podría indicar que otros atributos asociados a la madurez vital —y no necesariamente a la experiencia profesional específica— están siendo capturados por los instrumentos de selección. Esta lectura se alinea con la noción de empleabilidad entendida no solo como el dominio de saberes técnicos, sino como un conjunto de competencias que incluyen la resolución de problemas y las habilidades sociales, capacidades que pueden desarrollarse por vías ajenas al ejercicio profesional docente ([Geeregat Vera et al., 2016](#); [Sánchez Tallabas et al., 2023](#)).

En el marco de un mercado laboral paraguayo caracterizado por la informalidad como principal estrategia de subsistencia, la presión a la baja sobre los salarios y el deterioro de los servicios públicos (González Cáceres, 2022), la carrera docente pública emerge como una opción atractiva, impulsada por un salario que supera el promedio del sector público y por la seguridad social asociada al empleo estatal (Pereira Cardozo, 2025). La alta participación en el BDDE de profesionales con formaciones no docentes cobra así un nuevo sentido: más que una vocación pedagógica inicial, podría estar expresando una estrategia de inserción laboral en un mercado donde la estabilidad del empleo público funciona como un potente factor de atracción.

La revolución tecnológica y la sociedad del conocimiento, como advierten Sánchez Tallabas et al. (2023) y Álvarez y Prieto (2023), exigen competencias que van más allá de la formación inicial y demandan un aprendizaje a lo largo de la vida. El hecho de que menos de un tercio de los docentes del BDDE posea formación de postgrado sugiere que el sistema afronta el recambio generacional con una limitada capacidad instalada de cuadros altamente especializados. La coexistencia de trayectorias formativas diversas junto con una transición demográfica en la fuerza laboral docente convierte la formación continua en una necesidad que excede las lógicas individuales de acumulación de credenciales para los concursos. Se trata, por tanto, de un desafío estructural del sistema educativo en su conjunto.

Conclusiones

Los resultados de este estudio delimitan un perfil del personal docente paraguayo caracterizado por tres rasgos estructurales que emergen de las fuentes oficiales analizadas. El primero es la feminización de la profesión. El Censo Nacional de Población y Viviendas de 2022, por su cobertura universal, captura este fenómeno en su magnitud precisa: siete de cada diez profesionales de la enseñanza son mujeres, y por cada varón que posee formación para la docencia hay aproximadamente 2,4 mujeres. Esta composición por sexo no constituye un dato accesorio ni un matiz dentro del panorama sociodemográfico, sino un eje que atraviesa cualquier caracterización del magisterio, en tanto las condiciones de empleo, la distribución de cargos y las perspectivas de carrera afectan de manera diferencial a una fuerza laboral compuesta mayoritariamente por mujeres.

El segundo rasgo es la centralidad del empleo público en la configuración del mercado laboral docente. La práctica totalidad de los profesionales de la enseñanza se desempeña en el sector educativo y lo hace en relación de dependencia. La proporción de quienes trabajan por cuenta propia o en calidad de empleadores es comparativamente pequeña, y la diversidad de sectores de actividad fuera de la enseñanza es baja. La convergencia entre los datos censales y los registros administrativos del Ministerio de Economía y Finanzas indica que el Estado es el empleador claramente predominante. Este hecho delimita un horizonte laboral concentrado, donde los mecanismos de acceso al sistema público —en particular,

el Banco de Datos de Docentes Elegibles— adquieren un peso decisivo en la composición de la fuerza laboral. La inscripción en este banco constituye un requisito obligatorio para competir por una plaza en el sistema público de enseñanza, de modo que el BDDE opera como el filtro institucional que define quiénes están en condiciones de ingresar al empleo docente estatal. En un mercado laboral como el paraguayo, caracterizado por altos niveles de informalidad y por la inestabilidad que afecta a amplios sectores de la población ocupada, la estabilidad del empleo público y la seguridad social asociada a ello convierten a la carrera docente en una opción de alta demanda. Esta centralidad estatal, sin embargo, implica también una baja diversificación ocupacional del magisterio: la formación docente no se traduce, salvo en contadas excepciones, en oportunidades laborales en otros sectores, lo que refuerza la dependencia del sistema público como destino profesional preponderante.

El tercer rasgo emerge del análisis del propio BDDE y concierne a la relación entre edad, experiencia y formación. La estructura etaria del banco se encuentra fuertemente concentrada en las franjas de 30 a 49 años. Cuatro de cada diez postulantes tienen entre 40 y 49 años, y tres de cada diez se ubican en la franja de 30 a 39 años. En conjunto, las edades medias de la vida laboral reúnen a más de tres cuartas partes de los integrantes del BDDE. Los extremos etarios, en cambio, presentan pesos muy reducidos: los menores de 30 años constituyen una proporción limitada, y los mayores de 60 años son prácticamente inexistentes. Este predominio de postulantes en la etapa media de la vida laboral y la presencia limitada de generaciones jóvenes configuran un perfil etario cuyo centro de gravedad se inclina de manera pronunciada hacia la mediana edad, fase que antecede a las últimas etapas de la carrera activa.

Los datos de los exámenes de ingreso al BDDE correspondientes a 2024 permiten precisar que esta concentración etaria no se explica por la acumulación de experiencia docente. De los 56.199 postulantes que se presentaron a las pruebas, solo un tercio logró aprobar. Dentro del grupo de quienes superaron el examen, la mayoría carecía de trayectoria previa en las aulas: seis de cada diez aprobados declararon tener cero años de experiencia docente. Los postulantes con muchos años de ejercicio, en particular quienes superaban las dos décadas de trayectoria, tuvieron una presencia marginal entre quienes aprobaron las pruebas. Esta evidencia indica que los años de aula no constituyen una ventaja decisiva en el ingreso al sistema público, o al menos no una ventaja que se manifieste de manera lineal en los resultados de los exámenes. De este contraste —un BDDE poblado mayoritariamente por postulantes de edades medias, pero cuyos exámenes de ingreso no son superados de manera predominante por los más experimentados— se desprende una distinción con implicancias conceptuales: la experiencia docente específica no opera como el factor determinante en el ingreso al BDDE, mientras que la edad —y la experiencia vital que esta supone— parece tener un peso más relevante. Los postulantes de edades medias, aun sin haber ejercido la docencia, podrían estar alcanzando mejores desempeños en virtud de atributos asociados a la madurez personal, a una formación disciplinar más consolidada o a competencias transversales adquiridas por vías ajenas al ejercicio profesional docente. Esta lectura no descarta por completo la influencia de la experiencia

docente, cuyo efecto modesto se aprecia en la comparación de proporciones entre aprobados y reprobados, pero sí indica que esa influencia es insuficiente para explicar la composición etaria del BDDE.

A esta configuración etaria se suma una composición formativa heterogénea. Si bien la titulación terciaria o técnica de orientación docente es el perfil mayoritario —casi nueve de cada diez integrantes del BDDE la poseen—, el banco de elegibles no está conformado exclusivamente por egresados de carreras docentes regulares. Un segmento accede mediante vías de habilitación alternativas, como los cursos de habilitación docente que permiten a profesionales de otros campos obtener la certificación requerida para concursar. Otro segmento, cuantitativamente menor pero no insignificante, posee títulos terciarios cuyos contenidos disciplinares son ajenos a la enseñanza. En el nivel de grado, esta diversidad se acentúa: junto a los licenciados en Ciencias de la Educación conviven profesionales del Derecho, la Arquitectura, las Ciencias de la Salud y otras disciplinas sin vinculación directa con la enseñanza, lo que confirma que el BDDE canaliza una pluralidad de trayectorias formativas que exceden las fronteras de la pedagogía. Esta heterogeneidad formativa revela que el magisterio que aspira al sistema público no constituye un cuerpo homogéneo, sino que tiene trayectorias académicas diversas. La credencial específicamente pedagógica está lejos de constituir el perfil predominante entre los habilitados para concursar, lo cual indica que el sistema de acceso no filtra de manera excluyente por la formación inicial en educación, sino que admite una pluralidad de orígenes formativos. Esta apertura, mostrada por los datos, puede comprenderse como un reflejo de la estructura de oportunidades del mercado laboral paraguayo, donde la estabilidad del empleo público ejerce una atracción que trasciende las fronteras de las carreras pedagógicas y convoca a profesionales de los más diversos campos disciplinares.

Las proyecciones elaboradas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) para el período 2026-2030 indican una demanda creciente de nuevos docentes, con una necesidad total de más de dieciocho mil profesionales de la enseñanza. Al poner en relación esta proyección con un BDDE que se contrajo en el último año registrado y que exhibe un ingreso limitado de generaciones jóvenes, los resultados delimitan un escenario en el que la disponibilidad de postulantes habilitados podría tensionar la capacidad del sistema para cubrir sus necesidades futuras. El BDDE, que concentra a los maestros en condiciones de concursar, no solo se redujo numéricamente, sino que presenta un perfil etario envejecido, lo cual anticipa que una porción significativa de sus actuales integrantes se retirará de la vida laboral en los próximos diez a quince años sin que se observe, hasta ahora, una base de reemplazo generacional proporcional.

En conjunto, los hallazgos de este estudio configuran la imagen de un magisterio atravesado por tensiones que no operan de manera aislada, sino que se superponen y se refuerzan mutuamente. La feminización de la fuerza laboral, la centralidad del empleo estatal, el envejecimiento de la base de postulantes, la disociación entre experiencia docente y éxito en los concursos, y la heterogeneidad de las credenciales formativas son dimensiones que convergen para delinear un perfil docente complejo. Los datos no permiten anticipar cómo evolucionará cada una de estas dimensiones, pero sí indican que la interacción

entre ellas —una demanda creciente de maestros, una oferta de postulantes que se estrecha y envejece, y una formación inicial que se diversifica más allá de las fronteras tradicionales de la pedagogía— constituye el marco dentro del cual se desenvolverá la capacidad del sistema educativo paraguayo para incorporar a las nuevas generaciones de profesionales de la enseñanza en los próximos años.

Referencias

- Álvarez, M. y Prieto, P. (2023). Presentación del Dossier temático: “La educación superior en la era digital”. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(2), 28-45. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.879>
- Aplazo masivo de docentes: de 80 institutos de formación, solo 25 están acreditados** (28 de julio de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/07/28/aplazo-masivo-de-docentes-de-80-institutos-de-formacion-solo-25-estan-acreditados/>
- Aplazo masivo de docentes: Pedirán revisión del método de evaluación** (14 de octubre de 2024). *EXTRA*. <https://www.extra.com.py/actualidad/aplazo-masivo-de-docentes-pediran-revision-del-metodo-de-evaluacion>
- Aplazo masivo en el MEC: el 87% de los docentes se aplazó en concurso en Concepción** (11 de octubre de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/10/11/aplazo-masivo-en-el-mec-el-87-de-docentes-se-aplazo-en-concurso-en-concepcion/>
- Aplazos masivos: docentes culpan al MEC y exigen control a institutos** (25 de julio de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/07/25/docentes-apuntan-al-mec-por-aplazos-masivos-exigen-fiscalizar-institutos-de-formacion/>
- Aquino, A.** (09 de noviembre de 2024). Intensa búsqueda para hallar razones del aplazamiento masivo de docentes. *La Tribuna*. <https://www.latribuna.com.py/destacado/204755-intensa-busqueda-para-hallar-razones-del-aplazamiento-masivo-de-docentes>
- Avendaño Bravo, C. y González Urrutia, R.** (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 21-33. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Concha-Díaz, V., Jornet Meliá, J. M. y Bakieva Karimona, M.** (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75–93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401n>
- Formación deficiente y politización, las causas del masivo aplazo docente, según la OTEP-A** (26 de julio de 2025). *ADN Digital*. <https://www.adndigital.com.py/formacion-deficiente-y-politizacion-las-causas-del-masivo-aplazo-docente-segun-la-otep-a/>

- García-Poyato Falcón, J., y Cordero Arroyo, G.** (2019). Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 157-175. <https://turia.uv.es/index.php/RASE/article/view/14659>
- Geeregat Vera, O., Cifuentes Gómez, G. y Villarroel Farías, M. C.** (2016). Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados de pedagogía. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21935>
- González-Cáceres, A.** (2022). Estructura del mercado laboral y reproducción de la fuerza de trabajo en Paraguay en contexto de crisis y pandemia. *Revista Economía*, 74(119), 29–38. <https://doi.org/10.29166/economia.v74i119.3837>
- Iglesias, A.** (2023). De relatos y estrategias: La inserción laboral de lxs profesorxs principiantes en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En A. Birgin (Comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria: Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 293-331). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/248051>
- Ley N° 1725.** Establece el *Estatuto del Educador*. 13 de setiembre de 2001. Biblioteca y Archivo del Congreso Nacional. Paraguay. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/769/ley-n-1725-establece-el-estatuto-del-educador>
- Lorente Rodríguez, M. y Senent Sánchez, J. M.** (2023). Una década de los procesos de inducción docente en América Latina. Revisión bibliográfica (2012-2022). *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 88–102. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37640>
- MEC: el 80% de docentes se aplazó en concurso público en San Pedro** (03 de noviembre de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/11/03/mec-el-80-de-docentes-se-aplazo-en-concurso-publico-en-san-pedro/>
- Muñoz-Fernández, G., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M.** (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Nuevo aplazo masivo: el 81% de docentes reprobó última prueba de concurso del MEC en Amambay** (19 de setiembre de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/09/19/nuevo-aplazo-masivo-el-81-de-docentes-reprobo-ultima-prueba-de-concurso-del-mec/>
- Paraguay: aplazo masivo en concurso docente del MEC con solo 13% de aprobados en Concepción** (11 de octubre de 2025). *El Nacional*. <https://elnacional.com.py/nacionales/paraguay-aplazo-masivo-concurso-docente-mec-13-aprobados-concepcion-n94039>

- Pereira Cardozo, H. J.** (2020). *Impactos de la glocalización en los territorios rurales y en las poblaciones portadoras de conocimientos tradicionales de Paraguay*. Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI).
- Pereira Cardozo, H. J., Aguilar Benítez, J. P., Aguilar Morínigo, M. M., Jara Rolón, J. M. y Subeldía, A.** (2023). Interés de formación en carreras del INAES por parte de estudiantes y profesionales de la educación de Paraguay. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 1(2), 68–80. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art5>
- Pereira Cardozo, H. J.** (2025). Condiciones de inserción laboral, trabajo y jubilación de maestros de instituciones públicas de educación primaria y secundaria de Paraguay. *Revista Economía*, 77(125), 31–48. <https://doi.org/10.29166/economia.v77i125.7428>
- Pereira Cardozo, H. J. y Solís, H.** (2025). Evolución de la estructura agraria paraguaya: Concentración persistente entre 2008 y 2022. *Revista De Ciencias Sociales*, 37(55), 1-24. <https://doi.org/10.26489/rvs.v37i55.8>
- Prada Núñez, R, Hernández Suarez, C. y Avendaño Castro, W.** (2021). Motivaciones para elegir la profesión docente en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Redipe*, 10(5), 220-231. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1299>
- Preocupante nivel de aplazo en concurso docente: solo 4 de cada 10 postulantes aprobaron** (24 de julio de 2025). *HOY*. <https://www.hoy.com.py/nacionales/2025/07/24/preocupante-nivel-de-aplazo-en-concurso-docente-solo-4-de-cada-10-postulantes-aprobaron>
- Roberti, M. E.** (2012). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las trayectorias laborales. *Trabajo y Sociedad*, 15(18), 267-277. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/18%20ROBERTI%20Trayectorias%20Laborales.pdf>
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Valencia Cobos, J.** (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31-48. <https://www.scielo.br/j/ep/a/fYDZLs8dcJ4Wp3wkFkPQS6Q/?format=pdf&lang=es>
- Sánchez Olavarría, C. y Huchim Aguilar, D.** (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 403-424. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1722>
- Sánchez Tallabas, N. E., Luna García, M. del R., Valadez Mena, M. E. y Valadez Mena, V.** (2023). El dominio de las competencias en la formación docente y la empleabilidad. *Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 5(2), 84-96. <https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1068>
- Sánchez-Anguiano, H. M, de la Torre-Díaz, A. y Cordero-Arroyo, G.** (2024). Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria. Un análisis desde la evaluación del desempeño. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(102), 535-560. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/221/420>

- Serra, J.C., Krichesky, G. y Merodo, A.** (2009). Inserción laboral de docentes del nivel medio en la Argentina. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 195-208. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/13628/rev131ART13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sinadi cuestiona la formación docente tras aplazo masivo en concurso del MEC.** (2024, 4 de octubre). *OviedoPress*. <https://oviedopress.com/sinadi-cuestiona-la-formacion-docente-tras-aplazo-masivo-en-concurso-del-mec/>
- Solicitud de información N° 94541** (Ministerio de Educación y Ciencias – MEC). (2025). *Portal Unificado de Información Pública*. <https://informacionpublica.paraguay.gov.py/#!/ciudadano/solicitud/94541>
- Solicitud de información N° 94542** (Instituto Nacional de Estadísticas - INE). (2025). *Portal Unificado de Información Pública*. <https://informacionpublica.paraguay.gov.py/#!/ciudadano/solicitud/94542>
- Solicitud de información N° 96371** (Ministerio de Educación y Ciencias – MEC). (2025). *Portal Unificado de Información Pública*. <https://informacionpublica.paraguay.gov.py/#!/ciudadano/solicitud/96371>
- Solicitud de información N° 98521** (Ministerio de Educación y Ciencias). (2025). *Portal Unificado de Información Pública*. <https://informacionpublica.paraguay.gov.py/#!/ciudadano/solicitud/98521>
- Titular del MEC: “El 70% de los docentes no comprenden lo que leen”** (26 de noviembre de 2025). *Última Hora*. <https://www.ultimahora.com/titular-del-mec-el-70-de-los-docentes-no-comprenden-lo-que-lee>