



EDUCACIÓN PREESCOLAR ESTRATEGIA BICENTENARIO

Paula Pacheco F., Gregory Elacqua y José Joaquín Brunner R.

Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez

Pedro Montt L.

Ministerio de Educación

María Victoria Peralta E.

Ministerio de Educación

Patricia Poblete B.

Fundación Integra

Adriana Muñoz B.

Junta Nacional de Jardines Infantiles

- I. CONTENIDOS
- II. BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR
 - 1. Beneficios para los niños/as de nivel socioeconómico bajo
 - 2. Beneficios para las madres
 - 3. Beneficios para la sociedad
- III. NUESTRA SITUACIÓN
 - 1. COBERTURA Y EQUIDAD
 - 1.1. Cobertura neta internacional
 - 1.2. Evolución de matrícula histórica en Chile
 - 1.3. Evolución de matrícula rural/urbano
 - 1.4. Cobertura preescolar en Chile, por quintil de ingresos
 - 1.5. Cobertura preescolar por edades
 - 1.6. Proyección de la población menor de 6 años, 2000-2010
 - 2. CALIDAD
 - 2.1. Gasto
 - 2.1.1. Gasto internacional en preescolar como porcentaje del PIB (2001)
 - 2.1.2. Gasto anual internacional por estudiante
 - 2.1.3. Gasto preescolar como porcentaje del total en Educación
 - 2.1.4. Gasto por alumno en los distintos niveles de educación, en Chile y países OECD
 - 2.1.5. Gasto total en educación y en nivel preescolar en Chile
 - 2.1.6. Gasto internacional público y privado en educación preescolar
 - 2.2. Personal docente
 - 2.2.1. Proporción profesor/alumno, en el ámbito internacional
 - 2.2.2. Proporción profesor/alumno en Chile
 - 2.2.3. Formación inicial docente en Chile
 - 2.2.4. Educadores/as de aula por título y dependencia
 - 2.3. Necesidad de estudios sobre calidad
 - 3. INSTITUCIONALIDAD
 - 3.1. Cobertura internacional privada y pública
 - 3.2. Peso porcentual de las matrículas por institución
 - 3.3. Programas formales y no formales por institución
 - 3.4. Distribución por quintil de las matrículas de preescolar en los distintos establecimientos
 - 3.5. Distribución de matrícula preescolar en las distintas instituciones, de acuerdo al quintil de ingreso autónomo
- IV. ENFOQUES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
 - 1. COBERTURA Y EQUIDAD

- 1.1. Universalización v/s focalización
- 1.2. Cobertura primer ciclo formal v/s no formal
- 1.3. Financiamiento.
- 1.4. Debate público

- 2. CALIDAD
 - 2.1. Evaluación
 - 2.2. Estándares
 - 2.3. Certificación de calidad
 - 2.4. Modelos de formación inicial
 - 2.5. Demanda de profesionales

- 3. INSTITUCIONALIDAD: Cómo organizar las responsabilidades administrativas y el diseño de políticas
 - 3.1. Administración unificada v/s dividida

- V. ESTRATEGIA PARA CHILE
 - 1. Aumento en cobertura y equidad
 - 1.1. Universalizar
 - 1.1.1. Asegurar 14 años de escolaridad a todos los niños, niñas y jóvenes, universalizando la atención a 4 y 5 años de edad
 - 1.2. Focalizar a través de distintas alternativas
 - 1.2.1. Ofrecer gradual y progresivamente Jornada Escolar Completa para los niños de 4 y 5 años de familias más pobres
 - 1.2.2. Expandir focalizadamente la cobertura a niños/as de 2 a 3 años 11 meses, de los quintiles I y II a través de JUNJI e Integra
 - 1.3. Crear empleos
 - 1.3.1. Fomentar el ingreso de las madres al mercado laboral y generar nuevos empleos
 - 2. Calidad
 - 2.1. Instalación del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Parvularia
 - 2.2. Desarrollo de propuesta curricular en plena implementación como apoyo directo al trabajo en sala
 - 2.3. Instalación del Sistema de Acreditación de Calidad Educativa en el Nivel Educación Parvularia
 - 2.4. Examinar los beneficios de disminuir el coeficiente técnico en Segundo Nivel de Transición (35 niños/as por sala)
 - 3. Institucionalidad
 - 3.1. Especializar los distintas instituciones, según edad y nivel

- 3.2. preescolar
Definir una institucionalidad que supervise y fiscalice la calidad de los establecimientos y los servicios ofrecidos
- 4. Familia
- 1.1. Política comunicacional
- 5. Costos totales del proyecto

REFERENCIAS

ANEXOS

- Anexo 1: Plan presidencial: aumento cobertura parvularia 2000-2006
- Anexo 2: Chile: población estimada al 30 de junio, según sexo y edades simples de 0 a 6 años. 2000 - 2010
- Anexo 3: Población menor o igual a 6 años por quintil de ingreso, según proyección de población INE al 2010
- Anexo 4: Estimaciones de matrícula por tramos de edad año 2004
- Anexo 5: Estimaciones de matrícula v/s estimaciones de población
- Anexo 6: Datos sobre el estado de las mujeres en el mercado laboral
- Anexo 7: Resumen de bases de cálculo costos de atención por alumno
- Anexo 8: Costos del proyecto
 - 1. Cobertura
 - 1.1. Crecimiento universal vía subvención MINEDUC (establecimientos municipales y particulares subvencionados)
 - 1.2. Expansión JEC para 1^{er} y 2^{do} NT: Instalar JEC en establecimientos focalizados vía subvención MINEDUC
 - 1.3. Cobertura equidad expansión 2-3 años: Aumentar la cobertura a población no atendida: 157.380 niños/as
 - 2. Calidad
 - 2.1. Estándares de aprendizaje y medición de calidad
 - 2.2.1. Implementación Curricular Segundo Ciclo (4 a 6 años)
 - 2.2.2. Implementación curricular primer ciclo (0 a 3 años)
 - 2.3. Sistema de acreditación de calidad del Servicio de Jardines Infantiles
 - 2.4. Disminución del coeficiente técnico en Segundo Nivel de Transición
 - 3. Familia
 - 3.1. Familia: apoyo al trabajo parental, campaña de sensibilización importancia de educación preescolar.
 - 4. Costos Totales del Proyecto
- Anexo 9: Propuesta de criterios para definir programas formales y no-formales



CONTENIDOS



El presente informe expone elementos relevantes para la Política de Educación Preescolar, analiza sus ventajas y limitaciones, examina experiencias internacionales que puedan resultar de utilidad para el diseño de un programa nacional para este nivel de educación. A la luz de esos elementos, se propone una estrategia en la perspectiva del Bicentenario.

Primero se presenta una síntesis de los efectos obtenidos por niños y niñas que participan en la educación preescolar. Posteriormente, se exponen datos comparativos, nacionales e internacionales, respecto de cobertura preescolar, calidad (como gastos, insumos y estudios en el tema) e institucionalidad. Luego, se plantean determinados modelos de intervención utilizados por diversos países, con sus correspondientes ventajas y desventajas. En una última sección, se describe una estrategia de educación preescolar para Chile 2005-2010.

La literatura empírica internacional demuestra que la educación preescolar reporta importantes beneficios para los niños/as, especialmente los que pertenecen a familias de nivel socioeconómico bajo, así como también para sus madres y la sociedad en su conjunto.

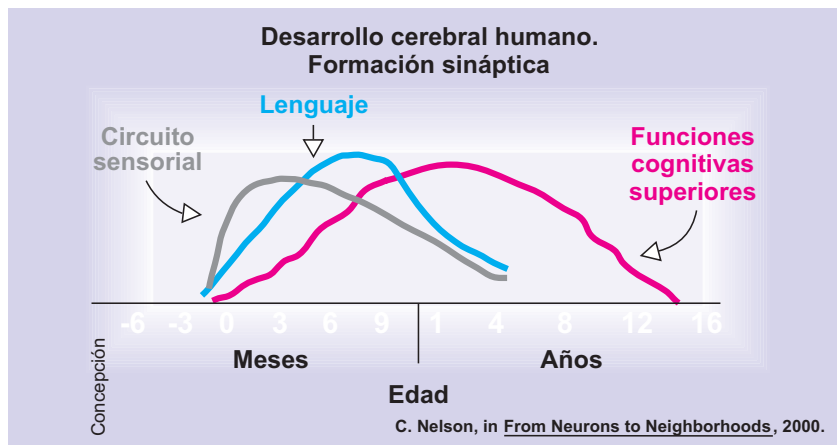
2

BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR



1. Beneficios para los niños/as de nivel socioeconómico bajo

Investigaciones sobre biología del aprendizaje han demostrado que, si bien el cerebro es plástico y la educación es un proceso que continúa durante toda la vida, existen momentos en que este se encuentra en mejores condiciones para aprender. Durante los primeros 5 ó 6 años de vida, el cerebro es una “ventana de oportunidades”, por lo que el entorno social y cultural, así como la adecuada estimulación en los dominios cognitivos y socioemocionales resultan de gran importancia. En este período los niños/as son especialmente sensibles al desarrollo de destrezas básicas, especialmente aquellas vinculadas a un desempeño óptimo en la educación formal (Leseman, 2002).



La educación parvularia hace una diferencia crítica a lo largo de la vida para los niños/as de nivel socioeconómico bajo. La pobreza en la niñez deja consecuencias para el desarrollo cognitivo y los posteriores logros educativos. La calidad de la experiencia preescolar perdura hasta la educación básica, y aun más allá (Herrera, 2004). Por ello, y particularmente en los países con altas diferencias sociales y de ingresos, adquiere especial relevancia la educación temprana, para disminuir las desventajas iniciales de los niños/as provenientes de familias de escasos recursos. Existen evidencias para corroborar que la pobreza, la clase social, el bajo nivel educacional de los padres y los ambientes de vida poco alfabetizados, tienen decisiva influencia sobre la educación informal en el hogar, lo cual implica una preparación desfavorable de los niños/as para la educación formal (Brunner y Elacqua, 2003).

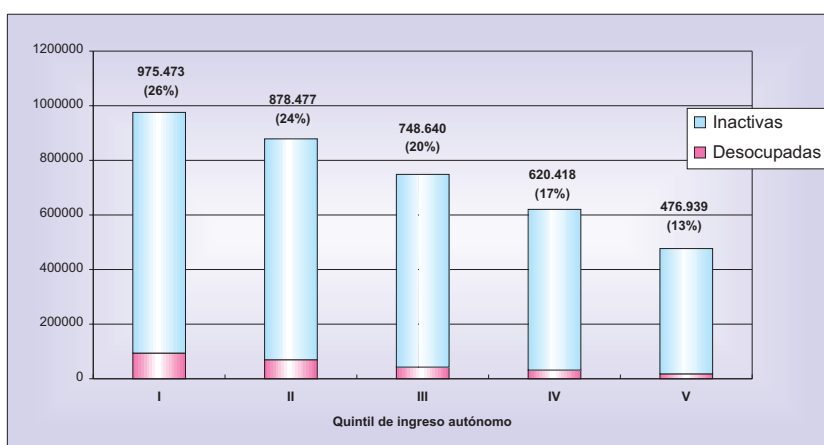
2. Beneficios para las madres

Los beneficios de la Educación Parvularia también se extienden a las madres, en tanto facilitan su inserción al mercado laboral. Chile posee una baja tasa de inserción laboral femenina, por debajo de otros países de América Latina. Los índices son aún más bajos en el caso de mujeres de menor nivel socio económico, lo cual perjudica aún más a las familias que buscan salir del círculo de la pobreza.

Junto con México y Costa Rica, Chile cuenta con la más baja tasa de inserción laboral femenina. Sólo un 36% de las mujeres en edad de trabajar lo hacen, por debajo del promedio latinoamericano (45%) y de los países desarrollados. Como muestra el gráfico 1, un 50% de las mujeres que no trabajan pertenecen a los dos quintiles de más bajos ingresos (CASEN, 2000). Sólo el 24.8% de

las mujeres pertenecientes al quintil más pobre trabajan, comparado con el 52.1% en el quintil de más altos ingresos (PNUD, 2004). A las mujeres más pobres les resulta más difícil trabajar, en tanto no tienen con quien dejar a sus hijos/as pequeños. Mientras la cobertura de educación preescolar para el quintil más rico es de 50%, para el quintil más pobre sólo alcanza a un 30% (CASEN, 2003).

Gráfico 1
Número de mujeres que no trabajan, por quintil de ingreso autónomo



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos CASEN, 2000.

Otra razón por la cual los niños/as no asisten a establecimientos de educación preescolar, es porque sus padres consideran que no tienen la edad suficiente o porque tienen alguien que los cuida en casa¹. Ello refleja la escasa valoración, que tienen los padres, de las enseñanzas y aprendizajes adquiridos en la educación preescolar.

La educación preescolar contribuye a incorporar a las madres en el mercado laboral y, así, a superar la pobreza. Durante la década del '90, el porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza se redujo desde un 38.6% a un 20.6%, y la tasa de participación laboral femenina ascendió de un 29.6% a un 35%. Esta relación entre incorporación de la mujer al trabajo y reducción de la pobreza, también se observa en otros países de América Latina².

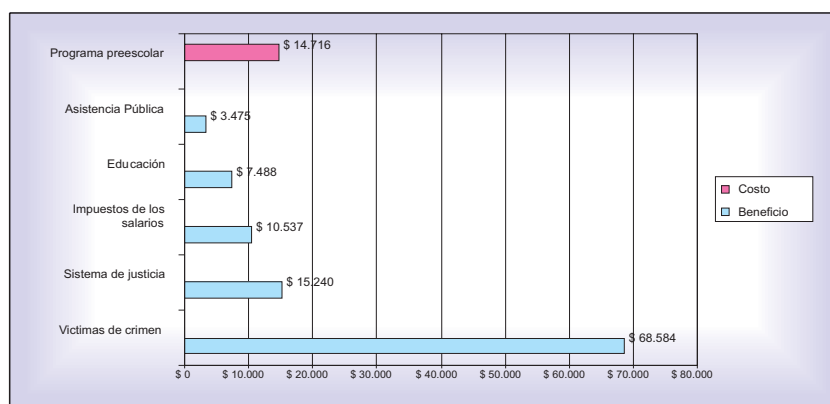
[1] Según los datos de la encuesta CASEN 2003, un 61,9% de los padres no envía a su hijo menor de 6 años a un establecimiento educacional porque "no tiene edad suficiente" y un 21,8% dice que "no es necesario porque lo cuidan en la casa".

[2] Para más detalles ver <http://www.pnud.cl/boletin/septiembre/cont08.htm>

3. Beneficios para la sociedad

La experiencia temprana de socialización resulta determinante para el desarrollo posterior de los niños/as. Se pierde un recurso humano importante cuando los niños/as no logran su potencial. La educación temprana y el cuidado de los niños/as resultan claves para reducir el bajo nivel de rendimiento escolar. Como se desprende del gráfico 2, elaborado a partir de estudios internacionales, 1 dólar invertido en la primera infancia tiene un retorno de 8 dólares más tarde. Invertir en preescolar puede reducir la necesidad de realizar costosas intervenciones posteriores, para remediar el fracaso escolar, la deserción y conductas anti-sociales (OECD, 2001).

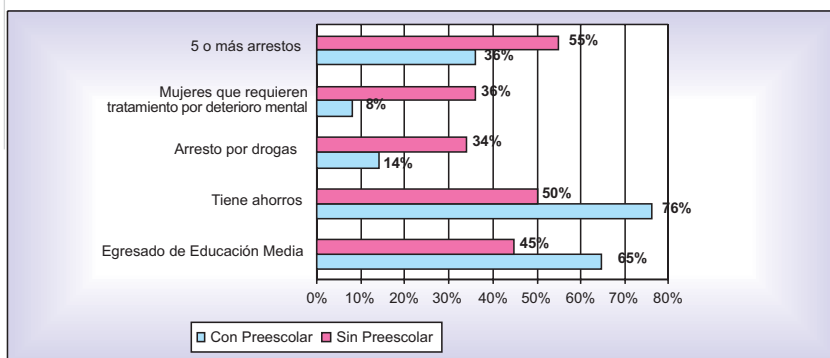
Gráfico 2
Costos públicos/beneficios para cada participante



Estudios longitudinales realizados en EEUU demuestran los importantes impactos de la educación preescolar en los niños/as. Como muestra el siguiente gráfico, se han detectado leves aumentos en el coeficiente intelectual y notables beneficios en las habilidades sociales y emocionales de los niños/as, pues llegan más preparados y motivados a la enseñanza básica formal. La educación informal o las prácticas de instrucción en el propio hogar, resultan determinantes para el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños/as, así como también permiten predecir, en gran medida, su posterior desempeño escolar (Brunner y Elacqua, 2003).



Gráfico 3
Beneficios de la educación preescolar a lo largo de la vida
para niños/as de nivel socio económico bajo
 (Perry Preschool Study)³



Fuente: Elaboración propia a partir de Perry Preschool Study, 2003.



(3) High Scope Early Childhood, 1994. The Perry Preschool Program Long Terms Effects. Proyecto Abecedarian; Chicago Parents Center; Fundación Van Leer; Asociación Nacional de la Primera Infancia de USA (National Association for Education of Young Children). UNESCO/DECD, 2003. Financing Education: Investments and Returns. Analysis of The W.E.I., 2002.

3

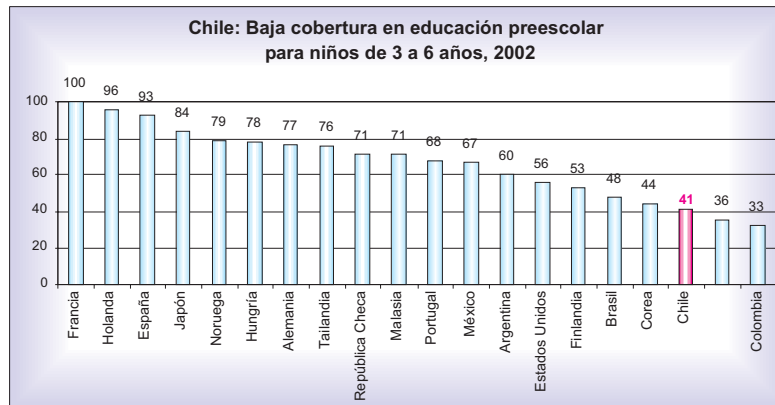
NUUESTRA SITUACIÓN



1. COBERTURA Y EQUIDAD

1.1. Cobertura neta internacional

Gráfico 4

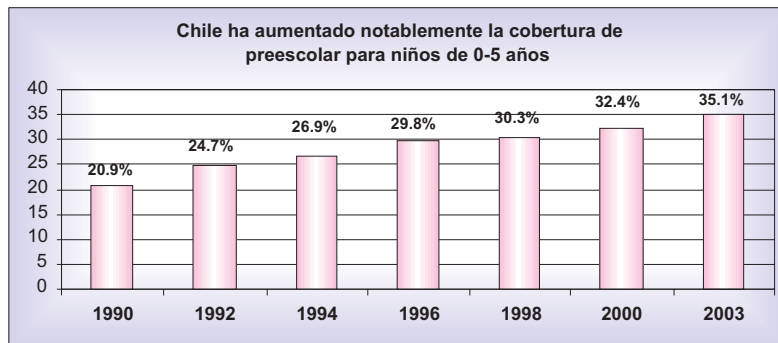


Fuente: UNESCO, 2002.

Según datos de la UNESCO⁴, Chile posee una baja cobertura en educación preescolar, con relación a otros países. Estos datos merecen especial atención, en tanto hacen referencia a niños/as de entre 3 y 6 años. La fuerte expansión de estos últimos años debería mejorar la posición de nuestro país.

1.2. Evolución de matrícula histórica en Chile

Gráfico 5



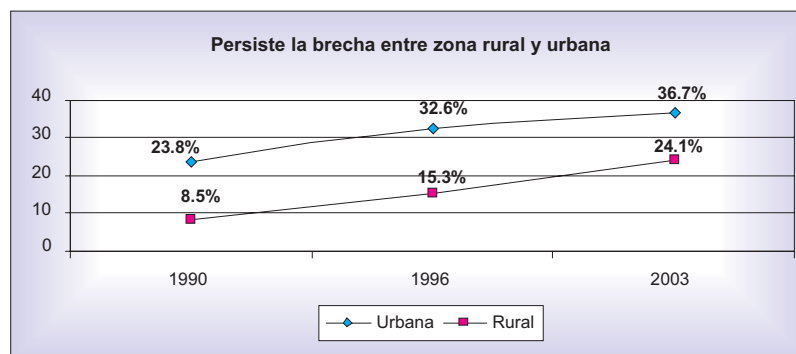
Fuente: MIDEPLAN, División Social, a partir de encuesta CASEN, años respectivos.

(4) Los indicadores desarrollados por la OECD y por la UNESCO delimitan la educación preescolar de acuerdo a la clasificación internacional ISCED 0, que incorpora a los niños/as de 3 a 6 años que participan en programas formales (centre-based o school based), realizados por un equipo debidamente capacitado. Se excluyen los programas informales desarrollados en hogares. Además, es necesario precisar que el porcentaje de cobertura se encuentra subestimado, ya que las mediciones fueron realizadas en temporada de baja matrícula.

La cobertura preescolar en Chile, de acuerdo a los datos de la encuesta CASEN⁵, ha evolucionado positivamente en los últimos años, hoy supera un tercio de los niños/as entre 0 y 5 años.

1.3. Evolución de matrícula rural/urbano

Gráfico 6

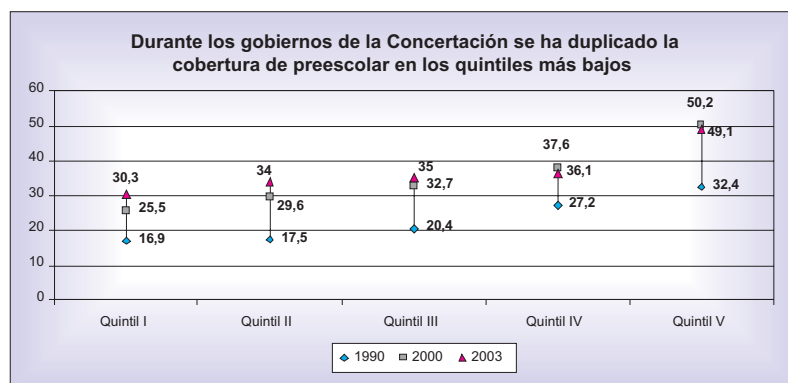


Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC, 2003.

Si bien, la cobertura se ha ampliado en los distintos niveles de preescolar, aún se mantiene una brecha significativa entre las zonas rurales y urbanas.

1.4. Cobertura preescolar en Chile, por quintil de ingresos

Gráfico 7



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos CASEN, año respectivo.

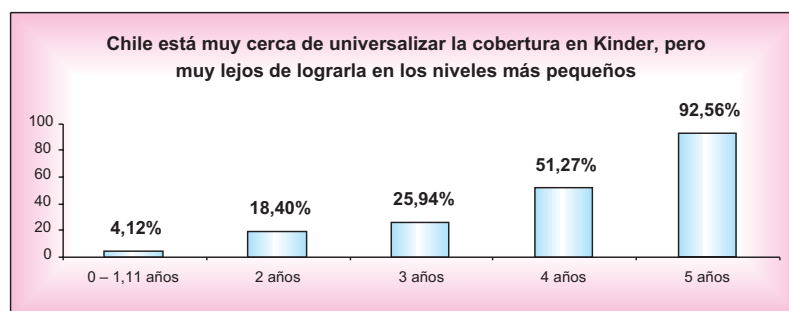
(5) En los datos de la encuesta CASEN, tomados de la pregunta: "¿Asiste actualmente a algún establecimiento educacional, jardín infantil, sala cuna u otro programa preescolar no convencional de la educación preescolar?", se considera al grupo de entre 0 y 5 años, que asiste a programas formales y no formales de educación y cuidado de los niños/as.

En los gobiernos de la Concertación, la oferta de programas educativos se ha focalizado en familias en situación de pobreza. Si bien, la cobertura ha aumentado en todos los quintiles, los mayores avances se logran en el 40% de los hogares de menos recursos, donde ésta casi se ha duplicado.

A pesar de los progresos logrados, aún los niños/as más necesitados se benefician menos de la enseñanza preescolar que sus similares de quintiles de mayores ingresos.

1.5. Cobertura preescolar por edades

Gráfico 8
Porcentaje de matrícula v/s proyecciones de población INE para el año 2004



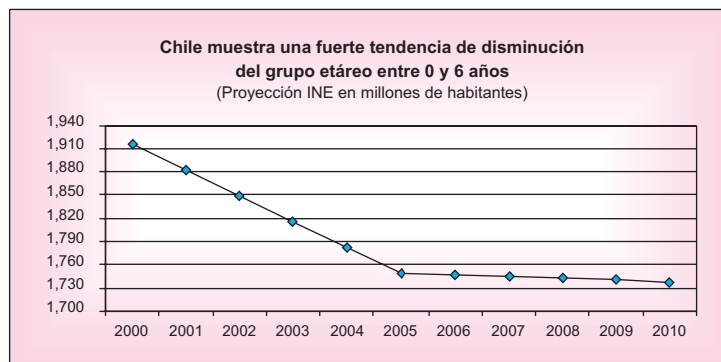
Fuente: Elaboración propia, a partir de Proyecciones INE (Censo, 2003).

En la actualidad, Chile se encuentra muy cerca de universalizar la educación preescolar en Kinder, y presenta más de un 50% de cobertura en Prekinder. Sin embargo, en los niveles más bajos de preescolar, la cobertura es notablemente baja. A corto plazo, la cobertura preescolar en el primer ciclo de este Nivel (0 a 3 años), sería muy difícil de universalizar.

En los países de la OECD, la tendencia apunta hacia la cobertura total de la población entre 3 y 6 años de edad [correspondiente a Segundo Intermedio, Primer año de Transición y Segundo año de Transición]. Se intenta proporcionar a los niños/as al menos dos años de servicio gratuito de educación preescolar, antes de ingresar a la educación fundamental obligatoria.

1.6. Proyección de la población menor de 6 años, 2000-2010

Gráfico 9



Fuente: Elaboración propia, a partir de proyecciones elaboradas por INE.

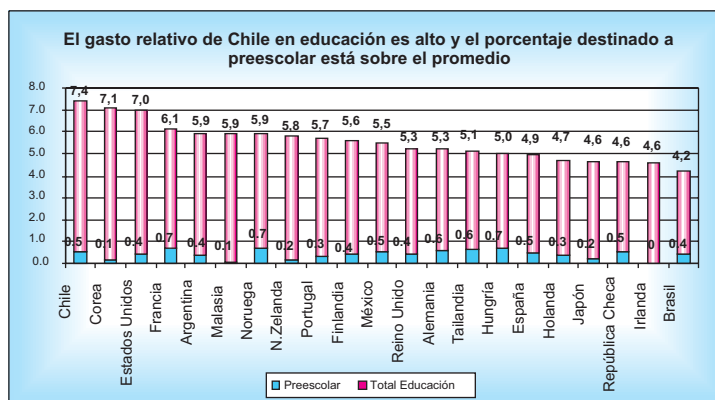
La tendencia poblacional en Chile, al igual que en otros países de la OECD, muestra una notable disminución en el grupo etéreo que va entre los 0 y 6 años. El país experimentó una fuerte caída a partir de los años 90, y se espera que se mantenga hasta el 2005, para luego estabilizarse.

2. CALIDAD

2.1. Gasto

2.1.1. Gasto internacional en preescolar como porcentaje del PIB (2001)

Gráfico 10

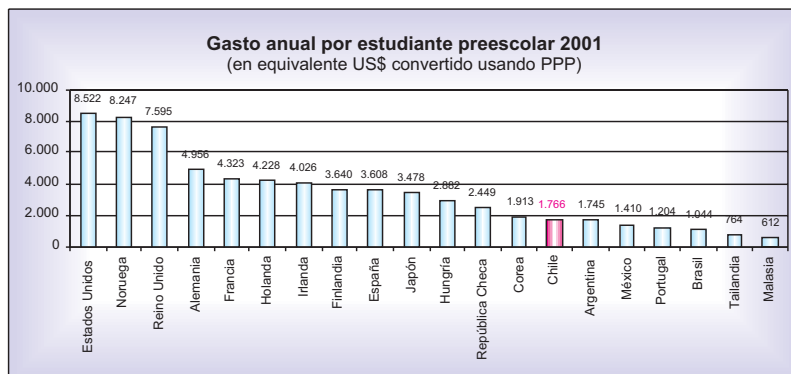


Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de OECD, 2001.

Chile gasta un 0,5% del PIB en educación preescolar, lo cual constituye un porcentaje relativamente alto en comparación a otros países, tanto latinoamericanos, como del resto del mundo.

2.1.2. Gasto anual internacional por estudiante

Gráfico 11

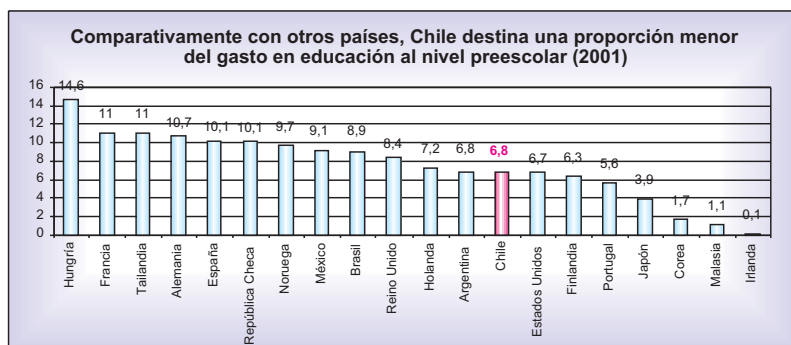


Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de OECD, 2001.

En comparación con los países de la OECD, Chile tiene un gasto anual por estudiante de preescolar por debajo del promedio. Sin embargo, en comparación con otros países latinoamericanos y de la WEI, Chile está por sobre el promedio.

2.1.3. Gasto preescolar como porcentaje del total en Educación

Gráfico 12

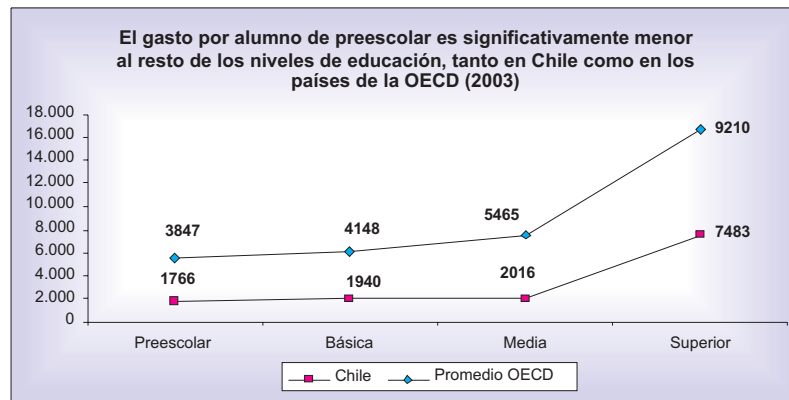


Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de OECD, 2001.

La proporción del gasto en educación que Chile destina al nivel preescolar es inferior al promedio de los países de la OECD, y también menor que la de otros países latinoamericanos. Chile gasta casi el 7% del gasto total de educación en preescolar, nivel que abarca el 10% de las matriculas estudiantiles.

2.1.4. Gasto por alumno en los distintos niveles de educación, en Chile y países OECD

Gráfico 13



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de OECD, 2004.

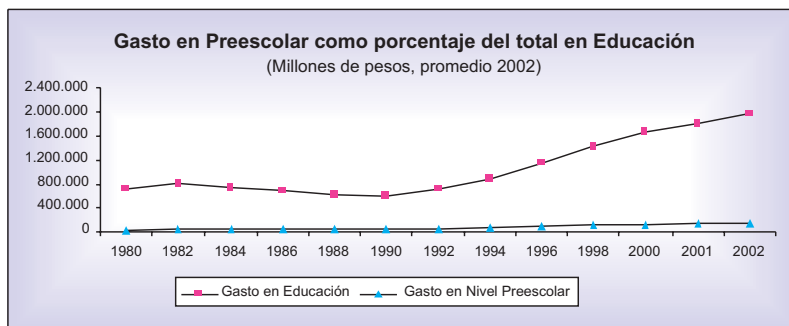
De acuerdo a los datos, el gasto promedio por alumno es significativamente mayor en los países miembros de la OECD que en Chile. Sin embargo, en ambos casos se repite la tendencia a invertir menos en los niveles más bajos de educación.

Observando la realidad de Chile, se puede ver que el nivel de educación superior concentra el más alto gasto por alumno, el cual es casi 5 veces mayor al gasto en preescolar, nivel que posee el más bajo gasto por alumno.



2.1.5. Gasto total en educación y en nivel preescolar en Chile

Gráfico 14

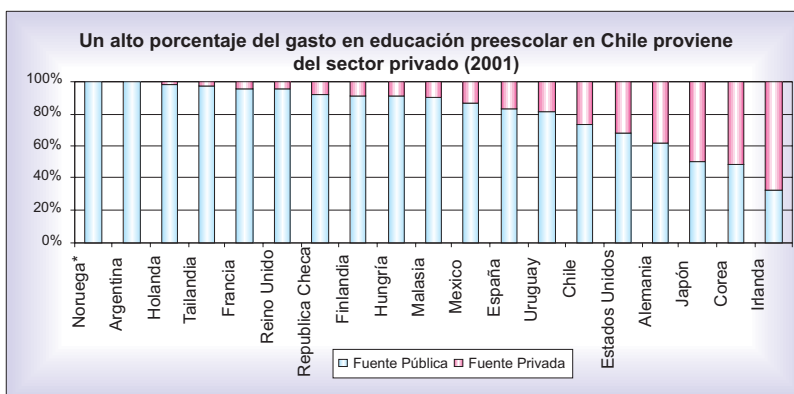


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DIPRES, 2003.

Si bien, Chile ha aumentado paulatina y constantemente el gasto total en educación, la proporción destinada a preescolar no ha ido aumentando en forma similar. Entre los años 80 y 90 la proporción destinada a preescolar fue aumentando desde un 4,1% a un 8,2% del total en educación. Pero desde los años 90 en adelante, el porcentaje del gasto total en educación destinado a preescolar ha ido disminuyendo.

2.1.6. Gasto internacional público y privado en educación preescolar

Gráfico 15

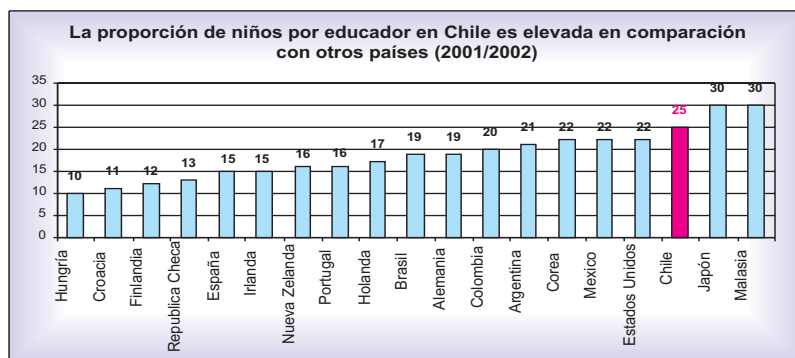


En Chile, cerca del 27% del gasto en educación preescolar proviene de fuentes privadas, más alto que en otros países, tanto de la OECD, como del resto de Latinoamérica.

2.2. Personal docente

2.2.1. Proporción profesor/alumno, en el ámbito internacional

Gráfico 16

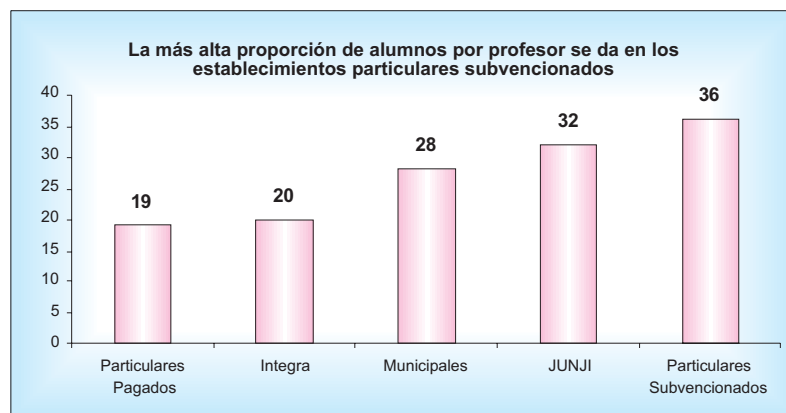


Fuente: Elaboración propia, a partir de datos UNESCO, 2002.

De acuerdo a los datos de la UNESCO, Chile presenta salas de clases más numerosas que el resto de la muestra, superando a la mayoría de los países pertenecientes a la OECD, así como también a otros países latinoamericanos.

2.2.2. Proporción profesor/alumno en Chile

Gráfico 17



Fuente: para datos MINEDUC en OEI, JUNJI e Integra.

En Chile, el coeficiente técnico es más alto en los establecimientos particulares subvencionados. Por su parte, y como es esperable, los particulares pagados son los que tienen una educación más personalizada, con una cantidad menor de alumnos por educador. En tanto, Integra posee coeficientes comparables a los particulares pagados.

Vale la pena señalar que la preparación del personal docente varía en las distintas instituciones; en algunas, los encargados de aula son técnicos en Educación Parvularia, mientras que en otras, son profesionales de Educación.

2.2.3. Formación inicial docente en Chile

De acuerdo a las leyes y al Estatuto Docente, los educadores de nivel parvulario deben contar con un título universitario para desempeñar la función docente (ya sea como profesional titulado de alguna universidad, instituto profesional de educación superior o escuela normal). La formación de los docentes es de exclusiva competencia de las universidades, y actualmente, la Licenciatura en Educación Parvularia tiene una duración de 5 años.

Además de los educadores, están los auxiliares de párvulos, que corresponden al personal técnico, titulado en centros de formación técnica, liceos técnico-profesionales u otros establecimientos similares reconocidos por el Estado.

Algunos estudios han detectado carencias y debilidades en la formación de educadores de párvulos (profesionales) y de auxiliares (técnicos de nivel medio o superior), lo cual se traduce en una preparación insuficiente para llevar a cabo trabajos en sectores de menores recursos, además de una falta de práctica en el trabajo con padres, apoderados y comunidad (MINEDUC, 1998).

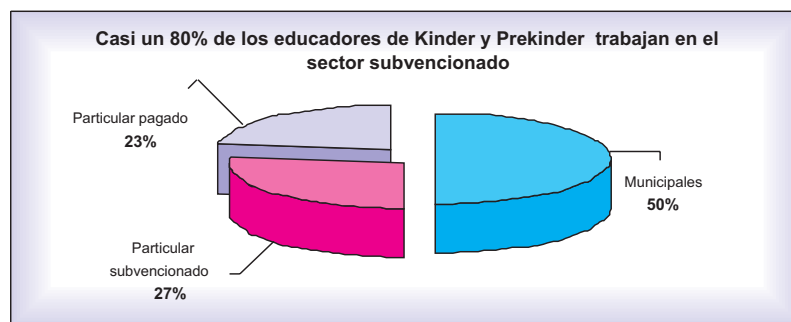
Para mejorar la preparación de los educadores, el MINE-DUC inició en el año 2002, el “Programa de fortalecimiento docente para la Educación Parvularia”, impartido por universidades, a través de la televisión y de talleres presenciales. Por su parte, las instituciones JUNJI e Integra desarrollan sus propios programas de perfeccionamiento para profesionales y otros agentes responsables del trabajo con niños/as.



2.2.4. Educadores/as de aula por título y dependencia

Más del 96% de los educadores/as de párvulo cuentan con un título profesional; indistintamente de la dependencia del establecimiento. Esto muestra que en Chile no hay un problema de oferta de profesionales en este sector.

Gráfico 18
Distribución de educadores/as de párvulos,
según tipo de dependencia



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos MINEDUC, 2002.

En Chile, el 75% de los educadores de párvulos pertenecen al sector subvencionado, porcentaje inferior al de matrículas del sector, que absorbe cerca del 84% del total en el nivel preescolar.

2.3. Necesidad de estudios sobre calidad

Existe una prueba internacional de medición de calidad de educación preescolar desarrollada por IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Este Test PPP (Pre-Primary Project) consiste en un estudio longitudinal que explora la calidad de vida de los niños/as de preescolar en los diversos ambientes de cuidado y educación provistos para ellos (centros de preescolar y de cuidado, centros familiares de cuidado, etc.), e indaga cómo estos ambientes afectan su desarrollo. Este estudio consta de tres fases, en las cuales participaron distintos países, ni Chile ni otros países latinoamericanos participaron⁶.

6 En las distintas fases, los países involucrados fueron:
Fase 1: Bélgica, China, Finlandia, Alemania, Hong Kong, Italia, Nigeria, Portugal, España, Tailandia, EEUU.
Fase 2: Bélgica, China, Finlandia, Grecia, Hong Kong, Indonesia, Irlanda, Italia, Nigeria, Polonia, Rumania, Eslovenia, España, Tailandia, EEUU.

En Chile se ha desarrollado algunos estudios cualitativos para medir la calidad de los aprendizajes impartidos por los centros de educación preescolar:

- Evaluación de programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos (MINEDUC).
- Evaluación Integra-CEDEP de impacto de la Educación Parvularia "94 a "97.
- Evaluación CEDEP de la instalación del nuevo currículum, en jardines infantiles de Fundación Integra, 2005. Este estudio se realizó entre abril y noviembre del año 2004, buscando evaluar los resultados del nuevo currículum en los aprendizajes de niños/as de 3 y 4 años, y el impacto en la gestión. Los principales resultados obtenidos se presentan a continuación.

En términos de desarrollo y aprendizajes, se comprobó que todos los niños/as evaluados mejoraron significativamente sus puntajes en las tres pruebas aplicadas: aspectos cognitivos, lenguaje y bienestar socio-emocional.

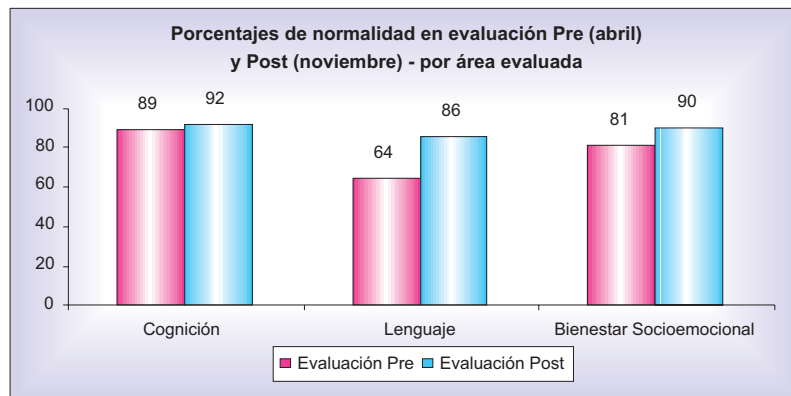
Cuadro 1

Área evaluada	Tipo de puntaje ⁷	Promedio Pre	Promedio Post	Evaluación
Cognición	Puntaje escalar promedio (D.E.)	8.6 (1.9)	8.9 (1.8)	Diferencia significativa
Lenguaje	Estamina promedio (D.E.)	4.8 (2.2)	6.1 (2.5)	Diferencia significativa
Bienestar socioemocional	Percentil promedio (D.E.)	36.9 (23.0)	50.9 (24.7)	Diferencia significativa

Como se puede ver en el gráfico 19, indistintamente de la edad y el sexo, todos los niños/as que participan en jardines infantiles de la Fundación Integra, en donde se desarrolla el nuevo currículum, logran aprendizajes relevantes. Logran recuperar el déficit inicial, presentando rendimientos normales y superiores según normas para la población total del país.

(7) El puntaje escalar tiene promedio 10 y desviación estándar 3; el puntaje estandarizado tiene promedio 5 y desviación estándar 2 y la escala de percentiles tiene promedio 50.

Gráfico 19



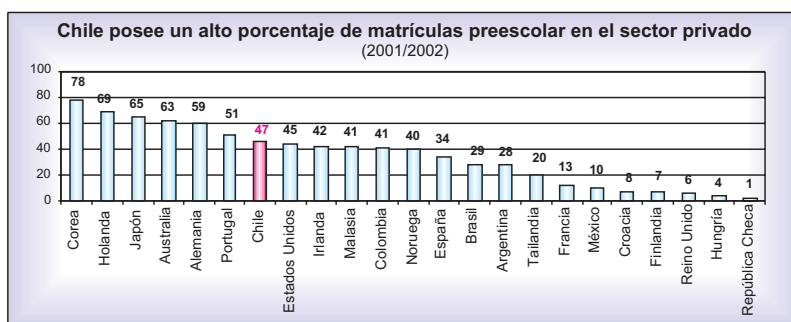
Además, el estudio muestra un notable impacto del nuevo currículo en la gestión. Existe una buena disposición por parte de directoras, educadoras y apoderados frente al currículo, donde el rol del educador se entiende como mediador, modificando, así, las prácticas pedagógicas tradicionales. Además, el trabajo se planifica y evalúa constantemente y se utilizan los materiales educativos como guías y apoyo de trabajo.

El único estudio cuantitativo que existe en Chile compara los puntajes SIMCE obtenidos por niños/as con y sin preescolar. Estos resultados no son comparativos ni permiten llegar a afirmaciones concluyentes, porque no se controla por nivel socioeconómico ni por otro tipo de variables no observables (por ejemplo, motivación de los padres), que pueden influir en los puntajes SIMCE obtenidos.

3. INSTITUCIONALIDAD

3.1. Cobertura internacional privada y pública

Gráfico 20

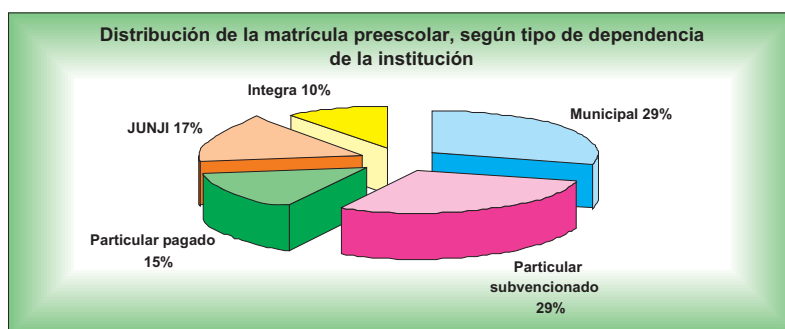


Fuente: Elaboración propia, a partir de datos UNESCO, 2002.

En Chile, un 47% de las matrículas de preescolar se encuentran en el sector privado. Este porcentaje es bastante superior en comparación con el resto de los países latinoamericanos, pero se encuentra por debajo de algunos países de la OECD.

3.2. Peso porcentual de las matrículas por institución

Gráfico 21



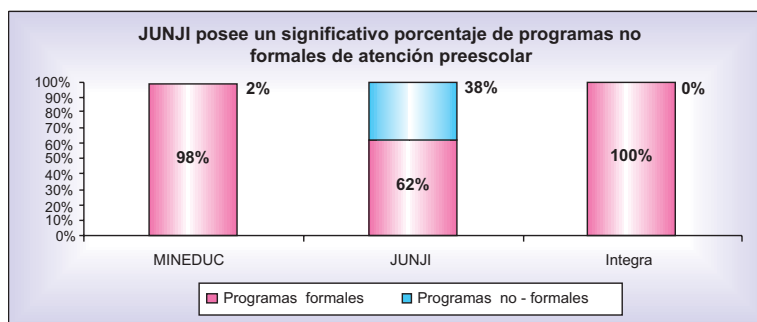
Fuente: Elaboración propia, a partir de datos MIDEPLAN, CASEN, 2003.

En Chile la Educación Parvularia subvencionada por el Estado se imparte en establecimientos con cuatro tipos de administración: municipales, particulares subvencionados, JUNJI y Fundación Intgra. Además, existen establecimientos particulares pagados.

La mayor parte de las matrículas (58%) se encuentra en el sector que recibe subvención directa del Estado por alumno atendido. Casi un 30% de las matrículas se encuentran en centros financiados por el Estado: JUNJI (17%) e Intgra (10%). Finalmente, un 15% de las matrículas recaen en el sector particular pagado.

3.3. Programas formales y no formales por institución

Gráfico 22



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos MINEDUC, JUNJI, Intgra.

Es necesario aclarar que no existe uniformidad respecto de los criterios para diferenciar las modalidades de atención formal y no formal; cada institución los define autónomamente. Integra establece que todos sus programas son formales; JUNJI define como formal los programas que están bajo la responsabilidad de educadores de párvulos y técnicos, ofreciendo una atención integral, de forma diaria y en un local construido o habilitado para uso exclusivo como jardín infantil. MINEDUC no tiene una definición única de lo que son los programas formales, aunque establece como criterio el que estén a cargo de un profesional parvulario y que funcione en un lugar y un tiempo definido para ello.

En promedio, un 9% del total de las matrículas en preescolar corresponden a modalidades no-formales. Dentro de este tipo de modalidad, JUNJI es la institución que presenta mayor porcentaje de programas, absorbiendo cerca de 48 mil matrículas. Los programas de esta última institución se desarrollan a través de dos estrategias: presencial y semi presencial. Los programas presenciales son implementados preferentemente en zonas rurales y semi rurales, y funcionan a cargo de un técnico en Educación Parvularia, con el apoyo de la familia en el aula⁸. Los programas semi-presenciales se implementan mayoritariamente en zonas rurales y de amplia dispersión geográfica. En ellos, la familia es el agente educativo directo de sus hijos e hijas, con asesoría de educadoras/es de párvulos.

[8] Ejemplos de programas presenciales son: Jardín Infantil Familiar, Jardín Infantil Laboral, Jardín Infantil Estacional. Entre los programas semi presenciales están: Sala Cuna en el Consultorio, Jardín Infantil Radial, Patio Abierto.

3.4. Distribución por quintil de las matrículas de preescolar en los distintos establecimientos

Cuadro 2

Características de los estudiantes de educación preescolar, por tipo de establecimiento							
	Matrícula en escuela municipal [%]	Matrícula en escuela particular subvencionada [%]	Matrícula en escuela particular pagada [%]	Matrícula en centro JUNJI [%]	Matrícula en centro Integra [%]	Total	Peso porcentual del grupo en el total de matrículas
Quintil I	40%	22%	2%	21%	15%	100%	28%
Quintil II	34%	29%	4%	21%	12%	100%	24%
Quintil III	29%	32%	8%	22%	9%	100%	18%
Quintil IV	22%	40%	21%	11%	6%	100%	15%
Quintil V	8%	27%	59%	4%	2%	100%	16%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos CASEN, 2003.

Aún cuando JUNJI e Integra focalizan sus matrículas en los sectores más vulnerables y de menores ingresos, el porcentaje mayor de párvulos de los quintiles I y II se encuentra matriculado en establecimientos municipales dependientes de MINEDUC.

Los establecimientos particulares subvencionados también capturan un amplio porcentaje de matrículas de quintiles I y II, pero es en los quintiles III y IV donde tienen mayor peso.

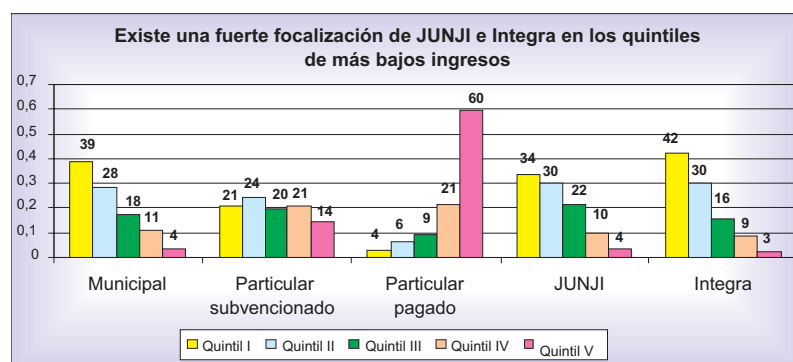
En el quintil V, más del 85% de las matrículas es capturada por establecimientos particulares (pagados y subvencionados).

La distribución de matrículas en educación preescolar se encuentra menos segmentada que en el resto del sistema escolar formal.



3.5. Distribución de matrícula preescolar en las distintas instituciones, de acuerdo al quintil de ingreso autónomo

Gráfico 23



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos CASEN, 2003.

Aun cuando las matrículas en educación preescolar se encuentran segmentadas, esta tendencia es bastante menor que en otros niveles de educación. Como es de esperar, las matrículas de los quintiles superiores se concentran en el sector particular pagado. El sector particular subvencionado muestra mayor heterogeneidad, captando de manera bastante pareja a niños/as de distintos quintiles. Las matrículas de las familias de menores ingresos se distribuyen principalmente en los establecimientos municipales, JUNJI e Integra.

En el año 2004, el 64% de los niños/as atendidos en la JUNJI pertenecían a familias de los dos quintiles de menores ingresos⁹; un 43% de los niños/as de esta institución son hijos de madres trabajadoras. El 72% de los niños/as atendidos por Integra pertenecían a los quintiles I y II; un 70% de las matrículas totales corresponden a hijos de madres trabajadoras.

[9] De acuerdo a una selección realizada el 2004, a través del "Método integrado de medición de la pobreza", el 89,9% de los niños/as atendidos en la JUNJI, pertenecen a familias que viven en situación de pobreza.

4

ENFOQUES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR



Existe consenso respecto de la importancia de establecer una mirada coherente para establecer una estrategia nacional a largo plazo para la educación de la primera infancia, que contemple a los niños/as desde el nacimiento hasta los seis años. Sin embargo, para ciertos temas hay visiones contradictorias y discusiones pendientes. En la presente unidad revisaremos estos debates. El análisis se desarrollará en torno a tres ejes estratégicos: cobertura y equidad; calidad, e institucionalidad.

1. COBERTURA Y EQUIDAD

1.1. Universalización v/s focalización

La tendencia general de los países de la OECD es la cobertura universal¹⁰, que consiste en la aplicación general de una política a todo un grupo o cohorte, indistintamente de sus particularidades y necesidades. Para evaluar la pertinencia de este tipo de políticas y definir el tipo de focalización, es necesario tener en cuenta la realidad social del país y los niveles de desigualdad. Hay países donde invertir en educación preescolar de forma universal y no focalizada, puede resultar muy caro y no reportar los beneficios sociales deseados.

[10] A diferencia de la mayoría de los países de la OECD, las políticas en Australia, EEUU y el Reino Unido no se han basado en la noción del derecho legal de los niños/as de tener educación y cuidado de primera infancia, sino que han priorizado el acceso al servicio a niños/as de familias de bajos recursos y considerados en riesgo social.

En los países más desiguales y con menor cohesión social, por ejemplo, las políticas de universalización son difíciles de implementar y generalmente, se opta por la focalización. Esta consiste en concentrar el suministro público en un determinado grupo, lo cual puede hacerse siguiendo distintos criterios:

- ✓ **Modelo 1: Por mayor vulnerabilidad.** Enfocar los servicios sólo a niños/as vulnerables, "en riesgo", provenientes de familias de escasos recursos, en desmedro de la cobertura total y universal.
 - Ventaja: Permite disminuir los costos y enfocarlos a los más necesitados.
 - Desventaja: Puede inducir a mayor segmentación del sistema escolar.

- ✓ **Modelo 2: Por mayor edad.** Prioriza la cobertura a los niveles superiores, para niños/as de 3 a 6 años, niveles de transición 1 y 2 (Kinder y Prekinder). Asegura cobertura gratuita en estos niveles, garantizando, al menos, dos años de educación preescolar previa a la educación fundamental obligatoria.
 - Ventajas:
 - Fomenta la igualdad de oportunidades educativas antes de comenzar la escolaridad obligatoria, dando mayor continuidad y preparación para los niños/as.
 - Estos programas resultan altamente aceptados por los padres, en la medida en que son vinculados directamente con el sistema escolar formal; como etapa previa a la educación primaria.
 - El nivel de 3 a 6 años de educación preescolar resulta menos costoso que el inmediatamente inferior, de 0 a 3 años, ya que los servicios para este último nivel son más especializados y caros.
 - Desventajas:
 - Deja de lado los niveles inferiores de educación preescolar, edades en las que comienzan a generarse las diferencias entre los niños/as¹¹.
 - No se presenta como solución para las madres con niños/as menores de 3 años que quieran ingresar al mercado laboral.

[11] El funcionamiento del cerebro de un niño depende de los estímulos y las interacciones recibidas en los primeros años, lo cual resulta determinante para su desempeño escolar posterior. A los 3 años el cerebro de un niño está 2,5 veces más activo que el de un adulto, y es el momento de "usarlo o perderlo" (World Bank, 2000).

La mayoría de los países de la OECD presentan cobertura total para niños/as de entre 3 y 6 años de edad, y una oferta educativa menor y focalizada para niños/as menores de 3 años (alrededor del 30%¹²). Sin embargo, países como Finlandia y Suecia cuentan con amplia cobertura desde muy temprana edad, para todos los niños/as, ya que entienden esta como un derecho sujeto a las leyes.

En el tramo de 4 a 6 años la educación preescolar en Chile avanza a asemejarse a la mayoría de los países de la OECD, ya que se concentra en los niños/as de 5 años (correspondientes al Segundo Nivel de Transición), ampliándose la subvención al grupo de 4 años (Primer Nivel de Transición), a partir del 2001. Sin embargo, está muy por debajo de estos mismos países en el nivel de Primer Ciclo (0 a 3 años), alcanzando a menos del 15% de la población de esa cohorte. Esta cifra se agudiza en el grupo de 0 a 2 años, donde la cobertura no alcanza al 5%.

Chile posee un sistema como el modelo 1, donde la **atención es focalizada a niños/as de familias de escasos recursos y que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad.** Además, JUNJI e Integra priorizan la atención a hijos/as de madres trabajadoras.

1.2. Cobertura primer ciclo formal v/s no formal

En torno al debate de cobertura y focalización por edad, se plantean las opciones a niños/as del Primer Ciclo de preescolar (0 a 3 años). Surge la interrogante respecto de la necesidad de contar con servicios formales para este nivel de preescolar, o si esta labor debiese delegarse a los mismos padres, previamente capacitados para asumirla.

- ✓ **Modelo 1: Primer Ciclo formal:** Ofrecer servicios formales de preescolar para niños/as de entre 0 y 3 años, a cargo de personal especializado y capacitado para ofrecer este tipo de servicios (sala cunas o guarderías infantiles).
 - **Ventajas:**
 - Asegura que el personal que interactúe directamente con los niños/as sea capacitado.

¹² Los países de la OECD presentan pocos datos sobre los servicios para menores de 3 años, porque estos están en manos privadas o de otros arreglos (familiares, vecinos, etc.). Los encargados de las guarderías infantiles, en un importante número de países, no tienen que cumplir con requisitos de formación profesional (OECD, 2002). Para intentar cubrir estas debilidades del sistema, se están llevando a cabo programas de capacitación y certificación de ciertas habilidades básicas para el personal encargado de este nivel.

- Está comprobado que al proporcionar servicios de buena calidad y con personal capacitado, los padres sienten mayor confianza para delegar la responsabilidad del cuidado de sus hijos/as.
- Permite que las madres puedan trabajar fuera del hogar, sin tener la preocupación del cuidado de sus hijos/as.
- Desventaja: Los servicios son especialmente caros, en tanto el cuidado de niños/as menores requiere de insumos más costosos.

Países como Noruega y Suecia, si bien cuentan con programas de participación y trabajo voluntario de los padres con sus hijos, requieren que las instituciones públicas cumplan con un mínimo de personal capacitado y asignado para esas tareas.

- ✓ **Modelo 2: Primer Ciclo no formal:** Son los propios padres quienes cuidan, forman y estimulan a los niños/as en sus primeros años de desarrollo. Este sistema se basa en la formación y capacitación de padres, para que presten los servicios de sala cuna y de guardería, ya sea en sus propias casas o en centros habilitados para ello.

- Ventajas:

- Disminuye los costos de programas dirigidos a niños/as de 0 a 3 años, aprovechando la disposición de personas de la propia comunidad para el cuidado de los niños/as.
- Permite el acceso a la educación preescolar a niños/as que viven en localidades alejadas y de difícil acceso, a través de sistemas alternativos no convencionales.
- Contribuye a dar empleo a personas que se encuentran desocupadas y que deseen capacitarse para asumir las tareas de cuidado y enseñanza de niños/as.
- Está comprobado que los padres/madres pueden ejercer un importante rol de apoyo y complemento al trabajo desarrollado en la educación preescolar. Un mayor involucramiento de estos, contribuye a dar mayor continuidad, en el hogar, de los aprendizajes adquiridos en los centros parvularios.

- Desventajas:

- Este tipo de modelo fomenta la idea de que casi cualquier persona puede sustituir a un profesional en el cuidado de un niño/a. Esto hace que se subestime la importancia del aprendizaje de los niños/as en esta etapa y, en consecuencia, se puede limitar los servicios al mero cuidado para evitar que estén solos.

- Si bien se plantea como ventaja el que los ministerios vean en el “cuidado de los niños/as” una posibilidad de desarrollo de empleo social, ello puede acarrear complicaciones, producto de la escasa experiencia que tienen estas personas para tratar directamente con los niños/as (puede resolverse si el trabajo desempeñado por los padres es sólo de apoyo, en donde pueden ejercer tareas que resultan de gran utilidad).

Experiencias de este tipo han resultado exitosas en los Países Bajos, donde grupos de inmigrantes capacitados, que reciben remuneraciones justas, trabajan con profesionales del sector preescolar.

Existen también experiencias de programas alternativos que involucran a los padres, como el Proyecto Capabel (Holanda) donde, entre otras cosas, se instruye a madres para preparar a los niños/as inmigrantes, de 2 a 4 años, para la entrada a la educación básica. Otro ejemplo exitoso es el Mother-Child Day Care Center Service (Uganda), que intenta mejorar el entorno que rodea a los niños/as, empoderando a las madres y estimulando un mejor cuidado y educación de sus hijos¹³.

En Chile, el **Ministerio de Educación** lleva a cabo distintos programas formales y no-formales, como CASH y PMI, que contemplan activamente la participación de los padres. **Fundación Integra**, sólo imparte modalidades formales de servicio. **JUNJI**, por su parte, desarrolla programas formales y no-formales, como los programas alternativos presenciales y semipresenciales.

[13] La participación de los padres puede adoptar distintas modalidades. En algunos países, esta es formal, teniendo los padres el derecho legal de involucrarse en la planificación y evaluación de las actividades realizadas en los establecimientos preescolares. Además, cuentan con centros locales de información sobre preescolar, vinculados a una red nacional, abiertos a consultas en supermercados y otros puntos públicos. Otra modalidad de participación es la informal organizada, que consiste en generar espacios de consultas para los padres al interior de los centros preescolares, a través de los cuales ejercen un cierto control respecto del aprendizaje y los servicios recibidos por los niños/as.

1.3. Financiamiento

El debate respecto del financiamiento de los sistemas de educación preescolar está presente en todos los países, independiente de los niveles de cobertura alcanzados. Si bien, la mayoría ha incrementado sus gastos en el área, la capacidad de pago de estos servicios sigue siendo la principal barrera de acceso a la educación preescolar (situación que se agudiza en los países con mayores niveles de pobreza y en aquellos donde las cuotas pagadas por los padres constituyen la principal forma de cubrir los gastos).

Los países de la OECD, en su mayoría, gastan entre 0,4% y 0,6% del PIB en educación preescolar (ver gráfico 10), pero siguen existiendo diferencias respecto del gasto en educación primaria, ya que la mayoría invierte más en educación primaria que en preescolar. En estos países, el gobierno cubre la mayor parte de los costos (entre 70 y 75%).

La mayoría de los países miembros de la OECD tienen sistemas de financiamiento con participación privada (ver gráfico 20), al igual que Chile, pero el porcentaje de participación es diferente. Su sistema es menos centralizado y permite que los padres elijan entre diversas alternativas de servicios. En estos sistemas existen distintas modalidades de apoyo gubernamental para promover el acceso y la oferta de educación preescolar:

- i) **Exenciones fiscales:** En el caso de Australia, EEUU y Países Bajos, se permite que el empleador deduzca de sus ingresos gravables el costo del cuidado infantil para los empleados. En Australia, esto se hace a través de la exención de impuestos. También existe exención fiscal para la familia, permitiendo que esta deduzca los gastos en preescolar de su pasivo tributario (este mecanismo no sirve para familias con muy bajos ingresos).
- ii) **Cuotas de subsidio:** Puede ser a la demanda, a través de cupones o transferencias directas a los beneficiarios. Es el caso de Australia, donde los padres reciben un monto de dinero, que se aumenta conforme se reduce el ingreso, para acceder a establecimientos o centros de asistencia para el cuidado infantil, acreditados por el gobierno¹⁴.

[14] En general, las cuotas que pagan los padres por la educación ECPI financiada públicamente, es menor al 10% del ingreso familiar promedio; cuota que disminuye al tener hermanos en el sistema y que, en muchos casos, desaparece para familias de muy bajos ingresos.

- iii) **Subsidios a la oferta:** El dinero lo recibe directamente el prestador del servicio, en forma de transferencia básica. Es el caso de Finlandia, donde existe un complemento relativo al ingreso y el tamaño de la familia.

En esos países, el grueso del apoyo gubernamental es directo, a través del suministro de servicios preescolares. Los padres, generalmente, cubren entre un 25% y un 30% de los costos de operación. En la mayoría de los países, los prestadores de servicios son autoridades públicas o combinaciones de organizaciones públicas y privadas, financiadas y reglamentadas por autoridades públicas.

La mayoría de estos países dan gran importancia a la existencia de garantías de cumplimiento de normas de calidad y, por lo general, vinculan el financiamiento y apoyo gubernamental a condición de ciertos estándares mínimos de calidad.

En Chile existe un sistema de participación privada en preescolar. Una alta proporción de esta recibe subvención estatal, existiendo escasas iniciativas o mecanismos alternativos de financiamiento (ver cuadro 2 y gráfico 23). Finalmente, el sistema de control de calidad de estos servicios es actualmente insuficiente.

1.4. Debate público

En vista de las evidencias mencionadas en la primera parte respecto de los beneficios reportados por la educación preescolar, resulta primordial sensibilizar a la población sobre los efectos y beneficios asociados a ésta. Por lo mismo, la OECD y otros organismos internacionales han desplegado campañas y estudios destinados, tanto a difundir la importancia de este nivel escolar, como a examinar las prácticas y experiencias que han tenido los distintos países con sus actuales políticas de cuidado y educación de la primera infancia. Ellos mismos asumen que estos temas se han convertido en una prioridad política de los estados miembros de la OECD y, así como ellos, se espera que los demás países también asuman este desafío como propio.



En Chile, la valoración de la población respecto de la importancia de la educación preescolar es aún modesta, pero está en ascenso. Una encuesta realizada por el MINEDUC¹⁵ mostró que hay una alta disposición de las familias para incorporar a sus hijos al sistema educacional (88,9% de las familias con niños/as de 3 y 4 años que viven en situación de pobreza tienen una disposición positiva para enviarlos a un establecimiento de educación preescolar). Sin embargo, los resultados CASEN 2003 reflejan otra realidad. Tanto en los sectores de altos ingresos, como en los de menos recursos existe un amplio porcentaje de niños/as de entre 4 y 5 años que no asiste al parvulario, y las razones principales que esgrimen los padres para ello es que “no tienen edad suficiente” y que “no es necesario, porque lo cuidan en la casa” (constituyen el 80% de las respuestas).

2. CALIDAD

2.1. Evaluación

La calidad de la enseñanza preescolar es muy difícil de definir, de seguir y de evaluar, especialmente por la falta de información con que cuentan los países respecto del sistema preescolar en general y sus resultados. Difícilmente se tienen diagnósticos y los logros o resultados, generalmente, terminan evaluándose a partir de aspectos formales, aspectos de normas mínimas de salud y seguridad, entrega de alimentos, etc.

Existe acuerdo internacional respecto de la necesidad de diseñar mecanismos de evaluación y supervisión, que midan efectivamente la calidad pedagógica de los establecimientos de educación preescolar. En general, todos los países de la OECD destacan la necesidad de que los gobiernos fomenten estudios en estos ámbitos, levantando diagnósticos y favoreciendo la investigación, tanto académica, como de los propios participantes del proceso. Existen diferentes modelos de criterios de evaluación:

- ✓ **Modelo 1: Resultados específicos.** Define metas o logros específicos que deben obtener los niños/as luego de su paso por la educación preescolar. Establece ciertas áreas y aprendizajes que son considerados fundamentales para el posterior desarrollo de los niños/as en la etapa escolar. Se evalúa tomando como referencia marcos pedagógicos formales, orientados hacia objetivos específicos, de alfabetización y de conocimientos básicos de aritmética.

(15) Batallán, G y Varas, R (2002). Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de 4 años que viven en la pobreza urbana. LOM Ediciones & PIIE.

Se determinan aptitudes y áreas de aprendizaje, apoyándose en investigaciones que destacan la importancia de que los niños/as comiencen la escuela motivados para aprender.

- Ventaja: Presenta parámetros ciertamente fáciles de medir, estandarizados y uniformes.
- Desventajas:
 - Evaluar resultados específicos, vinculados directamente con los objetivos curriculares de la enseñanza básica, puede significar un comienzo demasiado apresurado de la enseñanza formal, lo que puede resultar dañino para los niños/as pequeños y ejercer sobre ellos, presiones innecesarias (Sylva y Wiltshire, 1993).
 - Otra crítica a este método es que no toma en cuenta otras metas del programa, como el desarrollo de la creatividad y autonomía del niño, la comprensión de los padres respecto del potencial de sus hijos, etc.

Este modelo es utilizado en países como Reino Unido, Bélgica, Italia y EEUU. En este último, el sistema es usado para medir programas como el Head Start, evaluando muestras de la población respecto del desarrollo físico, de salud, cognitivos, socioemocional y de lenguaje, esperados luego de la intervención educativa.

- ✓ **Modelo 2: Metas temáticas.** Definen “resultados generales” (bienestar, madurez, preparación integral, habilidades comunicativas, etc.), no estandarizables, que permiten una medición más flexible y holística de los niños/as. Los objetivos o metas son definidos conjuntamente en el ámbito local por distintos actores involucrados en el proceso educativo, con relación al desarrollo individual de cada uno de los niños/as en particular.

No buscan asimilar las enseñanzas de la primera infancia a los modelos de educación escolar primaria, sino que se centran en fomentar y fortalecer el desarrollo individual de los niños/as: a su desenvolvimiento como individuos sociales, autónomos e independientes. Se mide a partir de herramientas cualitativas o de estructuras flexibles, de manera de captar el desarrollo de habilidades y capacidades, teniendo en cuenta el entorno social y el contexto local.

- Ventajas:
 - Permiten mayor flexibilidad de objetivos que se desarrollarán y, por ende, logran ser más pertinentes a la realidad local y a los procesos propios de cada niño/a.

- Abarcan holísticamente las distintas áreas del desarrollo infantil, sin centrarse en la adquisición de conocimientos concretos. Sigue una lógica de aprendizaje centrado en las potencialidades de cada niño, sin imponer metas objetivas por lograr.
- Desventaja: Resulta complejo medir y evaluar resultados generales tan amplios, como bienestar, preparación integral, etc. Aun cuando se diseñen escalas o estándares, estos deben ser flexibles y complejos, lo que presenta mayores dificultades de medición.

Países como Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega desarrollan y utilizan este tipo de evaluaciones, con herramientas más flexibles y cualitativas. Cuentan con equipos de padres y personal de alto nivel educativo, quienes, orientados por asesores pedagógicos municipales, generan sus propios procesos de seguimiento y evaluación de calidad. Con ello se busca, no sólo comprender los procesos de aprendizaje de cada niño, sino también establecer una plataforma para la discusión continua con el grupo pedagógico. La evaluación de calidad se convierte, así, en un proceso permanente de discusión, que involucra a los distintos actores del proceso (niños/as, educadores/as, padres y madres, comunidad, etc.).

En Chile existen escasas evaluaciones y supervisiones de la calidad de la enseñanza, tanto en el cumplimiento de metas de aprendizajes, como en los logros deseados para la educación preescolar.

2.2. Estándares

Existe acuerdo respecto a la importancia de desarrollar marcos pedagógicos nacionales de referencia, que promuevan un nivel uniforme de calidad de atención a los niños/as. En este sentido, en la mayoría de los países de la OECD, las responsabilidades pedagógicas recaen en ministerios de educación, que definen un marco curricular, independientemente del tipo de administración de los establecimientos. Sin embargo, existen diferencias y debates respecto de cuáles deben ser los contenidos de estos planes de estudios.

Los contenidos curriculares que deben incorporar estos estándares se encuentran directamente vinculados con los tipos de evaluación desarrollados, ya sea por resultados específicos o de acuerdo a metas temáticas.

Un debate relevante en torno a los estándares dice relación con los marcos curriculares y las edades de los niños/as. No existe una opinión consensuada respecto de la mayor o menor pertinencia de desarrollar marcos diferenciados o integrados.

- ✓ **Modelo 1: Marco diferenciado por edad.** Se definen bases curriculares, objetivos y orientaciones de aprendizajes diferenciados para niños/as de distintos ciclos. Se desarrolla un tipo de objetivos para niños/as de 0 a 3 años y otro diferente para los de 3 a 6 años.
 - Ventaja: Permite mayor correspondencia con la etapa de crecimiento y con los conocimientos previos de los niños/as. Facilita la supervisión de los logros, ya que hay un nivel más parejo.
 - Desventaja: Parcializa o fragmenta los aprendizajes y habilidades, limitando la continuidad e integración de estos.

Los países que siguen este modelo son: Bélgica, Italia, Portugal, Reino Unido y República Checa.

- ✓ **Modelo 2: Marco integrado.** Apoyan un enfoque educativo integrado para todos los niños/as menores a la edad de escolaridad obligatoria (menos de 6 años).
 - Ventaja: Hace posible vincular las distintas etapas educativas, otorgando mayor continuidad en el aprendizaje.
 - Desventaja: Pueden generarse frustraciones entre los niños/as más pequeños, incapaces de lograr ciertas tareas.

Los países que apoyan este modelo son: Finlandia, Noruega y Suecia.

Chile tiene un sistema similar al de **marco diferenciado por edad** (Modelo 1), definido el año 2001 en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Se establece la organización de los aprendizajes en torno a **2 ciclos flexibles, de 0 a 3 y de 3 a 6 años**, a partir de los cuales se definen referentes en función de lo que se espera en cada etapa. Respecto de los estándares, las bases curriculares **definen cuatro categorías**¹⁶, que intentan uniformar los contenidos y aprendizajes impartidos por las distintas instituciones de preescolar.

¹⁶ Las categorías de organización son: Ámbitos de experiencias para el aprendizaje, Núcleos de aprendizaje, Aprendizajes esperados y Orientaciones pedagógicas.

2.3. Certificación de calidad

La mayoría de los países de la OECD está destinando importantes esfuerzos en la certificación y acreditación de los servicios de preescolar. En su mayoría, los gobiernos centrales juegan un rol muy importante en la definición de los mínimos de calidad que deben ser garantizados para una buena educación preescolar. Sin embargo, esto está cambiando, dejando espacio al control y administración de las autoridades locales. En los países con más fuerte inspección pedagógica centralizada, se está implementando procedimientos de control con cooperación del personal local y de los padres. Existe una tendencia cada vez mayor a que las certificaciones de calidad sean abiertas a criterios de auto evaluación, en los cuales colaboran padres, docentes y personal local involucrado en la educación preescolar.

Para asegurar la calidad, la mayoría de los países exigen estándares para recibir financiamiento público y destinan fondos específicos para fomentar la capacitación de personal, mejorar la infraestructura y reducir la proporción alumno/profesor. También, para velar por la igualdad de la calidad y la cobertura de la educación preescolar, algunos países han implementado sistemas de “ponderación de alumnos”, asignando fondos adicionales para financiar personal y desarrollar programas para niños/as de minorías étnicas, de bajos logros educativos y de familias de escasos recursos, que tienen mayor riesgo de recibir servicios de calidad inferior.

- ✓ **Modelo 1: Certificación centralizada.** Son sistemas que cuentan con inspecciones altamente centralizadas, estableciendo estándares nacionales y uniformes de regulación. Utilizan instrumentos como planes de estudios detallados e inspecciones externas, que dependen de un ente central que fiscaliza y controla la calidad de los establecimientos y los servicios.
 - Ventaja: Permite mayor uniformidad, estableciendo criterios similares de más fácil medición y comparación, entre distintas localidades y en distintos períodos de tiempo.
 - Desventaja: Inhibe la participación local en la definición de estándares y en el proceso mismo de evaluación, lo cual puede impedir que la certificación se adecue a las demandas y particularidades locales.

Países que tradicionalmente han mantenido una centralización de la inspección pedagógica son: Bélgica, Reino Unido, Portugal y República Checa¹⁷.

[17] Si bien, estos países poseen un sistema de certificación centralizado, no se excluye la posibilidad de que también desarrollen algunas iniciativas de certificación local, como ocurre en el caso del Reino Unido y Portugal.

- ✓ **Modelo 2: Certificación local.** Los gobiernos o autoridades locales son quienes establecen las metas y los marcos de referencia para controlar la calidad de los servicios. Consiste en el desarrollo de sistemas de evaluación y también autoevaluación, realizadas por los agentes locales involucrados: padres, docentes, directivos, autoridades locales e incluso, en algunos casos, los mismos niños/as.
 - Ventaja: Fomenta mayor reflexión y más constante, respecto de la calidad de los servicios prestados, permitiendo, a la vez, la autoevaluación del personal sobre su trabajo con los niños/as.
 - Desventaja: Al involucrar a más agentes y participantes del proceso de evolución de calidad de los servicios, se hace más complejo y difícil el proceso, así como también la comparación de la calidad.

Los países integrados y con un mayor índice de participación, han adoptado mecanismos de certificación de esta índole (EEUU, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia). En ellos han creado consejos de padres, que toman decisiones, tienen completo acceso a la información y supervisan el trabajo que se lleva a cabo en los centros preescolares.

Otro ejemplo de este tipo de sistemas de evaluación es el EEL (ver OECD, 2001), el que ha sido desarrollado en el Reino Unido. Consiste en un proceso sistemático de auto evaluación realizado por cada uno de los centros, apoyado y validado externamente. Este sistema ha sido introducido en los Países Bajos y adaptado por Portugal, donde es implementado por el Ministerio de Educación.

Ambos modelos de certificación pueden ser aplicados de manera obligatoria, ceñido a normas formales de carácter optativo¹⁸, y siguiendo ciertos estándares predefinidos o de acuerdo a códigos de ética y a recomendaciones.

También es posible establecer otros criterios, a partir de los cuales se pueden estructurar y definir los sistemas de certificación de calidad de la educación preescolar.

- ✓ **Modelo 1: Certificación por resultados.** Se definen aptitudes que los niños/as deben cumplir para ingresar al sistema escolar formal y se lleva a cabo una medición respecto del cumplimiento de estos estándares. Esta medición pone como punto de referencia el desempeño de los niños/as, a partir de una evaluación de logros y conocimientos adquiridos por estos.

[18] Algunos países que cuentan con este tipo de certificación son Australia, EEUU, Países Bajos y Reino Unido.

- **Ventajas:**
 - Permite asegurar mayor correspondencia con los estándares posteriormente evaluados en el sistema formal de educación.
 - Los parámetros de medición son más fácilmente definibles, ya que se corresponden directamente con las metas o estándares de aprendizaje preestablecidos para esta etapa escolar.
- **Desventaja:** Certificar a través de la evaluación de logros y resultados de los niños/as puede obviar otros resultados y procesos relevantes.

Los países que llevan a cabo este modelo son Bélgica, EEUU, Reino Unido e Italia.

- ✓ **Modelo 2: Certificación por procesos.** Se define como objetivo de la institución de preescolar contribuir al desarrollo individual y al bienestar de los niños/as, aprender a vivir en sociedad y compartir valores. En este marco, las evaluaciones de calidad se centran en la calidad de vida al interior de la institución: las características de salud y seguridad; las interacciones entre los niños/as y con los docentes; las oportunidades sociales y los centros de padres. Se realiza un seguimiento de ciertos estándares de calidad, vinculados más bien al desarrollo de los niños/as.

- **Ventajas:**
 - No muestra la situación momentánea de los niños/as, sino que evalúa procedimientos más extensos, ámbitos más amplios que intervienen en su educación.
 - Permite incorporar, dentro de los parámetros de medición, aspectos más integrales del establecimiento y del servicio prestado, y no sólo midiendo aspectos propiamente desarrollados por los niños/as.
- **Desventaja:** Es posible que los servicios prestados sean adecuados y de calidad en términos generales, pero que no se ajusten a las necesidades y particularidades de los niños/as. Esto puede llevar a que los efectos positivos esperados, no se logren; que los procesos no aseguren los resultados deseados.

Países que tienen este tipo de experiencias son, principalmente, los de tradición de integración como Dinamarca, Noruega y Suecia.

✓ **Modelo 3: Certificación por insumos.** Consiste en la definición de criterios de medición de aspectos relativos al sistema y los recursos desplegados. Certifica aspectos vinculados a los niveles de inversión, existencia de mecanismos de administración, condiciones de trabajo y niveles de capacitación del personal. Además, se considera la duración de los programas e intensidad de estos, la composición y el tamaño de los cursos, el coeficiente técnico y otros factores de diseño físico de los establecimientos.

- Ventaja: Son más fáciles de medir, ya que constituyen parámetros cuantificables sin mayores complejidades.
- Desventajas:
 - Sólo hace referencia a ámbitos formales de los servicios prestados, sin incorporar la perspectiva de los niños/as, del trabajo realizado con ellos y de la adecuación de este con sus necesidades.
 - Al igual que la certificación de procesos, tiene el inconveniente de no garantizar resultados de calidad. Si bien puede medir y garantizar la entrega de insumos de calidad, ello no asegura que los logros o resultados finales sean los esperados.

En Chile, a partir del año 2005, se aplicará un Sistema de Acreditación de Calidad de los jardines infantiles, que busca evaluar la calidad de los servicios impartidos educación; gestión de recursos financieros, físicos y humanos; cuidado y protección, y participación de la familia y la comunidad. Se basará en los estándares de contenido curriculares, definidos previamente por las instituciones responsables de la Educación Parvularia (JUNJI, Integra, MINEDUC).

Como instrumento de medición, el sistema desarrollado en Chile, se acerca más a los modelos de **certificación centralizada** (Modelo 1) y a los modelos de **certificación de insumos y procesos** (Modelos 2 y 3).

2.4. Modelos de formación inicial

Está comprobado que el personal es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de los niños/as. Investigaciones han demostrado el vínculo entre una sólida capacitación del personal (asociado con buenos sueldos y condiciones de trabajo) y la buena calidad de los servicios de Educación y Cuidado durante la Primera Infancia (ECPI)¹⁹. Existen distintos modelos para definir el carácter del personal a cargo de la educación preescolar.

(19) Ver Bowman et al., 2000; CQCO Study Team, 1995; EC Childcare Network, 1996; Whitebook et al., 1998.

- ✓ **Modelo 1: Régimen dividido.** Combinación de personal altamente capacitado en el sector de educación, como maestros/as de preescolar en niveles mayores (Transición), y distintos tipos de empleados de menor capacitación y especialización en la primera infancia, como los encargados de cuidados infantiles en el sector de asistencia social, designados para el cuidado de niños/as más pequeños.

En la mayoría de los países de la OECD, la norma para el personal de educación preescolar es contar con, al menos, tres años de formación de tercer nivel. Sin embargo, en general, el personal que trabaja con niños/as más pequeños cuenta con menor capacitación, especialmente en el caso de los países que tienen un gran sector privado y voluntariado.

- Ventaja: Concentra los recursos -el personal más capacitado-, para los niveles mayores, favoreciendo mayor continuidad con las enseñanzas recibidas posteriormente en el sistema formal.
- Desventaja: Se corre el riesgo de subestimar el trabajo realizado en los niveles más tempranos de la educación preescolar, limitándolos a aspectos de cuidado y protección; favorece la separación entre cuidado y educación.

- ✓ **Modelo 2: Régimen integrado.** El personal está capacitado para trabajar con niños/as de todas las edades de preescolar (0 a 6 años) y se adopta una estructura sencilla de asignación de personal: un pedagogo altamente capacitado como principal responsable, apoyado por asistentes menos capacitados. No establece diferencias de calidad de personal entre los niveles.

- Ventaja: Permite mayor continuidad al trabajo realizado en los distintos niveles, con personal capacitado en cada uno de ellos. Potencia el aprendizaje en los niveles menores.
- Desventaja: Resulta más caro y difícil de mantener, ya que se necesita de más profesionales capacitados y con estudios.

Este modelo es seguido por los sistemas de preescolar con mayor historial de integración, en países como Suecia, Noruega, Finlandia y Dinamarca. En estos países, cada vez con mayor frecuencia, los pedagogos y demás personal dedicado a preescolar trabajan con maestros de primaria, permitiendo integrar las capacitaciones y lograr desarrollar un núcleo común de conocimientos para la enseñanza.

En Chile, los educadores de párvulos deben contar con **título universitario**, ser profesionales titulados de universidades, institutos profesionales de educación superior o escuelas normales. Además de los educadores, existen auxiliares que conforman el personal técnico, titulados en **centros de formación técnico-profesional** reconocidos por el MINEDUC, así como también existen personas de la comunidad, con cierta preparación previa que, frecuentemente, colaboran con la educación y atención de los niños/as.

La formación inicial profesional de los educadores es similar al **régimen integrado** (Modelo 2), en tanto la carrera de Párvulos forma educadores para todos los niveles indistintamente. En algunos casos, como ocurre en Fundación Integra, los asistentes de párvulos reciben una capacitación previa respecto de sus labores y tareas específicas.

2.5. Demanda de profesionales

En la mayoría de los países en donde se ha aumentado la cobertura preescolar, existe problema para satisfacer el incremento de la demanda de profesionales capacitados. Los problemas de reclutamiento se agudizan aún más en los sectores rurales y de mayores privaciones económicas, en todos los países. En 1990, en Noruega, por ejemplo, cerca del 15% del personal de educación preescolar no tenía la capacitación necesaria y recibió exenciones para resolver la escasez de personal. Esto sucedió en varios países, en donde debieron contratar trabajadores con menos aptitudes para cerrar la brecha de la demanda; lo cual podía, sin duda, comprometer la calidad de los servicios prestados. Algunas políticas para tratar el problema de la demanda son:

i) Formación conjunta: Una forma de disminuir la brecha entre los profesores de primaria y preescolar es realizando capacitaciones conjuntas, como sucede en Bélgica, Países Bajos, Portugal y Reino Unido. Los maestros de preescolar reciben las mismas remuneraciones que los de primaria, tienen el mismo estatus y posibilidades de movilidad profesional dentro del sistema escolar.

ii) Capacitación en el trabajo: En EEUU se ha llevado a cabo un programa tutelar, donde el personal experimentado comparte sus conocimientos con personal menos capacitado. El primero recibe remuneración extra y crece profesionalmente, y el segundo aprende y supera obstáculos prácticos que le ayudan a ser mejor profesional. También en este país se ofrecen becas para el personal, a cambio del compromiso de volver posteriormente a trabajar en ese establecimiento, con salario más elevado.

iii) **Flexibilidad de formación:** La creciente apertura del gremio de profesores, ha hecho que se desarrollen enfoques destinados a flexibilizar esta formación, lo cual puede ser útil para aumentar la movilidad profesional. En Suecia, los asistentes capacitados en cuidados infantiles tienen facilidades para acceder a cursos de formación universitaria para preescolar. Otro ejemplo de la ampliación del ingreso de diversos trabajadores al ámbito preescolar, es el programa Head Start en EEUU. Este emplea a padres y voluntarios de la comunidad local, los cuales reciben certificación del CDA. Existen iniciativas similares en otros países, aún cuando hay ciertas inquietudes respecto de la participación para profesionales con menor nivel de capacitación.

3. INSTITUCIONALIDAD

Cómo organizar las responsabilidades administrativas y el diseño de políticas?

3.1. Administración unificada v/s dividida

Hay modelos tendientes a unificar o dividir los auspicios administrativos para promover la eficiencia, la coherencia y la coordinación de las acciones y servicios (elaboración de políticas conjuntas entre los distintos sectores que trabajan con los niños/as).

- ✓ **Modelo 1: Administración dividida.** Donde las políticas y servicios se dividen entre distintos entes administrativos, como los de asistencia social, de educación, etc.
 - Ventaja: Permite mayor eficiencia, ya que los servicios están descentralizados y reciben presupuesto de distintas áreas.
 - Desventajas:
 - Las divisiones, generalmente, responden a criterios de edad, y sucede que existe superposición o responsabilidades paralelas en un mismo grupo de edad, atendido por el Ministerio de Salud, de Educación y de Asuntos Sociales, entre otros.
 - Los sistemas de servicios pueden diferir en sus reglamentos y criterios de entrega, lo que puede inducir a inequidades y a faltas de coherencia para niños/as y familias.

Es el modelo que predomina entre los países de la OECD (Australia, Bélgica, EEUU, Italia, Países Bajos, Portugal, República Checa).

- ✓ **Modelo 2: Administración unificada.** Donde las políticas y servicios escolares para menores de edad (6 años) están unidos en una misma unidad administrativa: el Ministerio de Educación, el de Asuntos Sociales, el de Infancia y Asuntos Familiares u otro organismo.

- Ventaja: Facilita la coherencia de políticas, al lograr establecer metas comunes, fijar objetivos transversales, sociales y pedagógicos; permite mejor administración de presupuesto. Asimismo, los términos de regulación son más congruentes e integrados.
- Desventaja: Crear un nuevo organismo a cargo de temas de infancia puede contribuir a una mayor burocracia, desviando los recursos a costos de administración.

Países como el Reino Unido y Suecia tienen este modelo, unificado bajo la administración de Educación. Otros, como Dinamarca y Finlandia, lo tienen bajo el alero administrativo de Asuntos Sociales, y Noruega, bajo el de la Infancia y Asuntos Familiares.

- ✓ **Modelo 3: Administración mixta.** Donde se complementan las dos visiones anteriores, no necesariamente existiendo una plena integración administrativa, sino estableciendo otro tipo de nexos que permiten dar coherencia a las políticas vinculadas al tema.

- Ventaja: Permite coordinar y dar mayor coherencia a las políticas vinculadas a preescolar, fijando objetivos intersectoriales y multidisciplinarios, de manera más flexible y sin la elaboración de un aparato administrativo específicamente encargado de ello.
- Desventaja: No tener un ente administrativo unificado, dificulta administración de presupuesto, haciendo más compleja la coordinación y el desembolso de recursos. Asimismo, se hace un poco más compleja regulación.

En el caso de Bélgica, la administración está separada, pero hay un líder político con responsabilidad del diseño de políticas para todos los niños/as menores de 12 años. Portugal, también estableció un departamento interministerial, en 1996, para el desarrollo de la educación preescolar. En definitiva, el desarrollo de un sistema coherente e integral de Educación y Cuidado durante la Primera Infancia (ECPI) va más allá de los temas de estructura y organización, y trata, principalmente, de la manera en que la sociedad percibe estos servicios²⁰.

[20] Niños/as Pequeños, Grandes Desafíos. OECD, 2001 (pág. 117).

El modelo de administración que Chile ha adoptado es distinto al de otros países, acercándose más a modelos de administración dividida. La dependencia administrativa del sistema preescolar está prioritariamente a cargo del Ministerio de Educación, el cual ha transferido los establecimientos educacionales y las responsabilidades administrativas de los programas educativos a los municipios de las distintas regiones. Los encargados de sostener los centros y de impartir la educación preescolar son:

1. Centros educativos municipales: imparten de manera gratuita la educación preescolar. Se encuentran financiados a través de subvenciones por niño atendido.
2. Centros educativos subvencionados: operan igual que los anteriores, pero dependen de sostenedores particulares (instituciones religiosas, empresas, personas naturales, etc.).
3. Centros educativos particulares pagados.

Existen, también, otras dos instituciones, financiadas por el Estado, que brindan educación preescolar:

- **JUNJI:** Corporación autónoma de derecho público que se financia por medio del presupuesto fiscal anual. Ofrece atención gratuita en jornada completa a niños/as de escasos recursos, entre 0 y 5 años. Se organiza en Direcciones Regionales, que supervisan, administran y apoyan el trabajo de los jardines infantiles en regiones. Además de tener centros propios, JUNJI realiza convenios o transferencias a otros centros, dependientes del municipio o de otras entidades sin fines de lucro, para apoyar el suministro de servicios preescolares.
- **Fundación Integra:** Institución educativa de derecho privado sin fines de lucro, presidida por la esposa del Presidente de la República. Su misión es lograr el desarrollo integral de niños/as entre 3 meses y 6 años, que viven en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social. Implementa un currículum diferenciado para los dos ciclos de Educación Parvularia. Se organiza por Direcciones Regionales que cuentan con equipos de supervisores técnicos que acompañan y apoyan a los centros educativos.

5

ESTRATEGIA PARA CHILE



A partir de la revisión de literatura nacional e internacional y de la recopilación de datos sobre la situación actual del sistema preescolar en Chile y en otros países, se han definido cuatro ejes sobre los cuales deben ser enfocadas las estrategias de desarrollo del sistema: cobertura-equidad, calidad, institucionalidad y familia.

1. Aumento en cobertura y equidad

La meta planteada por el gobierno del Presidente Lagos, al inicio del año escolar 2006, consiste en la creación de 120 mil nuevos cupos para educación preescolar (ver anexo 1). Ello significa un aumento en un 11% de la cobertura parvularia, respecto del año 2000, logrando una cobertura del 42% de la cohorte 0 a 6 años (para cifras de población total estimada, ver anexo 2).

Las estimaciones de matrículas realizadas a fines del 2004 (ver anexo 4) y los datos que arroja la última CASEN (2003), señalan que estamos muy cerca de llegar a una cobertura total en el 2º Nivel de Transición -5 años- y, al completarse la meta presidencial, estaremos alcanzando aproximadamente un 71% de cobertura en el Primer Nivel de Transición -4 años.

Así, en términos de equidad-cobertura, las estrategias recomendadas y proyectadas hacia el año 2010, son²¹:

1.1. Universalizar

1.1.1. Asegurar 14 años de escolaridad a todos los niños, niñas y jóvenes, universalizando la atención a 4 y 5 años de edad

La población de 4 años de edad proyectada para el año 2010 es de 247.280 niños/as. La cobertura esperada para el año 2006 es de 71% de la cohorte de 4 años proyectada a esa fecha (179.852 niños/as atendidos de 250.991). Se prevé que estos niños/as serán atendidos por establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados²². Así, al proyectar la población de 4 años aún no atendida, la cual debiera acceder a cupos subvencionados por el Estado, sería del orden de **71.139 niños/as**.²³

Para **universalizar la atención a los niños/as de 4 y 5 años de edad**, la totalidad de los fondos debiera ser asignada al MINEDUC, institución responsable de distribuirlos, a través de subvenciones, a establecimientos municipales y particulares subvencionados.

- Población estimada para atender en el período 2007-2010: 17.785 niños/as anual (total: **71.139 niños**).
- Inversión total estimada para el período 2007-2010: **M\$ 56.382.802** (costo anual: M\$ 5.638.302).
- Por efecto de la mayor atención, se estima generar nuevos empleos²⁴ para **3.000 educadoras/es**.

Simultáneamente, se propone combinar **la política universal con una focalizada**, para mejorar y ampliar las oportunidades educativas de los niños/as de familias más pobres (quintiles I y II), permitiendo, así, la superación de la pobreza. Para lograrlo se propone:

[21] Para llevar a cabo las estrategias y propuestas, se ha realizado proyecciones y cálculos basándose en los datos entregados por distintas instituciones y centros estadísticos.

[22] Las estimaciones de población atendida por establecimientos particulares pagados (no se tiene datos precisos), indican que los alumnos corresponden a un 8,5% del total de niños/as de cada edad (16% de matrícula anual informada por MINEDUC).

[23] Cálculo realizado sobre el total no atendido, menos el 8,5% de la población particular pagada proyectada.

[24] El número de empleos estimado corresponde a la proyección de nuevos contratos a partir de la ratio educador/niño (población de niños/as atendidos, dividido por cantidad actual de educadores en el sistema).

1.2. Focalizar a través de distintas alternativas

1.2.1. Ofrecer gradual y progresivamente Jornada Escolar Completa a los niños/as de 4 y 5 años de familias más pobres

Se estima que la población infantil de 4 y 5 años 11 meses que el año 2010 pertenecerá a los quintiles I y II es 278.383 niños/as. Se propone, ese mismo año, ofrecer jornada completa a cerca del 30% de esa población infantil, para lo cual se destinarán fondos para la expansión de la jornada a los establecimientos subvencionados que atiendan a esos niños/as.

- Población estimada para atender en el período 2007-2010: **19.224** niños/as anuales / **76.896** al final del período.
- Inversión adicional estimada para el período 2007-2010, que se agrega a la subvención regular que ya está considerada²⁵: **M\$ 37.018.257**.
- Supone la construcción de salas necesarias para absorber la mitad de la expansión de matrícula, considerando utilización de capacidad ociosa. Ello representa un costo de: **M\$ 17.600.640**.
- Inversión total del período 2007-2010, que incluye la universalización de oferta educativa a los niños/as de 4 años (14 años de escolaridad) y la incorporación a Jornada Escolar Completa de más de 76 mil alumnos pertenecientes a los quintiles I y II es de: **M\$ 93.401.059**.
- Generación de empleos: a los **3.000** nuevos empleos generados por efecto de la universalización de Prekinder, se agregan al final del período (2010), **20.475 horas de contrato**, las que equivalen a la contratación de **750** nuevas/os educadoras/es (ver anexo 6). Además, la construcción de salas generará empleos indirectos adicionales.

1.2.2. Expandir focalizadamente la cobertura a niños/as de 2 a 3 años 11 meses, de los quintiles I y II a través de JUNJI e Integra

Chile aún posee una muy baja cobertura en este nivel, especialmente entre los 0 y 3 años 11 meses (ver gráfico 8). La importancia crítica de la intervención en los primeros años de vida para compensar las desigualdades, nos demanda ampliar la cobertura en este nivel. Se propone, entonces, una extensión en la cobertura

(25) Para más detalles de los costos relacionados a la expansión de JEC, ver anexo 8 (1.2).

de 2 a 3 años, para el 100% de la población no atendida de los quintiles I y II, a cargo de JUNJI e Integra, vía transferencias directas (modalidad de más bajo costo).

Se estima que la población de 2 a 3 años el 2010 será de 498.010 niños/as, de la cual, 280.917 pertenecerán a los quintiles I y II²⁶. De acuerdo a estos datos, la cobertura esperada y los costos de ello son:

- Población no atendida según proyecciones anteriores: **157.380** niños/as²⁷ (con la actual cobertura estarán siendo atendidos 123 mil niños y niñas el año 2006).
- Inversión total para la atención de niños/as de 2-3 años estimada para el período 2007-2010²⁸: **M\$ 220.300.131** (costo adicional anual M\$ 22.030.013).

Existe, además, una forma alternativa para aumentar la cobertura entre los niños/as más pequeños: el desarrollo de modalidades de atención no formales. Sin embargo, hay que considerar que no necesariamente los valores de este tipo de atención son más bajos que los de la modalidad formal (ver recuadro 1).



(26) Proyección estimada a partir de los datos del INE.

(27) La diferencia entre la población total de niños/as de 2 y 3 años y los 123 mil que se estima estarán siendo atendidos el año 2006.

(28) Para más detalles de los costos relacionados a un aumento de cobertura ver anexo 8 (1.3).

Recuadro 1 Ejemplos de programas no-formales

La combinación de programas formales y no-formales, constituye un camino que se abre para asumir el enorme incremento de cobertura que es necesario abordar. Ello resulta especialmente relevante en la oferta para 0 a 3 años.

Las ventajas de esta opción están reportadas y se refieren a la mayor flexibilidad y capacidad de llegada a sectores de pobreza dura o dispersos geográficamente, así como, -a veces- a sus costos. Por otra parte, se debe asegurar que este tipo de atención dé garantías de calidad y permita el adecuado desarrollo infantil temprano; aunque la modalidad no formal - estimulación y desarrollo temprano, no es fácil de lograr.

Por todo lo anterior, resulta necesario evaluar, a partir de la experiencia acumulada, qué programas de esta modalidad sería ventajoso desarrollar. Ejemplos son dos programas educativos no convencionales implementados por el MINEDUC que aún son a pequeña escala: el Programa Conozca su Hijo (CASH), que capacita a madres de sectores rurales para que actúen como agentes educativos de sus hijos menores de 6 años, que por vivir en áreas de alta dispersión geográfica, no tienen acceso a programas de Educación Parvularia regular. Una segunda iniciativa es el PMI, que es un programa de atención y capacitación por comunidades, que atiende a niños/as y también capacita a padres y grupos.

Estudios realizados por el CIDE²⁹, en los cuales se evalúan los logros de estos programas, resultan bastante alentadores. Este tipo de programas resulta útil, en tanto no sólo benefician a los párvulos, sino también a las madres y a las familias en general, quienes son incentivadas a mejorar sus dinámicas y relaciones comunitarias. Las proyecciones de estos dos programas, para el año 2005 son:

- CASH: 3.640 niños/as (515 cupos más que el año anterior).
- PMI: 2.000 niños/as (194 cupos más que el año anterior).

En páginas anteriores³⁰ fueron expuestos otros ejemplos de programas no-formales, dependientes de la institución JUNJI, los cuales han sido bien evaluados, en sus distintas modalidades.

Teniendo en cuenta las proyecciones de cobertura de los dos niveles de Transición, resultaría adecuado expandir los programas no-formales, principalmente en el Primer Ciclo de Educación Parvularia: "En el tramo de 0 a 3 años se emplean con mayor frecuencia las modalidades no formales, con una mayor participación de la familia y de la comunidad" (Blanco, 2000). En general, esta ha sido la tendencia de muchos países, tanto latinoamericanos como de la OECD.

[29] Centro de Investigaciones de la Educación.

[30] En la página 17 se menciona la existencia de distintos programas presenciales y no presenciales que desarrolla esta institución.

Ambas estrategias, universalizar cobertura a niños/as de 4 y 5 años, como, la ampliación focalizada de JEC a los niños/as de 4 y 5 años de familias de quintiles I y II y la apertura significativa de oportunidades educativas a los niños/as de 2 a 3 años de esos mismos quintiles, tienen impacto directo y contribuyen al logro del objetivo de equidad-cobertura.

1.3. Crear empleos

1.3.1. Fomentar el ingreso de las madres al mercado laboral y generar nuevos empleos

De acuerdo a los datos CASEN, 2000³¹, en Chile hay 2.185.765 mujeres en hogares con niños/as de entre 0 y 6 años. Un 66% de estas madres no trabaja y de ellas, un 12% no lo hace, porque no tiene con quien dejar a sus hijos.

La experiencia nacional e internacional demuestra que las políticas de aumento de cobertura de educación preescolar favorecen la inserción de las madres al mercado laboral. En este sentido, las 172.004 madres que no trabajan, porque no tienen con quien dejar a sus hijos, podrían comenzar a hacerlo. Todo ello, bajo el supuesto de que los establecimientos de párvulos sean lugares seguros y entreguen una atención de calidad, de manera que las madres se sientan confiadas para dejar a sus hijos en ellos y efectivamente salgan a trabajar.

2. Calidad

Un aspecto complementario y paralelo al aumento de cobertura antes planteado, dice relación con la calidad de los aprendizajes y servicios ofrecidos por los niveles de educación preescolar. En este sentido, el propósito central de esta propuesta es mejorar significativamente los aprendizajes de los niños/as del sistema de atención a párvulos. Para ello, se propone un conjunto de medidas y objetivos:

2.1. Instalación del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Parvularia

El año 2010 podría estar en plena operación un sistema de medición de la calidad basado en estándares, instrumento vital para el apoyo al trabajo de la docencia. Este importante instrumental evaluativo podría estar siendo utilizado por los educadores de párvulos/as, como recurso de evaluación permanente del aprendizaje de los alumnos/as en la sala.

[31] Más datos respecto de la situación de la mujer en el mercado laboral, en anexo 6.

Para avanzar en la tarea, se ha establecido, entre las instituciones responsables de la Educación Parvularia, un calendario de trabajo conducente a la elaboración y medición referido a estándares de aprendizaje. Durante el año 2004, fueron elaborados los Términos de Referencia, que incluyen una mirada exhaustiva de la experiencia internacional, el aprendizaje previo del Ministerio en el proceso de elaboración de estándares para Educación Básica y Media, la articulación entre los estándares de parvularia con los respectivos de Educación Básica -en particular con 1° y 2° Básico- y la definición de una estructura participativa en la construcción de este instrumental de política. Junto con lo anterior, se trabaja en la preparación de un instrumento de medición de la calidad.

Se propone crear prueba estandarizada que permita medir y hacer seguimiento de los aprendizajes alcanzados por los niños/as y dé luces del tipo de atención que están recibiendo. Se prevé la aplicación de un instrumento a una muestra representativa de niños/as que cursen Prekinder (6.000 niños/as) el año 2008, entregando resultados al año siguiente. Se proyecta realizar estas mediciones cada cuatro años para observar impacto de políticas.

El costo total para implementar estas mediciones en el periodo 2006 - 2010 es: **M\$ 749.097.**³²

2.2. Desarrollo de propuesta curricular en plena implementación como apoyo directo al trabajo en sala

La instalación del nuevo currículo y su desarrollo se juega en los procesos de apropiación por parte de las educadoras/es. Este proceso de aprendizaje es lento y complejo y un mecanismo para facilitarlos, desde la política, apoyar con los recursos pertinentes el trabajo en la sala de cada educador/a de párvulos. Se requiere, por tanto, de nuevos recursos didácticos y un modelo de transferencia que permita la adecuada apropiación curricular por parte de los docentes.

Las Bases Curriculares instaladas el 2002 se encontrarán en pleno desarrollo; junto a ellas habrá nuevas propuestas curriculares explícitas, que conecten este Marco con el trabajo en sala. El año 2005, Fundación Integra habrá desarrollado completamente el currículo que contempla los conceptos y modelos de transferencia que estructuran “el trabajo en sala” para los niños/as de 3 a 6 años y se encontrará validado el modelo curricular para 0 a 3 años, siendo el año 2006 el momento de la plena implementación de esta propuesta para 0 a 6 años. Recogiendo el avance de la experiencia antes mencionada, similar desarrollo debieran tener

[32] Para más detalles de los costos para realizar esta medición, ver anexo 8 (2.1).

las escuelas y JUNJI, los que en la actualidad promueven propuestas de implementación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, en los ámbitos de capacitación, de recursos para el aprendizaje, material didáctico y organización de la gestión para mejorar los procesos educativos.

Así, aprovechando la experiencia ya desarrollada por las tres instituciones (JUNJI, Integra y MINEDUC), se ha estimado los costos de expandir el esfuerzo de desarrollo curricular, tanto para 2° ciclo (4 a 6 años) como para 1° ciclo (0 a 3 años):

- 2° ciclo: Se estima una atención inicial de **60.000** niños/as y de **300.000** en régimen (2010).
- 1° ciclo: Se estima una atención inicial de **70.000** niños/as y en régimen **148.692**, sólo por Integra.
- La implementación curricular para los dos ciclos tiene un costo total para el periodo de: **M\$ 2.117.016**.³³

2.3. Instalación del Sistema de Acreditación de Calidad Educativa en el Nivel Educación Parvularia

La política de calidad hace necesario, además, establecer un Sistema de Certificación, oficial y homogéneo, en el ámbito regional o nacional, de manera de garantizar un nivel mínimo en la prestación del servicio e identificar niveles de excelencia. El Sistema está siendo diseñado por los Equipos Técnicos de JUNJI y Chile Calidad, quienes harán la propuesta respecto de la institucionalidad de este sistema.

Regular la calidad de los servicios y la educación impartida, permite una mayor transparencia de información respecto de las instituciones, en cuanto a las fortalezas y debilidades de cada cual; lo que, sin duda, favorece el desarrollo de políticas más adecuadas y pertinentes a las necesidades sociales. Contar con más y mejor información respecto de la Educación Parvularia resulta beneficioso para el Estado, en tanto decide las estrategias de políticas sociales, y también para los padres, quienes, en definitiva, eligen los centros educativos de sus hijos. Los sistemas de certificación permiten que los padres escojan jardines infantiles de manera más informada, contando con ciertas garantías respecto de la calidad de los servicios entregados, la seguridad de sus hijos, etc.

[33] Para más detalles de los costos asociados, ver anexo 8 (2.2.1 y 2.2.2).

Se plantea implementar un sistema que comience cubriendo 200 establecimientos el año 2006 y que en régimen, llegue a cubrir 1.000 al año (3.700 en el periodo). Con ello se asegura un ciclo de cerca de 4 años entre cada evaluación, ya que el número estimado de establecimientos educativos es 4.000³⁴. El costo de implementación de este sistema es:

- Inversión total estimada para el período 2007-2010³⁵:
M\$ 7.902.407.

El nuevo modelo para asegurar un servicio de calidad de los jardines infantiles implementados por JUNJI, se encontrará en plena operación el año 2006 (200 establecimientos). Este modelo, como se señaló, aborda las áreas de educación; gestión de recursos financieros, materiales y humanos; cuidado y protección de los niños/as, y participación de la familia y la comunidad.

Finalmente, es necesario señalar que un sistema como el señalado es esencial para asegurar calidad educativa y una efectiva estimulación para el aprendizaje de los niños. En particular, **este sistema es vital, si se busca ampliar ofertas no formales de atención, tales como los modelos de cuidado**. Lo central es la estimulación temprana de los niños y el personal a cargo de ellos; en cualquiera de las modalidades, tanto formales, como no formales, debe poseer las competencias necesarias para desarrollar esa labor de estimulación.

2.4. Examinar los beneficios de disminuir el coeficiente técnico en Segundo Nivel de Transición (35 niños/as por sala)

Diversos estudios internacionales muestran los perjuicios que puede tener la superpoblación en la sala de clases para el aprendizaje y desarrollo adecuado de los niños/as. Especialmente para los niños/as de escasos recursos y con problemas de aprendizaje, éste puede ser un factor decisivo al momento de adquirir nuevas capacidades y habilidades. Las escuelas que atienden a niños/as de bajos recursos, que provienen de hogares con muchas dificultades y muy baja alfabetización y que poseen escasa estimulación, encuentran muchas más dificultades para lograr buenos resultados. En cursos más pequeños, el profesor podrá tener una relación más personalizada con los niños/as, teniendo mayores posibilidades de hacer un seguimiento más continuo y detallado del proceso de aprendizaje (Brunner, 2004).

[34] No disponemos de información precisa respecto de la cantidad de jardines infantiles existentes en el país, particularmente se desconoce la dimensión en número de establecimientos de la oferta privada. La cifra reportada es una aproximación que realiza JUNJI sobre la base de antecedentes que posee del proceso de empadronamiento a su cargo.

[35] Para más detalles de los costos asociados, ver anexo B (2.3). Se considera sólo el impacto subvención y no los asociados potenciales a infraestructura.

Sin embargo, no existen evidencias concluyentes, ni en Chile ni en otros países, de que la reducción del coeficiente técnico (alumnos/as por profesor/a) tenga un impacto significativo en el rendimiento escolar. Algunos estudios muestran que una reducción de los cursos a 20 niños/as, en los sectores más vulnerables, puede producir mejoras en los aprendizajes, pero los costos que ello implica, resultan notablemente mayores que los beneficios (Brunner y Elacqua, 2003).

Existe aún mayor desconocimiento respecto de los posibles efectos que podría tener la reducción del tamaño de la clase en el nivel preescolar. Por lo mismo, vale la pena examinar y evaluar los impactos que podría tener el llevar a cabo una política como esta.

Actualmente, los cursos de Segundo Nivel de Transición atienden, por normativa, hasta un máximo de 45 alumnos por curso. El propósito de esta iniciativa es lograr ajustar el coeficiente técnico a 35 alumnos, igual que para el 1^{er} Nivel de Transición. El actual coeficiente técnico sobre el universo de los cursos simples en Chile es de 28,5 alumnos por sala. Así, la cantidad de cursos simples que atienden actualmente sobre los 35 alumnos es un 19,55% del universo y su matrícula representa el 27% del total.

- El total actual de cursos simples de 2^{do} NT es de **7.113**.
- Los cursos simples con más de 35 alumnos en 2^{do} NT es de **1.391**, cuyo promedio por sala es de **40,57 alumnos**.
- Inversión total estimada para el período 2007-2010³⁶: **M\$ 5.029.843**.

En el recuadro 2 se resumen otras consideraciones que vale la pena tener en cuenta en el ámbito de la calidad.

³⁶ Para más detalles, ver anexo 8 (2.4.).

Recuadro 2

Otras consideraciones con relación a la calidad de la educación preescolar

Vincular financiamiento con calidad

Condicionar el financiamiento de los establecimientos subvencionados que lo reciben del Estado a ciertos estándares y/o certificación de calidad. Esta regulación permite garantizar al Estado que los recursos invertidos en educación preescolar están siendo aprovechados de manera eficaz y eficiente.

Estandarizar los programas no-formales

Para garantizar la calidad y eficacia de los programas no convencionales, es necesario establecer ciertos requisitos básicos, en términos de capacitación: monitoreo, supervisión, evaluación, etc. Debe definirse el tipo de atención que estos prestan, de manera de homogeneizar los aprendizajes y objetivos por lograr.

Si bien existen diferencias respecto de los criterios a partir de los cuales se definen los programas no-formales, se pueden establecer algunas características estándares:

- Se focalizan en localidades rurales, vulnerables y de alta dispersión geográfica.
- Son dirigidos por nuevos agentes educativos, padres u otros miembros de la comunidad (monitores que no cuentan con título profesional de Educador ni de Técnico en Educación).
- Utilizan espacios o locales no educacionales, como juntas de vecinos, hogares, talleres, etc. No requieren de infraestructuras complejas ni costosas.
- Su filosofía de trabajo presenta características fundamentales como la flexibilidad y la participación. La duración, frecuencia, horario de funcionamiento, ambientes educativos, locales, metodología de trabajo, contenidos (salud, higiene, alimentación, afecto, comunicación, etc.) y materiales educativos que se adecuan a las cualidades de los niños/as, la familia y la realidad del contexto sociocultural.
- Llevan a cabo un currículo culturalmente pertinente, adecuado a las necesidades de la comunidad.
- Cuentan con una estructura operativa descentralizada, con alta participación local.

Este tipo de programas puede presentar numerosas ventajas respecto de los programas formales, en tanto permiten mayor flexibilidad y aprovechan el potencial educativo de los padres y de otros miembros de la comunidad. Aprovechan el entorno cotidiano y permiten el desarrollo de otros factores exógenos a la escuela, que favorecen directamente el aprendizaje y el desarrollo de los párvulos.

Las modalidades no convencionales han permitido, en los últimos años, expandir la cobertura en educación preescolar, especialmente en sectores marginales y más aislados. Por lo mismo y teniendo en cuenta la edad crítica de los niños/as atendidos, es indispensable garantizar que estos servicios sean de calidad, teniendo un registro claro de los programas ofrecidos (su currículo o planteamientos educativos, sus horarios, el nivel de asistencia o acompañamiento técnico, etc.) estableciendo mecanismos estandarizados de supervisión y evaluación.

Fomentar la investigación en el campo de la Educación Preescolar

Es importante incentivar la producción académica en esta área, de manera de perfilar las decisiones de políticas públicas en esta línea. Ello favorece la toma de decisiones más pertinentes y adecuadas, que cuentan con una justificación empírica, a partir de experiencias y estudios antes realizados.

Además, resulta indispensable mejorar la calidad de los datos en el sistema, de manera de no producir contradicciones o incoherencias entre la información que manejan las distintas instituciones.

3. Institucionalidad

3.1. Especializar las distintas instituciones, según edad y nivel preescolar

Para maximizar los esfuerzos y aprovechar mejor las ventajas comparativas que poseen algunas instituciones en el trabajo con niños/as pequeños, se propone centrar la atención de escuelas municipales y particulares subvencionadas en niños/as de 4 a 5 años 11 meses, y enfocar los servicios de JUNJI e INTEGRA en el Primer Ciclo (0-3 años), focalizando en aquellos sectores de mayor vulnerabilidad económica y social.

Esta distinción resulta útil, porque, en el caso de los niños/as de 4 a 5 años, entrega mayor continuidad al trabajo desarrollado en los niveles inmediatamente previos a la educación formal. Tanto con relación al currículo, como al espacio físico, favorece una mayor coherencia y correspondencia en los aprendizajes impartidos. Además, ello resulta más rentable, ya que el costo de incorporar dos niveles más de educación a las escuelas ya existentes, resulta notablemente menor que abrir nuevos centros.

Por otra parte, JUNJI e Integra son instituciones que llevan varias décadas trabajando con párvulos, para lo cual han capacitado personal y desplegado centros especializados en la atención de este grupo. Si bien, hoy día estas instituciones atienden hasta los 5 años 11 meses, sería ventajoso que se centraran en los niños/as más pequeños, ya que no existen otras instituciones ni organismos que cuenten con tal experiencia. Ambas poseen el personal capacitado y con experiencia para trabajar con niños/as de primer ciclo, recurso que resulta inmensamente costoso y difícil de encontrar.

3.2. Definir una institucionalidad que supervise y fiscalice la calidad de los establecimientos y los servicios ofrecidos

Actualmente, se encuentra vigente el mandato legal del Código del Trabajo, respecto del otorgamiento de empadronamiento a las sala cunas. De acuerdo con procedimientos establecidos en el reglamento de la Ley N° 19.864 (Ley Montes) y sumado al esfuerzo del MINEDUC de modernización y automatización de procesos generales de reconocimiento oficial, se prevé la implementación de tales procesos para los jardines infantiles formales.

La institución más apropiada para asumir la tarea de supervisión, fiscalización y acreditación está aún por definirse, pero se manejan posibles alternativas³⁷:

- Modelo mixto, de externalización de los procesos a uno o varios entes privados, con una fase final a cargo de la JUNJI.
- Creación de un consejo representativo de la institucionalidad parvularia, con facultades para realizar acreditaciones.
- Crear o hacer cargo a un organismo de carácter estatal de la fiscalización, acreditación y sanción de infracciones. Este organismo se relacionaría con el MINEDUC, ente normativo del sector. Cabe la posibilidad de que el propio MINEDUC sea el encargado de la tarea.

Lo importante es que esta institucionalidad **sea autónoma y centre su trabajo en la fiscalización de los servicios, cuidando en la institucionalidad separar rol de control del de prestador de servicios educativos.**

Las medidas en esta área no contemplan financiamiento, dado que es difícil dimensionarlo en este momento. Varias de las propuestas afectan o implican ciertos cambios o ajustes institucionales, los cuales deberían desarrollarse incrementalmente.

4. Familia

4.1. Política comunicacional

Campañas de sensibilización: De acuerdo a los datos CASEN 2003, un 80% de los padres que no envía a sus hijos a establecimientos de educación preescolar apela a razones de edad o de cuidado en otra parte, lo cual muestra que no comprenden la Educación Parvularia como clave en la formación y estimulación temprana de los niños/as, sino sólo como una alternativa de cuidado.

Se debe ampliar el debate público y hacer ver a la población la importancia de la educación preescolar en la disminución de la brecha entre ricos y pobres, o como herramienta para compensar desigualdades.

(37) Es preciso señalar que la ley 17.301 otorga a JUNJI, la supervigilancia del sector público y privado, especialmente en el nivel Sala Cuna, en el cual esta función es respaldada por el Código del Trabajo, que exige el **reconocimiento de JUNJI** a los establecimientos educativos que realizan convenios con empresas, para otorgar el beneficio de Sala Cuna, a los hijos e hijas de mujeres que trabajan en dichas empresas.

Cualquiera sea el modelo por el cual se opte, se requiere un estudio acucioso de las implicancias legales, y administrativas (código del trabajo, facultades legales de JUNJI, entre otros).

Es necesario, entonces:

- Sensibilizar a los padres para que matriculen a sus hijos en el sistema preescolar.
- Sensibilizar a la ciudadanía, y en especial a los contribuyentes, respecto de la importancia de la Educación Parvularia. Destacar los beneficios que este tipo de políticas tiene: liberar a las madres para que puedan ingresar al mercado laboral, así como también los beneficios costo-efectivos, en tanto favorecen los rendimientos educacionales y disminuyen las conductas sociales de riesgo en la vida adulta.

Se busca, en el periodo 2006-2010 desarrollar campañas que, por una parte, sensibilicen a los padres a enviar a sus hijos a la educación de párvulos y, por otra, presten apoyo en la tarea formativa y de estimulación temprana de sus hijos/as.

Políticas comunicacionales intersectoriales: Se debe desarrollar políticas comunicacionales intersectoriales y aprovechar la alta asistencia que tienen los padres a los sistemas de Salud, CO-SAM y hospitales, y desplegar campañas en conjunto con médicos y profesionales del área, que destaquen los beneficios de la educación parvularia.

Los costos de desarrollar este tipo de campaña de sensibilización durante el periodo (4 años) son estimativamente: **M\$ 3.600.000.**

5. Costos totales del proyecto³⁸

Se distinguen dos opciones de costo:

- La primera incluye el aumento de cobertura de Prekinder para lograr 14 años de escolaridad y la expansión de matrícula a todos los niños/as de 2 y 3 años de los quintiles I y II. En calidad, la propuesta considera la puesta en marcha de un sistema de medición basado en estándares; el desarrollo de un sistema de acreditación de la gestión para los jardines infantiles, y el pleno desarrollo de propuestas curriculares para la sala, basadas en el actual Marco (Bases Curriculares). En el ámbito de la familia, contempla la ejecución de campañas de sensibilización y de apoyo para la estimulación temprana de sus hijos.

○ El costo total de esta estrategia entre los años 2006-2010 es de **M\$ 291.051.453.**

³⁸ Para detalle, ver anexo 8 (4.1).

- La segunda alternativa incluye, además de lo anterior, la incorporación a Jornada Escolar Completa de más de 76 mil niños/as de los quintiles I y II en los cursos de Prekinder y Kinder.

○ El costo total de esta estrategia entre los años 2006-2010 es de **M\$ 328.069.710.**



REFERENCIAS

Boletín Informativo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Sede Chile; Número 5 - septiembre / octubre, 2004.

Brunner, J.J. y G. Elacqua (2003), "Capital Humano en Chile", Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, La Araucana - Área Educación y Desarrollo, Percade Ediciones.

David, T., B. Raban, C. Ure, K. Gooch, M. Jago, I. Barriere y A. Lambirth (2000), "Making Sense of Early Literacy: A Practitioner's Perspective", Trentham Books, Stoke-on-Trent.

Ministerio de Educación, División de Educación General (2004), "Nivel de Educación Parvularia. Desarrollo y Proyecciones" (versión borrador, octubre 26, 2004), Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2002), "Estadísticas de la Educación", Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación, División de Educación General (2001), "Educación Parvularia en Chile", Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación, División de Educación General (1999), "Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos", Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación, División de Educación General (1998), "Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad", Gobierno de Chile.

OECD (2002), "Niños/as Pequeños, Grande Desafíos: Educación y atención en la infancia temprana", Fondo de Cultura Económica, México.

OECD (2001), "The New Economy: Beyond the Hype", Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Observatorio de Educación Iberoamericano - OEI (2004), "Organización e información estadística del nivel Inicial: Chile", <http://campus-oei.servidorprivado.com/observatorio/pdf/chile>. PDF, septiembre, 2004.

Sylva, K., J. Wiltshire (1993), "The impact of Early Learning on Children's Late Development", European Early Childhood Education Research Journal, vol. 1(1).

World Bank (2002), "From Early Child Development to Human Development", Edited by Mary Eming Young.

Anexo 1

Plan presidencial: aumento cobertura parvularia 2000-2006

MATRÍCULA PARA AUMENTO DE COBERTURA				Total año	Acumulado Meta
AÑO	MINEDUC	JUNJI	Integra		3 instituciones
2001	30.000	4.448	4.552	39.000	39.000
2002	5.500	1.312	2.483	9.295	48.295
2003	12.000	1.500	1.860	15.360	63.655
2004	11.250	2.431	1.500	15.181	78.836
2005	14.662	4.403	2.935	22.000	100.836
2006	12.776	3.833	2.555	19.164	120.000
TOTAL	86.188	17.927	15.885	120.000	120.000

Fuente: MINEDUC.

Anexo 2

Chile: población estimada al 30 de junio,
Según sexo y edades simples de 0 a 6 años. 2000 - 2010

Sexo y edad simple	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
HOMBRES	975489	958428	941367	924304	907243	890181	889188	888196	887205	886212	885220
0	128676	127875	127073	126270	125469	124667	125419	126171	126926	127678	128430
1	131571	130240	128909	127578	126246	124915	125497	126078	126659	127241	127822
2	134968	133097	131227	129357	127486	125616	125922	126229	126535	126842	127148
3	138657	136273	133890	131507	129124	126741	126690	126640	126589	126538	126488
4	142430	139596	136762	133928	131094	128260	127793	127325	126857	126389	125922
5	148460	144472	140483	136493	132505	128516	127723	126932	126140	125348	124557
6	150727	146875	143023	139171	135319	131466	130144	128821	127499	126176	124853
MUJERES	940816	924258	907701	891143	874585	858026	857004	855979	854955	853933	852908
0	124003	123215	122425	121637	120848	120059	120781	121503	122225	122946	123668
1	126839	125538	124238	122937	121637	120337	120892	121448	122003	122559	123115
2	130150	128329	126509	124688	122867	121047	121336	121625	121914	122204	122493
3	133738	131423	129108	126793	124478	122163	122107	122050	121994	121938	121881
4	137403	134654	131905	129156	126407	123658	123198	122738	122278	121818	121358
5	143236	139378	135522	131664	127806	123946	123167	122385	121605	120825	120043
6	145447	141721	137994	134268	130542	126816	125623	124230	122936	121643	120350
TOTAL	1916305	1882686	1849068	1815447	1781828	1748207	1745192	1744175	1742160	1740145	1738128
0	252679	251090	249498	247907	246317	244726	246200	247674	249151	250624	252098
1	258410	255778	253147	250515	247883	245252	246389	247526	248662	249800	250937
2	265118	261426	257736	254045	250353	246663	247258	247854	248449	249046	249641
3	272395	267696	262998	258300	253602	248904	248797	248690	248583	248476	248369
4	279833	274250	268667	263084	257501	251918	250991	250063	249135	248207	247280
5	291696	283850	276005	268157	260311	252462	250890	249317	247745	246173	244600
6	296174	288596	281017	273439	265861	258282	255667	253051	250435	247819	245203

Fuente: INE. Estimaciones y proyecciones de población por sexo y edad (DEPROV).
Nota: Cifras estimadas utilizando datos provenientes de estadísticas vitales y de los censos de población del período 1950 - 2002, en el país. Estimaciones provisionarias sujetas a posibles modificaciones.

Anexo 3

Población menor o igual a 6 años por quintil de ingreso, según proyección de población INE al 2010

Edad	Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional					Total
	I	II	III	IV	V	
0	85.106	58.102	43.828	37.782	27.281	252.098
1	82.619	58.676	42.199	40.541	26.902	250.937
2	78.426	63.205	47.006	34.768	26.236	249.641
3	74.075	65.211	45.384	35.582	28.117	248.369
4	77.030	59.599	46.872	35.494	28.284	247.280
5	75.270	66.484	39.400	36.863	26.582	244.600
6	74.180	63.019	42.693	34.259	31.052	245.203
Total 0-6 años	546.705	434.296	307.383	255.288	194.455	1.738.128

- CASEN. Cálculo realizado considerando los porcentajes de cada uno de los quintiles sobre la encuesta CASEN 2003 y aplicado a la población proyectada del INE 2010.
- La composición por quintiles presentada es una proyección de la encuesta CASEN 2003. Debe esperarse, si todo evoluciona previsiblemente, que esta sea una visión pesimista de lo que encontraríamos efectivamente el año 2010.



Anexo 4

Estimaciones de matrícula por tramos de edad. Año 2004

Edad	Población INE 2002	Matrícula 2003	Porcentaje Matrícula 2003 V/S INE	Matrícula 2004 con Aumento Cobertura	Porcentaje Matrícula 2004 v/s INE
0 - 1,11 años	502.645	20.698	4,12	20.698	4,12
2 años	257.736	45.461	17,64	47.426	18,40
3 años	262.998	66.255	25,19	68.220	25,94
4 años	268.667	126.483	47,08	137.733	51,27
5 años	276.005	243.481	88,22	255.481	92,56
Total	1.568.051	502.378		529.558	

Fuentes: MINEDUC, INE.Anexo 5

Estimaciones de matrícula v/s estimaciones de población

2006	Partic.	MINEDUC	JUNJI	Integra	Total	Población INE 2006	%
1er NT	6.609	113.249 (i)	34.689(ii)	25.306(iii)	179.852	250.991	71
2do NT(iv)	22.329	203.421	4.282	1.179	231.211	250.890	92



Supuestos:

- (i) Atención según compendio estadístico MINEDUC, con matrícula abril 2003. Además, se agrega la meta 2003 de 12.500 nuevos cupos, más la meta 2004 de 11.250 nuevos cupos y las metas 2005 y 2006.
 - (ii) Considera la información del compendio estadístico 2003, más una proporción del 25% del aumento de cobertura de los años 2004, 2005 y 2006.
 - (iii) Considera la información de la institución al 2004, más una proporción del 25% del aumento de cobertura de los años 2005 y 2006.
 - (iv) Para el 2º NT se consideraron datos del compendio estadístico MINEDUC 2003, con matrícula hasta abril 2003.
- Se consideró la proporción histórica de 8,9 % de la población.
 - Falta información JUNJI e Integra desagregada por edades y niveles de atención años 2003, 2004 y proyección 2005.

Anexo 6

Datos sobre el estado de las mujeres en el mercado laboral

SITUACIÓN DE LA MUJER EN EL MERCADO LABORAL (DATOS CASEN 2000)	
Mujeres mayores de 15 años 5.605.544	Mujeres que trabajan 1.905.597
	Mujeres que no trabajan 3.699.947
	Mujeres que trabajan: 748.608
Mujeres en hogares con niños/as de 0-6 años 2.185.765	Mujeres que no trabajan: 1.437.157 (de las cuales, 172.004 declaran que no trabajan porque no tienen con quien dejar a los niños/as)

Crecimiento de empleos	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Total Acumulado	Total
1.- Crecimiento universal vía subvención MINEDUC 1 ^{er} NT Nota: Se tomó la proporción histórica de atención de 23,71 niños/as por curso	17.785 750	17.784 750	17.785 750	17.785 750	71.139 3.000	
2.- Crecimiento para JEC en 1 ^{er} y 2 ^{do} Nivel de Transición	9.612 9.612 405 336	9.612 9.612 405 336	9.612 9.612 405 336	9.612 9.612 405 336	38.448 38.448 1.620 1.344	76.896 2.964
Total horas Educadoras 1 ^{er} NT adicionales (ii) Total horas Educadoras 2 ^{do} NT adicionales (iii)	2.430 2.689	2.430 2.689	2.430 2.689	2.430 2.689	9.720 10.756	20.475

- Se estima 3.750 nuevos contratos de educadoras por efecto de universalización del 1^{er} NT y por efecto del aumento de horas por JEC (si es que las horas adicionales se equiparan a nuevos contratos).
- * Se estimó 3.000 nuevos contratos de educadoras, en proyección de la ratio profesor/a-alumnos/as. Crecimiento de 3.000 cursos. (Cálculo realizado sobre población 1NT y 2NT atendidos, dividido por cantidad de educadoras actuales en el sistema).
- ** Se estimó que estos alumnos representan un total de 1.620 cursos para el 1^{er} Nivel de Transición. Ello implicaría una extensión en los contratos de trabajo a un potencial de 1.620 educadoras/es, que pasarían de un contrato promedio de 32 horas semanales a uno de 38. Esta proyección de incremento en las horas de contrato arroja (6 horas semanales por educador/a) un total aproximado de 9.720 nuevas horas semanales de contrato.
- *** Se estimó que estos alumnos representan un total de 1.344 cursos para el 2^{do} Nivel de Transición. Ello implicaría una extensión en los contratos de trabajo a un potencial de 1.344 educadoras/es, que pasarían de un contrato promedio de 30 horas semanales a uno de 38 horas semanales. Esta proyección de incremento en las horas de contrato arroja (8 horas semanales por educadora) un total aproximado de 10.756 nuevas horas semanales de contrato.



Anexo 7

Resumen de bases de cálculo
costos de atención por alumno

Valor USE	12.426,677
Valor subvención	21.639,820
Valor subvención con JEC	29.725,860
Costo niño anual alimentación JUNAEB **	84.399,000
Costo niño anual JUNJI *	541.638,000
Costo niño anual INTEGRA *	578.200,000

* Incluye la atención educativa, alimentación y material didáctico en 264 días de atención al año. Base de cálculo según Marco Lógico 2005.

** Para el cálculo de la alimentación de subvención MINEDUC se utilizó en forma lineal el costo proporcional establecido en licitación 2004, 2013 tipo B-600.

- Valores de subvención en marzo 2004.

Anexo 8

Costos del proyecto

1. Cobertura

1.1. Crecimiento universal vía subvención MINEDUC (establecimientos municipales y particulares subvencionados) Inversión estimada 2007-2010 para 71.139 niños/as

Diferencia respecto del año 2006

Mayor costo anual	2007	2008	2009	2010	Costo total Proyecto
Niños/as	17.785	35.570	53.355	71.139	71.139
Alimentación	1.501.036	3.002.072	4.503.108	6.004.145	15.010.362
Material didáctico	133.139	266.277	399.416	532.554	1.331.385
Costo subv.	4.004.127	8.008.254	12.012.381	16.016.292	40.041.055
Costo Total Prop.	5.638.302	11.276.604	16.914.906	22.552.991	56.382.802

1.2. Expansión JEC para 1^{er} y 2^{do} NT: Instalar JEC en establecimientos focalizados vía subvención MINEDUC

Inversión estimada 2007-2010 para 76.896 niños/as
Diferencia respecto del año 2006

Mayor costo anual	2007	2008	2009	2010	Costo total Proyecto
Niños/as 4 y 5 años JEC	19.224	38.448	57.672	76.896	76.896
Alimentación	324.501	649.002	973.503	1.298.004	3.245.011
Material didáctico	0	0	0	0	0
Costo subv. JEC	1.617.261	3.234.521	4.851.782	6.469.042	16.172.605
Costo infraest. JEC	4.400.160	4.400.160	4.400.160	4.400.160	17.600.640
Costo Total Prop.	6.341.922	8.283.683	10.225.445	12.167.207	37.018.257

- Los cálculos de infraestructura suponen que sólo el 50% de los alumnos incorporados a JEC requieren construcción de salas.
- En la construcción de salas se estima su tamaño para 35 alumnos en Prekinder y 45 alumnos en Kinder.
- Se utiliza el supuesto de que la matrícula que ingresa a JEC se divide en mitades iguales Kinder y Prekinder.
- Se ha estimado la relación 1 sala - 1 baño, lo que constituye una media estimada entre los requerimientos de reparación, construcción y mantención de infraestructura de baños para toda la ampliación de infraestructura en JEC.
- Las salas de Prekinder (40 m²) requieren de 60 m², incluido baño; las salas de Kinder (50 m²) requieren de 70 m², incluido el baño.
- El costo del metro construido se estima en 16 UF (UF=\$17.500) más un 10% por diseño de obras y 10% por mobiliario y equipamiento que se adicionan al valor de cada sala.

1.3. Cobertura equidad expansión 2-3 años: Aumentar la cobertura a población no atendida: 157.380 niños/as
Diferencia respecto del año 2006

Mayor costo anual	2007	2008	2009	2010	Costo total del Proyecto
Niños/as 2 y 3 años JEC	39.345	78.690	118.035	157.380	157.380
Alimentación	0	0	0	0	0
Material didáctico	0	0	0	0	0
Costo	22.030.013	44.060.026	66.090.039	88.120.052	220.300.131
Costo Total Prop.	22.030.013	44.060.026	66.090.039	88.120.052	220.300.131

- Esta propuesta incluye alimentación y material didáctico.
- Las proporciones de cobertura son 50% JUNJI y 50% Integra.

2. Calidad

2.1. Estándares de aprendizaje y medición de calidad

Mayor costo anual	2006	2007	2008	2009	2010	Costo Proy.
Elab. Estándares y Coord.	124.115	41.115	38.000	38.000	38.000	279.230
- Personal/Coord.	124.115	41.115	38.000	38.000	38.000	
Sist. de medición	0	98.700	291.167	40.000	40.000	469.867
Diseño-piloto/ aplicación-común/ resultados	0	98.700	291.167	40.000	40.000	
Costo Total Propuesta	124.115	139.815	329.167	78.000	78.000	749.097

Supuestos:

- La medición se realiza cada 4 años, la primera, el 2008, sobre una muestra de 6.000 niños/as de 4 años (Prekinder).
- Se mantiene un equipo que hace seguimiento de estándares y medición.
- El sistema de medición contempla recursos adicionales 2009-2010 para estudios a partir de los resultados de la medición 2008 y preparación de la medición 2012.

2.2.1. Implementación Curricular Segundo Ciclo (4 a 6 años)

Mayor costo anual	2006	2007	2008	2009	2010	Costo Proy.
2^{do} ciclo / 1^{er} NT – 2^{do} NT (escuelas)	60.000	120.000	180.000	240.000	300.000	300.000
Cobertura 1 ^{er} NT acumulada	30.000	60.000	90.000	120.000	150.000	150.000
2 ^{do} NT acumulada	30.000	60.000	90.000	120.000	150.000	150.000
Instalación y operación	209.820	279.120	163.980	258.640	273.300	1.184.860
Estudios de retroalimentación	-	-	-	40.000	-	40.000
Costo Total Prop.	209.820	279.120	163.980	258.640	273.300	1.184.860

- Se estima costos de implementación curricular Integra variables año 1: \$3.497 (mayor costo diseño); año 2: \$2.326; Año 3: \$911.
- Operación incluye: Capacitación, supervisión técnica e implementación en los centros escolares de la Propuesta Curricular.

2.2.2. Implementación curricular primer ciclo (0 a 3 años)

Mayor costo Anual	2006	2007	2008	2009	2010	Costo Proy.
1^o ciclo Integra (considera atención 50.000 2^o Ciclo)	70.000	89.673	109.346	129.019	148.692	148.692
Cobertura Integra	70.000	89.673	109.346	129.019	148.692	148.692
Instalación y operación	175.760	145.298	167.683	190.366	213.049	892.156
Estudio de retroalimentación	-	-	-	40.000	-	40.000
Costo Total Prop.	175.760	145.298	167.683	230.366	213.049	932.156

- La propuesta supone atención a alumnos Integra de 1^{er} y 2^{do} Ciclo actualmente atendidos por esta institución en una proporción 50.000 del 2^{do} ciclo y 20.000 del 1^{er} Ciclo.
- Los incrementos posteriores son todos para niños/as de 1^{er} Ciclo [costo niño/ propuesta curricular/ año instalación: \$ 2.973; año 2: \$ 2063; año 3: \$1.153].

2.3. Sistema de acreditación de calidad del Servicio de Jardines Infantiles

- Supone equipo de supervisión contratado año completo (G 12^a EUS/ \$785.409 mensual) atendiendo cada supervisor a 20 escuelas, asesorándolos en los procesos de autoevaluación (4 meses) y luego realizando evaluaciones externas (1 mes). Cada supervisor realiza 2 ciclos de 5 meses cada año, los que incluyen asesoría (4) y evaluación externa (1).
- Los planes de mejora consideran aporte estatal de 6.000 por 2 años, siendo 300 los establecimientos que ingresan por año.
- Los viáticos al año de cada supervisor se estiman en \$240.000.

2.4. Disminución del coeficiente técnico en Segundo Nivel de Transición

Diferencia respecto del año 2006

Mayor costo anual	2007	2008	2009	2010	Costo Total
Alimentación	0	0	0	0	0
Material didáctico	0	0	0	0	0
Costo	502.984	1.005.969	1.508.953	2.011.937	5.029.843
Costo Total Prop.	502.984	1.005.969	1.508.953	2.011.937	5.029.843

Cálculo realizado sobre la diferencia de ingresos vía subvención entre 35 y 40 niños/as por curso multiplicado por 12 meses

- Esta propuesta no requiere de alimentación y material didáctico.

3. Familia

3.1. Familia: apoyo al trabajo parental, campaña de sensibilización importancia de educación preescolar.

Mayor costo anual	2006	2007	2008	2009	2010	Costo Proy.
Campaña de sensibilización (Medios y desarrollo de la campaña)	750.000	300.000	750.000	300.000		2.100.000
Campaña ed. parental (Trabajo intersectorial material para padres)	0	500.000	250.000	500.000	250.000	1.500.000
Costo Total Prop.	750.000	800.000	1.000.000	800.000	250.000	3.600.000

4. Costos totales del Proyecto

Diferencia respecto del año 2006

Mayor Costo Anual	2006	2007	2008	2009	2010	Costo total Proyecto
Cobertura. Opciones universales 14 años de escolaridad (opcionales)						
Matrícula		17.785	35.570	53.355	71.139	71.139
Subvención (incluye alimentación y material didáctico)		5.638.302	11.276.604	16.914.906	22.552.991	56.382.802
Opciones de focalización (matrícula)		19.224	38.448	57.672	76.896	76.896
1º NT, 2º NT 20% JEC (I y II quintil)		6.341.922	8.283.683	10.225.445	12.167.207	37.018.257
Expansión 2 - 3 años vía JUNJI - Integra		39.345	78.690	118.035	157.380	157.380
Niños/as no atendidos (I y II quintil)		22.030.013	44.060.026	66.090.039	88.120.052	220.300.130
Calidad. Sistema de medición y estándares						
Cobertura del sistema			6.000			
Costo del Sistema	124.115	139.815	329.167	78.000	78.000	749.097
Sistema de acreditación de calidad						
Cobertura del sistema (jardines infantiles)	200	500	1.000	1.000	1.000	3.700
Costo del sistema	119.049	897.623	2.095.245	2.395.245	2.395.245	7.902.407
Implementación curricular 1º NT y 2º NT.						
Cobertura de la implementación	60.000	120.000	180.000	240.000	300.000	300.000
Costo de la Implementación	209.820	279.120	163.980	258.640	273.300	1.184.860
Implement. Curricular 1º Ciclo Integra						
Cobertura de la Implementación	70.000	89.673	109.346	129.019	148.692	148.692
Costo de la implementación	175.760	145.298	167.683	230.366	213.049	932.156
Familia						
Campañas	750.000	800.000	1.000.000	800.000	250.000	3.600.000
Costo Total Prop. sin JEC	1.378.744	29.930.171	59.092.705	86.767.196	113.882.637	291.051.453
Costo Total Prop. + JEC 30% de niños/as quintiles I y II	1.378.744	36.272.093	67.376.388	96.992.641	126.049.844	328.069.710

Anexo 9

Propuesta de criterios para definir programas formales y no-formales

- Se focalizan en localidades rurales, vulnerables y de alta dispersión geográfica.
- Son dirigidos por nuevos agentes educativos, padres u otros miembros de la comunidad (monitores que no cuentan con título profesional de Educador ni de Técnico en Educación).
- Utilizan espacios o locales no educacionales, como pueden ser juntas de vecinos, hogares, talleres, etc. No requieren de infraestructuras complejas ni costosas.
- Su filosofía de trabajo presenta características fundamentales como la flexibilidad y la participación. La duración, frecuencia, horarios de funcionamientos, ambientes educativos, locales, metodología de trabajo, contenidos (salud, higiene, alimentación, afecto, comunicación, etc.) y materiales educativos se adecuan a las cualidades de los niños/as, la familia y la realidad del contexto sociocultural.
- Llevan a cabo un currículo culturalmente pertinente, adecuado a las necesidades de la comunidad.
- Cuentan con una estructura operativa descentralizada, con alta participación local.

JUNJI: define los programas formales educativos, como los que operan bajo responsabilidad de educadores de párvulos y técnicos, y que atienden en forma diaria a niños/as y niñas desde los 85 días de edad hasta su ingreso a la Educación General Básica. Proporcionan una atención integral que comprende educación, alimentación y atención social. Se localizan mayoritariamente en zonas urbanas densamente pobladas, cuya población es de escasos recursos.

- Opera en locales construidos o habilitados para uso exclusivo como jardín infantil, de acuerdo a normativas específicas.
- Se financia a través del Programa Presupuestario Institucional.
- La dotación de personal, según niveles de atención, es la siguiente:

Nivel	Edad	Dotación Personal
Sala Cuna	85 días a 1 año 11 meses	1 Educador x 40 niños/as 1 Técnico x 10 niños/as
Medio Menor	2 a 2 años 11 meses	1 Educador x 32 niños/as(*) 1 Técnico x 16 niños/as
Medio Mayor	3 a 3 años 11 meses	1 Educador x 32 niños/as(*) 1 Técnico x 32 niños/as
1º Nivel Transición	4 a 4 años 11 meses	1 Educador x 32 niños/as(*) 1 Técnico x 32 niños/as
1 Manipuladora	Para la alimentación del Nivel de Sala Cuna	
1 Auxiliar de Servicio	Hasta 100 niños/as	

[*] Considera 1 educador para los dos niveles.

- El período lectivo de funcionamiento es entre marzo y enero del año siguiente.
- La jornada de atención es diaria, de lunes a viernes.
- Ofrece las siguientes alternativas horarias de funcionamiento:

Jornada Completa : 08:30 a 16:30 hrs.
 Media Jornada : 08:30 a 13:00 hrs. o de
 14:00 a 17:00 hrs.
 Jornada Extendida : 08:00 a 19:00 hrs.