



“Oportunidades de las Modalidades Alternativas de Educación Inicial,
para avanzar en cobertura y calidad de la Atención y Educación para la
Primera Infancia en Chile”

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN POLÍTICAS PÚBLICAS**

Alumno: Yasna Soto Rodríguez

Profesor Guía: Fabián Duarte

Santiago, diciembre 2022

I PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Las Modalidades Alternativas en Educación Inicial (MA)¹² son componentes relevantes de Políticas Públicas (PP) de Atención y Educación para la primera infancia (AEPI) a nivel global. Entre las características de estas modalidades destacan que: a) se orienta a atender necesidades educativas específicas de la población, b) tienen un carácter flexible de implementación³, c) se estructuran a través de objetivos focalizados, d) participan familias, cuidadores y agentes locales en su provisión, e) tienen orientación comunitaria y, d) se desenvuelven en espacios diversos⁴ (Peralta, 2018. pag 27; en anexo N° 1). Por su parte, la literatura también las distingue por “utilizar estrategias que difieren del acuerdo social imperante, resultado de una práctica que se vuelve común en cierta época, lugar o cultura”⁵ y por presentar un carácter no-escolarizado, en tanto sus prácticas educativas difieren de los sistemas escolares tradicionales, tanto en sus objetos de estudio, como es sus modalidades de provisión (Fujimoto, 2009; DIPRES, 2017; Peralta, 2018).

La provisión de MA ha permitido avances sustantivos en la cobertura de PP AEPI en muchos sistemas educativos en el mundo y ha contribuido en materias de equidad al focalizar su oferta en sectores vulnerables y en zonas de alta dispersión geográfica. Países referentes en materia educativa como Finlandia, consideran MA diversas con foco en las familias y en la comunidad, constituyendo pilares significativos dentro del sistema. En Latinoamérica, las MA han sido estrategias principales de provisión de algunos países, cuyos impactos en términos de equidad son de interés de estudio (OCDE, 2021; Rozengardt, 2020; Vuollo, 2020; Salminen, 2017; Peralta, 2018; Fujimoto, 2011; Araujo, 2015; Martínez, 2007; Apablaza y Lavados, 2018; Guerrero, 2022; Young y Fujimoto, 2003; Villaseñor, 2019).

En Chile, si bien los niveles de participación en servicios AEPI destacan en la región y durante las últimas décadas se ha avanzado significativamente en cobertura para niños de 5 años, la participación de niños de 0 a 3 es de 31,6% y de 81,4% para niños de 4 años, siendo ambos porcentajes bajos, respecto al promedio en países miembros de la OCDE (OCDE, 2021). Por su parte, a pesar de que durante las últimas décadas se ha aumentado la inversión pública y se ha ampliado la cobertura, es sólo a partir de años recientes que se ha atendido a temas de calidad, mediante diversas normativas legales e institucionales que apuntan a orientar y normar los diferentes aspectos involucrados en la calidad educativa y su medición (Marco, 2014; Bendini et al, 2014; Slot, 2015; Alarcón et al, 2015; Ley N° 20.529, 2011; Ley N° 20.832; MINEDUC, 2018).

La provisión de servicios AEPI en Chile tiene lugar mediante proveedores públicos y privados, siendo los servicios mayormente ofertados los Jardines Infantiles de tipo Clásico y Salas Cunas⁶. Tales servicios se caracterizan por constituir modalidades educativas presenciales, a cargo de profesionales y técnicos en educación, con asistencia a jornada media o completa (MINEDUC, 2018). En este contexto, se señala que la oferta nacional de servicios AEPI, mediante estas modalidades, no ofrece mayor flexibilidad horaria, posibilidad

¹ Denominadas también como “Alternativas”, “No formales”, o “No escolarizadas”.

² Para efectos de caracterizar las Modalidades objeto de estudio de este documento, podemos señalar que la Ley General de Educación (LGE) distingue el carácter “formal”, “no formal” o “informal” de los procesos educativos, señalando que la educación no formal corresponde a “todo proceso formativo realizado de un modo sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir o no a una certificación”(art. 22 y 25, Ley N.º 20.370, 2009).

³ En términos de carga horaria anual y diaria.

⁴ Considerando además de instituciones educativas, espacios públicos, sedes comunitarias, residencias particulares, y también trabajo en terreno, a través de modalidades itinerantes.

⁵ Tal como actualmente es la provisión de servicios AEPI en Salas Cunas o Jardines Infantiles clásicos.

⁶ Ver anexo N°2

de ajuste local, ni diversidad de servicios que incorporen la participación de las familias y de la comunidad, aspectos reconocidos como nucleares en el desarrollo de procesos educativos de calidad (Vuollo, 2020; Peralta, 2018; Shonkof y Phillips, 2000).

Respecto de las MA en el sistema chileno, aun cuando se les reconoce cualidades positivas respecto de su calidad, dada su flexibilidad, ajuste local y participación familiar y comunitaria, su provisión no sido prioritaria dentro de la PP y más bien ha apuntado a resolver brechas de acceso por nivel socioeconómico (NSE) y área de residencia (DIPRES, 2017; Peralta, 2018). La participación de niños y niñas en MA en el sistema público es baja y sólo dos instituciones públicas- Integra y JUNJI- las proveen, existiendo baja inversión pública y alcanzado sólo un 2% del total de la matrícula nacional⁷ (MINEDUC, 2019; DIPRES, 2017; Peralta, 2018).

Desde la perspectiva de las familias, a pesar de los consensos sobre la relevancia de la participación en el nivel educativo, en términos de sus impactos individuales y sociales (Heckman, 2006; Heckman et al, 2016; Bowlby, 1977; NSCDC, 2007), el 88,3% de las familias de niño(a)s entre 0 y 3 años y un 76% de familias de niño(a)s entre 4 y 5 años refieren que no envían a sus hijo(a)s a Jardín Infantil o Sala Cuna, ya que en el hogar existe algún adulto a cargo del cuidado, lo perciben innecesario por la edad del niño(a), o por razones de desconfianza en el cuidado que recibiría en la institución educativa (CASEN, 2017; UNICEF, 2020; Dusallant, 2012; Fujimoto, 2009; DIPRES, 2017; Peralta, 2018).

Con todo, Chile enfrenta enormes desafíos en PP AEPI, los cuales involucran avanzar en cobertura, de la mano de avances en materias de calidad para el sistema en su conjunto, integrando las expectativas de las familias respecto de los servicios que se ofertan en las instituciones. Por su parte, la contingencia nacional caracterizada por un menor crecimiento económico y los efectos adversos de la pandemia, suman a los desafíos, el de la costo efectividad de las inversión pública, así como la promoción del bienestar, la participación, la confianza y la vinculación entre las familias y las instituciones oferentes de AEPI.

En este orden de ideas, surge la pregunta:

¿ Cuáles son las oportunidades de fortalecer la inversión pública de las MA AEPI, para avanzar en cobertura y calidad en Chile?

A partir de los antecedentes expuestos, el presente documento identifica tensiones relevantes para el diseño de PP AEPI y contrasta con evidencia empírica y teórica respecto a la provisión de PP AEPI y MA en Chile y en la experiencia internacional. Finalmente, concluye respecto de las oportunidades, en materia de calidad y cobertura para el sistema chileno, de potenciar la inversión pública en estas modalidades.

II TENSIONES EN EL DISEÑO DE PP AEPI

1.El sujeto de la PP:

La definición de los beneficiarios y actores relevantes de la PP AEPI conforman un ámbito de debate. Cabe tener presente dos elementos: a) que las teorías del desarrollo infantil son concluyentes respecto al carácter nuclear de la vinculación del niño o niña con adultos significativos, para el desarrollo integral y los aprendizajes y b) esta constatación, desde la perspectiva de derechos, implica que el diseño de PP AEPI debe considerarse el derecho de niño(a)s a recibir educación y, el de recibir cuidados por parte de adultos significativos (OEA,

⁷ El presupuesto inicial del Programa Alternativo de JUNJI representa entre 2,1% y 3,1% para el período 2013-2016, respecto de su presupuesto total.

2007; UNESCO, 2017; UNESCO, 2000; SEGIB, 2010; Marco, 2014; Pauttasi, 201; Shonkoff y Phillips, 2000).

Estos aspectos implican el desafío de integrar en el diseño de programas y en la articulación intersectorial, dispositivos que garanticen derechos para los diferentes actores involucrados. Este aspecto resulta crucial para definir el grado de alineamiento de PP AEPI con marcos regulatorios, normativas e institucionalidad del mundo laboral, en particular lo(a)s vinculados(a)s con la participación de la mujer en el mercado del trabajo, corresponsabilidad parental y conciliación vida-trabajo (Mayol et al, 2022; Pauttasi, 2017; Muñoz, 2012; Batthyány, 2015).

2. Equidad en las Políticas:

La tensión tiene lugar entre el mandato, de consenso internacional, de otorgar igualdad en el acceso a AEPI a grupos desfavorecidos e identificar las características de dichos grupos y las brechas que les afectan (Peralta y Fujimoto, 1998; UNICEF, 2020; UNESCO, 2007; Ancheta-Arrabal, 2019).

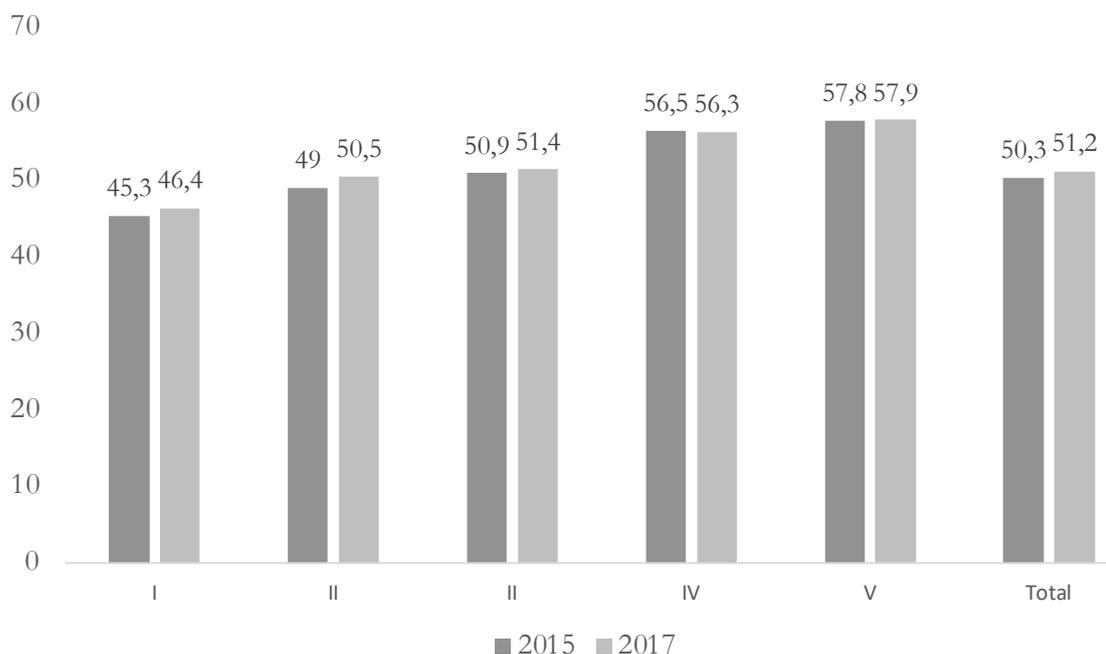
En Chile, PP de las últimas décadas han apuntado a resolver brechas de acceso por NSE y área de residencia. Así también, evidencias de brechas en calidad han impulsado leyes que apuntan a normar un oferta de calidad, con independencia del tipo de provisión, así como el involucramiento de otras variables que resulten en diferencias de acceso por aspectos multidimensionales y carencias diversas en la población (Ley N°20.370; Ley N°20.379, 2009).

Estos avances de PP son relevantes al considerar la realidad chilena, caracterizada por altos niveles de pobreza multidimensional y de ingresos en población infantil⁸, en la cual -siguiendo la tendencia internacional, niño(a)s pertenecientes a NSE bajos participan en menor proporción de la AEPI, que niño(as) de mayor NSE, tal como se aprecia en el gráfico N° 1.

Con todo, el desafío de equidad se complejiza hoy, por la emergencia de fenómenos y procesos sociales tales como la digitalización de la vida cotidiana, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, o desigualdades propias de los fenómenos migratorios o de crecimiento de las urbes. Por cierto, en los últimos dos años, debido a los devastadores efectos de la pandemia.

⁸ 15% en términos de ingresos para población de 0 a 4 años.

Gráfico 1: Tasa de asistencia neta entre de 0 a 5 años por quintil de ingreso autónomo per cápita, 2015 y 2017, Chile



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta caracterización socioeconómica CASEN, 2015 y 2017

Por todo lo dicho, PP AEPI deberán abordar el desafío de equidad involucrando innovaciones y marcos comprensivos amplios y multidisciplinares que consideren tanto el origen de las desigualdades, como las potencialidades de los grupos humanos en las cuales se presentan.

3. Universalización o Focalización:

La universalidad de la AEPI es considerada el horizonte al que aspiran las sociedades modernas, en función de las evidencias de sus positivos impactos, como por los acuerdos internacionales en perspectiva de derechos (Muñoz, 2012; Pautassi, 2017). Se señala que PP universales, debido a sus economías de escala, permitirían elevar cobertura de calidad en términos estructurales del sistema (OCDE, 2021; Barnett & Cols, 2004). Sin embargo, presentarían la desventaja de lidiar con las dificultades de flexibilizar servicios, impidiendo su ajuste a necesidades particulares de la población⁹, tal como se señala para el caso chileno a propósito de la oferta predominante a través de Jardines Infantiles y Salas cunas clásicas (Lesemann y Slot, 2020; Vuollo, 2022).

Por su parte, PP focalizadas serían económicamente más efectivas y eficientes, en tanto permitirían precisar de mejor manera necesidades particulares de la población. A pesar de esta virtud, la estrategia focalizada supone dos desafíos. El primero, definir y caracterizar correctamente a los beneficiarios, en función de su condición social, económica, cultural o política. El segundo, dimensionar los impactos y grados de aceptación de las PP por parte de la sociedad en su conjunto. (Lesemann y Slot, 2022; Barret & cols, 2014).

Con todo, la literatura no es concluyente respecto de la pertinencia de estrategias universales o focalizadas en estas materias, señalando que son variables de contexto, tales como el nivel de desarrollo de los países, nivel sociocultural, características demográficas o el momento

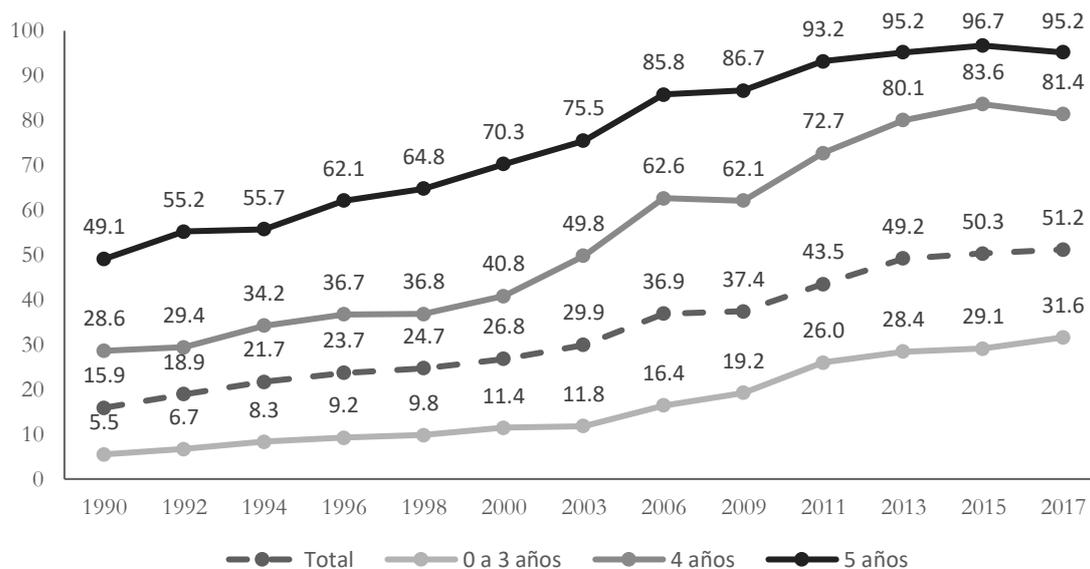
⁹ En términos de cobertura horaria, modalidades de enseñanza/aprendizaje, nivel de participación de los actores, entre otros.

político y social, las que deberán considerarse para definir la focalización o universalidad del diseño. Así mismo, otras evidencias señalan la pertinencia de diseños híbridos que integren tanto componentes focalizados como universales (Lesseman y Slot, 2022; Barret et al, 2014).

4. Cobertura v/s Calidad

A nivel global y en Chile, tal como se aprecia en el gráfico N° 2, desde las últimas décadas se ha avanzado significativamente en cobertura AEPI¹⁰.

Gráfico N°2 : Evolución de asistencia neta a servicios educativos de niñas y niños por tramo edad 1990 a 2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta caracterización socioeconómica CASEN, 2015 y 2017

Si bien la participación de niños(as) de 5 años es casi universal, la participación de niños(as) entre 0 a 3 años sólo alcanza el 31%, cifra que dista de países de mayor nivel de desarrollo en el promedio OCDE¹¹ y existe una brecha cercana a 20 puntos porcentuales en la participación de niños de 4 años (CASEN, 2017; OCDE, 2021). Esto, a pesar de PP que han instalado durante las últimas décadas a la Educación Inicial como ámbito relevante. En Chile, los avances han consistido en la creación de una nueva institucionalidad para la Educación Parvularia, ampliación de oferta de Salas Cunas y Jardines Infantiles, así como el mejoramiento y regulación la infraestructura de los establecimientos¹² (DIPRES, 2017; Ley N° 20.832, 2014; Ley N° 20.835, 2015; Decreto N° 128, 2018; Ley N.º 20.529, 2011).

A diferencia de las evidencias en cobertura, la evidencia es menos nítida respecto de la calidad. Aún cuando la literatura no es concluyente respecto a qué se entiende por calidad de los servicios AEPI, mencionándose que esta dependerá de los marcos comprensivos a la base del diseño de políticas; existe un acuerdo en que se relacionará con sus impactos en el

¹⁰ Llegando al 90 % en muchos países de la OCDE en población de 4 a 5 años.

¹¹ Desde un 15,9% en 1990, a un 51,2% en el año 2017.

¹² Una de las propuestas más importantes del Programa del segundo Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet fue la ampliación de cobertura en educación parvularia, (con énfasis en Sala Cuna) y en términos de equidad, mejorar la calidad de la educación de los niños y niñas chilenos desde la cuna.

desarrollo armónico de niño(as) en sus dimensiones psicológica, social y biológica¹³ (Falabella, 2018; UNESCO, 2010; Bendini, 2022; Alarcón, 2015).

El desafío de avanzar en cobertura, en sintonía con avances en materias de calidad es urgente para las PP AEPI, en tanto existe evidencia robusta de que PP que sustenten servicios de mala calidad, podrían trascender en impactos negativos en el desarrollo integral de niños y niñas (Gebahuer et al, 2021; Alarcón et al, 2015; Alderstein, 2018).

5. Identidad del nivel y escolarización temprana:

La escolarización temprana hace referencia a la adopción de contenidos y metodologías propios del nivel escolar, en el nivel parvulario: trabajo con grupos grandes de niños(as), preponderancia de objetivos de aprendizaje no pertinentes a la edad y la ausencia del juego como metodología pedagógica central. Diversas voces dan cuenta de este fenómeno en Chile, y se señalan entre sus causas, factores estructurales del sistema¹⁴, las aspiraciones y expectativas de las familias y la amplia incomprensión de los principios pedagógicos de la educación parvularia (Pardo, 2021; Shonkoff y Phillips, 2000; Myers, 1999; Poblete y Fallabella, 2020).

Este fenómeno se considera una tendencia problemática, en tanto restringiría oportunidades de desarrollo integral de niños(as), al desatender el ámbito socioemocional y motor; además, porque restaría presencia de la dimensión de cuidados en la experiencia educativa (Pardo, 2021).

6. Gasto público y costos de provisión de servicios

Chile se destaca entre los países que destinan una gran cantidad de recursos a programas de educación parvularia. En el año 2017, el gasto público y privado en programas de educación parvularia contempló un 1,2% del Producto Interno Bruto (PIB), mientras que el promedio para los países OECD fue de un 0,8%. En relación con los niveles educativos, se observa que un 0,3% del PIB se destinó a programas de sala cuna y nivel medio menor, mientras que el 0,9% restante fue asignado a programas de medio mayor, prekínder y kínder. Por su parte, el promedio OECD destina un 0,3% y un 0,6%, respectivamente. A pesar de lo anterior, el gasto por alumno de educación parvularia asciende a \$6.908 dólares en Chile, lo cual se encuentra un 20% por debajo de los \$8.605 dólares en el promedio de países miembros de la OCDE (OCDE, 2017).

Con relación a la estimación de costos de provisión de servicios AEPI, se puede mencionar que dada su estructura, estos son mayores en niveles iniciales, respecto de niveles medios y de transición. Este hecho se relaciona en primer lugar con los coeficientes técnicos (CT), es decir por la relación entre adultos y niños en cada aula. En esta línea, mientras programas modelos cuentan con CT que fluctúan entre 1/6,5 y 1/8, en Chile es de 1/16 en niveles medios y 1/6 en salas cunas. (Rivera y cols, 2014). Por otra parte, los costos de provisión en Chile presentan la dificultad de su comparabilidad, esto, debido a la existencia de diferentes proveedores, quienes se rigen por normativas diferentes, lo que implica la existencia de brechas salariales para los profesionales y técnicos, así como estimaciones de costos indirectos y de administración diversas. Por último, la dificultad de la estimación de costos de provisión se relaciona también con la complejidad que se presenta al integrar la dimensión de calidad, tanto en la comprensión de qué es lo que se entiende por provisión de calidad y

¹³ Cabe señalar que, aunque el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación se crea el año 2011, sólo el año 2021 el sistema Parvulario participa de una primera evaluación nacional, en el que se incorpora de manera unificada a todos los proveedores públicos y privados. Por su parte, JUNJI e Integra, constan con sistemas de evaluación de larga data cuyos diseños sirvieron de base para el nuevo sistema nacional.

¹⁴ Como la alta tasa de matrícula de niveles de transición, en la oferta pública y privada en escuelas.

por ende, por la adecuación a estándares y sistemas de medición (DIPRES, 2017; Rivera y cols, 2014; Elige Educar, 2020; Tokman, 2009).

III METODOLOGÍA

El objetivo del documento es el análisis de oportunidades del Fortalecimiento de MA en Chile, para avanzar en materias de cobertura y calidad AEPI.

Adopta un enfoque mixto: descriptivo y exploratorio, utilizando datos cuantitativos y cualitativo, provenientes de fuentes secundarias, que den cuenta de: a) PP AEPI y MA en Chile; b) MA en cuatro experiencias internacionales¹⁵ y c) características de familias que no participan de servicios AEPI en Chile. Con estos insumos, se contrastará las tensiones descritas en la sección II, apuntando a identificar oportunidades, de la mano de aspectos que constituyan fortalezas, debilidades y amenazas de su potenciación, para la cobertura y calidad AEPI en Chile.

Las principales fuentes secundarias utilizadas son: la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN), 2017; Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI), 2017; Bases de datos OCDE, 2021 y artículos científicos y documentos institucionales oficiales consultados en plataformas digitales.

La pertinencia metodológica radica en que recientes discusiones de PP en Chile, así como en la literatura, relevan para el diseño y evaluación de PP el conocer las poblaciones que se benefician de los sistemas, pero también aquella población cuya preferencia es la de no participar en dichos servicios, así como las variables que se asocian a sus preferencias (Dusillant, 2012; Fallabella y Correa, 2021).

Por otra parte, al constituir las MA un tema de PP poco explorado, resulta pertinente la realización de un acercamiento grueso a dimensiones de interés para el diseño, a la luz de experiencias internacionales destacadas en la materia.

El alcance de esta metodología será limitado, en coherencia con la opacidad teórica y empírica del objeto de estudio, pero valioso en tanto permite un acercamiento a dimensiones de interés relacionados con el diseño de PP AEPI y las virtudes que supone la potenciación de las MA, lo cual podrá motivar iniciativas de PP y orientar estudios posteriores.

IV SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

1. Familias activas y protagónicas en las MA

En los países europeos analizados, son principalmente políticas laborales las que permiten que adultos ejerzan el derecho a cuidados y educación de niños pequeños¹⁶. El derecho se materializa en la permanencia en el hogar de padres/madres quienes cuidan directamente a sus hijos, en general hasta los tres años. Para este período, se ofertan MA que complementan la experiencia educativa o de cuidados que tiene lugar en el hogar, mediante programas dirigidos a las familias en pautas de crianza, grupos de juego, o espacios de cuidado diario de carácter flexible (Salimine, 2017; Slot, 2014; BCN, 2015).

¹⁵ Finlandia, Holanda; Costa Rica, Colombia: estos cuatro países consideran las MA como componentes relevantes en sus sistemas educativos

¹⁶ Subvenciones, licencias post natales extendidas o políticas de corresponsabilidad en el cuidado.

En los países latinoamericanos, al presentar el mercado del trabajo mayores niveles de precarización e informalidad, el escenario difiere. Este hecho implica licencias post natales menos extensas o inexistentes para grupos significativos de la población y/o apoyos estatales de menor envergadura, no constituyendo incentivos suficientes para la permanencia en el hogar de madres y padres laboralmente activos. En este contexto, las MA-en particular las de perspectiva comunitaria- han cumplido históricamente un rol fundamental, habilitando a mujeres a dar continuidad en su desarrollo laboral, permitiendo que en base al apoyo comunitario se oferten servicios de cuidado para niños(as) (UNESCO, 2006; Rozengardt, 2020; Batyanyi, 2015; Ancheta-Arrabal, 2013; Martínez, 2007).

Desde lo sectorial, se aprecia convergencia tanto en las experiencias europeas como latinoamericanas, respecto al rol protagónico de las familias y la comunidad en PP AEPI. En los países analizados los ciclos educativos iniciales se definen explícitamente como familiares y comunitarios, siendo las MA ejes centrales para su provisión¹⁷. En el caso de Costa Rica, tan sólo un 1,7% de la matrícula del nivel corresponde a modalidades formales, cubriéndose el resto de la oferta mediante MA (UNESCO, 2006; Matioli, 2019). En Holanda, más del 60% de la oferta para 0 a 3 años es provista mediante MA y, a pesar de que la estadística oficial de Finlandia da cuenta que sólo un 7% de la provisión de nivel inicial tiene lugar en modalidades no formales, la oferta de servicios es diversa. Muchos de ellos, aunque formales, cumplen con características de servicios no convencionales, dirigidos explícitamente a familias o por su cualidad flexible (OCDE, 2019; Salmine, 2017; BCN, 2015).

En relación con la oferta para niños en edad pre-escolar¹⁸, los sistemas analizados presentan confluencia hacia oferta convencional de servicios del tipo Centros Infantiles, Jardines Infantil o Kindergarten, con un currículo-a excepción de Holanda- de nivel nacional. En Holanda y en Finlandia este nivel se implementa también en escuelas por lo que los servicios presentan un carácter escolarizado (Salimine, 2017; Slot, 2014; BCN, 2015).

Para el caso chileno, la oferta de MA, aunque escasa, contempla el componente familiar y comunitario de manera significativa, extendiéndose algunos programas, hacia la edad pre-escolar¹⁹. Es así como en la oferta chilena existen programas familiares o de base comunitaria, cuyo foco de atención son niños de 2 años hasta la edad previa al ingreso a educación básica. Este hecho tendría relación con que las MA constituyen estrategias focalizadas para dar respuesta a necesidades de poblaciones ubicadas en sectores de alta dispersión, en las cuales la oferta convencional no existe (DIPRES, 2017).

Por otra parte, es relevante señalar que en Chile, entre las razones entregadas por las familias cuyos hijos no participan de servicios AEPI, más del 60% refiere que existe un adulto en el hogar quien realiza las tareas de cuidado y un 10% considera que por edad la asistencia no es necesaria²⁰. (DIPRES, 2017). En este escenario MA, cuyo diseño favorezca la participación de adultos, la confianza y la valoración de nivel educativo son centrales (ver gráfico N° 3).

El fortalecimiento de MA en Chile constituyen oportunidades en el diseño de PP para favorecer la participación de niños(as), así como de sus familias y comunidades. Su provisión ofrece flexibilidad en la oferta atendiendo a las preferencias de atención y cuidados para familias con adultos que participan del mercado del trabajo, como también en aquellas en las que un adulto está a cargo del cuidado de niño(a)s, en el hogar. En este caso, MA podrán integrar en su diseño estrategias diversas y flexibles en términos horarios, intensidad y focos

¹⁷ “Ciclo Materno Infantil” en Costa Rica y “Modalidad de Educación Familiar”, en Colombia.

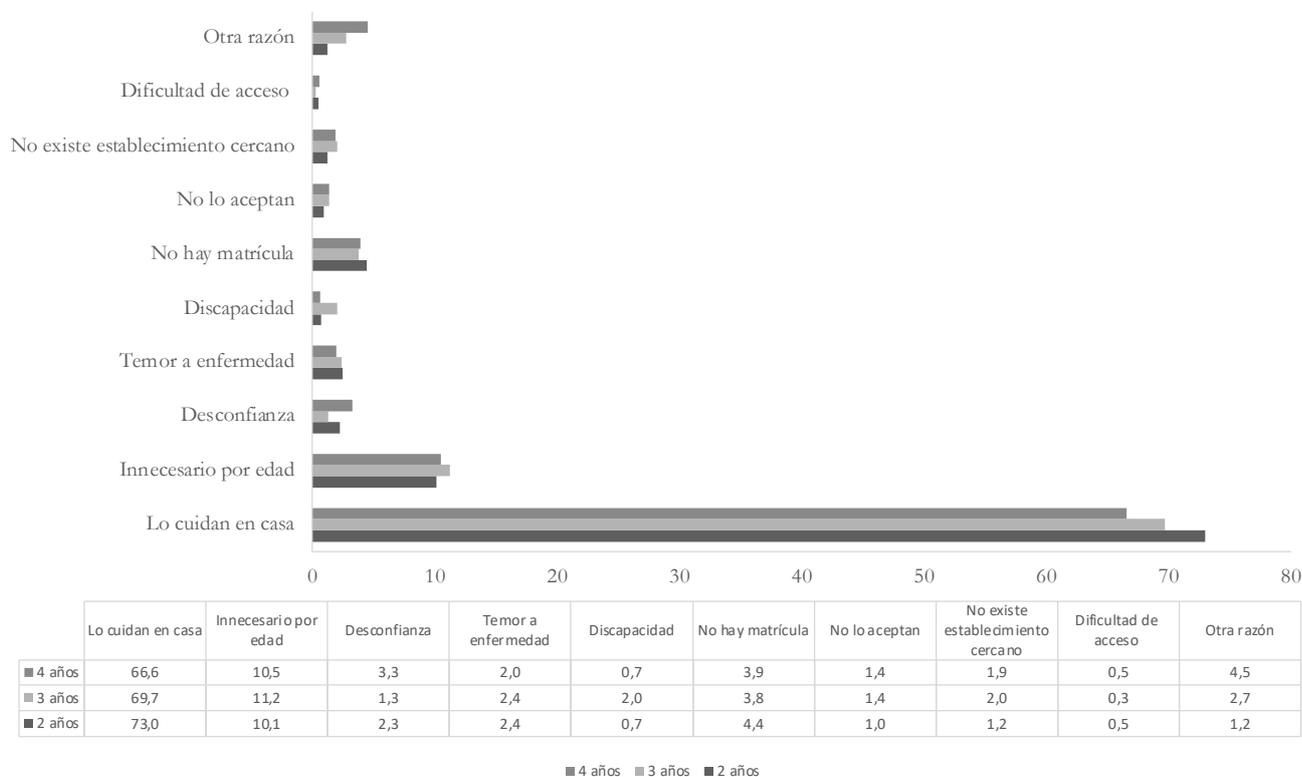
¹⁸ Entre los 4 o 5 años, o en edad previa al ingreso de primaria/escolar.

¹⁹ Nivel de Transición 1 y 2.

²⁰ El 50,8% de los niños que no participan tienen 2 años; 35,3% tiene 3 años y un 13,9% tiene 4 años.

programáticos. Por su parte, dado su bajo costo, podrán extender cobertura para familias cuyos adultos participan del mercado informal o del emprendimiento, los cuales hoy en día no son sujetos de PP en educación inicial.

Gráfico 3: Razones de no asistencia a establecimiento educativos, 2 a 4 años. (en %)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta caracterización socioeconómica CASEN, 2017

2.MA para nuevas brechas de equidad

Las MA han sido estrategias relevantes a nivel global para aumentar los niveles de participación en los servicios AEPI, en particular para poblaciones que enfrentan diversas brechas de equidad (Peralta, 2018; Rozengardt, 2020; Fujimoto, 2009; Young, 2004; Salmine, 2017; Villaseñor, 2018; Martínez, 2007). En esta línea, MA en Holanda, Costa Rica y Colombia han atendido históricamente a población vulnerable; muchas de estas experiencias, con el tiempo, han avanzado hacia la formalización y ampliación de cobertura, en virtud de sus positivos impactos. En Colombia, MA han constituido estrategias principales de provisión de servicios por décadas; en Holanda, la provisión en el nivel inicial es exclusivamente mediante MA. También en Chile, MA públicas de JUNJI e Integra, apuntan a estratos socioeconómicos bajos y en zonas dispersas²¹ (UNESCO, 2006; DIPRES, 2017; Peralta, 2018).

Por su parte, respecto a otras dimensiones de equidad, destaca en las experiencias internacionales la atención a diversidades étnicas y población migrante principalmente a través estas modalidades. Tal es el caso holandés, en el cual uno de los criterios de focalización de la atención pública de 0 a 3 años, es la pertenencia a grupos étnicos y el caso de Colombia y Costa Rica en los cuales existen múltiples programas en atención a población indígena mediante MA. En Chile, por su parte, existen MA de larga trayectoria que tienen

²¹ Las MA JUNJI están focalizadas en el 60% de la población más vulnerable.

lugar a partir de iniciativas de comunidades indígenas (DIPRES, 2017; UNESCO, 2006; Zúñiga Arrieta, 2022). Aun así, en Chile no se aprecian brechas de acceso a AEPI sustantivas, en razón del origen étnico o migrante, toda vez que un bajo porcentaje del grupo de niños(a) entre 2 a 4 años que no asisten a establecimientos educativos, son migrantes o pertenecientes a PPOO²² (CASEN, 2017).

Respecto a la dimensión geográfica, los sistemas analizados y el caso chileno da cuenta de la atractiva oferta MA AEPI itinerantes, las cuales permiten alcanzar sectores muy apartados geográficamente²³. Por su parte, es relevante la evidencia de que en Chile, la mayor proporción de niños y niñas que no participan de servicios AEPI viven en sectores urbanos y se concentran regiones de gran densidad como la Regiones Metropolitana, Bio-Bio y Valparaíso, por lo cual ante la existencia de nuevas brechas asociadas a habitar en grandes urbes, las MA podrían ser modalidades pertinentes²⁴ (CASEN, 2017).

Con todo, en términos de la equidad de PP AEPI, las MA son dispositivos que dado su carácter flexible y pertinencia local, pueden responder a las necesidades particulares de poblaciones en condiciones de pobreza y vulnerabilidad que actualmente no participan de los servicios. Esto, en consideración de la emergencia de nuevas brechas que obedecen a dimensiones multidimensionales de la pobreza, tales como carencias en aspectos de cohesión social y redes comunitarias, la desconfianza en las instituciones o las creencias familiares respecto a la educación y cuidados en el nivel inicial y preescolar. Estos últimos elementos resultan muy pertinentes al contexto de post pandemia por el que atravesamos, en el cual atender a las dimensión de vinculación con las instituciones educativas, aprendizaje socioemocional y el rezago de aprendizajes, resulta nuclear.

3.MA, una estrategia focalizada, con perspectiva de calidad universal

El análisis internacional realizado da cuenta que en sus orígenes las MA han sido respuestas de PP a condiciones particulares del contexto social y económico de los países. Los altos niveles de desigualdad de Costa Rica o las constantes tensiones políticas y sociales de Colombia fueron gatillantes del diseño de soluciones alternativas, focalizadas a los requerimientos de AEPI en la población (Rozengardt, 2020). En el caso de Holanda, las MA AEPI se focalizan en población migrante o en riesgo psicosocial (Fukking, 2017; Slot ; Slot & Lesserman, 2020). Dados esos contextos, las MA han tenido validación política y social (Peralta, 2018; Fujimoto, 2009).

Alineada con estas evidencias, la literatura señala cierto cuestionamiento al diseño de PP de tipo universal tipo *“one size, fits all”*²⁵. En tal sentido, algunos autores refieren que la naturaleza compleja de desarrollo infantil, sumado a la diversificación de las sociedades y por ende las preferencias y expectativas respecto de PP AEPI serían argumentos que validan una oferta focalizada a través de MA flexibles. El caso de Finlandia ilustra esta perspectiva al contar con una perspectiva universal de PP AEPI, pero con oferta diversa de servicios focalizados, en función de necesidades particulares de la poblaciones que atiende (Lesserman & Slot, 2020; Vuollo, 2020; Salimine, 2017).

²² Respecto a la nacionalidad, 96,2 % niños(as) son chilenos, sólo 2,9 % son extranjeros y menos de un 1% tienen doble nacionalidad. Por su parte, respecto a su pertenencia a etnias y pueblos originarios, el 87,9% no son pertenecientes a algún pueblo originario y 9,9 % pertenecen a la etnia Mapuche. Otras etnias como la Diaguita, Atacameña y Aimará, representadas en total, menos del 2% en esta muestra.

²³ Tal es el caso de los Programa “Jardín sobre Ruedas” o “Veranadas Pehuenches” de Integra

²⁴ 84,7% niños y niñas entre 2 y 4 años, que no asisten a servicios AEPI viven en sector urbano y el 40% está concentrado en la región metropolitana.

²⁵ Un tipo único de servicio ofertado, de carácter universal. Esta estrategia es la que Chile ha seguido mediante la oferta de AEPI en instituciones tipo Jardín Infantil o Salas Cunas, y los esfuerzo en PP de avanzar en cobertura y normar la infraestructura y provisión de este tipo de servicios.

En Chile, las MA de JUNJI e Integra tienen un carácter focalizado, apuntando a poblaciones de NSE medio/bajo, en sectores de alta dispersión y para niños(a)s cuyas madres trabajan. Se señala a las MA JUNI como una estrategia focalizada pertinente, en tanto más del 80% de quienes participan corresponde a población vulnerable, 60% son niños(as) de sectores rurales y un 50% de niños(as) provienen de familias cuyas madres trabajan²⁶ (DIPRES, 2017; Peralta, 2018).

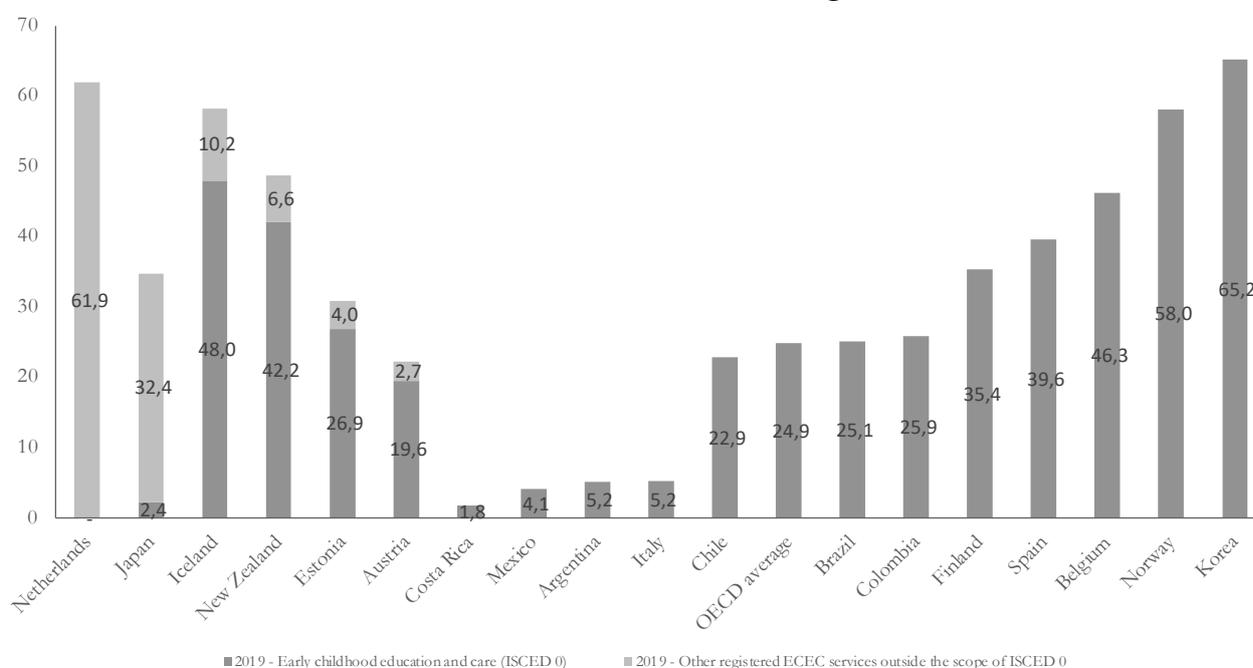
Por su parte, respecto de la pertinencia de fortalecer la estrategia focalizada de MA AEPI hoy en Chile, dicho análisis deberá considerar el escenario social, económico y político, caracterizado por bajo crecimiento; este podría constituir un argumento para plantear una oferta diversificada de servicios de menor costo y con énfasis en el desarrollo comunitario, por cierto, considerando matices respecto de la calidad, como se verá en los siguientes análisis.

4. Aumento de cobertura y calidad de proceso como desafío de PP

Aun cuando las estadísticas internacionales no dan cuenta del impacto de las MA en la participación del nivel de muchos países²⁷, cualitativamente se señala a estas modalidades como nucleares en el avance de la cobertura de los últimos años, tal como se señala en el gráfico N° 3 (Peralta, 2018; Fujimoto, 2009; Rozengardt, 2020; OCDE, 2021).

Respecto de la calidad AEPI, la literatura distingue como ámbitos de calidad a aspectos estructurales: cualidad de los establecimientos, dotación de profesional y coeficientes técnicos, acceso a recursos educativos; como también a variables de proceso, tales como las interacciones entre niños y adultos, currículos y ejes programáticos articuladores, así como el grado de involucramiento de otros actores de las comunidades en que tienen lugar las prestaciones.

Gráfico 3: Tasa de asistencia neta entre 0 a 3 años, según modalidad AEPI



²⁶ Se añaden criterios de focalización: madres que trabajan, en algunos servicios del programa JUNJI.

²⁷ El informe Education at a Glance de OCDE, 2021 señala que existen brechas en el reporte de datos, en tanto algunos países no cuentan con estadísticas que permitan informar respecto de las MA de características no formales. Este es el caso de Finlandia el cual reporta solamente modalidades formales o de Chile, el cual reporta estadísticas de las Modalidades Alternativas de JUNJI formales, dejando de lado la cobertura de otros servicios alternativos que no han sido formalizados en el sistema (ver gráfico N°3).

Durante los últimos años, se ha puesto especial atención a la dimensión de proceso de la calidad de la educación y la revisión de diversos estudios evidencia la atención científica en explorar estas dimensiones, para dar cuenta de la calidad AEPI (Marco, 2014; Ancheta Arrabal, 2019; Slot et al, 2015; Berlinsky et al, 2015; Peralta, 2018; Fujimoto, 2009; Hujala et al, 2012; Gebahuer y Narea, 2021; Treviño y cols, 2013; Alarcon, 2015; Fallabella, 2018).

En Chile, a partir de la promulgación de la Ley N° 20.529 existen estándares indicativos de calidad que integran aspectos de proceso²⁸ y, aun cuando JUNI e Integra tienen larga trayectoria en sistemas de medición de calidad, sólo en el año 2021 se realiza una primera evaluación nacional, involucrando a la totalidad de los oferentes²⁹. En este contexto, a la fecha, existen escasas evidencias globales de la calidad de la educación inicial en Chile. Aun así, algunos estudios refieren respecto de las modalidades convencionales en niveles de transición, que la calidad es baja; otros, distinguen que la calidad en términos de apoyo emocional es mayor que la relacionada directamente con el aprendizaje (Layva, 2015; Villalón, 2002). Por su parte, estudios en niveles iniciales y medios, dan cuenta de calidad mediocre de las prácticas de aula, presentándose oportunidades limitadas de aprendizaje y estimulación; otros estudios refieren niveles medios de calidad en relación a las prácticas pedagógicas e interacciones pedagógicas (Herrera et al, 2015; Seguel, 2012).

La evidencia para las MA es aún más escasa, sin embargo se puede mencionar que algunas evaluaciones de MA JUNJI evidencian que estas cuentan con varios elementos de calidad relacionados con el vínculo con la familia y la comunidad, la inclusión y la equidad, el desarrollo del juego como metodología, el desarrollo profesional docente de las técnicas y educadoras; educadoras de párvulos itinerantes, entre otros (DIPRES, 2017; FOCUS, 2021; Martínez, 2007). En este orden de ideas, las MA son reconocidas como espacios sociales virtuosos, en el cual las interacciones entre adultos tienen lugar en la experiencia comunitaria, elemento que la literatura refiere como central en el desarrollo de niños(as) y, por cierto, un aspecto fundamental de calidad (Vuollo, 2022; FOCUS, 2021; Martínez, 2007).

Por todo lo dicho, se puede apreciar la oportunidad de ampliar cobertura e inversión pública de las MA, toda vez que se distinguen fortalezas institucionales que pueden sostener el diseño de estos servicios en un contexto de monitoreo y evaluación de su calidad. En este sentido el Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad (SAC), que en virtud de su misión de evaluar, fiscalizar y orientar a las comunidades educativas permite robustecer la mejora continua, generar conocimiento y promover la innovación en MA AEPI. El desafío consistirá para el SAC, el de diseñar dispositivos que permitan evaluar la calidad de las MA, en su propio mérito, focalizando la dimensión de procesos- en particular las referidas a los procesos e interacciones pedagógicas- sin por ello desatender a las dimensiones estructurales del sistema.

5.MA reservorio de innovación en AEPI

Las MA, en las experiencias revisadas, constituyen modalidades diversas que rescatan los principios precursores de la Educación Parvularia, al incorporar el juego como estrategia de aprendizaje, el ajuste local de sus programas y el protagonismo de las familias y la comunidad. Diversos autores señalan que las MA son valiosas al constituir innovaciones que trascienden

²⁸ Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

²⁹ El año 2021 se materializa la entrada de la Educación Parvularia al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, mediante la implementación a nivel nacional de la primera evaluación: el Diagnóstico Integral de Desempeño (DID), proceso que apunta a contribuir a las mejoras en áreas de gestión definidas en los Estándares Indicativos de Desempeño, a través de la reflexión y autoevaluación al interior de las comunidades educativas.

la prácticas pedagógicas, hacia dimensiones sociales y de cuidado, cuyos impactos son de profunda importancia para el desarrollo social e individual, constituyendo externalidades positivas relevantes tales como la confianza, cohesión y participación social.

Así también, se evidencia en la literatura consultada, la valoración de su práctica en la perspectiva de contrarrestar la tendencia hacia la escolarización temprana del nivel- en particular en los niveles de transición. Para la realidad chilena, resulta relevante esta cualidad de las MA, en vistas que a partir de recientes PP que apuntaban al aumento de cobertura del nivel, los niveles de transición han ido paulatinamente incorporándose en las escuelas³⁰, hecho que diversos autores señalan ha tenido impactos negativos en términos del desplazamiento hacia metodologías de enseñanza/aprendizaje no propias para la edad y la desvinculación de las familias en los procesos pedagógicos que tienen lugar en las escuelas (Pardo, 2014; Fujimoto,2000).

En este escenario, el potenciar las MA constituye una oportunidad en tanto existe un referente curricular aplicable a todo el nivel³¹, con independencia del tipo de programas u oferentes, lo cual crea condiciones para que MA orienten su práctica pedagógica mediante un marco validado nacionalmente, favoreciendo su formalización e integración en la trayectoria educativa, sin dejar de lado su orientación no convencional/no escolarizada (MINEDUC, 2018).

6. Menor costo de MA y el desafío de comparabilidad:

Dada la estructura de costos de servicios AEPI³², las MA tienen costos de provisión inferiores respecto a modalidades convencionales, debido a que la participación de profesionales se complementa con la participación de otros agentes comunitarios, lo cual incidiría en los coeficientes técnicos³³, tal como se evidencia en las siguientes tablas. Esta cualidad es relevante, en tanto en Chile existe baja oferta de técnicos en educación parvularia en distintas regiones del país y en particular, en zonas más dispersas (DIPRES, 2017). Además, su provisión supone la posibilidad de desenvolverse en espacios públicos, comunitarios y/o al aire libre. En tal sentido, la estimación de costos deberían realizarse integrando costos de transacción- en términos de contratos, concesiones- con los agentes comunitarios públicos o estatales que los disponibilizan.

Tabla 1: Costo mensual por alumno, por institución y modalidad de atención

Categoría	JUNJI AD*	INTEGRA AD	JUNJI VTF**	JUNJI Alternativos	JUNJI Comunitarios
Personal	21.482	23.266	26.891	12.563	21.332
Personal extra por E/H	5.590	5.671	8.943	5.777	-
Alimentación	14.031	13.282	14.646	13.166	7.025
Materiales de consumo	1.940	1.791	2.386	2.151	1.583
Servicios básicos	1.126	1.686	2.223	1.224	363
Mobiliario	1.826	1.1154	2.804	1.219	1.100
Infraestructura	4.307	4.445	4.571	3.871	3.055
Supervisión y apoyo	4.099	5.078	4.016	2.832	8.412
Total	54.403	56.373	66.479	42.872	42.872

Fuente: Elaboración propia en base a Barrios, 2012

*AD: Administración delegada, ** VTF: Vía Transferencia de fondos

³⁰ Aproximadamente el 43% de la matrícula de Educación Inicial es provista en escuelas

³¹ Bases curriculares de la Educación Parvularia, MINEDUC, 2018

³² Los costos que presentan mayor proporción en la estructura es el de personal y servicios generales. Ver anexo N° 4

³³ Existe escasa evidencia respecto a los costos de Educación Parvularia, esto se debe a la heterogeneidad de los servicios, la poca evidencia respecto de la calidad y las diferencias en los costos indirectos, en razón de los distintos proveedores públicos y privados que participan. En anexo 4 se da cuenta de la participación de los distintos ítems asociados a los costos, según nivel y proveedor.

Tabla 2: Costo anual por alumno, por institución y modalidad de atención

ESTABLECIMIENTO	AÑO			
	2003	2004	2005	2006
JUNJI				
Clásico	\$ 658.711	\$ 705.440	\$ 718.199	\$ 754.867
Alternativo	\$ 398.717	\$ 409.713	\$ 454.614	\$ 497.492
AD*	\$ 702.908	\$ 681.387	\$ 667.041	\$ 624.287
Integra				
Clásico	\$ 500.981	\$ 533.432	\$ 555.539	\$ 645.708
AD*	\$ 329.982	\$ 284.012	\$ 321.939	\$ 356.124

Fuente: Elaboración propia en base a estudio “Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: desafíos y propuestas”, Tokman, 2009.

*AD: Administración delegada.

Con todo, se señala que si bien es posible estimar el gasto promedio anual y mensual por modalidad y por niño/a, no es posible responder a la pregunta respecto si las MA son costo efectivas o no, ya que no es posible comparar la calidad entre modalidades de atención, para poder responder si el Programa en su conjunto presenta el mejor costo de modo de obtener los mejores resultados posibles (DIPRES, 2017). Dados estos elementos, la provisión de MA, a pesar que se estima la posibilidad de reducir costos de su operación, supone el desafío del diseño y análisis de una metodología de estimación que incorpore la dimensión comunitaria y los ítems en los cuales esta dimensión estaría involucrada impactando los costos finales.

V CONCLUSIONES Y EXTENSIONES

El análisis realizado ha permitido distinguir las oportunidades de fortalecer la provisión de MA para avanzar en cobertura y calidad de la AEPI en Chile. Tales oportunidades dicen relación por una parte, por el acento en el componente familiar y comunitario de su provisión, lo cual sintonizaría con los altos porcentajes de familias que debido a razones personales no participan de servicios AEPI. El diseño de MA en contexto local, atendiendo a la cosmovisión y preferencias familiares, podría crear condiciones para una mayor participación del nivel. Así también, debido a la posibilidad de constituirse en una estrategia focalizada, ante brechas de acceso por NSE y geográficas, como por otras emergentes que obedecen a condiciones sociales tales como fenómenos de grandes urbes, procesos migratorios o por las transformaciones de la constitución de familias y su participación en los mercados laborales formales e informales. Por último, relevante es la oportunidad que ofrece en avanzar en cobertura, en consideración de los menores costos de provisión, respecto de modalidades convencionales.

En términos de la calidad de las PP AEPI en Chile, las MA constituyen oportunidades valiosas en términos de innovación pedagógica, al rescatar los principios precursores de la Educación Parvularia, amenazados hoy en día por el fenómeno de la escolarización temprana del nivel parvulario. Por su parte, se reconoce mediante el análisis, la fortaleza del sistema chileno de contar con una naciente robusta institucionalidad en Educación Parvularia, cuyo Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad (SAC) y sus referentes curriculares podrán orientar la mejora educativa de estas modalidades, poniendo especial atención a su positivas

cualidades en la dimensión de procesos de la calidad educativa, sin desatender, por cierto, los elementos estructurales en que se desenvuelve. Este aspecto implica, en el diseño de PP, la creación de instrumentos de medición de calidad particulares para estas MA los cuales consideren los fundamentos teóricos que guían su diseño. En el mismo sentido, la dimensión estructural de la calidad de las MA, implicará diseñar mecanismos que permitan fortalecer una perspectiva comunitaria en el uso de infraestructura y nuevos mecanismos de colaboración intersectorial con mirada al desarrollo urbano y el espacio público.

Respecto de las amenazas de fortalecer las MA cabe mencionar las eventuales tensiones políticas y de gremios profesionales que devendrían de la inclusión de agentes comunitarios en la provisión de servicios, para lo cual será necesaria una línea de inversión pública para fortalecer su formación y certificación de competencias para el ejercicio laboral. Con todo, a pesar de constituir una amenaza, es necesario relevar la tensión que acarrea el déficit de docentes y educadores a nivel nacional, por lo que el fortalecimiento de MA podría ser considerado, en ese sentido, una oportunidad de contrarrestarlo.

Se estima pertinente profundizar en el estudio de preferencias y expectativas de las familias respecto de la educación parvularia, y sus diferencias por zonas geográficas identificando nichos para el desarrollo de MA pertinentes social y geográficamente. Por último, una evaluación económica-social que dimensione las externalidades positivas de las MA en relación al desarrollo social y comunitario, podría dar luces para su proyección en el mediano y largo plazo.

VI REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alarcón, J; Castro, M; Frites, C y Gajardo, C (2015), Desafíos de la Educación Preescolar en Chile: ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento, Estudios Pedagógicos XLI, N° 2: 287-303, 2015 <<click>>
2. Alderstein, C y Rodríguez, P (2018), “La Educación Parvularia en Chile” en Ideas para la Infancia, Ediciones UC<<click>>
3. Ancheta-Arrabal, A (2019) ,Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17(1), 47-59, doi:https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102. <<click>>
4. Apablaza,V y Lavados, H (1998), Educación Preescolar No convencional en Chile, experiencias y perspectivas. CPU, Santiago de Chile <<click>>
5. Araujo, MC y López-Boo, F (2015), “Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe”, El trimestre económico, vol. LXXXII (2), núm. 326, abril-junio de 2015, pp. 249-275 <<click>>
6. Barnett, W.S; Brown, K y Shore, R (2004), The Universal vs. Targeted Debate: Should the United States Have Preschool for All?, National Institute for Early Education Research (at Rutgers University) <<click>>
7. Barrios, A (2012), Estimación de costos de provisión de Educación Parvularia,Centro de Estudios MINEDUC (CEM) <<click>>
8. Batthyány, K (2015), “Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales”, Asuntos de género. CEPAL, pag 13 a 18 <<click>>
9. Bendini, M ; Deverceli, A(2022), Quality early learning Nurturing Children’s Potential, World Bank group, pages 3 a 10. <<clik>>
10. Berlinsky, S y Schady, N (2015),Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas, Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ,Washington DC, pag 97. <<click>>
11. Biblioteca del Congreso Nacional (BCN)(2018), Boletín N° 12.026-13, ,”Proyecto de ley, iniciado en mensaje de S. E. el Presidente de la República, que crea el beneficio social de educación en el nivel de sala cuna, financiado por un fondo solidario”, Mensaje N° 093-366 <<click>>
12. Biblioteca del Congreso Nacional (BCN)(2020) , Boletín N° 12.118-04 “Nuevo segundo informe de la Comisión de Educación y Cultura, recaído en el proyecto de ley, en segundo trámite constitucional, que modifica la ley general de educación con el objeto de establecer la obligatoriedad del segundo nivel de transición de educación parvularia” .<<click>>
13. Bowlby, J (1977), The Making and Breaking of Affectional Bonds: I. A etiology and Psychopathology in the Light of Attachment Theory, British Journal of Psychiatry, pg.203-204. <<click>>
14. Busso, M; Cristina, J; Hincapié, D; Messina, J y Ripani, L (2017), Aprender Mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades, Banco Interamericano de Desarrollo. <<click>>
15. Caiceo, J (2011), Desarrollo de la educación parvularia en Chile, Revista historia da educação, vol. 15, núm. 34, mayo-agosto, 2011. <<click>>
16. Decreto Exento N°115, Ministerio de Justicia, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile <<click>>
17. Decreto N°128, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, enero 2018 <<click>>
18. Decreto N°138, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, enero 2018 <<click>>

19. Decreto N°481, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, enero 2018 <<click>>
20. DIPRES (2017),” Resumen ejecutivo Evaluación programas gubernamentales (EPG) Programa Educativo Alternativo de Atención del párvulo, enero-agosto 2017,pag 1 a 5 <<click>>
21. Dussaillant, F (2009), “¿Más salas cuna o permisos post natales más largos? Una comparación de alternativas de política para apoyar a la maternidad y a la primera infancia”,CEP,N° 277, Mayo 2009,Pag 10 a 12. <<click>>
22. Dussaillant, F (2012), Asistencia de niños a establecimientos preescolares: aproximándonos a la demanda a través de un análisis de las elecciones de cuidado y trabajo de los hogares, Centro de estudios CEDOC, MINEDUC. <<click>>
23. Elige Educar (2019). Educación parvularia en Chile: Estado del arte de la educación y desafíos. Una propuesta de Elige Educar. Santiago de Chile, 2020, <<click>>
24. Falabella, A ; Correa, C (2021) «Kínder obligatorio» rechazado, ¿y ahora qué?, CIPER. <<click>>
25. Fujimoto, G (2011), El futuro de la educación iberoamericana ¿Es la no escolarización una alternativa? Revista de Investigación, vol. 35, núm. 72, enero-abril, 2011, pp. 13-31 Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela <<click>>
26. Fukkink,R; Jilink,L y Oostdam, R (2017): A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth?, European Early Childhood Education Research Journal <<click>>
27. Greve, MA, & Narea, M. (2021). Calidad de las Interacciones entre Educadoras y Niños/as en Jardines Infantiles Públicos en Santiago, Psykhe(Santiago)<<click>>
28. Guerrero,G (2022), Educación preescolar en contexto rural: una revisión documental de las políticas, públicas en Chile, Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022 Universidad de Costa Rica, Costa Rica<<click>>
29. Hallack, J (2001), “Globalización, derechos humanos y educación”, Instituto internacional de planeamiento de la Educación, Contribuciones del IIEP, N°33.1999, pág. 16 .<<click>>
30. Heckman, J (2006), Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, Science, pg 1901. doi:10.1126/science.1128898<<click>>
31. Heckman, J; García, JL ; Duncan, E y Prados ,MJ (2016), The Life-cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program, IZA Institute of Labor Economics <<click>>
32. JUNJI (2017),” Resumen ejecutivo Evaluación programas gubernamentales (EPG) Programa Educativo Alternativo de Atención del párvulo, enero-agosto 2017,Pag 1 a 5. <<click>>
33. Leseman, P.P.M. y Slot, P.L (2020), Universal versus targeted approaches to prevent early education gaps. The Netherlands as case in point <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00948-8> <<click>>
34. Ley N.° 17.301,Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, abril 1970 <<click>>
35. Ley N.° 19.864, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, abril 2003 <<click>>
36. Ley N° 19.634, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, octubre 1999 <<click>>
37. Ley N° 20.370, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, septiembre 2009<<click>>

38. Ley N° 20.379, Ministerio de Planificación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, septiembre 2009 <<click>>
39. Ley N° 20.529, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, agosto 2011 <<click>>
40. Ley N° 20.832, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, abril 2014 <<click>>
41. Ley N° 20.835, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, mayo 2015 <<click>>
42. Lindeboom, G. y Buiskool, B.(2013), Quality in Early Childhood Education and Care, Brussels: European Union (European Parliament’s Committee on Culture and Education) págs. 23 a 33, <<click>>
43. Marco, F (2014),”Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina”, CEPAL, Serie políticas sociales, N°204.Págs 15 a 20. <<click>>
44. Martínez, V (2007), El Enfoque Comunitario en Educación Inicial. Universidad de Chile <<click>>
45. Mattioli, M (2019) Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina, Análisis comparativos de políticas de educación, UNESCO <<click>>
46. Mayol, M; Marzonetto, G y Quiroz, A, (2022), La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años, Buenos Aires : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020. <<click>>
47. MINEDUC (2018), Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Subsecretaría de Educación Parvularia <<click>>
48. MINEDUC (2019), Informe de caracterización de la Educación Parvularia, Centro de Estudios del Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Parvularia <<click>>
49. MINEDUC (2019),Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia, , Subsecretaría de Educación Parvularia <<click>>
50. MINEDUC (2022), “Hoja de ruta para la Educación Parvularia 2022-2026”, Subsecretaría de Educación Parvularia, pág. 14. <<click>>
51. MINEDUC,(2020), “Plan de Aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2030” ,junio 2020. <<click>>
52. Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2017), Encuesta de caracterización socioeconómica de hogares CASEN 2017, resultados Pobreza <<click>>
53. Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2017), Encuesta de caracterización socioeconómica de hogares CASEN 2017, resultados Educación <<click>>
54. Moss, P (2002), Time to say farewell to Early Childhood?, Contemporary Issues in Early Childhood, Vol 3 N°3 <<click>>
55. Muñoz, V (2012), Derechos desde el principio. Educación y Atención en la primera infancia. Global Campaign for education, Pag 10 <<click>>
56. Myers, R (1999), Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro, Revista Iberoamericana de educación, N°22, OEI <<click>>
57. National Scientific Council on the Developing Child (2007), The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture: Working Paper No. 5, Center of the Developing Child at Harvard University. <<click>>
58. OCDE (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en> , págs. 158 a 168 .<<click>>
59. OEA (2007), Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia, Cartagena de Indias,7 noviembre 2007.<<click>>

60. Pardo, M; Opazo, MK; Rupin, P (2021), “Escolarización de la Educación Parvularia en Chile: Consenso entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones”. *Calidad en la Educación*, N°54,julio 2021.<<click>>
61. Pautassi, L (2017), El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos, *Unidad Mujer y Desarrollo*. CEPAL, pág. 29. <<click>>
62. Peralta, V (2018), Programas no-formales en la educación parvularia aportes y proyecciones, Cuadernos de Aprendizaje JUNJI, Ediciones JUNJI, pag.38. <<click>>
63. Peralta, V y Fujimoto, G,(1998), La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo, Organización de Estados Americanos OEA, Pag 21<<click>>
64. Poblete,X y Fallabella (2020) “Educación Parvularia: entre la pedagogía del juego, el Asistencialismo y la Escolarización”, 100 años de la Ley de Educación Primaria obligatoria La educación chilena en el pasado, presente y futuro,UAH, Santiago <<click>>
65. Programa de Gobierno Gabriel Boric (2021), <https://boricpresidente.cl/propuestas/propuesta-educacion/> <<click>>
66. Rajecky, D.W; Lamb, M y Obmasher, P (1978), Towards a general theory of infantile attachment: a comparative review of aspects of social bond, *The behavioral and brain sciences*, pág. 433 <<click>>
67. Rozengradnt, A (2020), Lo no Formal en la Atención y Educación de la Primera Infancia, IIEP-UNESCO, pag 8 a 15. <<click>>
68. Salminen,J (2017) Early Childhood Education and Care System in Finland, NAUKI O WYCHOWANIU. STUDIA INTERDYSCYPLINARNE NUMER 2017/2(5), <http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.05.09>,Prace z arsztatu <<click>>
69. SEGIB (2010),Declaración de Mar del Plata. “Educación para la Inclusión Social”, Mar del Plata, 3 y 4 de diciembre de 2011. <<click>>
70. Shonkof, J y Phillips, D (2000), From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families, ISBN: 0-309-50488-0, <http://www.nap.edu/catalog/9824.html> <<click>>
71. Slot, P; Lerkkanen, M ; Leseman, P y Mulder, H (2015), “Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings”, *Early Childhood Research Quarterly* Volume 33, 4th Quarter 2015, Page 63. <<click>>
72. Slot, P; Lerkkanen, M y Leseman, P (2015), “The Relations between Structural Quality and Process Quality in European Early Childhood Education and Care Provisions: Secondary Analyses of Large Scale Studies in five Countries”, Utrecht University, Pag. 49. <<click>>
73. Tokman, A (2009), Radiografía de la Educación Parvularia chilena: desafíos y propuestas, Instituto Políticas Públicas Expansiva, Universidad Diego Portales <<click>>
74. UNESCO (2000), Educación para todos en las Américas Marco de Acción Regional, Santo Domingo, 10-12 febrero, 2000. <<click>>
75. UNESCO (2000), Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales),Abril,2000. <<click>>
76. UNESCO (2006), Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, Costa Rica Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) <<click>>
77. UNESCO (2007), Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia, informe de seguimiento de la EPT en el mundo, pág. 15. <<click>>

78. UNESCO (2013), Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 <<click>>
79. UNESCO (2021), Políticas de Educación Inicial, Estudio sobre políticas educativas en América Latina, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Documento de programa <<click>>
80. UNESCO-IEU (2019), Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Datos.ieu.unesco.org . <<click>>
81. UNESCO(1990), Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien 2019.<<click>>
82. UNESCO(2017), Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030: objetivos de aprendizaje. <<click>>
83. UNICEF (2020), Acceso y equidad en la educación para la primera infancia: Evaluación de cinco países de América Latina y el Caribe, Ciudad, enero 2020, pág. 9-10.<<click>>
84. Villalón, M; Edwards, M; Fuenzalida, I; Bañados,J; Elton, M y Jofre, A (2021), Informe Final “Estudio de diagnóstico integral del programa educativo para la familia”.Consultors FOCUS <<click>>
85. Villaseñor, K (2018) “El Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe: buenas prácticas para contrarrestar las desigualdades sociales”, Revista Colombiana de Educación, N.º 76. Primer semestre de 2019, Bogotá, Colombia. <<click>>
86. Vuollo, E (2020) , Programa Flexible para el aprendizaje familiar. Fundación Arcor y Educación 2020.pag 10, 19, 57 a 59 <<click>>
87. Young,E y Fujimoto, G, (2003), Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 1, núm. 1, enero - junio, 2003 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Manizales, Colombia <<click>>
88. Zuñiga-Arrieta,S(2022),Políticas Públicas y Educación en primera Infancia en Costa Rica,Especial: Red para la Lectoescritura en Centro América y el Caribe (RedLEI), N°43 <<click>>

VII ANEXOS

Anexo N° 1: Características de las modalidades educativas.

Tipo de educación			
Parámetros	Educación Formal	Educación No-Formal	Educación Informal
Propósito central	Iniciar a los niños/as en el tipo de objetivos integrales que pretende el sistema educativo de un Estado nacional.	Atender necesidades Educativas específicas de grupos de población infantil y sus familias con flexibilidad	Integrar a los niños a una comunidad específica.
Objetivos principales	Todos los ámbitos del desarrollo humano.	Objetivos focalizados y diversificados referidos a las características y necesidades de una población infantil específica.	Intenciones explícitas o implícitas formativas de la familia y su comunidad.
Sujetos educativos	Todos los niños que pueden incorporarse a un establecimiento educacional (salas cunas, jardines infantiles, escuelas de párvulos, etc.).	Grupos específicos de niños en: hospitales, sectores de alta dispersión poblacional, hijos de madres que trabajan en el hogar, niños de grupos culturales con objetivos particulares, etc.	Hijos o nuevos miembros de familias o comunidades locales.
Agentes educativos y nivel de participación	Profesionales y técnicos o auxiliares de la educación calificados que participan en todo el desarrollo curricular, que es definido por profesionales.	Todo tipo de agentes educativos profesionales, técnicos y/o empíricos en forma directa o indirecta compartida en diversos momentos del desarrollo curricular con altos niveles de participación en las definiciones.	Familia y miembros de la comunidad compartiendo permanentemente funciones formativas.
Instituciones principales que participan	Del sistema educativo: escuelas (salas cunas, jardines infantiles, jardines maternos, etc.).	Familias, comunidades locales y mediatas, grupos de pares, medios de comunicación, etc.	Familias y comunidades locales.
Metodologías	Propias del sistema escolar que tienden a la uniformización.	Todo tipo de metodologías y recursos, en especial de la etnoeducación y/o educación popular.	Formas propias de las familias y comunidades involucradas.
Espacios educativos	La escuela (salas cunas, jardines infantiles) y sus espacios vinculados.	Todo tipo de espacios locales y mediatos, ya que la diversidad de medios y recursos tecnológicos permiten acercarse a cualquier grupo que se requiera.	Espacios familiares y comunitarios.

Fuente: Elaboración propia en base a estudio "Programas no-formales en la educación Parvularia [aportes y proyecciones]" (Peralta, MV, 2018)

Anexo N° 2: Matrícula de Educación Parvularia

MATRÍCULA EDUCACIÓN PARVULARIA MODALIDAD Y DEPENDENCIA			
DEPENDENCIA	TIPO	%	% TOTAL
MUNICIPAL	Escuelas	14,2%	15,3%
	E.Parvulos	0,8%	
	E.Lenguaje	0,2%	
	E.Especial	0,1%	
SLE	Escuelas	0,8%	1,3%
	J.Clásico-VTF	0,5%	
Particular Subvencionado	Escuelas	23,1%	42,3%
	E.Parvulos	3,9%	
	E.Lenguaje	14,1%	
	E.Especial	1,2%	
Particular Pagado	Escuelas	5,5%	6,4%
	E.Parvulos	0,9%	
JUNJI	J.Clásico-D	8,4%	23,4%
	Alternativos	1,4%	
	J.Clásico-M	11,3%	
	J.Clásico-P	2,3%	
Integra	J.Clásico-D	10,5%	11,1%
	Alternativos	0,2%	
	J.Clásico-CAD	0,4%	

Fuente: Elaboración propia en base al Informe de caracterización de la Educación Parvularia , CEM, MINEDUC, 2019

Anexo N° 3: Modalidades Alternativas JUNJI

PROGRAMA	CARACTERÍSTICAS
Modalidad Laboral Financiamiento de Educación (Educación Parvularia)	<p>Releva el reconocimiento y la participación de las familias y la comunidad, como agentes claves para el despliegue curricular.</p> <p>Dirigido especialmente a párvulos cuyas familias requieren un servicio con la extensión de jornada o que deseen participar activamente en el proceso educativo de los párvulos, siendo participantes directos de actividades en sala con niños y niñas.</p> <p>Se habilitada en dependencias municipales, escuelas o establecimientos de la comunidad organizada. Estos espacios deben estar diseñados y/o modificados para la atención de los párvulos, reflejando la pertinencia de los contextos sociales y culturales.</p> <p>El coeficiente técnico por grupo de considera hasta 28 párvulos: una técnico de educación parvularia, una técnico de educación parvularia o agente comunitario, una manipuladora de alimentos, una auxiliar de servicio y una educadora de párvulos de aula o itinerante cada 5 o más jardines, esto dependerá de la distancia territorial de los centros.</p> <p>Jornada: lunes a viernes en horario flexible en caso que la comunidad lo requiera, pero pueden también funcionar en extensión horaria, hasta las 19 horas.</p> <p>Duración: marzo a enero.</p> <p>Meta de producción año 2021: 5.518 párvulos matriculados en modalidad laboral.</p> <p>Gasto por componente 2021(\$miles) : 7.004.899</p>
Modalidad en Comunidades Indígenas Financiamiento de Educación (Educación Parvularia)	<p>El proyecto inicial que surge del requerimiento de una comunidad perteneciente a un pueblo originario, este debe ser presentado como requisito para la aprobación de funcionamiento.</p> <p>Dirigido especialmente a párvulos que pertenecen a pueblos originarios, respetando su cultura y tradiciones.</p> <p>Las definiciones para la implementación de los espacios, el mobiliario y los materiales deben estar en sintonía con la propuesta curricular de esta modalidad, resguardando las condiciones de calidad y seguridad.</p> <p>El coeficiente por grupo considera hasta 28 párvulos por sala: una técnico de educación parvularia, una técnico de educación parvularia o agente comunitario reconocido y validado por la comunidad del pueblo originario, una manipuladora de alimentos, una auxiliar de servicio y una educadora de párvulos de aula o itinerante cada 5 o más jardines, esto dependerá de la distancia territorial de los centros.</p> <p>Jornada: de lunes a viernes en horario flexible en caso que la comunidad lo requiera, hasta las 16.30 hrs.</p> <p>Duración: marzo a diciembre</p> <p>Meta de producción año 2021: 631 párvulos matriculados en modalidad comunidades indígenas</p> <p>Gasto por componente 2021(\$miles) : 990.000</p>
Modalidad Programa Mejoramiento de la Infancia (PMI) Financiamiento de Educación (Educación Parvularia)	<p>La propuesta curricular se articula con la propuesta de un proyecto educativo inicial que surge de una comunidad organizada que reúnen a familias, agentes comunitarios y agentes claves, conocedores del saber popular que, en forma voluntaria, construyen, elaboran y desarrollan una propuesta para niños y niñas de sus barrios, comunidades, sectores o localidades, avalados por una contraparte local formal y rescata las fortalezas y características de la localidad.</p> <p>Especialmente a párvulos cuyas familias están insertas dentro de una comunidad organizada y articulada para la presentación de un proyecto educativo y avalados por una contraparte local formal.</p> <p>Las definiciones para la implementación de los espacios, el mobiliario y los materiales deben estar en sintonía con la propuesta curricular de esta modalidad, resguardando las condiciones de calidad y seguridad.</p> <p>El coeficiente por grupo considera hasta 28 párvulos por sala: una técnico de educación parvularia, una técnico de educación parvularia o agente comunitario reconocido y validado por la comunidad del pueblo originario, una manipuladora de alimentos, una auxiliar de servicio y una educadora de párvulos de aula o itinerante cada 5 o más jardines, esto dependerá de la distancia territorial de los centros.</p>

	<p>Jornada: lunes a viernes en horario flexible en caso que la comunidad lo requiera, hasta las 16.30 hrs.</p> <p>Duración: marzo a enero.</p> <p>Meta de producción año 2021: 2.388 párvulos matriculados en modalidad comunitaria</p> <p>Gasto por componente 2021(\$miles) : 3.611.019</p>
<p>Modalidad en Centros Educativos Culturales (CECI) Financiamiento de Educación (Educación Parvularia)</p>	<p>La propuesta curricular enfatiza el protagonismo de niños y niñas relevando en el diseño del proceso de enseñanza sus intereses y expresiones, que al mismo tiempo se fortalece a través de una evaluación pedagógica centrada en la documentación de la producción creativa de cada niño y niña, lo que permite evidenciar exhibir y comunicar sus aprendizajes.</p> <p>Las experiencias de aprendizaje que se generan trascienden el espacio del aula y de la unidad educativa y se proyecta hacia el espacio comunitario impregnándose de la cultura local, concibiendo el centro en sí mismo, como un espacio donde los niños y niñas viven una experiencia de vida social y civil, en relación con la familia, la comunidad y la cultura.</p> <p>Dirigido a párvulos cuyas familias relevan experiencias de aprendizaje que trascienden el espacio de aula y se proyectan a espacios comunitarios que enfatizan la creatividad y educación artística.</p> <p>Las definiciones para la implementación de los espacios, el mobiliario y los materiales deben estar en sintonía con la propuesta curricular de esta modalidad, resguardando las condiciones de calidad y seguridad.</p> <p>El coeficiente por grupo considera hasta 28 párvulos por sala: una técnico de educación parvularia, un agente comunitario o monitora infantil, un monitor/a de arte por cada 6 jardines, una manipuladora de alimentos, una auxiliar de servicio y una educadora de párvulos de aula o itinerante cada 5 o más jardines, esto dependerá de la distancia territorial de los centros.</p> <p>Jornada: lunes a viernes en horario flexible en caso que la comunidad lo requiera, hasta las 16.30 hrs.</p> <p>Duración: marzo a enero.</p> <p>Meta de producción año 2021: 2.286 párvulos matriculados en centros educativos culturales</p> <p>Gasto por componente 2021(\$miles) : 4.021.673</p>

Fuente: Elaboración Propia en base a Informe Evaluación Ex Ante - Proceso Formulación Presupuestaria 2021 Programa Jardín Infantil Alternativo (Ex Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo), DIPRES, 2020

Anexo N° 4: Estructura de Costos provisión Educación Parvularia, proporción de cada ítem en el costo total y costos por niño(a), por nivel y proveedor.

	JUNJI			
	A/D		VTF	
	Sala Cuna	Nivel Medio	Sala Cuna	Nivel Medio
Cuerpo docente	51,40%	45,70%	42,10%	38,30%
Cuerpo Docente Jornada Extendida	0,00%	0,00%	12,40%	11,30%
Personal Administración	10,90%	10,80%	9,50%	9,90%
Personal Administración Jornada Extendida	0,00%	0,00%	5,30%	5,50%
Mobiliario	2,60%	3,90%	2,70%	4,20%
Material didáctico	1,70%	6,40%	1,80%	3,30%
Serv. Externos	7,90%	7,80%	6,40%	6,70%
Gastos Generales	25,60%	25,40%	19,80%	20,70%
Costo por niño(a)	\$ 139.106	\$ 91.518	\$ 163.543	\$ 103.187

Fuente: Elaboración propia en base al estudio “Estimación del Costo de los servicios de Educación Parvularia en Chile, por método de canasta mínima”, Williamson, 2013.

	Integra	
	Sala Cuna	Nivel Medio
Cuerpo docente	67,10%	56,50%
Cuerpo Docente Jornada Extendida	14,40%	15,10%
Mantenimiento y Reparación	6,40%	10,10%
Gastos de Operaciones y Administración	7,10%	11,30%
Equipamiento	0,10%	0,20%
Informática	0,50%	0,80%
Material Educativo	1,40%	2,20%
Convenios	1,00%	1,70%
Capacitación y Seminarios	0,10%	0,20%
Provisión por Indemnizaciones	1,90%	1,90%
Costo por niño(a)	\$124.842	\$78.494

Fuente: Elaboración propia en base al estudio “Estimación del Costo de los servicios de Educación Parvularia en Chile, por método de canasta mínima”, Williamson, 2013.

	Municipal		Part Subv.	
	Transición 1	Transición 2	Transición 1	Transición 2
Cuerpo Docente	42%	42%	41%	41%
Personal Administración	31%	31%	32%	32%
Mobiliario	1%	1%	1%	1%
Materiales Didácticos	4%	4%	4%	4%
Servicios Externos	7%	7%	8%	8%
Gastos Generales	15%	14%	14%	14%
Costo por niño(a)	\$60.986	\$48.562	\$55.826	\$44.550

Fuente: Elaboración propia en base al estudio “Estimación del Costo de los servicios de Educación Parvularia en Chile, por método de canasta mínima”, Williamson, 2013.