



Por la Infancia

**Programa flexible para
el aprendizaje familiar**



Organizan:



ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| ANTECEDENTES Y DISEÑO DEL ESTUDIO | 6 |
| PARTE 1: EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE Y CASOS COMPARATIVOS | 7 |
| 1.1 Marco de calidad en la educación parvularia | 7 |
| 1.2 Panorama actual de la educación parvularia chilena | 9 |
| 1.2.1 Cobertura en el sistema de educación parvularia chilena | |
| 1.2.2 Marco normativo de la educación parvularia chilena | |
| 1.3 Experiencias nacionales e internacionales | 19 |
| 1.3.1 Modalidades no convencionales en Chile | |
| Caso 1: Conozca a su Hijo, JUNJI | |
| Caso 2: Jardín modalidad familiar, JUNJI | |
| Caso 3: Jardín Sobre Ruedas, Integra | |
| Caso 4: Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial, Chile Crece Contigo | |
| 1.3.2 Programas familiares en el extranjero | |
| País 1: Australia | |
| País 2: Canadá, Ontario | |
| País 3: Finlandia | |
| País 4: Nueva Zelanda | |
| 1.3.3 Análisis comparado de los casos | |
| 1.4 Recomendaciones de política pública | 57 |
| PARTE 2: PROPUESTAS PARA APRENDER EN FAMILIA | 60 |
| 2.1 Necesidad de diversificar la oferta disponible para las familias | 60 |
| 2.1.1 Resultados de encuesta nacional | |
| 2.2 Programa flexible para el aprendizaje familiar: propuestas | 69 |
| 2.2.1 Propuesta principal: una modalidad estable | |
| 2.2.2 Propuesta complementaria: una modalidad esporádica | |
| 2.2.3 Costeo de la propuesta principal | |
| 2.2.4 Posibilidades de financiamiento | |
| 2.3 Reflexiones finales | 86 |
| BIBLIOGRAFÍA | 88 |

Investigadora principal: **Eevamaija Vuollo**

Publicado en 2019 por Educación 2020 con el apoyo de Fundación Arcor.
©Educación 2020, 2019

Educación 2020
República 580, Santiago de Chile
Teléfono: 2 594 01 20
contacto@educacion2020.cl

INTRODUCCIÓN

La primera infancia se considera uno de los períodos formativo más importantes en la vida humana, ya que durante los primeros años de la vida se construyen las bases para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo de las personas (Vanderbroek et al., 2018). Las experiencias tempranas definen, en gran medida, no solo el nivel de bienestar durante el período infantil, sino también las bases estructurales para el aprendizaje, el comportamiento, la salud y la inserción laboral, entre otros (UNICEF, 2016).

Los programas de educación parvularia de calidad son capaces de revertir los efectos negativos de condiciones de origen adversas, por lo cual es primordial contar con un sistema educativo para la primera infancia como un factor de equilibrio, que otorgue herramientas para un desempeño integral a lo largo de la vida, independiente de la situación inicial de cada persona. Si no se nivelan las habilidades sociales y cognitivas en la primera infancia, estas brechas tenderán a profundizarse en el tiempo (PNUD, 2017). En este sentido, las intervenciones integrales en la primera infancia se hacen aún más importantes en un país como Chile, donde la desigualdad económica y social se ha mantenido casi inmutable en los últimos 30 años.

Pese a las importantes reformas que Chile ha impulsado durante los últimos años para aumentar la cobertura y fortalecer la institucionalidad, aún quedan desafíos en la educación parvularia. Los índices de cobertura siguen siendo bajos en comparación a los países de la OCDE (OECD, 2018), la oferta no ofrece mayor flexibilidad de jornadas ni diversidad de servicios para las familias y existen grandes desafíos para asegurar la calidad.

Si bien se encuentran modalidades no convencionales dentro de la oferta, estas tradicionalmente han provisto una respuesta a la baja cobertura y por eso se ofrecen principalmente en sectores de difícil acceso. Esta oferta es poco conocida, y además, en general

dichas modalidades reciben menos financiamiento que los servicios tradicionales y están exentas de varios requisitos normativos, por lo cual presentan importantes desafíos en materia de calidad.

Existe amplia evidencia que demuestra el impacto que tienen los programas flexibles que involucran a las familias en los procesos de educación parvularia, representando una oportunidad para reducir las diferencias entre entornos educativos y familiares. Al mismo tiempo, la diversidad y flexibilidad de la oferta educativa en modalidades de atención, metodologías y jornadas es determinante a la hora de ofrecer un servicio pertinente para las diversas familias a lo largo del país.

Mientras la oferta tradicional de jornada completa es importante para muchas personas, las cifras de cobertura en Chile prueban que también hay un número significativo de familias que no están dispuestas a matricular a sus hijos e hijas pequeñas en una sala cuna o un jardín tradicional. Según las cifras de la encuesta CASEN, más de un 70% de los niños y niñas de 0-3 años no asiste a la educación parvularia, y cuando se consulta a las familias por las razones de ello, un 77% señala que no es necesario porque lo cuidan en casa (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). No obstante, varios estudios han demostrado que la cantidad de años cursados en la educación parvularia es un buen predictor de desempeño académico a lo largo de la vida (OECD, 2017) y que la educación parvularia es un aporte indispensable para el desarrollo infantil, especialmente considerando a los niños y niñas mayores de 3 años. Por lo tanto, urge diversificar la oferta actual para que las familias que deciden cuidar a sus hijos e hijas en casa también puedan acceder a programas educativos de calidad que respondan a sus necesidades.

El estudio “1, 2, 3 Por la Infancia: programa flexible para el aprendizaje familiar” pretende aportar a este desafío a través de propuestas concretas para diversificar la oferta de educación parvularia disponible para las familias en Chile. Como su nombre lo señala, la finalidad es presentar una propuesta que recoja las características y necesidades de niños, niñas y sus familias, a través de modalidades más flexibles tanto en los proyectos educativos como en las jornadas. Al mismo tiempo, el estudio destaca la importancia de involucrar a las familias en el proceso educativo, debido a su rol fundamental en la educación temprana y el desarrollo infantil.

El estudio está dividido en dos secciones principales. La primera parte se titula Educación parvularia en Chile y casos comparativos, y ofrece un marco comparativo para el diseño de un programa flexible para el aprendizaje familiar. A su vez, está organizado en cuatro capítulos:

En primer lugar, presenta un marco teórico que aborda distintas concepciones sobre la calidad en la educación inicial. El segundo capítulo describe el panorama actual en la educación parvularia en Chile, la cobertura en los diversos niveles educativos y el marco normativo que rige el sistema nacional. Luego se revisa la situación de atención y educación de la primera infancia en distintas partes del mundo, presentando un total de trece casos nacionales e internacionales de programas flexibles que involucran a las familias

en la educación inicial, más un análisis comparado de las tendencias o aspectos comunes entre los casos. Finalizando la primera parte del estudio, se exponen algunas reflexiones, considerando los aprendizajes y desafíos desde la perspectiva de políticas públicas en la materia.

La segunda parte del estudio, llamado Propuestas para aprender en familia, se organiza en torno a tres capítulos, presentando propuestas concretas para el diseño de un programa flexible para el aprendizaje familiar en Chile:

Primero, se profundiza en la necesidad de propuestas flexibles que involucren a las familias en los procesos educativos, revelando los resultados de una encuesta nacional que da cuenta de las razones por las cuales las familias participan o no en la educación parvularia, y sus preferencias respecto a establecimientos educativos en la primera infancia. Segundo, se presentan dos propuestas para un programa flexible en Chile en torno a tres dimensiones de calidad (procesos, estructura y resultados esperados del programa), y además se elabora el costeo de estas propuestas y las posibilidades para su financiamiento. Para finalizar, se expone una serie de reflexiones finales, presentando algunos estándares mínimos para la implementación de un programa flexible para el aprendizaje familiar en Chile.

ANTECEDENTES Y DISEÑO DEL ESTUDIO

En el año 2017, Educación 2020 presentó el documento “Plan Nacional”, que contiene diversas propuestas para mejorar la calidad y cobertura de la educación parvularia en Chile. En este desafío, una de las más destacadas fue una propuesta flexible para el aprendizaje familiar, que en esa instancia llevaba el nombre de Centro de Aprendizaje Familiar (CAF). La idea responde a la necesidad de aumentar la cobertura en este nivel educativo a través de modalidades flexibles que den un papel fundamental a las familias.

En este marco, un programa flexible para el aprendizaje familiar busca, por un lado, aportar a la estructura tradicional de educación parvularia en Chile, potenciando las habilidades y aprendizajes fundamentales de niñas y niños según las bases curriculares actuales y, por otro lado, brindar una oportunidad para que padres y madres incorporen las metodologías aprendidas en sus propias casas.

Para avanzar en esta idea y desarrollar una propuesta pertinente a la realidad nacional, surge la alianza entre Fundación Arcor y Educación 2020 que se materializa en este estudio, el cual tiene dos grandes componentes:

La primera parte del estudio pretende identificar, analizar y seleccionar experiencias nacionales e internacionales de educación en primera infancia que permitan definir las condiciones y requerimientos para la generación de un programa flexible para el aprendizaje familiar en Chile. En la segunda parte del estudio, se presenta una estrategia técnica y metodológica para la implementación de un programa de esta naturaleza desde una perspectiva de política pública.

Las preguntas de investigación que guían el desarrollo del estudio son las siguientes:

1. ¿De qué manera se organizan, en Chile y el mundo, intervenciones educativas de desarrollo infantil que consideren participación familiar?
2. ¿Cómo puede aportar al sistema de educación parvularia chileno la implementación de un programa flexible para el aprendizaje familiar?
3. De implementar un programa flexible para el aprendizaje familiar en Chile, ¿de qué manera funcionaría y cuáles serían los costos asociados?

PARTE 1:

EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE Y CASOS COMPARATIVOS

1.1 Marco de calidad en la educación parvularia

Durante las últimas dos décadas, la educación y el cuidado en la primera infancia han adquirido mayor relevancia en las políticas públicas a nivel internacional, aumentando los niveles de inversión pública y diversificándose el tipo de iniciativas desarrolladas. Evidencia de la prioridad que ha adquirido en la agenda pública es que el aprendizaje y el desarrollo temprano fueron incorporados por primera vez a una agenda de desarrollo a nivel global en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4.2). En esta cumbre mundial de las Naciones Unidas, la educación fue considerada como el fundamento de la agenda de desarrollo sostenible, reconociendo su relevancia para crear un mundo más inclusivo (UNESCO et al., 2017).

A pesar de reconocerse la importancia de la educación inicial y los avances significativos respecto al acceso, los esfuerzos no han ido acompañados con suficiente atención en mejorar la calidad de estos servicios. Para asegurar la equidad en educación se requiere medir no sólo el acceso a la educación inicial, sino también la calidad del entorno donde se ofrecen estos servicios (UNESCO et al., 2017).

Es por eso que el foco de las iniciativas en primera infancia a nivel internacional está cambiando, desde medidas para ampliar el acceso a la educación temprana hacia mejorar la calidad de estos servicios. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2017b) señala que esta tendencia se funda en la evidencia robusta respecto de que el mero acceso no es suficiente para lograr los efectos positivos de la educación inicial, sino que esto se puede lograr solamente si estos servicios son de alta calidad. De lo contrario, se pueden generar efectos perjudiciales de larga duración en el desarrollo infantil (OECD, 2017b).

Si bien no existe una definición común sobre la calidad en educación inicial o un marco de referencia compartido, existe un consenso amplio sobre la importancia de ella y distintas dimensiones que identifican los componentes de calidad. Diversas organizaciones nacionales e internacionales han identificado medidas que pueden contribuir al aseguramiento de la calidad en servicios de educación inicial. A continuación, se presenta un resumen de algunas de estas visiones.

En sus definiciones de un marco de calidad para la educación inicial, la OCDE (2012) determina cinco elementos clave, basados en investigación, para fomentar la calidad en educación inicial de una manera eficaz:

- Establecer objetivos y regulaciones de calidad
- Diseñar e implementar planes de estudio y estándares
- Mejorar calificaciones, capacitación y condiciones de trabajo
- Involucrar a las familias y las comunidades
- Avanzar en la recopilación de datos, investigación y monitoreo

Por otra parte, UNESCO, UNICEF, Brookings Institution y el Banco Mundial (2017) desarrollaron un instrumento para evaluar la calidad y los resultados en la educación inicial, definiendo un módulo para medir la calidad de entornos de aprendizaje temprano. Los ámbitos que se utilizan para medir la calidad con este módulo son los siguientes:

- Ambiente y entorno físico
- Participación de las familias y de la comunidad
- Personal
- Interacciones
- Inclusión
- Pedagogía
- Juego

La Comisión Europea (2014) define tres dimensiones más amplias para asegurar la calidad en la primera infancia:

- **Calidad estructural:** para entender cómo el sistema de educación parvularia está diseñado y organizado (marco normativo sobre la acreditación de entornos de educación parvularia, cualificaciones de los profesionales, proporción de personal por niño/a, currículum, regulación, financiamiento, infraestructura).
- **Calidad de los procesos:** para profundizar en las prácticas e interacciones pedagógicas dentro del sistema (rol del juego en el currículum, relación entre los proveedores de servicios y las familias, interacción entre niños y niñas y con el personal, involucramiento de las familias, prácticas pedagógicas en los contextos educativos).
- **Calidad de los resultados:** para analizar los beneficios de educación inicial para los niños y niñas, las familias, las comunidades y la sociedad (medidas del desarrollo emocional, moral, mental y físico de los niños y niñas, sus habilidades sociales, preparación para el aprendizaje continuo y preparación escolar, entre otras).

La definición de la Comisión Europea es parecida a la descripción nacional establecida por la Agencia de Calidad de la Educación (2015), la cual describe la calidad en la educación parvularia como la agrupación de dos indicadores fundamentales: la calidad estructural, referida a los factores observables que contribuyen a la calidad (coeficientes técnicos, ambiente físico, nivel de formación del equipo, material pedagógico, entre otros), y la calidad de los procesos, que refiere a las características de las experiencias de aprendizaje, la propuesta educativa, elementos de gestión, el tipo de interacciones que se da entre los educadores y los párvulos, y la integración de la familia.

Estas diversas visiones de calidad fueron utilizadas para desarrollar un Marco de Calidad en la Educación Parvularia en este estudio. El marco consiste en tres dimensiones principales, siguiendo la línea del Marco de la Comisión Europea (2014), que consideran varias subdimensiones que son retraídas de las diversas conceptualizaciones de calidad anteriormente descritas.

| Dimensión | Subdimensión |
|-------------------|---|
| Procesos | Foco de la iniciativa Involucramiento de las familias Prácticas pedagógicas y el rol del juego Interdisciplinariedad y servicios integrales |
| Estructura | Organización del sistema de educación parvularia Institucionalidad de los servicios Requisitos para el ingreso y permanencia de las familias Proporción de personal por niño/a Formación del personal Financiamiento Infraestructura Currículo |
| Resultados | Beneficiarios directos e indirectos Preparación para el aprendizaje continuo Contribución al bienestar de las familias Contribución al desarrollo integral de los niños y niñas |

Tabla N°1: Marco de Calidad en la Educación Parvularia

Este marco de calidad forma la base teórica para el estudio. Primero, se utiliza para el análisis comparativo de los casos nacionales e internacionales expuestos en este estudio, y en la segunda parte del estudio, para el diseño de un programa flexible para el aprendizaje familiar.

1.2 Panorama actual de la educación parvularia chilena

En los últimos años, Chile ha logrado transformaciones importantes en materia de cobertura e institucionalidad en la educación parvularia. Estos avances forman parte de una reforma educacional que tiene por objetivo mejorar la calidad de los aprendizajes en niñas, niños y jóvenes, permitiendo atender la diversidad propia del sistema educativo. Si bien los pilares de la reforma estuvieron concentrados a nivel escolar y superior, la educación de párvulos no estuvo ajena a esta realidad.

Sin embargo, aún existen importantes desafíos en el sistema de educación parvularia y no se cuenta con información suficiente sobre la educación que reciben niños y niñas en este nivel educativo. En los últimos años se ha avanzado en la creación de una institucionalidad específica para este nivel educativo, específicamente en la Subsecretaría de Educación Parvularia y en una intendencia para fiscalizar el cum-

plimiento de la normativa. Pero aún están pendientes la definición e implementación de mecanismos claves para el aseguramiento de la calidad, tales como los Estándares Indicativos de Desempeño de salas cuna y jardines infantiles.

Una de las dimensiones de la calidad en educación inicial es la proporción de personal por niño/a y el tamaño de los grupos en sala, lo que se conoce como coeficientes técnicos. Este indicador es relevante, ya que el desarrollo cognitivo, emocional y físico de niños y niñas depende de la calidad de las interacciones que generan los adultos a su cargo. Cabe señalar que, a diferencia del sistema escolar, la educación parvularia incluye un trabajo a través de duplas pedagógicas constituidas por educadores y técnicos en atención de párvulos.

En Chile, los coeficientes técnicos difieren bastante de los de países OCDE. Según el último informe de Education at a Glance (OECD, 2018), Chile presenta el estándar de coeficiente técnico más alto del mundo, llegando a 42 párvulos por educador cuando el promedio internacional es de 24. Los coeficientes técnicos nacionales están regulados por el Decreto 115, que establece la proporción de párvulos por educador y técnicos. En la siguiente tabla se detallan los números por nivel educativo.

| | Educador | Educador |
|--------------------------|----------|----------|
| Sala Cuna | 1/42 | 1/7 |
| Nivel medio menor | 1/32 | 1/25 |
| Nivel Medio mayor | 1/32 | 1/32 |
| NT1 | 1/35 | 1/35 |
| NT2 | 1/45 | 1/45 |

Tabla N°2: Coeficientes Técnicos Educación Parvularia en Chile.

Sin embargo, en 2018 la Contraloría tomó razón de la actualización de coeficientes técnicos para la educación parvularia, mejorando la proporción de adultos por niños. El nuevo coeficiente establece un máximo de 21 párvulos por cada educador en nivel de sala cuna y de 28 en niveles medio menor y mayor (Decreto con Fuerza de Ley n°241). Esta nueva normativa comenzará a ser obligatoria desde el año 2024 para los niveles de salas cuna y desde 2022 para niveles medios.

La formación de educadores también continúa presentando desafíos para la calidad de la educación parvularia. Según Falabella (2017), actualmente son 46 las universidades que brindan educación de párvulos. De ellas, un 78% se encuentra acreditada, un 20% no acreditada y un 2% en proceso de licenciamiento (instituciones nuevas). Respecto a los programas en Educación de Párvulos, un 42,4% de ellos no se encuentra acreditado, pese a que desde 2015 es obligatoria la acreditación de carreras de pedagogías (Falabella, 2017).

Los aspectos relacionados a la formación de educadores son abordados por el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En cuanto a la acreditación, se establece que al año 2019 todas las instituciones, carreras y programas en pedagogía deben estar acreditados. Las instituciones que no cuenten con este requisito, sencillamente no podrán abrir cupos para el año pedagógico entrante. Con base a puntajes PSU, la ley¹ establece un estándar mínimo obligatorio para todas las pedagogías, la cual aumentará de forma gradual.

Respecto de las características de la oferta educativa tradicional, ésta no ofrece mayor flexibilidad en su jornada, siendo mayoritariamente obligatoria, con participación de lunes a viernes (Treviño, 2014). La rigidez horaria de la sala cuna muchas veces no se adapta a los tiempos laborales de padres y madres, lo que implica que una gran cantidad de familias no envíe a sus hijos a la educación parvularia.

Además, las cifras sobre la valoración de este nivel educativo no son alentadoras: un 70% de los niños de 0-3 años no asiste a un centro educativo porque las familias no lo encuentran necesario, ya que lo cuidan en casa (Ministerio de Desarrollo Social, 2016a).

A nivel estructural, el sistema de educación parvularia en Chile cuenta con desarrollos curriculares que constituyen una forma de organización temporal de los objetivos de aprendizaje en base a las edades y etapas de desarrollo de niños y niñas. Si bien las bases curriculares establecen el desarrollo por niveles educativos, los objetivos de aprendizajes deben ser exigidos con flexibilidad, asumiendo que el aprendizaje es un continuo que puede describirse en trayectorias posteriores a lo establecido en las bases curriculares del nivel.

La actualización realizada a las bases curriculares (2017) establece 3 niveles educativos. El primero es salas cuna, caracterizado por atender niños y niñas desde los 0 meses hasta los 2 años de edad. Esta etapa se caracteriza por un fuerte apego y dependencia frente al adulto, por lo que se pone en marcha la conquista de la autonomía del párvulo. Los niveles medios (menor y mayor) corresponden a la atención de niños y niñas entre los 2 y 3 años de edad. Aquí los párvulos van adquiriendo cada vez más el control y dominio progresivo de sus habilidades motoras, permitiendo explorar su entorno cercano. Finalmente, el nivel de transición abarca a niños y niñas entre los 4 años y la entrada al sistema escolar. Este nivel se desarrolla principalmente en escuelas y se caracteriza por un mayor desarrollo motriz, cognitivo, afectivo y social. Se produce una expansión del lenguaje importante, por lo que la motivación frente al contenido de textos escritos y lenguaje verbal es clave.

Respecto de la provisión del servicio, el sistema de educación parvularia en Chile incluye una variedad de instituciones y proveedores de servicios. La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) fue creada en el año 1970 y es el organismo que inició la institucionalización de la educación parvularia en el país. Su objetivo es proveer educación gratuita y de calidad a

nivel nacional, priorizando a niños y niñas entre los 0 y 4 años que viven en condición de vulnerabilidad social. La JUNJI atiende a más de 71 mil párvulos, considerando sus modalidades no convencionales y jardines clásicos, y en términos administrativos, el organismo depende de manera directa del Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia. Su financiamiento se realiza vía Ley de Presupuestos, por lo que año a año se discuten sus aumentos.

Otra institución clave es la Fundación INTEGRA que nace en el año 1975 a través de los Centros Abiertos destinados a los cuidados y alimentación de niños y niñas. Con el paso del tiempo, INTEGRA impulsa un fuerte proceso de profesionalización para sus funcionarios, potenciando las experiencias educativas en cada centro. Actualmente, la fundación atiende a más de 80 mil niños y niñas en 935 establecimientos distribuidos a nivel nacional, dependiendo administrativamente de la División Sociocultural de la Presidencia. Otro actor relevante en la provisión de educación parvularia son los establecimientos Vía Transferencia de Fondos (en adelante VTF) que corresponden a fundaciones, corporaciones sin fines de lucro o municipalidades a las cuales se les transfieren fondos por parte del Estado para otorgar el servicio de educación parvularia. Actualmente los VTF concentran la mayor cantidad de establecimientos a nivel país con más de 1.700. Esto se replica a nivel de matrícula, atendiendo a más de 110 mil niñas y niños.

También existe oferta de educación parvularia en establecimientos públicos municipales o dependientes de los Servicios Locales de Educación, brindando principalmente el servicio de niveles de transición, es decir, pre-kínder y kínder. Actualmente más de 125 mil niños y niñas asisten a este nivel educativo en dicha administración escolar.

Los establecimientos particulares subvencionados presentan realidades dispares entre sí: algunos brindan el servicio desde salas cunas, otros desde niveles medios y otros desde nivel de transición. Actualmente, más de 367 mil niños y niñas entre los 0 y 6 años asisten a la educación parvularia en este tipo de instituciones.

Finalmente, existen establecimientos privados, cuyo financiamiento es 100% provisto por las familias, a nivel sala cuna, jardín infantil y escuela. Actualmente no existe una cifra oficial de niños y niñas que asisten a este tipo de establecimientos. Esta situación se debe a la poca regulación que existía sobre la apertura de establecimientos privados en este nivel, por lo cual no se cuenta con una cifra oficial sobre la apertura, cupos y matrícula. El año 2014 se aprobó la Ley de Autorización o reconocimiento oficial a establecimientos de educación parvularia. De esta manera, al año 2022 todos los establecimientos públicos del país deberán contar con una autorización de funcionamiento, mientras que los establecimientos privados deberán obtener un reconocimiento oficial (Ley n° 20.832).

En los últimos años, Chile ha tenido unos de los mayores incrementos en el gasto en educación parvularia, llegando a ser uno de los más altos de la OCDE, con un 1,1% comparado al 0,8% del promedio OCDE. No obstante, la inequidad en los recursos entregados por párvulo a cada institución sigue siendo un desafío sistémico.

Según datos recientes, JUNJI destina recursos equivalentes a \$228.126 mensuales por niño o niña atendido en salas cuna, mientras los establecimientos VTF reciben un monto de \$190.073 (Solicitud Ley de Transparencia, 2017a & 2017b). La misma situación se produce en niveles medio, donde los establecimientos JUNJI cuentan en promedio con cerca de \$184.340 por niño o niña, mientras que los establecimientos VTF cuentan con un monto que levemente supera los \$125.542 mil pesos. A esta diferencia presupuestaria arbitraria se suma para los VTF el factor asistencia, ya que el financiamiento entregado depende de la cantidad de niños y niñas que asisten al establecimiento durante el mes.

¹ Ley 20.903

1.2.1 Cobertura en el sistema de educación parvularia chilena

Como indican Rivera y Mans (2017) en una evaluación de programas gubernamentales, es necesario examinar la oferta y demanda de las diferentes regiones y las particularidades de sus comunas y localidades para analizar con exactitud las zonas donde existe insuficiencia de oferta en educación inicial para la población existente. La misma evaluación reconoce que los programas no convencionales podrían constituir una respuesta rápida, pertinente y oportuna en estas zonas de poca oferta.

Para ampliar la cobertura es fundamental, por un lado, contar con información más clara y detallada de la oferta disponible (centros infantiles existentes, tipo de programas, características, distribución geográfica y cupos disponibles), y por otro, de la demanda potencial (niños que no asisten a la educación parvularia), de modo de maximizar la eficiencia de los recursos públicos invertidos.

A diferencia de la educación escolar o superior, donde la información de matrícula se encuentra centralizada y disponible para su uso, en el caso de la educación parvularia el detalle de la matrícula por establecimiento se encuentra dividido según tipo de administración. De esta manera, este estudio cuenta con tres fuentes principales de información:

- **JUNJI:** Incluye la información de los jardines de Administración Directa y aquellos Vía Transferencia de Fondos, en modalidades tradicionales y alternativas. Cuenta con información de capacidad y de matrícula de los distintos niveles. Son 3.156 establecimientos en total.
- **INTEGRA:** Contiene la información de la Matrícula y Capacidad de los diferentes niveles y modalidades de atención. En total son 1.200 establecimientos.

- **MINEDUC:** Contiene la información de establecimientos educacionales que imparten educación parvularia. Sólo contiene información de matrícula para cada uno de los niveles educativos. En total, son 7.657 establecimientos (municipales, subvencionados o pagados) los que, ya sea de en educación regular o alguna modalidad especial, imparten educación parvularia principalmente en niveles de NT1 y NT2.

La cobertura en educación parvularia en Chile ha ido aumentando en los últimos años: entre 2005 y 2016, las tasas de participación en educación parvularia se duplicaron, como resultado de una reducción en la población en este tramo de edad y un aumento en el número de niños y niñas que ingresaron a educación parvularia, lo cual corresponde al crecimiento más significativo en los países de la OCDE después de Polonia y Turquía (OECD, 2018).

A nivel nacional, en educación parvularia se encuentran matriculados 739.985 niños y niñas en los niveles de Sala Cuna, Niveles Medios y de Transición, incluidas las diferentes modalidades de atención. Se debe tener en consideración que la cifra total no considera la matrícula clasificada como heterogénea (niños y niñas en grupos de edades mixtas), que equivale a 48.886 niños y niñas. La cobertura por niveles, queda de la siguiente manera:

| Dimensión | Salas Cuna | Niveles Medios | Transición |
|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Población Objetivo² | 468.183 | 467.186 | 470.806 |
| Matrícula Nivel | 85.611 (83% Matrícula pública) | 199.273 (77% Matrícula pública) | 455.101 (32% Matrícula pública) |
| Cobertura | 18% | 43% | 97% |

Tabla N°3: Coberturas a Nivel Nacional

Pese a los aumentos de cobertura, Chile aún presenta un promedio bajo los estándares internacionales de la OCDE. El desafío del país está en aumentar la cobertura del nivel sala cuna y niveles medios, donde los promedios OCDE son de 25% y 64% respectivamente (OECD, 2018). En el caso de kínder y prekínder se observa que las coberturas son prácticamente universales. Se debe tener cuenta que las bases de

datos del Mineduc contabilizan dentro de la matrícula de educación parvularia algunos niveles de la educación especial. Es por ello que, en algunos casos, la matrícula del nivel de transición aparece levemente aumentada.

A nivel regional, se tiene la siguiente cobertura por niveles:

| Región | Salas Cuna | Niveles Medios | Transición |
|---------------|------------|----------------|------------|
| Tarapacá | 24,0% | 60,4% | 103,8% |
| Antofagasta | 15,4% | 33,6% | 96,8% |
| Atacama | 26,4% | 40,4% | 101,3% |
| Coquimbo | 19,8% | 44,1% | 99,4% |
| Valparaíso | 16,4% | 43,1% | 99,3% |
| Ohiggins | 18,2% | 39,1% | 95,6% |
| Maule | 24,2% | 40,8% | 94,8% |
| Bio Bio | 19,8% | 46,1% | 96,2% |
| La Araucanía | 26,5% | 31,9% | 92,1% |
| Los Lagos | 23,3% | 46,9% | 97,1% |
| Aysén | 35,1% | 59,5% | 95,7% |
| Magallanes | 34,0% | 64,2% | 97,1% |
| Metropolitana | 13,9% | 42,4% | 96,2% |
| Los Ríos | 25,1% | 39,9% | 95,6% |
| Parinacota | 27,7% | 46,5% | 105,0% |

Tabla N°4: Coberturas Regionales.

² La población objetivo se estima en función de los resultados disponibles según las cifras oficiales del Censo 2017.

En el caso de salas cuna, es posible observar que la mayoría de las regiones tienen coberturas muy similares al promedio de la OCDE (regiones que alcanzan el promedio de la OCDE están de color verde y las que alcanzan el promedio nacional, de color amarillo); sin embargo, la baja cobertura promedio a nivel nacional se ve afectada principalmente por lo que sucede en las regiones Metropolitana, de Valparaíso y de Antofagasta. Al ser regiones con una gran cantidad

de habitantes, bajan el promedio general del país. En cuanto a niveles medios y de transición, La Araucanía es la región que presenta las coberturas más bajas. Esto se ve influenciado principalmente por su condición de ruralidad y los niveles de pobreza existentes.

Analizando el número de jardines por región, se obtiene la siguiente tabla:

| Región | Salas Cuna | Niveles Medios | Transición |
|---------------|------------|----------------|------------|
| Tarapacá | 92 | 145 | 209 |
| Antofagasta | 90 | 143 | 219 |
| Atacama | 99 | 145 | 186 |
| Coquimbo | 298 | 430 | 641 |
| Valparaíso | 386 | 645 | 1255 |
| Ohiggins | 286 | 411 | 724 |
| Maule | 371 | 476 | 822 |
| Bio Bio | 650 | 961 | 1525 |
| La Araucanía | 460 | 507 | 873 |
| Los Lagos | 296 | 405 | 639 |
| Aysén | 47 | 51 | 82 |
| Magallanes | 51 | 71 | 108 |
| Metropolitana | 935 | 1739 | 3114 |
| Los Ríos | 168 | 223 | 342 |
| Parinacota | 66 | 99 | 149 |

Tabla N°5: Número de Establecimientos por Región.

De acuerdo a la información presentada, es posible apreciar que la mayoría de los establecimientos se concentran en las regiones más grandes. Considerando esto, las siguientes tablas consideran la cantidad

de niños y niñas que potencialmente existe por cada establecimiento, información que se obtuvo al dividir el número de niños por el número de centros disponibles en cada región.

| Región | Población en Edad de Sala Cuna | Número de Salas Cuna | Demanda Potencial |
|---------------|--------------------------------|----------------------|-------------------|
| Tarapacá | 10596 | 94 | 113 |
| Antofagasta | 17058 | 96 | 178 |
| Atacama | 8729 | 92 | 95 |
| Coquimbo | 21958 | 211 | 104 |
| Valparaíso | 45948 | 322 | 143 |
| Ohiggins | 24499 | 214 | 114 |
| Maule | 28075 | 348 | 81 |
| Bio Bio | 52859 | 484 | 109 |
| La Araucanía | 26151 | 363 | 72 |
| Los Lagos | 21504 | 243 | 88 |
| Aysén | 2924 | 41 | 71 |
| Magallanes | 3917 | 57 | 69 |
| Metropolitana | 187749 | 898 | 209 |
| Los Ríos | 9760 | 132 | 74 |
| Parinacota | 6454 | 58 | 111 |

Tabla N°6: Número de niños/as por establecimiento sala cuna.

| Región | Población en Edad de Niveles Medios | Número de Niveles Medios | Demanda Potencial |
|---------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------|
| Tarapacá | 10573 | 264 | 40 |
| Antofagasta | 17022 | 214 | 80 |
| Atacama | 8710 | 150 | 58 |
| Coquimbo | 21911 | 465 | 47 |
| Valparaíso | 45851 | 914 | 50 |
| Ohiggins | 24447 | 461 | 53 |
| Maule | 28015 | 478 | 59 |
| Bio Bio | 52746 | 1196 | 44 |
| La Araucanía | 26095 | 337 | 77 |
| Los Lagos | 21458 | 426 | 50 |
| Aysén | 2918 | 45 | 65 |
| Magallanes | 3909 | 74 | 53 |
| Metropolitana | 187349 | 3093 | 61 |
| Los Ríos | 9739 | 190 | 51 |
| Parinacota | 6440 | 136 | 47 |

Tabla N°7: Número de niños/as por establecimiento niveles medios.

Las dos tablas anteriores visualizan la demanda potencial en salas cuna y niveles medios, entregando evidencia sobre las regiones que pueden ser priorizadas para impulsar modalidades no convencionales de educación inicial. Es posible observar que la región Metropolitana y la de Antofagasta tienen una mayor demanda potencial en el nivel de sala cuna, mientras en los niveles medios se repiten la región de Antofagasta y La Araucanía.

Además de la demanda potencial en modalidades convencionales en educación inicial, se consideró importante analizar la oferta existente en modali-

des no convencionales en Chile. Para este análisis, se incorporaron las modalidades no convencionales de Integra y JUNJI que involucran a las familias en sus procesos educativos: Jardín Sobre Ruedas, Jardín modalidad Familiar, Jardín modalidad Comunicacional, Centros Educativos Culturales de Infancia (CECI), Conozca a Su Hijo (CASH) y Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI).

A continuación, se enlista la matrícula de niños y niñas que asisten a estas modalidades no convencionales de atención en las diferentes regiones del país:

| Región | Población en Edad de Niveles Medios |
|---------------|-------------------------------------|
| Tarapacá | 30 |
| Antofagasta | 77 |
| Atacama | 260 |
| Coquimbo | 661 |
| Valparaíso | 1105 |
| Ohiggins | 667 |
| Maule | 583 |
| Bio Bio | 1407 |
| La Araucanía | 664 |
| Los Lagos | 508 |
| Aysén | 124 |
| Magallanes | 53 |
| Metropolitana | 579 |
| Los Ríos | 307 |
| Parinacota | 195 |
| Total | 7220 |

Tabla N°8: Matrícula de modalidades no convencionales por región.

En cuanto a número de centros, estos se distribuyen de la siguiente manera:

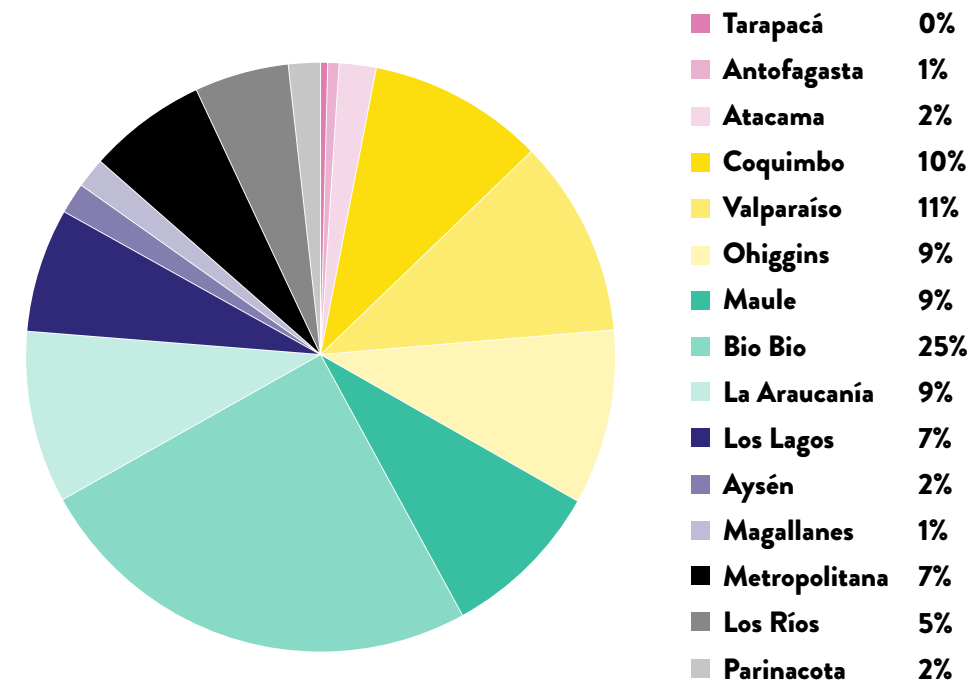


Figura N°1: Distribución de centros de modalidades alternativas por Región.

De la tabla y figura anterior se desprende que la oferta de modalidades alternativas de atención que involucran a las familias se concentra en la región del Biobío. Cada centro atiende en promedio a 9 niños y niñas en esta región. Por contraparte, las regiones el norte (Arica, Tarapacá y Antofagasta) son las que tienen la menor cantidad de centros y las que más niños atienden, llegando a tener, en promedio, a 20 niños por centro.

Las regiones del Biobío y Valparaíso son las dos que tienen la matrícula más alta en estas modalidades y también la mayor cantidad de centros, por lo tanto, podrían ofrecer un segundo escenario para impulsar nuevas modalidades no convencionales con participación familiar, ya que tienen experiencia en la implementación y las familias conocen iniciativas similares.

1.2.2 Marco normativo de la educación parvularia chilena

Para desarrollar una propuesta de un programa flexible para el aprendizaje familiar, es importante conocer los alcances de la normativa del sistema de la educación parvularia. Estos incluyen las exigencias que aseguran mínimos homogéneos de calidad y las posibilidades de financiamiento para los establecimientos.

La legislación chilena en materia de educación parvularia se encuentra regulada por un conjunto de normas de distinta naturaleza, que regulan en detalle los requisitos que los recintos deben cumplir para funcionar como establecimientos parvularios, especialmente si reciben recursos públicos.

Existen al menos tres tipos de trámites o exigencias que aseguran mínimos homogéneos de calidad:

| Reglamentación | Definición |
|--|--|
| Reconocimiento Oficial | Exigencias mínimas respecto a la existencia de un proyecto educativo, requisitos para los representantes legales y administradores, la existencia de un sostenedor, la adhesión a las bases curriculares, la tenencia de reglamentos específicos y condiciones de infraestructura. |
| Autorización del Funcionamiento | Aplica principalmente a los establecimientos privados y exige, en general, similares requisitos que el Reconocimiento Oficial. |
| Autorización de Funcionamiento de jardines comunitarios | Instituciones mucho más flexibles, con menos requisitos y que deben ser siempre iniciativas comunitarias. |

Tabla N°9: Exigencias Legales para Establecimientos de Educación Parvularia en Chile.

Los dos primeros se consideran los más relevantes para efectos del presente estudio. El primero es necesario para los establecimientos parvularios públicos que busquen recibir recursos públicos. Por su parte, los establecimientos privados deben cumplir con el segundo requisito, que es la Autorización de Funcionamiento.

En materia de modalidades no convencionales, debido a sus características propias, actualmente no cumplen con los requisitos del Reconocimiento Oficial. Estas modalidades tradicionalmente han provisto una respuesta a la baja cobertura en sectores de difícil acceso en Chile. Es por eso que una parte de esos proyectos son programas con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social. En otras palabras, respecto de ellas se hace una excepción y se busca otro camino para su implementación.

Se observa que los requisitos relativos a infraestructura son los que generan mayores dificultades cuando se trata de modalidades alternativas que hoy permiten cubrir parte de la demanda existente. Las modalidades no convencionales funcionan principalmente en espacios comunitarios, por lo tanto, es una difi-

cultad cumplir con las exigencias actuales de infraestructura, que son muy estrictas en materias como: régimen de propiedad del inmueble, cumplimiento de estándares de higiene, y seguridad y estructura física de los recintos.

Las modalidades convencionales y no convencionales son servicios profundamente distintos, que responden a necesidades diversas de las familias y las comunidades. Por lo tanto, el desafío actual es considerar la ampliación del marco del reconocimiento oficial para los establecimientos de educación inicial, con el fin de no descuidar la calidad de los servicios no convencionales. Si se pretende diversificar la oferta de servicios es importante diversificar también los requisitos normativos para responder a las distintas necesidades de las familias. En este sentido, se deben considerar estándares propios para las modalidades no convencionales, que permitan cuidar sus particularidades, sin descuidar la calidad de los servicios.

1.3 Experiencias nacionales e internacionales

Los esfuerzos para reformar la educación se ven influenciados por el contexto micro y macro de cada sistema educativo: las políticas educativas están interconectadas con políticas regionales, nacionales y globales, por lo tanto, no es posible entenderlas de manera aislada.

La consolidación de los conocimientos sobre las prácticas y políticas que se han adoptado en educación inicial en diversos países puede facilitar los procesos de mejora a través de la identificación de los éxitos y los desafíos que se han enfrentado en contextos distintos, proveyendo nuevas perspectivas para los contextos locales (Education International, 2010).

Por lo tanto, los análisis comparativos pueden proveer ideas valiosas para entender mejor lo que ocurre tanto en las políticas nacionales como globales, facilitando una mirada más allá de la situación actual y aportando a la reflexión sobre la ciudadanía que se aspira construir a través de la educación. Este análisis de casos comparativos pretende contribuir a la elaboración de una propuesta sobre un programa flexible para el aprendizaje familiar, que considere la experiencia y evidencia, tanto nacional como internacional, con un foco específico en programas que incorporan la integración de las familias en el proceso educativo.

Para lo anterior, se realizó un mapeo general de catorce experiencias nacionales en modalidades no convencionales de educación parvularia, y catorce programas familiares en siete países foráneos. De estas experiencias, se escogieron cuatro casos nacionales y nueve extranjeros de cuatro países distintos, llegando a un total de trece casos diferentes. Como definición general, se decidió profundizar en programas o servicios que ofrecen modalidades comunitarias que integren a las familias en los procesos educativos y por lo tanto puedan aportar en el diseño de un programa flexible para el aprendizaje familiar.

Para analizar los casos internacionales en profundidad, el mapeo general consideró la accesibilidad a fuentes primarias, delimitando el mapeo a cuatro

idiomas de investigación: castellano, inglés, finés y sueco. En esta selección, se incluyó el criterio de heterogeneidad para profundizar en modalidades que integran a las familias de formas diversas, por ejemplo a distancia, en las casas, en espacios públicos y en centros específicos. De esta forma se incluyeron casos diversos en términos geográficos, específicamente de cuatro continentes distintos: Oceanía, América del Norte, Europa y América del Sur.

Respecto al mapeo general de los catorce casos nacionales, siete programas son de Integra y siete de JUNJI. En la selección final se eligieron dos casos de JUNJI por una mayor oferta de modalidades con participación familiar, y una modalidad de Integra que representa la única modalidad de la Fundación que ofrece un enfoque fuertemente familiar. Además, se decidió agregar el caso de Chile Crece Contigo, por su importancia a nivel nacional y regional en la primera infancia, y por su enfoque integral en el desarrollo infantil y apoyo parental.

La definición de los dos casos de JUNJI fue tomada en base a dos criterios: primero, se decidió elegir programas que promueven la participación familiar de forma regular en sus procesos educativos, y segundo, se eligió profundizar en modalidades de programas educativos distintos con la finalidad de tener diversidad de casos. Estos son: el Programa Educativo Alternativo de Atención al Párvulo y el Programa Educativo para la Familia.

1.3.1 Modalidades no convencionales en Chile

Según María Peralta (2018), los programas de educación inicial restringieron fuertemente la participación familiar y comunitaria durante el régimen militar en Chile, por lo cual, la vuelta a la democracia fue el momento que marcó un cambio importante en los programas participativos y no formales. Durante la década de los 90, algunos programas fueron rediseñados para fortalecer la participación de las familias en programas integrales de atención y también se diseñaron varios programas nuevos después de diagnosticar poblaciones infantiles que no tenían acceso a programas formales de educación inicial. De esta manera, durante la década de los 90, el Ministerio

de Educación, JUNJI y la Fundación Integra llegaron a ofrecer más de 20 programas de modalidades no formales (Peralta, 2018).

Las modalidades no convencionales en Chile no sólo buscan responder a los desafíos de acceso de la población más vulnerable, sino que además responden a las realidades y contextos diversos que requieren una oferta diferente a la que se ofrece en servicios más tradicionales (Rivera & Mans, 2017). Estas modalidades han permitido llegar con una propuesta educativa a zonas aisladas que carecen de oferta en educación inicial, proveyendo una oferta válida para familias y comunidades que prefieren otras alternativas de atención (JUNJI, 2016).

El análisis de las experiencias nacionales en torno a modalidades no convencionales fue realizado en base

a una revisión bibliográfica, entrevistas a expertos y visitas a terreno para conocer cuatro programas en mayor profundidad. En las visitas a terreno se observó el funcionamiento de las modalidades y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los actores claves de estos servicios.

Se eligió aplicar entrevistas semiestructuradas, dado que su flexibilidad provee suficiente estructura para abordar dimensiones específicas y también deja espacio para que los entrevistados ofrezcan nuevos sentidos y dimensiones sobre el tema. Las entrevistas se realizaron con una pauta de preguntas que siguió la lógica de las dimensiones y subdimensiones anteriormente descritas en el marco de calidad en la educación parvularia, y el análisis se realizó en base a las tres dimensiones definidas.

| Caso | Principales actividades | Espacios | Participación de familias |
|---|---|--|---|
| 1. Conozca A Su Hijo, JUNJI | Talleres de aprendizaje y estimulación para compartir técnicas, estrategias y experiencias de educación inicial a los padres, madres y cuidadores. | Espacios comunitarios como escuelas o sedes sociales. | Niños y niñas participan con su adulto responsable, pero trabajan por separado durante los talleres. |
| 2. Jardín Familiar, JUNJI | Juego libre y actividades pedagógicas. | Establecimientos habilitados en dependencias municipales, escuelas, juntas de vecinos o iglesias. | Niños y niñas se quedan con los profesionales, y las familias pueden participar cuando desean. |
| 3. Jardín Sobre Ruedas, Integra | Juego libre y actividades pedagógicas que apuntan a diversos núcleos de aprendizaje. | Vehículos equipados con una variedad de materiales pedagógicos que llevan el jardín a espacios comunitarios. | Niños y niñas participan con su adulto responsable. |
| 4. Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial, Chile Crece Contigo | Intervenciones psicosociales y educativas para la familia, atención del nacimiento, controles de salud infantil, atención a niños y niñas en situación de rezago o vulnerabilidad y apoyo psicosocial hospitalario a niños, niñas y sus familias. | Establecimientos de salud. | Padres, madres y cuidadores participan con su hijo o hija, posibilidad de cuidado durante los talleres. |

Tabla N°10: Resumen de casos nacionales.

Caso 1: Conozca a su Hijo, JUNJI

Procesos: La modalidad Conozca A Su Hijo (CASH) busca atender a las familias con niños y niñas menores de 6 años que viven en situación de vulnerabilidad social y que se encuentran sin acceso a servicios de educación inicial (Ministerio de Desarrollo Social, 2016b). Peralta (2018) relata que este programa surgió en el año 1979, con un primer diseño que se aplicó en forma experimental durante los años 1980-1982 en zonas urbanas, y posteriormente se desarrolló en distintas comunas rurales.

El programa prepara a mujeres líderes de las comunidades como agentes educativos, capacitándolas para ser monitoras e implementar el programa con otros padres, madres y cuidadores de su comunidad, con la finalidad de potenciar su rol como primeros educadores de sus hijos e hijas (Peralta, 2018).

Los padres, madres y cuidadores se reúnen una vez por semana durante tres horas en los centros de CASH para realizar talleres de aprendizaje y estimulación, donde se les entrega material didáctico con el cual se trabajan los distintos temas (Ministerio de Desarrollo Social, 2016b). En estos talleres se comparten técnicas, estrategias y experiencias de educación inicial con los adultos responsables que participan en el programa, para mejorar el desarrollo físico, psíquico y social de sus hijos e hijas (JUNJI, 2017).

Si bien las personas adultas participan siempre en las actividades acompañados por sus hijos e hijas, durante los talleres trabajan generalmente por separado. Tanto la monitora como la educadora del centro visitado prefieren esta separación para trabajar de manera más focalizada. Sin embargo, las madres y padres siempre pueden acercarse a sus hijos e hijas o estar con ellos en brazos si lo prefieren.

Una madre entrevistada para el estudio indica que los niños y niñas juegan con sus compañeros, comparten y pueden hacer manualidades, y durante las actividades los niños y niñas pueden salir afuera y volver a participar en el trabajo de sus madres:

“Juegan con sus compañeros, comparten. Ha sido súper bonito, súper lindo. Trabajamos en grupo, cuando nos toca hacer nuestros trabajos, ellos salen a jugar afuera, la tía los saca y nosotros trabajamos adentro. Igual ellos van a preguntar y quieren ver qué trabajo estamos haciendo; ellos dan opiniones también”.

Después de los talleres, los padres y madres llevan a sus casas el material que se les entrega y lo trabajan con sus familias. La semana siguiente comparten lo que hicieron con sus pares. La educadora itinerante entrevistada relata que el trabajo se nutre de las necesidades de las familias, por lo tanto, a veces se enseñan habilidades que pueden ir desde leer y escribir, hasta temas como pautas de crianza, lactancia materna, embarazo, drogas, alimentación saludable, protocolos de maltrato, entre otros.

Las sesiones de trabajo se dividen en distintos momentos: la recepción, la acogida, el tema central que se trabaja con los adultos responsables y la reflexión sobre ello, el desarrollo del lenguaje y la evaluación. Además, los talleres cuentan con una colación fría para los niños y niñas mayores de dos años, que es financiada por JUNAEB (JUNJI, 2015).

Estructura: Los centros CASH cuentan con dos monitoras que dividen el trabajo con las familias: una dirige las actividades con los adultos, mientras la otra guía a los niños y niñas en diferentes actividades de acuerdo a sus edades (Ministerio de Desarrollo Social, 2016b). Un coordinador regional de JUNJI entrevistado para el estudio destaca que prácticamente la totalidad de las monitoras pertenecen a la comunidad y son escogidas por esta misma. Por lo tanto, la comunidad deposita su confianza en estas personas y son valoradas como líderes locales.

JUNJI capacita a las monitoras en distintas temáticas. Esto se realiza en dos jornadas regionales anuales y, además, la educadora itinerante regional refuerza los aspectos más débiles durante el resto del año, apoyando también en la planificación e implementación de actividades. Al ser consultada sobre la experiencia, una de las monitoras manifiesta agradecimiento por las capacitaciones que les ofrecen y motivación por participar en ellas. Cabe destacar que los requisi-

tos para trabajar como monitora incluyen saber leer, escribir y que no exista duplicidad de contrato. Ellas trabajan con boletas de honorarios durante 6 horas semanales y obtienen una remuneración mensual de \$80.000.

La educadora itinerante entrevistada señala que, en la región del Maule, el programa funciona de marzo a diciembre, mientras que en otras regiones se entrega durante todo el año. Cuenta, además, que cada programa funciona con un mínimo de 10 familias y que no existe un límite máximo de participantes.

El programa está destinado a las familias y pueden participar los padres, abuelos o cualquier cuidador que se haga responsable del niño o niña. El año 2018 el programa atendió a 100 familias en la región del Maule, con 4 horas pedagógicas por semana, más 2 horas administrativas que las monitoras dedican a la planificación de las actividades.

Las monitoras captan la matrícula durante el verano y el único requisito para la participación de las familias es el compromiso de asistir. Las familias reciben información sobre el programa a través de la difusión a nivel comunal, donde se entregan afiches y trípticos que incluyen el detalle de la iniciativa y sus objetivos.

También se llevan a cabo encuentros comunales para dar a conocer el trabajo realizado y existe comunicación con otros programas, como Chile Crece Contigo y postas rurales, quienes también se suman a través de charlas y material de difusión. Todo esto se realiza manteniendo una permanente y buena relación con los alcaldes y jefes DAEM.

Los centros CASH funcionan en diferentes lugares y las educadoras itinerantes de JUNJI crean alianzas con distintos actores estratégicos, especialmente del Departamento de Educación y directores de colegios. A través de esta alianza, consiguen una sala especial para los CASH en las escuelas (por ejemplo, un comedor u otro espacio que cumpla con las normas mínimas) o en una sede social, que depende de la junta de vecinos. En este sentido, la monitora entrevistada indica que el mayor desafío para el programa es contar con un lugar propio, donde se puedan man-

tener los materiales y juegos, y así entregar un mejor servicio a las familias.

Actualmente el Ministerio de Desarrollo Social (MDS) se encuentra reformulando la normativa administrativa de todos los programas ligados a la niñez, debido a la puesta en marcha de la Subsecretaría de la Niñez. Según reuniones sostenidas con representantes del MDS, los programas educativos (CECI, CASH y PMI) más Chile Crece Contigo pasarán a la Subsecretaría de la Niñez, organismo que proveerá el 60% de los recursos para la ejecución, mientras que lo restante será incorporado a través de la partida presupuestaria de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

La Ley de Presupuesto en tramitación para el año 2019 establece una baja importante de recursos para modalidades alternativas de atención a la infancia, entre ello CASH, PMI y CECI. La baja presupuestaria llega al millón de dólares lo que podría afectar de manera directa el buen funcionamiento de los programas.

Los recursos de cada programa se solicitan para el año siguiente. En este punto, la educadora itinerante entrevistada identifica como desafío la gestión administrativa, principalmente por la entrega de recursos que, señala, llegan tardíamente y deben procurar hacer un buen uso de ellos hasta el siguiente período de entrega. Esto se hace visible, por ejemplo, en el caso del transporte a los centros lejanos, donde los recursos llegaron a mitad de año, lo que generó una situación compleja, que obligó a las familias a trasladarse grandes distancias caminando con sus hijos e hijas. Sin embargo, por otro lado, la monitora del centro CASH manifiesta que los materiales que les llegan son muy útiles para su trabajo: *“Nos llega mucha témpera, todo de JUNJI, colafría, pinceles, nos llegan todos los juegos didácticos. Todos esos materiales que son los libros, que son demasiado geniales”*.

El coordinador regional de JUNJI señala que el apoyo institucional en los centros CASH consiste en visitas del equipo técnico multidisciplinario que asesora a los programas alternativos. La meta es hacer visitas por lo menos tres veces al año. En estas instancias

se levanta una bitácora y se asesora al equipo para potenciar aquellas prácticas que no están adecuadas y superar aquellas que están más deficitarias.

Además, JUNJI provee una asesoría más constante con la educadora itinerante que visita los programas cada una semana y media, aproximadamente. La educadora es una más del equipo de los centros y asesora por medio del cumplimiento de tareas. Cada equipo educativo debe realizar un informe de gestión mensual de sus actividades a JUNJI, lo cual es revisado por la educadora itinerante, luego por el Coordinador Regional de JUNJI y finalmente por la Subdirectora Técnica de JUNJI, quien entrega ciertas orientaciones.

El coordinador entrevistado señala que el equipo asesor de JUNJI contrata vía honorarios a educadoras, al equipo administrativo y al equipo contable, generando una situación contractual más deficitaria comparada con otros programas propios de JUNJI (donde se contrata directamente), por lo cual estas modalidades tienen la más alta rotación de técnicos profesionales dentro de los programas de JUNJI.

Los responsables de la implementación de Conozca A Su Hijo se resumen en la siguiente tabla en base a la información de JUNJI (2017):

| | Nivel | | | |
|--------------------|---|---|---|---|
| | Nacional | Regional | Comunal | Local |
| Responsable | Departamento Técnico Unidad de Coordinación Programas en Convenio con el MDS. | - Director/a regional - Subdirección técnica regional - Encargado/a regional programa CASH - Equipo técnico regional-territorial de cada región - Educador/a de párvulos itinerante | Educador/a comunal de la infancia. Profesional que se desempeña y es funcionario/a del Municipio, instituciones educacionales u organismos sin fines de lucro, tales como el Hogar de Cristo o Techo para Chile. Éste es definido por la autoridad comunal, Municipio con el cual se firma convenio para poder desarrollar el programa. | - Monitores/as CASH adultos - Monitores/as CASH infantil |

Tabla N°11: Responsables de JUNJI para la implementación del programa CASH.

Resultados: El programa beneficia a las familias con niños y niñas menores de 6 años que viven en situación de vulnerabilidad social y que se encuentran sin acceso a servicios de educación inicial. Al ser la única oferta educativa del sector que prepara a los niños y niñas para iniciar su proceso escolar, la educadora itinerante señala que los niños y niñas que participan en el CASH van un poco más avanzados al momento de entrar al colegio.

La educadora entrevistada para el estudio destaca el trabajo que se hace con las familias y la posibilidad de impactar los entornos familiares a través de las actividades que se realizan en CASH, y que luego pueden replicar en sus casas. Además, la educadora destaca el aspecto social e indica que el programa contribuye al desarrollo de la autonomía y al desarrollo social de los niños y niñas:

“Ha ayudado en la autonomía, el relacionarse con el otro. Entonces, aparte de lo pedagógico, también hay una formación social para ellos”.

La madre entrevistada había participado en el programa anteriormente con su hija mayor y decidió ingresar nuevamente con su hija menor, porque les sirvió bastante como familia. Ella describe el CASH de la siguiente manera:

“Una experiencia muy linda para mí y para mi hija, porque hemos aprendido bastante y hemos compartido. Aprendió a compartir, le sirvió mucho a ella como para expresarse, para compartir con sus amigos, muy lindo. Para mí también, porque nosotros aquí entre todas las mamás compartimos y hacemos trabajos, trabajos que en la casa nunca nos imaginamos; nunca nos imaginamos hacer una cosa así”.

Además, la madre distingue cambios en los niños y niñas que participan en el programa:

“Hay niños que no sabían compartir, no sabían jugar con los compañeros y ahora ya todos juegan, se conocen; esa personalidad que no tenían ahora les cambió. Son pocos los que quedan que les hacen una pregunta y no la contestan. Pero ahora ya están todos bien motivados, participan hartito, bastante”.

Las entrevistadas en el centro CASH cuentan que la permanencia de las familias se da por el ambiente de confianza que existe. Al principio participaban 10 mamás en las actividades, luego se sumaron 10 mamás nuevas, y muchas optaron por mantener a sus hijos hasta los 6 años. La monitora cuenta que hay mamás que vienen embarazadas y que ella igual tiene un lazo con ellas, y agrega que *“lo normal es que yo empiece con estas familias y termine con estas familias. Aquí las familias cuando se van es cuando el ‘niñito’ pasa a 1º básico. A los 6 años yo le tengo que decir adiós”.*

Según la base de datos de establecimientos JUNJI y VTF del año 2017, la matrícula de CASH llegó a 1.270 y tiene presencia en 9 regiones del país. En total existen 168 grupos CASH en funcionamiento, de cuales 147 están en sectores rurales con presencia en 46 comunas, y 21 en sectores urbanos distribuidos en 7 comunas (JUNJI, 2017).

Según el Ministerio de Desarrollo Social (2016), la selección de comunas para esta modalidad se realiza por los supervisores territoriales de JUNJI y los encargados regionales de CASH, previa visitas a los municipios, donde se visualiza apoyo para la ejecución del programa y disponibilidad para su funcionamiento. Se realizan visitas a municipalidades rurales con alta dispersión geográfica y sin otra oferta educativa en el nivel, o bien a comunas urbanas de alta vulnerabilidad social o marginalidad. Los municipios interesados en implementar el programa deben enviar una carta a JUNJI donde se solicita una visita.

Caso 2: Jardín modalidad familiar, JUNJI

Procesos: Según Rivera y Mans (2017), la modalidad familiar forma parte del Programa Educativo Alternativo de Atención al Párvulo de JUNJI y fue creada en el año 1990 como un rediseño de los CADEL de JUNJI, con la finalidad de responder al contexto social e incorporar al enfoque educativo en programas anteriormente focalizados más bien en el cuidado. La modalidad tiene una base comunitaria desde su inicio, donde mujeres organizadas participaban de una manera activa en los procesos educativos y de desarrollo de sus hijos e hijas. Este enfoque comunitario

se mantiene hasta el día de hoy, y la participación familiar se fomenta en esta modalidad (Rivera & Mans, 2017).

La técnica del jardín entrevistada para este estudio destaca la cercanía con las familias que es parte del sello del jardín. Ella identifica esta cercanía como la diferencia principal de la modalidad en comparación a los jardines clásicos: *“Nuestro apoyo es la familia, sea como sea la familia siempre está ahí; incluso cuando a veces estamos solas, las familias están ahí, nos apoyan en todo. Y lo otro que es todo más cercano; en un jardín clásico la mamá y todo es como más lejos, pero aquí no, es todo más cercano, [...] es todo más familiar y más acogedor”.*

Además, la técnica relata que el jardín modalidad familiar es menos rígido en comparación a los jardines clásicos y tiene más flexibilidad. Tal como en el caso de CASH, esta modalidad tiene solamente un nivel heterogéneo mientras en los jardines clásicos *“van por niveles, es todo más cuadrado, más rígido”.*

La técnica señala que, producto de la incorporación de las mujeres al trabajo, las familias han ido cambiando. En este sentido, agrega que hoy en día los padres y madres aportan de formas diferentes en las actividades del jardín. Entre estas actividades, se destaca la participación en el período de adaptación del niño y niña, en el cual puede asistir toda la familia en los horarios que ellos estimen convenientes para sus hijos e hijas.

Asimismo, se ha incorporado la opinión de las familias en la planificación, por medio de talleres integrales donde, según la técnica, *“se les pregunta qué es lo que quieren que aprendan sus hijos y qué materiales nos pueden aportar. La idea es no dejar a nadie afuera”.* Además, se mantiene el contacto con las familias que no pueden participar en los encuentros pedagógicos por medio de informativos y se organizan entrevistas con las familias, actividades recreativas y de convivencia, día de las familias y desfile, entre otras.

La planificación en los jardines familiares se realiza de acuerdo a los intereses de los niños y niñas y sus familias. La actividad principal con los niños es el juego

libre, donde se trabajan los intereses de los niños. La técnica cuenta que el jardín tiene un espacio de la casa, un espacio artístico, un espacio de las ciencias con plantas y terrarios, una mesa de luz, un espacio de construcción, y una biblioteca con títeres, alfombras y cojines. Además, los jardines cuentan con el programa de alimentación proporcionado en convenio con la JUNAEB, de acuerdo a las definiciones nutricionales establecidas por JUNJI: en la jornada de mañana los niños y niñas reciben desayuno y almuerzo, mientras que en los casos de jornada completa reciben desayuno, almuerzo y onces (JUNJI, 2015).

El jardín familiar se coordina con otros organismos tales como el DAEM, que apoya por medio de la entrega de suministros básicos, extintores, y nocheros; además de la biblioteca municipal, que ofrece ayuda en lectura y apoyo al equipo profesional en habilidades tal como el uso de Excel. El jardín también participa en eventos tales como cuentacuentos y el día del libro. Además, se trabaja con Chile Crece Contigo, que aporta con materiales y el uso de salas de estimulación, y además las técnicas participan en reuniones y hacen ferias de difusión sobre este programa del gobierno. En la cercanía inmediata del jardín familiar visitado para el estudio existe un jardín clásico VTF, con el cual igual se mantiene una buena relación, comunicándose para ofrecer una variedad de servicios para las familias y asegurando cupos en caso de tener lista de espera en uno de los jardines.

Estructura: Las actividades de un Jardín Familiar se desarrollan durante una media jornada en la mañana o en la tarde, cinco días a la semana (Rivera & Mans, 2017). Además, se puede ofrecer una jornada de atención completa, dependiendo de las necesidades de la comunidad. El período de funcionamiento va desde el mes de marzo de un año a enero del año siguiente (JUNJI, 2015).

La técnica del jardín familiar que fue entrevistada para el estudio señala que el horario de la jornada es flexible, dependiendo de los requerimientos de las familias. Algunas pueden llegar un poco antes del horario oficial, mientras que otras más tarde. Los horarios de ingreso de los niños y niñas se dejan registrados.

Según JUNJI (2016), los jardines familiares aplican un currículo semiestructurado y tienen una Guía de Apoyo que contiene sugerencias para las planificaciones pedagógicas diseñadas para el trabajo con niños, niñas y sus familias. El trabajo en los centros es desarrollado por una técnico en educación parvularia contratada por JUNJI, con el apoyo de las familias de los párvulos. Además, reciben asesoría del Equipo Técnico Territorial para el trabajo acorde al Referente Curricular de la JUNJI (JUNJI, 2016). En algunos casos se puede contratar una segunda técnico, como en el jardín visitado para este estudio.

Además, las técnicas trabajan con un equipo multidisciplinario de la JUNJI, conformado por nutricionistas, asistente social, educadora de párvulos y educadora diferencial. Según la técnico entrevistada, este equipo trabaja de una manera coordinada y existe comunicación interna que ha mejorado la planificación de las actividades dentro del jardín familiar.

A pesar de que el apoyo de las familias se considera como una fortaleza esencial de los jardines familiares, la presencia de los padres y cuidadores se ha hecho menos frecuente en los jardines, debido a los cambios en la sociedad. En este sentido, el equipo conformado por dos técnicos tiene un gran desafío, ya que falta ayuda para la realización de las labores diarias del jardín, que tiene capacidad para 28 niños y niñas.

Según información de JUNJI (2015), los jardines familiares son administrados directamente por la JUNJI. Sin embargo, se ejecutan e implementan en coordinación con municipalidades y con organismos de la comunidad, previa firma de convenio para el uso del espacio y servicios básicos. Los servicios se ofrecen en establecimientos habilitados en dependencias municipales, escuelas o establecimientos de la comunidad organizada, tal como juntas de vecinos o iglesias que facilitan sus sedes para el funcionamiento diario del jardín (JUNJI, 2015).

Resultados: La fortaleza de la modalidad familiar es el vínculo con las familias. La técnico entrevistada considera que “el apoyo de las familias, cercanía que uno tiene con ellos es diferente a los otros jardines, eso es una fortaleza esencial”. Los beneficiarios directos son

las familias con niños y niñas de 2 a 5 años 11 meses de edad, que no necesitan de una modalidad de jornada completa.

Los Jardines Familiares se encuentran localizadas en zonas urbanas densamente pobladas donde la oferta pública no alcanza cubrir la demanda por educación inicial, o en sectores rurales de alta vulnerabilidad social (Rivera & Mans, 2017). En el año 2017, la modalidad familiar llegó a tener una matrícula de 2.162, según la base de datos de establecimientos JUNJI y VTF. Según los datos de JUNJI, esta modalidad está presente en 11 regiones del país, prioritariamente en zonas con alta vulnerabilidad social.

Caso 3: Jardín Sobre Ruedas, Integra

Procesos: Fundación Integra ha generado modalidades no convencionales de atención para responder a la diversidad de realidades de las familias a lo largo del país. Una de estas modalidades es Jardín Sobre Ruedas (JSR), la que se desarrolla a partir del año 1998 con el objetivo de ofrecer educación inicial a las familias que viven en localidades rurales sin acceso a servicios de este nivel educativo (Integra, 2010).

El objetivo de JSR es proporcionar educación inicial de calidad a niños y niñas de 2 a 5 años de edad, incorporando a sus familias y comunidades locales donde no se encuentran servicios de educación inicial. Según Integra (2010), los objetivos específicos de esta modalidad no convencional itinerante son los siguientes:

“1. Ofrecer Educación Parvularia de calidad a los niños y niñas participantes, con énfasis en la Formación Personal y Social, la Comunicación y las Relaciones Lógico Matemáticas.

2. Contribuir al fortalecimiento de las competencias parentales de las familias de los niños y niñas participantes, potenciando modelos protectores de crianza, vínculo afectivo y empatía con los hijos e hijas y capacidad para establecer redes de apoyo para la crianza.

3. Sensibilizar a la comunidad de los niños y niñas participantes respecto a la importancia de la promoción de los derechos de los niños y niñas” (p. 7).

En términos concretos, esta modalidad consiste en 21 vehículos completamente equipados con una variedad de materiales pedagógicos, para llevar el jardín infantil hacia zonas donde existe una baja densidad poblacional y dispersión geográfica, lo que complejiza la instalación de un jardín convencional (Integra, 2018a). El equipo profesional del jardín visita a cada localidad una vez a la semana, ofreciendo una jornada organizada de aproximadamente cuatro horas para las familias participantes.

El equipo profesional define una secuencia estable de actividades pedagógicas de acuerdo al diagnóstico de las diversas realidades donde se implementa la modalidad. Sin embargo, existen actividades comunes que deben estar presentes en cualquier localidad de Jardín Sobre Ruedas (Integra, 2010). La dupla profesional entrevistada para el estudio cuenta que las actividades se organizan en torno a la siguiente rutina:

Primero, las familias llegan de a poco al espacio del jardín donde tienen un espacio libre en distintas zonas temáticas para adaptarse, jugar y ocupar los diversos materiales pedagógicos. Las zonas temáticas pueden incluir áreas tales como la música, arte, construcción, lenguaje, vida práctica, juego y destrezas. La educadora entrevistada indica que cada zona está ligada a distintos núcleos de aprendizaje, asociadas a la motricidad, autonomía, lenguaje verbal y artístico, y vida práctica relacionada con lo cotidiano de las familias.

Luego del espacio de las zonas, las familias y el equipo profesional se saludan a través de juegos y canciones, y se ofrece una colación a los niños y niñas. Después las familias van afuera para realizar en conjunto la actividad tugar tugar, salir a jugar, donde se trabaja la motricidad, habilidades sociales y autorregulación, a través de diversos juegos activos dirigidos por el animador/conductor.

La última actividad dirigida es la experiencia central, donde las familias trabajan algún objetivo de aprendizaje con la educadora de párvulos. La educadora señala que esta actividad va variando de acuerdo a las necesidades del grupo y a los logros de aprendizaje, identificando cuáles son los núcleos de aprendizaje que se deben trabajar en base a una evaluación que

se realiza tres veces al año. Se trabaja con proyectos mensuales y la experiencia central, en general, termina con un producto elaborado por los niños y niñas con el apoyo de sus padres, madres y cuidadores.

Antes de terminar la jornada del jardín, las familias tienen otro momento libre de zonas para jugar y ocupar el material lúdico-educativo del jardín, y finalmente, se realiza la despedida con las familias, utilizando juegos y canciones.

Además de las actividades comunes, se realizan distintos tipos de iniciativas y encuentros con las familias que participan en la modalidad. Una supervisora de Integra entrevistada para el estudio cuenta que se realizan algunas salidas pedagógicas afuera de su localidad, entre tres y cuatro veces al año. Todas las actividades se ofrecen sin costo alguno para las familias y muchas deciden llevar a otros de sus hijos a las salidas, no solamente los que participan en el jardín.

En general el funcionamiento de un Jardín Sobre Ruedas se realiza en niveles heterogéneos de niños y niñas de 2 a 5 años de edad. Sin embargo, la educadora destaca que la idea es facilitar que las familias vayan al jardín, por lo tanto, también se reciben familias con hijos o hijas más pequeñas que quieren participar en las actividades, por ejemplo, junto a sus hermanos o hermanas mayores.

Esta flexibilidad es posible por la participación activa de las familias, ya que los niños y niñas participan siempre junto a sus padres, madres y cuidadores. La propuesta de JSR implica una activa vinculación con las familias, reconociendo la importancia de su rol como primeros y significativos educadores, junto con promover un trabajo colaborativo con las redes locales (Integra, 2018a).

Desde las entrevistas realizadas, el trabajo con las familias se visualiza como la mayor fortaleza del programa. La supervisora de Integra cuenta que JSR es la única modalidad de Integra donde la familia tiene un rol educativo fuerte y que, generalmente, los niños y niñas participan en las actividades con sus madres, tías, abuelas o hermanas mayores que están sin trabajar y son mayores de edad. El equipo profesional

fomenta la participación activa de los adultos responsables en las actividades y, por ejemplo, cuando los niños y niñas salen a jugar para la actividad de tugar tugar, las familias también participan.

El desafío que se identifica con la participación familiar es empoderar a las familias en su rol activo y que se involucren en las actividades del jardín. Algunas familias suponen que llegan sólo a acompañar a sus hijos e hijas, y el desafío es reforzar su rol activo en los procesos educativos y que se sientan parte de las actividades.

Las familias no sólo participan en las actividades: los adultos apoyan al equipo profesional en la organización de actividades en el jardín, y también con la difusión del programa, entregando folletos y contando sobre su experiencia.

La supervisora de Integra agrega que los profesionales de la modalidad deben trabajar en red con los actores de la comunidad. Aparte del trabajo con las familias, mantienen buenas relaciones con juntas de vecinos que pueden facilitar espacios educativos, centros de madres, postas rurales, y para conseguir matrícula, trabajan con actores de la municipalidad, centros de salud y de gobernación. Uno de los desafíos que identifican es la continuidad en la gestión de redes, ya que los cambios de gobiernos y autoridades locales resultan en retrasos en los avances alcanzados en las redes locales.

Estructura: Jardín Sobre Ruedas es directamente gestionado por Integra y el equipo profesional es contratado por la fundación. El equipo agradece la flexibilidad del programa, ya que cada lugar y familia tiene sus características especiales, y la estructura del jardín se puede adaptar a sus necesidades. Esta flexibilidad ayuda bastante a los procesos de aprendizaje, según las personas entrevistadas.

La supervisora de Integra indica que los JSR cuentan con el mismo financiamiento y los mismos materiales que los jardines convencionales de Integra. El personal accede a los mismos cursos y jornadas de planificación, y toda la gestión de recursos se realiza desde la Fundación. Los materiales dependen de las necesi-

dades y realidades de la región, pero toda la gestión está lista al inicio de año y cada móvil recibe su set de materiales desde Integra.

El equipo profesional que visita cada localidad un día a la semana está conformado por una educadora de párvulos y un animador-conductor (Integra, 2018a). La educadora lidera técnicamente el trabajo del jardín, pero la dupla profesional realiza la labor educativa con los niños, niñas y sus familias en conjunto (Integra, 2010).

La supervisora de Integra cuenta que la dupla de trabajo es responsable de planificar, realizar y evaluar las actividades en los JSR. Los requisitos de formación para los profesionales son un título de educadora de párvulos, y en el caso del animador/conductor se requiere una licencia de conducir, con un perfil profesional de un título de cuarto medio o algún título profesional relacionado con el área de educación o en el área de motricidad, como kinesiología. En muchas regiones los animadores son profesores de educación física por su responsabilidad respecto a los ejercicios de motricidad.

La dupla de JSR trabaja cuatro días semanales en terreno en las distintas localidades, más un día de permanencia en la oficina que se ocupa para la planificación de las actividades, la organización y cambio de materiales del móvil. En el caso del animador/conductor, también se encarga de la limpieza del móvil.

La educadora y el animador indican que la planificación de las actividades depende de las características de la localidad y la edad de los niños y niñas. El equipo planifica las actividades y las adaptan al contexto dependiendo de cómo se observa el espacio y las familias, y también se acuerda a los aprendizajes esperados respecto al niño y niña. Se destaca esta flexibilidad en la planificación en comparación a modalidades convencionales que son más rígidos en su funcionamiento.

La dupla realiza toda la planificación y la implementación en terreno en conjunto, y se destaca el trabajo en equipo, donde los dos profesionales complementan el trabajo del otro. La educadora y el animador

entrevistado relatan que durante las actividades se comunican entre ellos, se complementan y van ajustando las actividades al contexto del momento para mejorar la experiencia y evitar tiempos muertos.

Además de la dupla de trabajo, los jardines reciben apoyo de una supervisora regional de la modalidad. En promedio, la supervisora participa un par de veces al mes en las actividades de las distintas localidades donde se implementa el jardín.

La supervisora de Integra cuenta que la proporción de adultos por niño es alto en las actividades de JSR, ya que cada jardín cuenta con la dupla profesional, y la matrícula de una localidad es desde 14 hasta 20 niños y niñas. La matrícula considera la cantidad de niños y niñas, sin embargo, ellos participan siempre con su adulto responsable. Por la gran cantidad de adultos, las familias tienen la posibilidad de participar en las actividades con más de un niño o niña.

En general, las familias que asisten a las salas cuna y jardines infantiles de Integra pertenecen al 60% más vulnerable de la población del país (Integra, 2018b). Sin embargo, en el caso de Jardín Sobre Ruedas, el único requisito para el ingreso de las familias es tener el Carnet Control Sano, certificado de nacimiento y llenar una ficha para matricularse en el programa. La supervisora de Integra cuenta que esto se diferencia de las modalidades convencionales de JUNJI:

“Nosotros no vemos el tema de la vulnerabilidad. No, acá viene todo tipo de familias. En general está la tendencia de las familias de escasos recursos, pero acá es la familia que necesita educación inicial. Ese es el enfoque de Sobre Ruedas. Acá no podemos discriminar en ese sentido”.

Al otro lado, el requisito de permanencia en la modalidad es la asistencia de las familias. Si la familia falta de las actividades, deben indicar la razón, entregar un certificado médico, e informar con tiempo. El equipo profesional realiza visitas domiciliarias a las familias que se ausentan sin un certificado médico o si no se ubica a la familia por teléfono.

La supervisora de JUNJI relata que la matrícula de los jardines se consigue por boca a boca, y la otra opción es Chile Crece que entrega nómina a JUNJI. Además, las juntas de vecinos entregan nómina en base a los regalos de navidad. Durante enero, cuando terminan las actividades, se realizan visitas domiciliarias y se llaman a las familias por teléfono para averiguar si les interesa participar en JSR durante el año siguiente, y la difusión sigue en el mes de marzo. Las familias pueden participar en las actividades incluso antes de matricularse para ver si les gusta y también se reciben familias a lo largo del año.

La dupla entrevistada cuenta que los JSR pueden funcionar en diversos espacios comunitarios, como sedes de juntas de vecinos, consultorios, postas rurales, escuelas, gimnasios, o en cualquier lugar que se facilite y tenga agua potable. A veces las familias pueden conseguir otros espacios para realizar eventos especiales y, gracias a la flexibilidad que ofrece la modalidad, el jardín se puede mover a un lugar distinto temporariamente. El móvil de JSR está equipado con material pedagógico que se instala en el espacio facilitado por la comunidad, y al finalizar la jornada del jardín, el espacio se entrega a la comunidad en las mismas condiciones en que fue otorgado (Integra, 2010).

Resultados: Actualmente la modalidad Jardín Sobre Ruedas cuenta con 21 vehículos para cubrir 84 localidades, entregando educación inicial gratuita a las familias de zonas de difícil acceso (Integra, 2018a). Según la base de datos de establecimientos de Integra (2016), la matrícula total de JSR es de 1.070 y la modalidad tiene presencia en 12 regiones de Chile.

Jardín Sobre Ruedas es considerada una estrategia ágil y dinámica, ofreciendo una intervención integrada que pretende actuar sobre los niños, niñas, sus familias, y la comunidad más amplia donde se ofrece el servicio (Integra, 2010). La supervisora de Integra entrevistada indica que las evaluaciones internas han demostrado mayores aprendizajes en el programa comparado a modalidades convencionales, por la participación familiar que permite que las experiencias de aprendizaje se repliquen en las casas.

Asimismo, la educadora entrevistada destaca la importancia de las familias como las primeras educadoras de sus hijos y las oportunidades que ofrece la modalidad por tener a las familias en el jardín. El animador comenta que, según las familias participantes, sus hijos e hijas cuentan en las casas sobre las actividades y los aprendizajes que logran en JSR. Eso se repite en la entrevista con una madre, quien señala que su hijo quiere seguir realizando las actividades con la familia en la casa, enseña las canciones y bailes del jardín, y replica las actividades realizadas para crear, por ejemplo, un regalo para su hermano o su papá.

A los niños y niñas les gusta participar en las actividades del jardín. El animador señala que los niños y niñas esperan el día de la semana del jardín y la madre también cuenta que su hijo pregunta por ese día: “Le gusta venir, de hecho él ya quiere ir como todos los días, pero aquí no se puede”.

Además, la madre entrevistada cuenta lo siguiente sobre el desarrollo de su hijo y su experiencia en Jardín Sobre Ruedas, donde participa desde el inicio de año:

“Muy buena, porque la principal idea de haberlo metido al jardín era porque mi hijo no hablaba. En enero-febrero no decía nada, uno le preguntaba cosas y todo te lo apuntaba, o te nombraba, pero de otra manera, no con las palabras como correspondía. Entonces yo dije a la tía si había problema en ponerlo porque tenía pañales y todo y me dijo no, puede venir, que ya de dos años puede venir, como sea. Y ahora [después de ocho meses] habla, ya no usa pañales hace dos meses, como que se desarrollan muy bien con el resto de los niños y con nosotros. (...) Nos ha ayudado a todos mucho. Desde el papá, el hermano y yo hemos notado cambios en él súper buenos, el desarrollo que logran los niños es buenísimo”.

Las principales habilidades que se destacan en el desarrollo de los niños y niñas que participan en JSR tienen que ver con la autonomía y las habilidades sociales. Se valoran las oportunidades sociales donde los niños y niñas pueden compartir. La madre entrevistada cuenta:

“En algún momento ya nos abandonan. Yo ya no participo casi, estoy quedando como afuera le gusta hacer como todo solo. A mí me dice espérame ahí, yo sigo, y simplemente lo acompaño no más. Y participa en todo, la tía pregunta quién quiere hacer esto, ¡yo!, quién puede hacer esto, ¡yo!, esa personalidad que sacó me encantó, porque igual era súper tímido. Tengo dos hijos y mi otro hijo hasta el día de hoy todavía es tímido, tiene nueve años, y el hijo menor también partió así y acá desarrolló una personalidad distinta, él dice todo lo que quiere, lo que siente, lo que le molesta, todo”.

Además, la madre reconoce que participar junto a su hijo le ayudó desarrollar esa autonomía: “Muchas veces digo, vamos juntos y te voy a enseñar, después tú lo haces. Y yo le enseñaba y luego él lo hacía, y ahora de repente me dice, no yo lo hago solito, si yo sé”.

Las modalidades con participación familiar pueden facilitar la transición al sistema convencional, ya que la madre entrevistada comenta que el Jardín Sobre Ruedas le genera confianza para que después pueda dejar a su hijo solo. Ella cuenta que durante su participación ha superado los temores que tenía respecto a los jardines infantiles, ya que conoce la manera en la que trabajan y, por lo mismo, ahora pretende volver al mundo laboral. También señala que si no hubiera tenido la experiencia del Jardín Sobre Ruedas, le habría costado más dejar a su hijo en un jardín convencional: “Para mí ha sido súper gratificante, bien confortante, y eso también me da para decir que en cualquier momento puedo trabajar y dejarlo en un jardín y me voy a quedar súper tranquila”.

Además, todos los participantes valoran el apoyo y el vínculo cercano que se da entre ellos. El animador del jardín destaca que la modalidad es “bonita, hermosa, una gran ayuda para la comunidad que las familias valoran mucho, nos validan, nos ven como un amigo acá, porque igual nos preguntan de repente cosas que son personales”. Asimismo, la madre entrevistada cuenta que el programa “ayuda mucho, yo encuentro que es harito apoyo, es como una familia más. Los tíos, todo, con el mismo desarrollo uno les puede preguntar cómo lo ven y te van diciendo. A mí la tía me dice que desde cuando llegó mi hijo el crecimiento y el desarrollo de él ha sido muy rápido”.

Caso 4: Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial (PADBP), Chile Crece Contigo

La instalación del Subsistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo (ChCC), como política pública pionera en Latinoamérica, representa una innovación nacional en materia de políticas públicas de protección social. Esto porque toma sus fundamentos desde la evidencia científica vinculada al desarrollo infantil temprano y a su carácter intersectorial, apostando por la implementación de políticas integrales y poniendo su foco en el acompañamiento en la trayectoria de desarrollo integral de niños y niñas.

Este Subsistema se caracteriza por ser un esfuerzo nacional e intersectorial que pretende posibilitar el ejercicio efectivo de derechos de todos los niños y niñas y contribuir a la igualdad de oportunidades para su óptimo desarrollo, a través de acciones de promoción del desarrollo infantil, la salud, el bienestar y la seguridad de los niños, niñas, sus familias y comunidades desde la gestación hasta los 9 años de edad.

Una memoria de la instalación de Chile Crece Contigo (2010) relata que este Subsistema inició su implementación el 2007 y luego, en el año 2009, fue institucionalizado mediante la Ley N°20.379. El Subsistema ha sido definido desde su origen como una red integrada de servicios en materia de primera infancia, lo cual requiere la coordinación, articulación y fortalecimiento de la oferta disponible y la integración de proyectos y programas a nivel comunal, provincial, regional y nacional. Por lo tanto, la instalación del sistema implicó un rediseño y fortalecimiento de muchas intervenciones ya existentes en la primera infancia, para enfocarlas en el objetivo de igualar oportunidades de desarrollo de niños y niñas (Chile Crece Contigo, 2010).

Procesos: Durante el año 2007, ChCC comenzó la implementación gradual del Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial (PADBP), con el objetivo de fortalecer y complementar la oferta de prestaciones de salud que se ofrecen a las familias durante

el período de gestación hasta los 4 años de edad del niño o niña (Chile Crece Contigo, 2015).

El programa consiste en intervenciones psicosociales complementarias al control prenatal, atención del nacimiento, controles de salud infantil, atención a niños y niñas en situación de rezago o vulnerabilidad y apoyo psicosocial hospitalario a niños, niñas y sus familias. Además, se han incorporado diversas intervenciones educativas para las familias, las cuales serán el foco de este análisis.

Según el catálogo oficial de prestaciones de Chile Crece Contigo (2018), el programa PADBP consiste en cinco componentes:

1. Fortalecimiento del desarrollo prenatal
2. Atención personalizada del proceso de nacimiento
3. Atención al desarrollo integral del niño y niña hospitalizado/a
4. Fortalecimiento del desarrollo integral del niño y niña
5. Atención de niños y niñas en situación de vulnerabilidad

De estos componentes se eligió profundizar en el cuarto componente, que se refiere al desarrollo integral de los niños y niñas por su énfasis en la intervención integral del proceso de desarrollo del niño y niña, que compromete no sólo el estado de salud, sino también la relación vincular entre el niño/a y su cuidador/a y el contexto familiar en que se desarrolla. Dentro de este componente se inició la instalación progresiva de una metodología de educación grupal de adultos llamada Nadie es Perfecto en el año 2009. Este modelo de intervención fue desarrollado en Canadá, donde durante 20 años ha sido ampliamente usado por proyectos comunitarios, debido a su enfoque psicosocial y su fuerte enfoque promocional y preventivo (Chile Crece Contigo, 2010).

Nadie es Perfecto es una estrategia priorizada por el PADBP (Chile Crece Contigo, 2015), que promueve el empoderamiento de las familias para mejorar lo que saben y para desarrollar sus habilidades de crianza en base al principio que todos los padres, madres y

cuidadores aman a sus hijos e hijas y desean lo mejor para ellos, y que nadie nace sabiendo ser padre o madre, es decir, Nadie es Perfecto (Chile Crece Contigo, 2010).

Se trata de una intervención de oferta universal que busca: aumentar el nivel de conocimientos de las familias respecto al desarrollo infantil, sobre cómo los niños y niñas piensan, sienten y se comunican; desarrollar habilidades para enfrentar problemas comunes en la crianza, tales como el manejo de pataletas, enseñanza de independencia en las actividades de la vida cotidiana; fomentar la corresponsabilidad en la crianza; promover la seguridad infantil y la prevención de accidentes en el hogar; promover vínculos de mayor sensibilidad; promover el buen trato a los niños y niñas y la instalación de técnicas de disciplina no violentas; y crear grupos de apoyo mutuo (Chile Crece Contigo, 2010).

Según el catálogo de prestaciones de Chile Crece Contigo (2018), cada taller consiste en 6 a 8 sesiones que pretenden fomentar las habilidades parentales y el autocuidado de los adultos de acuerdo a la etapa del desarrollo donde se encuentran sus hijos o hijas. En las sesiones se entrega información sobre el acceso a servicios y recursos comunitarios, y además se les entrega material que aborda temáticas tal como el desarrollo físico, desarrollo mental, seguridad y prevención de accidentes, autocuidado de los adultos, y comportamiento y participación activa del padre en la crianza (Chile Crece Contigo, 2018).

Además del taller Nadie es Perfecto, el PADBP ofrece talleres de promoción temprana del desarrollo del lenguaje y del desarrollo motor. Ambos talleres son grupales, y su foco está en cómo los padres y cuidadores/as pueden mejorar el desarrollo de sus hijos e hijas durante el período de desarrollo cerebral. Por lo tanto, los talleres se ofrecen a familias con niños y niñas en el período crítico, de 0 a 12 meses (Chile Crece Contigo, 2018).

En el caso del taller de promoción temprana del desarrollo del lenguaje, los contenidos fijos consideran temáticas como: jugar y aprender con los bebés; cómo aprenden a hablar los bebés; técnicas para fomentar el lenguaje; prevención de malos hábitos orales y su importancia para la aparición del lenguaje (por ejemplo el chupete, dedos, mordidas, o mamaderas). Por su parte, el taller de promoción temprana del desarrollo motor considera contenidos fijos tales como: valorar el desarrollo motor de un bebé según su edad; conocer el hito del mes siguiente para fomentar la exploración del bebé; cómo prevenir daños al desarrollo con el mal uso de aparatos (por ejemplo el andador o coche); tipo de ropa que debe utilizar el niño o niña menor de 1 año; y entender que la exploración y la autodeterminación fomentan el desarrollo y la seguridad (Chile Crece Contigo, 2018).

Asimismo, ambos talleres consideran contenidos flexibles que incluyen temáticas como: el desarrollo del lenguaje a nivel cerebral; cómo se consuela efectivamente a un bebé; canciones para estimular lenguaje; juegos que estimulen el lenguaje; creación de material de estimulación reciclado; uso de alfombra goma Eva; coordinación mano-mano-boca; creación de material de estimulación reciclado; cómo usar el portabebé; cómo fomentar el giro espontáneo, entre otras (Chile Crece Contigo, 2018).

Además de los diversos talleres, el cuarto componente de PADBP considera entrega de materiales de estimulación del desarrollo infantil para las familias en los controles de salud desde el nacimiento hasta que el niño o niña tenga 48 meses. Estos materiales se resumen en la siguiente tabla creada en base al último catálogo de prestaciones de Chile Crece Contigo (2018).

| Material de estimulación | Descripción | Cuándo se entrega | Quién entrega |
|-----------------------------|--|---|---|
| Libro Descubriendo juntos | Libro con todo lo que se necesita saber sobre salud, crianza y estimulación, desarrollo desde 0 hasta los 2 años. Incluye CD de música. | Control de la díaada entre los 7 y 10 días. | Matrón o matrona que realiza el control de la díaada. |
| Acompañándote a Descubrir 1 | Caja con 3 títeres de dedo, 1 pelota suave con sonido, un set de fichas de estimulación. | Control de salud de los 4 meses. | Enfermero o enfermera que realiza el control de salud infantil. |
| Acompañándote a Descubrir 2 | Caja con un set de bloques de madera con colores, un libro con sonidos, un set de fichas de estimulación. | Control de salud de los 12 meses. | |
| Acompañándote a Descubrir 3 | Caja con un libro de colores, un CD de música "Juguemos en el campo", un puzle de madera. | Control de salud de los 24 meses. | |
| Contemos una Historia | Caja con 36 tarjetas de alta calidad. Este material cuenta con imágenes interconectadas para jugar construyendo historias libres, creativas y graciosas. | Control de salud de los 36 meses. | |
| Descubriendo mis emociones | Caja con 32 cartas de emociones para jugar, asociar y comentar. | Control de salud de los 48 meses. | |

Tabla N°12: Materiales de Estimulación de Chile Crece Contigo.

Estructura: PADBP recibe su financiamiento desde el Ministerio de Desarrollo Social y es implementado por el Ministerio de Salud a través de la red de atención primaria y hospitalaria (Chile Crece Contigo, 2018).

En el catálogo de prestación de Chile Crece Contigo (2018) se indica que el taller Nadie es Perfecto se realiza con padres, madres y cuidadores/as de niños y niñas entre 0 y 5 años de edad en grupos de 8-14 personas, y está destinado a familias que deseen mejorar su relación con sus hijos e hijas y sus habilidades parentales. Cada sesión tiene una duración de 2 horas, y son organizadas por profesionales tal como enfermero/as, educadores/as de párvulos, asistentes sociales, psicólogo/as u otros profesionales que estén entrenados y certificados en la metodología del taller. Además se puede contar con un técnico o técnica en educación que organiza y ejecuta el cuidado de los niños y niñas durante los talleres en forma paralela (Chile Crece Contigo, 2018).

Los profesionales cuentan con un manual de facilitadores/as que pueden utilizar, por ejemplo, para guiar la conformación de grupos, planificar las sesiones del taller, solucionar problemas emergentes y evaluar el taller. Generalmente el taller se ofrece en establecimientos de salud; sin embargo, se puede intencionar el uso de otros recintos comunitarios en el caso de

tener problemas de infraestructura para la realización de los talleres (Chile Crece Contigo, 2018).

Los talleres de promoción temprana del desarrollo del lenguaje y talleres de promoción temprana del desarrollo motor tienen una duración de una hora y se realizan en establecimientos de salud, con mínimo 3 y máximo 5 familias, dependiendo de las características físicas de la sala. Las actividades se realizan en el suelo, sobre goma eva, en vez de sillas o mesas, y se les entregan a las familias contenidos fijos y contenidos flexibles con dinámicas adecuadas a los participantes (Chile Crece Contigo, 2018).

Resultados: El proceso de instalación de PADBP inició en 159 comunas, y al año siguiente ya se había extendido a las 345 comunas del país (Chile Crece Contigo, 2015). Los beneficiarios directos del programa son las familias durante el período de gestación hasta los 4 años de edad del niño o niña, que se atienden en el sistema de salud público y pertenecen a hogares que integren al 60% socioeconómicamente más vulnerable de la población nacional (Ley N° 20379, 2009). Actualmente el programa atiende a 65.808 personas a lo largo de Chile, sin embargo, el 41% de los beneficiados por el programa pertenece a la Región Metropolitana (Estadísticas PADBP, 2018).

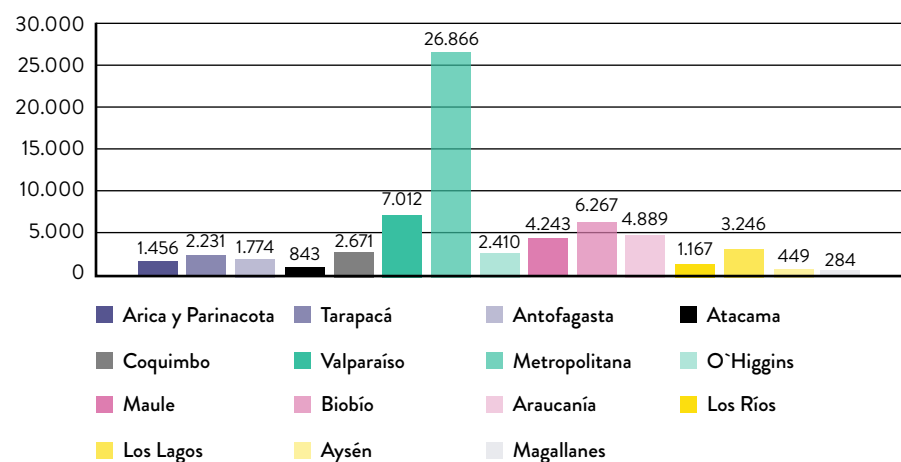


Figura N°2: Población atendida en PADBP por región.

1.3.2 Programas familiares en el extranjero

Este análisis de casos internacionales pretende apoyar en la ampliación de perspectivas a través de la presentación de experiencias de cuatro países, con un foco específico en la integración de las familias en educación inicial. En total, se presentan nueve experiencias distintas de Australia, Canadá, Finlandia y Nueva Zelanda.

Para la selección de los casos, se realizó un mapeo general sobre modalidades comunitarias en distintas partes del mundo, utilizando documentos e informes de gobiernos, de organizaciones internacionales, de fundaciones y de otras instituciones, artículos científicos, informes de estudios, marcos de referencia en educación inicial, estudios comparativos, páginas

oficiales de los proveedores de servicios en la educación parvularia y legislación que refiere a la primera infancia.

La estructura del análisis comienza con una mirada más general sobre la estructura del sistema de educación parvularia en el país o estado estudiado, con la finalidad de situar los casos en un contexto. Luego se presenta una descripción más detallada de las modalidades que involucran a las familias en la primera infancia en torno a las tres dimensiones de calidad: procesos, estructura y resultados. Además, cada caso incluye un cuadro que sintetiza las experiencias estudiadas.

País 1: Australia

| Edad de niños/as | Cobertura nacional |
|------------------|--------------------|
| 2 años | 33% |
| 3 años | 69% |
| 4 años | 83% |

Tabla N°13: Cobertura nacional en Australia (OECD, 2016b).

| Edad de niños/as | Coefficientes técnicos |
|-------------------|------------------------|
| Menores de 2 años | 1:4 |
| 2-3 años | 1:5 |
| 3 años y mayores | 1:11 |

Tabla N°14: Coeficientes técnicos en Australia (OECD, 2016b).

En Australia, la responsabilidad del financiamiento público en educación inicial está compartida entre el Gobierno nacional y los gobiernos regionales, mientras el establecimiento de estándares mínimos, el desarrollo de currículum y el monitoreo de servicios educativos es responsabilidad de los gobiernos regionales (OECD, 2016b).

Australia cuenta con un marco curricular para el aprendizaje en la primera infancia (EYLF por sus siglas en inglés, Early Years Learning Framework), que según el gobierno nacional (Australian Government, 2009) define las bases nacionales para los marcos individuales de estados y territorios. Actualmente, el Gobierno de Australia está trabajando para crear un marco de referencia integrada para la educación temprana (Australian Government, 2018).

Asimismo, en 2009, todos los gobiernos estatales y territoriales de Australia acordaron establecer un marco nacional de calidad para la educación inicial (NQF por National Quality Framework) con el objetivo de mejorar la calidad y fomentar la mejora continua en los servicios educativos y de cuidado infantil. NQF define aspectos tales como los estándares nacionales de calidad para la educación inicial, procesos de evaluación nacional y reglamentos compartidos entre los distintos estados y territorios de Australia (Australian Children's Education and Care Quality Authority, 2017).

Este marco nacional regula los diversos servicios de educación inicial que consisten en jardines infantiles de jornadas extensas, educación inicial en casa, educación inicial fuera del horario escolar y los servicios preescolares. A finales de septiembre del 2017, en Australia existían 15.574 servicios de educación inicial aprobados por el NQF (Pascoe & Brennan, 2017).

Además de la oferta tradicional, existen otras opciones de educación inicial que no son reguladas en NQF, siendo *la educación inicial ocasional, servicios móviles y otras opciones para la educación inicial* que normalmente son organizadas según algunas necesidades específicas (Australian Government, 2017b).

| Caso | Principales actividades | Espacios | Participación de familias |
|-----------------------|--|--|---|
| 1. Kinkilink | Sesiones de aprendizaje y juego, alianzas entre familias y comunidades aborígenes | Escuelas públicas que tienen una alta proporción de matrícula aborígen | Niños y niñas participan con su adulto responsable |
| 2. HippyAustralia | Familias reciben materiales para utilizar entre 10 y 15 minutos diarios en la realización de actividades educativas | Casas | Los padres, madres y cuidadores realizan actividades pedagógicas con sus hijos o hijas, con el apoyo de tutores HIPPY |
| 3. Centros familiares | Modelo de práctica integrada que reúne servicios en áreas de educación, salud, cuidado, desarrollo comunitario y servicios de apoyo familiar | Centros específicos o centros situados en el mismo sitio con escuelas o con otros centros de servicios | Centros destinados para toda la familia |

Tabla N°15: Resumen de casos en Australia.

Caso 1: Kindilink

Procesos: Kinkilink es una iniciativa enfocada en el aprendizaje a través del juego en Australia Occidental que está dirigida a los niños y niñas de 3 años provenientes de pueblos aborígenes. Los niños participan en el programa junto a sus padres, madres o cuidadores en 37 escuelas públicas que tienen una alta proporción de matrícula indígena en Australia Occidental. Esta iniciativa provee sesiones de aprendizaje y juego de alta calidad a las familias, durante 6 horas a la semana (Australian Early Development Census, 2015).

KindiLink se enfoca en el desarrollo de las capacidades sociales, emocionales, cognitivas y lingüísticas de los niños y niñas aborígenes. Si bien el Censo Australiano de Desarrollo Temprano ha mostrado que a muchos niños y niñas aborígenes les está yendo bien, también demuestra que son más vulnerables en algunos dominios de desarrollo en comparación a los niños y niñas no aborígenes. Reconociendo esta realidad, se desarrolló esta iniciativa piloto del Gobierno de Australia Occidental (Australian Early Development Census, 2015).

Según Australian Early Development Census (2015), el objetivo del programa es promover el aprendizaje de los niños y niñas un año antes de entrar a un centro preescolar, y su enfoque principal es fomentar vínculos de colaboración entre las escuelas, la comunidad y las familias, considerando las culturas locales. KindiLink ofrece oportunidades para que las escuelas trabajen en alianza con las familias y las comunidades aborígenes de una manera culturalmente sensible para mejorar los resultados de aprendizaje de sus niños y niñas (Australian Early Development Census, 2015).

Estructura: Si bien KindiLink es dirigido para las familias de origen indígena, también es posible invitar a familias no aborígenes en lugares donde existe mayor capacidad y se realizan consultas locales en la comunidad. La participación en las actividades es gratuita para las familias y se apoya a los apoderados para que participen de una manera activa en las actividades con sus hijos e hijas. Los educadores y asistentes

que preparan e implementan las sesiones trabajan en conjunto con las familias para ayudarles a preparar a sus hijos e hijas, con el fin de que tengan éxito en la escuela (Early Learning: Everyone Benefits, 2016).

Pascoe y Brennan (2017) relatan que las actividades de las sesiones reflejan los contextos locales y sus intereses, fortalezas y necesidades, aprovechando juegos educativos y lectura conversacional, enfatizando el lenguaje oral. De esa manera, se pretende mejorar la confianza y las capacidades de las familias e influir en los ambientes de aprendizaje en los hogares (Pascoe & Brennan, 2017). Las sesiones de Kindilink son planificadas y ejecutadas por educadores y asistentes de pueblos aborígenes (AIEO por *Aboriginal and Islander Education Officer*), utilizando programas y prácticas basados en la evidencia, en concordancia con el currículo nacional para los primeros años, EYLF (Early Learning: Everyone Benefits, 2016).

Resultados: Según Australian Early Development Census (2015), Kindilink empezó su implementación en el año 2016 y está funcionando como un piloto durante tres años. Próximamente, el programa será evaluado para establecer futuras orientaciones.

Los beneficiarios principales del programa son los niños y niñas de 3 años provenientes de pueblos aborígenes, y sus padres, madres y cuidadores que participan en las actividades junto con sus hijos e hijas. Estas familias son apoyadas en la participación activa, para facilitar entornos favorables para el desarrollo infantil en las casas a través de actividades y juegos entretenidos aplicables a la vida cotidiana. Cada Kinkilink refleja las comunidades y culturas locales, construyendo redes de colaboración entre las escuelas, comunidades y familias diversas (Australian Early Development Census, 2015).

Caso 2: HIPPY Australia

Procesos: HIPPY (*Home Interaction Program for Parents and Youngsters*) es un programa de aprendizaje temprano y apoyo parental que se desarrolla en las casas, empoderando a los padres como los primeros profesores de sus hijos e hijas. Según Australian Government Department of Social Services (2014), el

programa tiene una duración de dos años y pretende mejorar la confianza y las habilidades de los padres y los cuidadores para crear un entorno de aprendizaje positivo, preparando a sus hijos e hijas para la escuela. Además, HIPPY ofrece a algunos padres una oportunidad de empleo y fomenta el liderazgo en sus comunidades locales (Australian Government Department of Social Services, 2014).

El objetivo de HIPPY es proveer un programa estructurado de aprendizaje temprano en las casas, mejorar la preparación para la escuela y fortalecer la participación escolar, construir confianza y habilidades de los padres y cuidadores para crear ambientes positivos de aprendizaje en el hogar, dar oportunidades de empleo y liderazgo comunitario para los coordinadores, tutores y padres de HIPPY y fortalecer las comunidades (Australian Government Department of Social Services, 2014). Además, se pretende mejorar la interacción entre los apoderados y sus hijos e hijas, promover el interés por el aprendizaje de los niños y niñas de sectores de escasos recursos, y promover su desarrollo cognitivo y social (Liddell et al., 2011).

Durante el primer año el programa ofrece 30 paquetes de actividades que se entregan semanalmente a las familias para apoyar áreas de alfabetismo, matemática básica y habilidades motrices. Durante el segundo año se proveen 15 paquetes quincenalmente, además de información para los padres sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas (Australian Government Department of Social Services, 2014). Los materiales que reciben las familias que participan en el programa incluyen libros de cuentos, manuales de información y paquetes de actividades gratuitos. Además, las familias obtienen invitaciones a eventos comunitarios y reuniones del grupo de HIPPY, formación y oportunidades de aprendizaje, más tiempo regular con un tutor (Brotherhood of St Laurence, 2015).

Estructura: Según información de HippyAustralia (2017), las familias se inscriben al programa cuando los niños tienen 4 años, un año antes de ingresar al sistema escolar formal, y participan al programa durante dos años. Las actividades están diseñadas para ser incorporadas en la vida diaria de las familias, y

cada familia participa en una serie de experiencias de aprendizaje que son alineadas con el marco nacional para el aprendizaje en la primera infancia (*Early Years Learning Framework*).

Las familias utilizan entre 10 y 15 minutos diarios, 5 días a la semana, para realizar estas actividades educativas que pueden consistir en leer un libro, actividades para trabajar en motricidad fina para ayudar a sostener lápices y aprender el alfabeto. Además, las familias son alentadas a participar en las reuniones regulares de grupos de padres HIPPY (HippyAustralia, 2017).

Las actividades son coordinadas por tutores HIPPY que son o han sido participantes del programa como padres, y posteriormente son contratados para la implementación. Ellos, a su vez, reciben formación y apoyo de los profesionales de HIPPY (Liddell et al., 2011). Los tutores visitan a las familias en sus hogares cada quince días, y en semanas alternativas, los padres, tutores de hogar y el coordinador del centro HIPPY se reúnen para preparar la semana siguiente. Los tutores completan primero las actividades de HIPPY con sus propios hijos antes de visitar a las familias en sus hogares y de desempeñar las actividades con ellos, y utilizan el juego de roles para facilitar la comprensión de los padres sobre cómo realizar las actividades. Los tutores del hogar son empleados por el proveedor de HIPPY y trabajan aproximadamente 30 horas cada quince días dependiendo de la cantidad de familias que apoyan (HippyAustralia, 2017).

BSL (The Brotherhood of St Laurence) tiene la licencia exclusiva de HIPPY para ejecutar el programa en Australia y se entrega en comunidades desfavorecidas a través de organizaciones sin fines de lucro (Australian Government Department of Social Services, 2014). El programa no tiene costo para las familias que participan. Los requisitos para unirse a HIPPY son que las familias tengan un hijo que esté a un año de ingresar al sistema escolar, por lo general de 4 años de edad, y que vivan en un lugar donde se entrega el programa (HippyAustralia, 2017).

Según HippyAustralia (2017), las comunidades HIPPY fueron seleccionadas por el Gobierno de Australia en consulta con el BSL y otros actores claves. Los factores que se consideraron para la selección incluyeron elementos tales como la proporción de las familias con niños y niñas pequeñas que pudieran ser beneficiarios del programa, escala del índice socioeconómico e información del Censo para focalizar en áreas de desventaja, y la consideración de otros programas en el área para resguardar la necesidad del programa y evitar impactos negativos en otros servicios (HippyAustralia, 2017).

HIPPY está financiado por el Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales del Gobierno de Australia y, entre los años 2008 y 2017, se comprometieron más de 100 millones de dólares para ejecutar el programa en 100 comunidades del país (Liddell et al., 2011).

Resultados: HIPPY empezó su funcionamiento en Australia en el año 1998 y progresivamente se ha ido expandiendo a 100 comunidades en distintos puntos del país, de modo que hoy el programa se encuentra en sectores rurales y de difícil conectividad, y también en áreas urbanas y metropolitanas (HippyAustralia, 2017). En el año 2015, HIPPY operaba en comunidades con altos niveles de vulnerabilidad, beneficiando a alrededor de 4.000 niños y niñas cada año (Australian Government Department of Social Services, 2014).

HippyInternational (2016) indica que el programa fue originalmente creado en Israel en el año 1969, y con el tiempo se ha convertido a un modelo pionero con excelentes resultados. Actualmente, HIPPY funciona en países tales como Argentina, Austria, Australia, Canadá, Alemania, Israel, Italia, Nueva Zelanda, Sudáfrica y USA, y programas inspirados por HIPPY operan en Finlandia, Dinamarca, Turquía y Holanda (HippyInternational, 2016).

En el año 2018, el programa fue traído a Chile por la Fundación CMPC que comenzó a implementarlo en la comuna de San Joaquín, y durante el año 2019 esta Fundación seguirá expandiendo el programa a otras comunas del país. Para 2019, se proyectan 90

familias participantes en las comunas de San Joaquín y Santiago de la región Metropolitana, y hasta 360 familias en distintas comunas de la región de La Araucanía.

Caso 3: Centros familiares

Procesos: En distintas partes de Australia se han implementado centros de apoyo integral para las familias y el desarrollo infantil. En Australia Occidental (WA), estos centros se conocen como Child and Parent Centres; en Australia del Sur (SA) existen *Children's Centres for Early Childhood Development and Parenting* y en Tasmania los centros se llaman *Child and Family Centres*.

Estos centros son lugares donde se brinda apoyo a las familias desde la gestación de sus hijos hasta los 8 años de edad en los casos de WA y SA, y 5 años en los centros de Tasmania. Los centros se enfocan en el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas en el contexto de su familia y comunidad, ofreciendo un modelo de práctica integrada que reúne servicios en áreas tales como la educación, salud, cuidado, familia, desarrollo comunitario y servicios de apoyo familiar para satisfacer mejor las necesidades de los niños, niñas y sus familias.

Según el Gobierno de Australia Occidental, los *Child and Parent Centres* en WA ofrecen diversos programas para las familias, en áreas como aprendizaje temprano, servicios sanitarios para las madres y los niños, actividades para el desarrollo infantil y programas culturales, entre otros. La atención se centra en involucrar a las familias en mejorar los resultados del desarrollo de la primera infancia, contribuir a un entorno hogareño donde los niños y niñas pueden prosperar y apoyar en la transición al sistema escolar (Government of Western Australia).

Los *Children's Centres for Early Childhood Development and Parenting* en Australia del Sur brindan apoyo a los niños, niñas y sus familias para mejorar en áreas como el aprendizaje, salud y bienestar, con acciones específicas para los niños, niñas y familias que pueden necesitar apoyo adicional. Si bien los centros son diversos, dependiendo de las fortalezas y necesidades

de su comunidad, el gobierno local destaca que existe una variedad de servicios y programas comunes en todos ellos. Estos consisten en cuidado y educación, incluyendo a kínder, cuidado y grupos de juego, programas de salud e información, apoyo familiar y actividades de desarrollo comunitario (Government of South Australia, 2014).

Los *Child and Family Centres* pretenden mejorar la salud y el bienestar de los niños y niñas más pequeñas de Tasmania. Taylor et al. (2015) describen estos centros como lugares donde los servicios y las organizaciones comunitarias se unen para proveer servicios y apoyo accesible y pertinente a las necesidades específicas de las comunidades. El modelo de los centros utiliza un enfoque holístico para desarrollar relaciones entre los niños, niñas, sus familias y las comunidades, y los espacios son diseñados como lugares accesibles, acogedores y amigables para las familias. Los servicios que se ofrecen en estos centros incluyen apoyo pedagógico, servicios de salud infantil, programas parentales, cuidado de niños, grupos de juego, servicios de intervención temprana, lugares de encuentro para familias, transporte, y voluntariados, entre otros (Taylor et al., 2015).

Estructura: Según el Gobierno de WA, los *Child and Parent Centres* funcionan cerca o dentro de escuelas públicas. Estos centros apoyan a las familias con desafíos en el desarrollo de los niños y niñas, que pueden ser físicos, cognitivos, lingüísticos, emocionales o sociales, y en los centros las familias pueden visitar a profesionales de la salud, y consultar logoterapeutas, fisioterapeutas u otros profesionales del campo. *Child and Parent Centres* es una iniciativa del Gobierno de Australia Occidental y en los años 2013-2017 se invirtieron 48,7 millones de dólares australianos para su concreción. Cada centro es operado por una organización no gubernamental, en asociación con el Departamento de Educación, y ellos contratan un director quien trabaja con las familias, las escuelas y la comunidad local (Government of Western Australia).

Australia del Sur ha estado implementando una red de *Children's Centres for Early Childhood Development and Parenting* desde el año 2005. Finalizando el año 2014 ya habían 42 centros operativos en distintas

partes del estado, según información del Gobierno local (Government of South Australia, 2014). Las decisiones sobre los servicios ofrecidos en cada centro de SA son tomadas por un equipo de liderazgo local y agencias socias, incluyendo a agencias gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y comunitarias, padres, miembros de la comunidad y el personal. Los equipos de los centros son multidisciplinarios, incluyendo a profesionales tales como profesores y educadores de educación inicial, coordinadores de desarrollo comunitario, coordinadores de servicios familiares, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos y enfermeras. Todo el trabajo está guiado por el marco nacional de calidad (NQF) e informado por el involucramiento y participación de la comunidad (Government of South Australia, 2014). Taylor et al. (2015) detallan que el gobierno de Tasmania anunció la creación de 12 centros familiares en el año 2009, que se abrieron durante los años 2011-2014. Estos centros generalmente tienen espacios para aprendizaje y cuidado de niños, salas de consultas, salas de formación y espacios de juegos. Algunos de ellos están situados en escuelas, bibliotecas u otros servicios.

Cada centro tiene dos profesionales, un líder y un trabajador de inclusión comunitario, que son financiados por el Departamento de Educación de Tasmania. Los servicios se ofrecen con y sin inscripción previa, y son proporcionados a través de programas del gobierno, organizaciones no gubernamentales que realizan, por ejemplo, grupos de juego y cuidado de niños, y por la comunidad más amplia que ofrece, por ejemplo, cortes de cabello para niños pequeños o mantenimiento de jardines (Taylor et al., 2015).

Los criterios claves para seleccionar las comunidades del centro fueron una alta necesidad de servicios y apoyo en función de la desventaja del área socioeconómica, una gran población de niños en edad preescolar, un crecimiento poblacional alto proyectado y un fuerte apoyo comunitario (Taylor et al., 2015).

Resultados: Los centros familiares contribuyen al bienestar de las familias a través de las redes integrales de apoyo en relación con el desarrollo de la primera infancia. Los beneficiarios principales de los

centros son las familias desde el período de gestación hasta que los niños y niñas tengan ocho años de edad en los casos de Australia Occidental y Australia del Sur, y hasta cinco años de edad en los centros de

Tasmania. El apoyo está situado a los contextos locales de las familias y de las comunidades, ofreciendo servicios integrales para satisfacer las necesidades de diversas familias.

País 2: Canadá, Ontario

| Edad de niños/as | Coefficientes técnicos | Máximo de niños/as por grupo |
|-------------------|------------------------|------------------------------|
| Menores de 1 año | 1:3 | 12 |
| Menores de 2 años | 1:4 | 12 |
| 2-5 años | 1:8 | 24 |
| 5-7 años | 1:13 | 26 |

Tabla N°16: Coeficientes técnicos en Ontario, Canadá (Ontario Ministry of Education, 2016a).

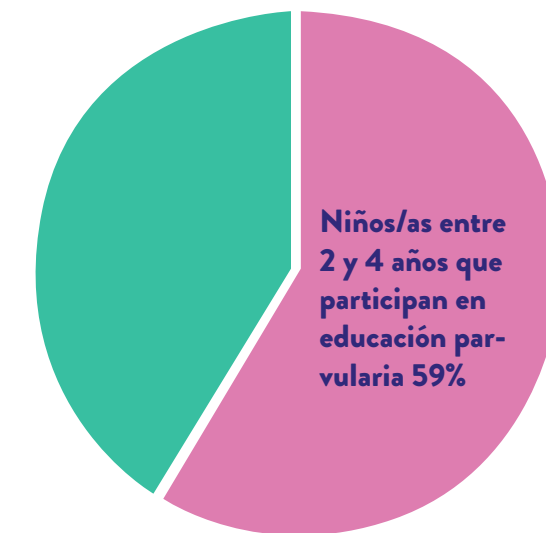


Figura N°3: Cobertura nacional en Ontario, Canadá (Ontario Ministry of Education, 2016a).

En Canadá, todos los gobiernos provinciales y territoriales ofrecen educación inicial gratuita para los niños y niñas de 5 años, y la provincia de Ontario es la única provincia que ofrece estos servicios gratuitos desde los 4 años de edad (Friendly et al., 2018).

El sistema de educación parvularia de esta provincia ofrece una variedad de programas y servicios para responder a las diversas necesidades de las familias,

incluyendo programas infantiles y familiares, cuidado infantil de alta calidad, jardines infantiles de jornada completa, servicios de cuidado fuera de los horarios escolares y programas de recreación, entre otros. Estos servicios constituyen un continuo de aprendizaje para los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 12 años de edad, ofreciendo a las familias los beneficios de un sistema integrado (Ontario, 2017c).

La provincia de Ontario financia los programas y los servicios comunales de educación parvularia y el gobierno provincial ordena la política, legislación y reglamentos del sector educativo. El Ministerio de Educación territorial se encarga de la educación parvularia, financia programas dirigidos a los niños, niñas y familias, y acredita a los centros de educación inicial y a los actores de cuidado infantil en las casas (Ontario, 2017a).

En 2017 la provincia invirtió 200 millones de dólares para mejorar el acceso a la educación inicial a más de 24.000 niños entre las edades 0 y 4 y, además, a partir de 2017 la provincia se ha comprometido a apoyar a 100.000 niños y niñas de 0 a 4 años para entrar a la educación parvularia según datos de Onta-

rio (2017a). Como parte de este compromiso, la provincia está invirtiendo 1,6 mil millones de dólares para apoyar la creación de 45.000 nuevos espacios en escuelas, otros lugares públicos y comunidades durante los próximos 5 años (Ontario, 2017a).

Todos los años, miles de familias asisten a programas familiares en la provincia de Ontario, y el gobierno ha invertido más de 97 millones de dólares anualmente en este tipo de centro (Ontario Ministry of Education, 2016b). Sin embargo, esta oferta está viviendo un proceso ambicioso de modernización en la provincia, por lo cual a continuación se presentan los programas que hoy proveen servicios integrales para las familias.

| Caso | Principales actividades | Espacios | Participación de familias |
|--|--|--|---|
| 1. EarlyON: Ontario Early Years Child and Family Centres | Apoyo a entornos de aprendizaje y desarrollo temprano, creación de conexiones con otros servicios familiares | Centros específicos, servicios móviles y centros virtuales o telefónicos | Centros destinados para toda la familia |

Tabla N°17: Resumen de casos en Canadá.

Caso 1: EarlyON - Ontario Early Years Child and Family Centres

El Ministerio de Educación de Ontario (2016b) cuenta que el sistema de educación inicial de la provincia está viviendo un proceso de transformación para integrar los diversos programas de la primera infancia. Actualmente Ontario financia a cuatro programas de la primera infancia que involucran a las familias: Ontario Early Years Centres; Parenting and Family Literacy Centres; Child Care Resource Centres y Better Beginnings, Better Futures (Ontario Ministry of Education, 2016b).

Para ejemplificar los tipos de servicios que pueden llegar a ofrecer los EarlyON centros integrados y

para entender la oferta actual en Ontario, en la continuidad se describen brevemente las particularidades de los cuatro programas que ofrecen servicios familiares en la actualidad.

Better Beginnings, Better Futures (BBBF) es un modelo diseñado para prevenir que los niños de las familias con escasos recursos obtengan malos resultados en su desarrollo. El proyecto se enfoca en los niños de 0-4 o 4-8 años de edad y en sus familias, las que viven en barrios de escasos recursos en Ontario, con alto riesgo de tener un desarrollo infantil deficiente. Mientras BBBF se basa en comunidades de desventaja, los programas son accesibles a todos los niños y familias de la comunidad, independientemente de su estatus socioeconómico (Better Beginnings, Better Futures, 2012; Toronto, 2016). Los programas

se organizan en lugares como centros de BBBF, parques y escuelas, entre otros. Además, se organizan actividades después de la jornada escolar y durante el verano (Better Beginnings Sudbury, 2016).

Child Care Resource Centres (CCRC) son organizaciones comunitarias que trabajan con niños, niñas y sus familias, y que están guiadas por los principios de construir relaciones alentadoras, facilitando el desarrollo, respetando la diversidad y promoviendo el desarrollo de la comunidad. Por ejemplo, en el municipio de Peel (Region of Peel, 2018), existen 2 centros de CCRC donde se provee información por teléfono, cara a cara y/o a través del Internet, y se ofrece contacto con los profesionales de la primera infancia. Además, el CCRC en Peel provee información sobre la comunidad y sobre el cuidado infantil, ofrece programas de apoyo paternal y da oportunidades educativas. El personal en estos centros está conformado por expertos de diferentes disciplinas, incluyendo a trabajadores sociales, profesores y asistentes sociales de la juventud, entre otros (Region of Peel, 2018).

Parenting and Family Literacy Centers (PFLC) se realizan en los tres comités escolares de Ontario. Los centros organizan programas basados en el juego, que pretenden apoyar al aprendizaje temprano y al desarrollo infantil, alineándose con el programa provincial de los centros preescolares (Toronto, 2016). Las actividades de los centros PFLC se basan en escuelas donde se ofrecen programas gratuitos para las familias con niños pequeños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Las familias son bienvenidas a asistir en el programa en cualquier tiempo durante el año escolar, sin la necesidad de inscripción previa.

El objetivo es apoyar el aprendizaje temprano y el desarrollo de niños y niñas, y crear un programa inclusivo donde los apoderados puedan comprometerse de una manera positiva, tanto con el aprendizaje y desarrollo de sus hijos como con el sistema escolar (Yau et al., 2012). De hecho, los centros ofrecen educación de adultos, clases de ESOL (inglés como lengua extranjera), cuidado infantil (desde 6 semanas hasta 4 años de edad), actividades interactivas de alfabetismo, servicios de transporte, educación para los apoderados y almuerzo. En la municipalidad de Peel

se ofrece este programa 5 días a la semana, 4 horas en el día en lugares parecidos a escuelas. El personal incluye tanto profesores como trabajadores sociales (Region of Peel, 2018).

Ontario Early Years Centres (OEYC) incluyen centros para los pueblos originarios y francófonos. Estos centros funcionan a través de 20 agencias en 118 lugares a distancia. OEYC ofrece programas gratuitos a los apoderados y a sus hijos proveyendo información sobre el desarrollo infantil, y funciona en los centros físicos y a distancia. Los centros están dirigidos a los niños y niñas hasta los 6 años de edad y a sus apoderados y cuidadores (Toronto, 2016).

Procesos: En febrero del año 2016 se anunció un plan de transformación para los cuatro programas que serán consolidados como Ontario Early Years Child and Family Centres (OEYCFCs). Esto se debe a que los programas actuales ofrecen servicios diversos, con mandatos, estructuras y acuerdos de financiamiento distintos (Toronto, 2016). Ontario está creando un solo modelo provincial para proveer servicios más coherentes y receptivos a las familias (Ontario, 2017c).

Según la ciudad de Toronto (2017), los centros familiares proveen espacios de aprendizaje intencional para los padres y cuidadores que están conociendo su nuevo rol como el primer profesor de su hijo o hija, y para los niños y niñas en sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Además, funcionan como centros comunitarios donde la gente se encuentra, aprende de otros y desarrolla relaciones de apoyo, siendo también una puerta de entrada a la comunidad más amplia, donde se puede aprender sobre el sistema de apoyo integral y cómo acceder a servicios ofrecidos para las familias (Toronto, 2017). Los OEYCFCs pretenden proveer a padres, cuidadores y sus hijos e hijas acceso a programas de la primera infancia de alta calidad; mejorar el conocimiento público sobre los programas y servicios disponibles; distribuir programas en base a necesidades de la comunidad e integrar programas con otros servicios relevantes de la primera infancia (Toronto, 2016).

Las orientaciones provinciales identifican los servicios centrales que serán parte de cada OEYCFC para abordar la fragmentación e inequidades que existen hoy en los servicios. Estos servicios comunes tienen que ver con el involucramiento de padres y cuidadores; apoyo a entornos de aprendizaje y desarrollo temprano; y creación de conexiones con otros servicios familiares. Además de los servicios comunes, se ofrecerán conexiones comunitarias para responder a las necesidades de comunidades locales (Toronto, 2016).

Estructura: Actualmente los cuatro programas son entregados por más de 150 centros principales en Ontario (Friendly et al., 2018). Según el Ministerio (Ontario Ministry of Education, 2016b), la integración de ellos se está realizando a través de la definición de orientaciones comunes sobre los servicios en toda la provincia, elaborando la visión provincial, los principios, servicios centrales, resultados esperados y el rol de la provincia, municipalidades y otras organizaciones centrales.

Además, se está diseñando una estrategia de marca común para generar conocimiento público sobre los EarlyON centros. La transformación completa y la integración de diversos servicios implica un proceso de trabajo largo y requiere planificación local con varias contrapartes (Ontario Ministry of Education, 2016b). A principios de los años 2017-2018, los EarlyON centros recibieron financiamiento de la provincia de Ontario por aproximadamente 141 millones de dólares (Ontario, 2017a).

Los EarlyON centros serán administrados por las municipalidades locales que conocen las necesidades de sus comunidades y, por lo tanto, pueden ofrecer servicios que se ajustan mejor a las necesidades de las familias (Ontario, 2017c). Se están estableciendo nuevos centros físicos, sin embargo, durante el proceso de transición también está permitido ofrecer servicios móviles y centros virtuales o telefónicos (Toronto, 2016).

Los servicios pueden ser ofrecidos por los responsables del servicio de los municipios (CMSM por Consolidated Municipal Service Managers), consejos es-

colares y proveedores de servicios sin fines de lucro (Toronto, 2016). El personal en los centros de EarlyON debe ser calificado, y todos los centros deben contar con, a lo menos un educador RECE (registered early childhood educator), en cada equipo de trabajo (Ontario, 2017a).

El marco de referencia pedagógico de los centros se basa en el documento *How Does Learning Happen? Ontario's Pedagogy for the Early Years* que está dirigido a los que trabajan con los niños (desde el nacimiento hasta los 8 años de edad) en la educación temprana, tanto en el cuidado infantil como en los programas dirigidos a las familias y a los niños y niñas (Ontario Ministry of Education, 2014).

Resultados: Todos los años, miles de familias asisten a los programas familiares en la provincia de Ontario, e investigaciones y conversaciones con los participantes han demostrado que estos programas son esenciales porque aportan en el aprendizaje de las familias, tanto en su crecimiento como en su conexión (Ontario Ministry of Education, 2016b).

Uno de los programas integrales que actualmente forma parte de la oferta para las familias, Better Beginnings, Better Futures, ha demostrado resultados impactantes durante veinte años de investigación de su implementación en comunidades económicamente desfavorecidas. Esta evidencia detallada en un estudio de Worton et al. (2014) demuestra que el programa promueve el desarrollo infantil en maneras que no sólo benefician a los niños y niñas involucrados, sino que además fortalece a las familias y las comunidades más amplias donde se implementa.

BBBF ha demostrado ser práctico, efectivo en crear vínculos con programas existentes, adaptable a contextos locales únicos, sostenible en el tiempo, asequible, rentable y capaz de aprovechar las fortalezas de la comunidad, potenciando capacidades comunitarias para facilitar entornos positivos para el desarrollo infantil. Instituciones como UNESCO han destacado este programa como un modelo ejemplar por sus resultados alentadores (Worton et al., 2014).

País 3: Finlandia

| Edad de niños/as | Cobertura nacional |
|------------------|--------------------|
| 2 años | 53% |
| 3 años | 68% |
| 4 años | 74% |
| 5 años | 79% |

Tabla N°17: Cobertura nacional en Finlandia (OECD, 2017a; Terveyden ja hyvinvoinnin laitoks, 2017).

| Edad de niños/as | Coefficientes técnicos |
|-------------------|------------------------|
| Menores de 3 años | 1:4 |
| Mayores de 3 años | 1:8 |

Tabla N°18: Coeficientes técnicos en Finlandia (Ley de Educación Inicial, Finlex 540/2018).

La educación de la primera infancia en Finlandia es un servicio social con varias funciones, pero su tarea principal es promover el desarrollo y el aprendizaje holístico de los niños y niñas en colaboración con sus familias. Este servicio pretende contribuir a la equidad y la igualdad de los niños y niñas, fortalecer su participación y prevenir la exclusión en la sociedad (Opetushallitus, 2016).

Todos los niños y niñas en edad preescolar tienen el derecho a participar en educación inicial en Finlandia. El sistema de educación parvularia consiste en una variedad de instituciones, y antes de la entrada a la educación básica, los apoderados pueden inscribir a sus hijos e hijas en salas cunas y jardines infantiles municipales o privados, o quedarse en casa cuidándolos. El Estado financia todas estas opciones y el apoyo financiero es garantizado para todas los niños y niñas, aunque la cantidad de apoyo varía según los ingresos de la familia (European Parliament, 2013).

Los municipios aseguran que los servicios de educación inicial estén disponibles para los niños, niñas y sus familias, mientras el Ministerio de Educación y Cultura es responsable de la planificación general, la

orientación y la supervisión de la educación inicial y la preparación de la legislación (Karila, 2016).

El marco curricular para la primera infancia representa un modelo amplio que se basa en el principio de integración de la pedagogía y el cuidado, un modelo conocido como educare, y según la OCDE esta integración es una de las fortalezas del sistema de educación parvularia finlandés (Karila, 2016).

Las bases curriculares consisten en tres niveles: el currículo nacional es la norma legislativa con objetivos generales. En el segundo nivel, los proveedores de educación inicial deben hacer sus currículos locales en base al currículo nacional y en colaboración con las autoridades locales de educación, asuntos sociales, salud y representantes de educación preescolar y básica. El tercer nivel consiste en los planes educativos personales de cada niño y niña, que son diseñados por los educadores en conjunto con las familias (Opetushallitus, 2016).

Además, las bases curriculares pretenden facilitar la transición entre los distintos niveles educativos, formando una trayectoria progresiva e integral que

facilita el aprendizaje a lo largo de la vida. El nuevo currículum nacional requiere que actores en distintos niveles educativos colaboren entre ellos, y los documentos personales de los niños y niñas que describen su desarrollo y aprendizaje se traspasan al próximo nivel según el interés superior del niño (Opetushallitus, 2016).

Según la Ley de Educación Inicial (Finlex 540/2018), la educación de la primera infancia se puede ofrecer en tres tipos de modalidades: los jardines infantiles, educación inicial en casas privadas o educación inicial abierta. La educación inicial en los jardines infantiles es la forma más común de realizar educación de la primera infancia. Los grupos deben ser pedagógicamente apropiados y su formación debe tener en cuenta las normas en relación con el dimensionamiento del personal y el tamaño máximo de los grupos. Los servi-

cios en casas privadas se realizan en grupos pequeños y las personas que ofrecen el servicio trabajan desde su casa (Opetushallitus, 2016). En 2016, un 76% de los niños y niñas participaron en establecimientos municipales (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2017). Además de servicios más tradicionales, los municipios pueden ofrecer otro tipo de servicios de educación temprana que entra al marco de educación inicial abierta. Estas actividades pueden ser organizadas también por organizaciones y congregaciones. Los servicios más comunes son distintos clubes y cafeterías familiares, y en segundo lugar están los servicios como jardines infantiles abiertos y actividades en parques infantiles. La mayoría de estos servicios son gratuitos para las familias (Alila & Portell, 2008). Los casos presentados a continuación pertenecen a esta modalidad de educación inicial abierta:

| Caso | Principales actividades | Espacios | Participación de familias |
|--|--|--|---|
| 1. Cafeterías familiares | Conversación, juego libre, actividades pedagógicas, visitas de expertos | Espacios de asociaciones, jardines infantiles, centros infantiles o parques infantiles | Niños y niñas participan con su adulto responsable |
| 2. Actividades en parques de juegos infantiles | Actividades y juegos pedagógicos al aire libre | Parques de juegos infantiles y casas familiares | Requieren la presencia del adulto responsable, posibilidad de dejar niños y niñas mayores de 2 o 3 años con los profesionales |
| 3. Jardines abiertos | Juego, manualidades, música, salidas pedagógicas, oportunidades para compartir con otras familias, apoyo de profesionales de la primera infancia | Centros específicos o espacios comunitarios | Niños y niñas participan con su adulto responsable |

Tabla N°20: Resumen de casos en Finlandia.

Caso 1: Cafeterías familiares

Procesos: Además de los actores más tradicionales en la educación inicial, en Finlandia existen diversas organizaciones que realizan actividades para las familias y sus hijos e hijas. Una de ellas se llama Mannerheim Lastensuojeluliitto (MLL), que es una organización ciudadana cuyo objetivo es promover el bienestar de los niños, niñas y jóvenes.

En muchos lugares las cafeterías familiares son la iniciativa más visible de MLL y un lugar importante donde las familias se pueden encontrar (MLL, 2015). Las cafeterías familiares surgen desde la iniciativa de las familias de un sector y las actividades se basan en los deseos y necesidades de los participantes (MLL, 2018c).

Según una encuesta nacional sobre estas cafeterías, realizada por Helenius y Viljanen (2014), el objetivo es mejorar el bienestar de las familias y apoyarlas en la vida cotidiana. Los padres y cuidadores pueden encontrar a otras familias en las cafeterías y compartir sus experiencias, mientras los niños y niñas pueden jugar entre ellos. Además de conversación y juego libre, se organizan actividades pedagógicas que pueden ser, por ejemplo, manualidades o juegos, y se reciben visitas de expertos que exponen sobre temas pertinentes para las familias (Helenius & Viljanen, 2014).

Los servicios de las cafeterías forman parte de las redes locales de bienestar, colaborando con actores tales como centros parentales (neuvola en finés), servicios familiares de los municipios, establecimientos de educación inicial, congregaciones, bibliotecas y otras organizaciones (Helenius & Viljanen, 2014). Además, es posible aprovechar de otros servicios de MLL, como los abuelos y abuelas voluntarias que pueden apoyar en las actividades de una cafetería (MLL, 2015).

Estructura: Las cafeterías funcionan en base a las direcciones y valores de MLL, y poseen una guía pedagógica creada por la organización, que incluye un set de materiales e ideas para facilitar el diseño de las actividades para las familias durante las distintas etapas del año (MLL, 2015).

Según Helenius y Viljanen (2014), los profesionales que dirigen las actividades son principalmente voluntarios, y los distritos de la organización apoyan y guían estas actividades. Además, los distritos de MLL organizan reuniones y retiros para los voluntarios, en base a un modelo nacional de formación. Los coordinadores de MLL también pueden ser invitados a las sesiones de las cafeterías para dirigir actividades o exponer según las necesidades del café. La sede central coordina y desarrolla la iniciativa a nivel nacional y produce material de apoyo para las actividades (Helenius & Viljanen, 2014).

Las cafeterías familiares se reúnen en espacios de asociaciones, jardines infantiles, centros infantiles o en parques infantiles, y están generalmente abiertas por las mañanas, 1 o 2 días a la semana, por dos horas. Algunos municipios organizan también cafeterías por las tardes (MLL, 2018b).

La participación a las actividades de MLL es gratuita para las familias y todas son bienvenidas a las cafeterías sin inscripción previa (MLL, 2018b). MLL financia su actividad con fondos públicos y privados. En 2017 sus financiadores principales fueron STEA (una autoridad independiente de ayuda estatal operado por el Ministerio de Sanidad y Social de Finlandia), fundaciones, cuotas de socio y operaciones inversionistas (MLL, 2018a).

Según un reporte del Ministerio de Desarrollo Social y Salud, las cafeterías familiares son principalmente ofrecidas por organizaciones como MLL (66%), pero este tipo de iniciativas también pueden ser organizadas por congregaciones (13%), municipalidades (6%) y privados (4%) (Alila & Portell, 2008).

Resultados: Helenius y Viljanen (2014) señalan que las cafeterías ofrecen lugares de encuentro abiertos para todos los niños, niñas y sus familias. En el año 2013 existían 534 cafeterías en distintas partes de Finlandia, organizando aproximadamente 15.900 sesiones, con 328.000 visitas el mismo año. Las familias vienen de distintos niveles socioeconómicos, con perfiles académicos y profesionales diversos, y la diversidad cultural ha ido aumentando, ya que el año 2014 cerca de 40% de las cafeterías reportaron par-

ticipación de familias de origen migrante (Helenius & Viljanen, 2014).

Según la encuesta nacional realizada por Helenius y Viljanen (2014) con el objetivo de estudiar las experiencias en las cafeterías, tanto las familias que participan en las actividades como los trabajadores voluntarios sienten que las cafeterías mejoran su bienestar. Para muchos niños y niñas las cafeterías ofrecen un ambiente donde pueden jugar y desarrollar sus habilidades sociales, mientras los adultos se empoderan compartiendo con otras familias. Muchos padres, madres y cuidadores que se quedan en la casa con sus hijos e hijas encuentran un entorno social importante en estos espacios (Helenius & Viljanen 2014).

Caso 2: Actividades en parques de juegos infantiles

Procesos: Algunas ciudades de Finlandia ofrecen actividades en los parques de juegos infantiles, brindando una oportunidad para que los niños y niñas participen en actividades al aire libre. El objetivo es ofrecer un entorno seguro, donde los niños reciban estímulos pedagógicos, como una opción de educación inicial para los padres que están cuidando a sus hijo e hijas en casa (Kaarina, 2018).

Las ideas de los niños y niñas enriquecen las actividades en los parques, por lo tanto, la planificación es flexible y participativa. En los parques las familias también colaboran, siguiendo los principios de las bases curriculares nacionales (Kaarina, 2018).

En la ciudad de Helsinki (2018b), la comunidad local es bienvenida a participar en la planificación de las actividades en los parques. Además de las actividades de juego, Helsinki ofrece cursos de finés a las familias migrantes en los parques infantiles. En la oferta existen cursos de distintos niveles para los apoderados que están en casa con los niños y niñas menores de 3 años. Este curso se llama KOTIVA, se realiza entre 2 a 4 días a la semana, por media hora y durante la sesión de trabajo se ofrece cuidado infantil (Helsinki, 2018b).

Antes o después del curso KOTIVA, las familias con niños y niñas pequeños pueden participar juntos a club Kaneli, donde se aprende finés cotidiano a través de actividades de juego, música, movimiento y artes. El objetivo de esta actividad es conectar a los niños y niñas y sus familias, visualizar lugares de juego disponibles, utilizar palabras de finés aprendidos en la vida cotidiana, aprender sobre la cultura de Finlandia y Helsinki, y enseñar a otros sobre la cultura de las familias de origen migrante. Las actividades de Kaneli se organizan en 12 parques de juegos infantiles y casas familiares (Helsinki, 2018c; Helsinki, 2017).

Estructura: Este tipo de educación inicial abierta está organizada principalmente por municipios (55% de los casos), pero también puede ser ofrecida a través de congregaciones (13%) (Alila & Portell, 2008). En algunas ciudades organizaciones, como MLL, ofrecen actividades en juegos infantiles.

El funcionamiento de los parques varía mucho dependiendo de la ciudad, pero en general se ofrecen actividades 5 o 6 días a la semana, desde 3 horas diarias hasta otros que ofrecen actividades 2 veces al día, en la mañana y en la tarde. Algunos parques requieren la presencia de los padres o cuidadores del niño o niña, mientras que en otros se puede dejar niños y niñas mayores de 2 o 3 años con los profesionales del parque. Por ejemplo, en un parque organizado por MLL, niños y niñas de 3 a 6 años de edad pueden quedarse en las actividades sin sus padres o cuidadores, y niños y niñas de 2 a 3 de edad pueden estar un tiempo corto sin su familia, pero sólo cuando hay pocos participantes en el grupo. En el caso del parque de MLL, el grupo máximo de niños y niñas es de 15 (MLL Loimaan kaupungin yhdistys, 2017).

El personal en los parques está conformado por profesionales de educación inicial y los parques de juegos infantiles comparten un plan de actividades común. Generalmente, la actividad es gratuita para los niños, pero en algunas ciudades se puede cobrar un monto menor (Kaarina, 2018; Turku).

En general, las actividades en los parques infantiles requieren inscripción, llenando un formulario con los datos de la familia y una encuesta sobre la salud de

sus hijos o hijas. Si el parque tiene cupos, es posible inscribirse en el sitio y participar en las actividades desde el momento de la inscripción (Kaarina, 2018). Las actividades de KOTIVA y club Kaneli se organizan en los parques o centros de juegos infantiles, y a pesar de ser dirigidas hacia las familias de origen migrante, son abiertas a todas las familias, sin costo ninguno. Los profesionales que realizan los cursos de finés como segundo idioma para los apoderados son profesores de enseñanza de adultos, y tanto el curso como el cuidado infantil se ofrece gratis a las familias (Helsinki 2018a, 2018b, 2018c).

Resultados: Las actividades en parques de juegos infantiles ofrecen actividades pedagógicas tanto a los niños y niñas como a sus padres, madres y cuidadores, contribuyendo al bienestar de las familias que deciden cuidar a sus hijos e hijas en la casa. Los parques ofrecen un entorno de encuentro, donde diversas familias pueden compartir y aprender juntos, facilitando la integración de personas de origen migrante, en el caso de Helsinki. Las actividades pedagógicas y de juego al aire libre proveen oportunidades de desarrollo integral, contribuyendo al desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas que no participan en educación inicial formal.

Caso 3: Jardines abiertos

Procesos: Una de las opciones que se ofrece dentro del marco de educación inicial abierta son los jardines infantiles abiertos. Estos jardines entraron al sistema de educación inicial como actividades de juego en los ochentas. Su rol era proveer apoyo parental y reducir la exclusión de familias, incluyendo a los padres y otros cuidadores en los procesos educativos junto con los educadores profesionales (Alila & Portell, 2008). Actualmente los jardines abiertos pretenden apoyar a las familias que cuidan a sus hijos e hijas en la casa, ofreciendo una alternativa a la educación inicial de jornada completa (Lautiainen & Vainikka, 2014).

Estos jardines ofrecen actividades relacionadas con el juego, manualidades, música y salidas pedagógicas. También son espacios donde las familias pueden compartir entre ellas y con los profesionales de la primera infancia sobre el desarrollo y educación de sus hijos

e hijas (Lautiainen & Vainikka, 2014). Algunos jardines también reciben visitas de expertos, pero el foco principal de los centros es facilitar encuentros entre familias, donde los niños y niñas pueden desarrollar diversas habilidades sociales y cognitivas y los adultos recibir apoyo parental (Koskela & Pusa, 2014).

Estructura: Los jardines abiertos no compiten con la educación inicial convencional, sino que su propósito es diversificar la oferta para las personas que están en la casa con sus hijos e hijas de edad preescolar, apoyando a la oferta tradicional. Generalmente los servicios de jardines abiertos son ofrecidos por los municipios (42%) o congregaciones (44%) y en algunos casos por organizaciones (9%) (Alila & Portell, 2008).

Estos centros están abiertos a los niños y niñas de edad preescolar que participan en las actividades junto a su adulto responsable, sin inscripción previa (Lautiainen & Vainikka, 2014). La responsabilidad principal de los párvulos en los jardines abiertos queda siempre con los padres, madres y cuidadores, quienes participan en las actividades (Koskela & Pusa, 2014). El funcionamiento de los jardines abiertos varía entre centros, pero en general se organizan actividades un par de días a la semana, y la participación es gratuita para las familias (Lautiainen & Vainikka, 2014). Por ejemplo, en la ciudad de Rovaniemi, algunos centros tienen actividades todos los días, mientras que otros abren un par de días a la semana, y las familias que participan en las actividades pueden definir los días en los que quieren participar y qué horario les conviene (Koskela & Pusa, 2014).

El personal de los jardines abiertos es responsable de la planificación, implementación y evaluación de las actividades, pero las familias pueden presentar sugerencias sobre las actividades. Además, el personal apoya a los padres, madres y cuidadores en sus habilidades parentales. En la legislación actual no existen requerimientos específicos para las competencias del personal en la educación inicial abierta y cada municipio puede definir los criterios y la proporción de personal por niño (Alila & Portell, 2008).

Resultados: Los beneficiarios directos de los jardines abiertos son las familias que optan por una educación inicial abierta y no requieren de una jornada completa. Una encuesta realizada por Koskela y Pusa (2014), en la ciudad de Rovaniemi, sobre las percepciones de las familias que participan a un jardín abierto indica que la mayoría de ellas valoran el apoyo social tanto para los niños y niñas como los adultos de la familia. Este apoyo entre pares y profesionales de educación inicial mejora el bienestar de los padres, madres y cuidadores y, además, los jardines proveen un entorno social importante para los niños y niñas. Las actividades ofrecen un cambio a la rutina para las familias que están en la casa con sus hijos e hijas, y en la encuesta

la mayoría de ellas manifestaron estar contentas con las actividades, los horarios (que varían dependiendo del centro), los espacios y el personal de los jardines (Koskela & Pusa, 2014).

Los servicios en jardines abiertos se ofrecen en todas las ciudades con una población mayor a 75.000 personas en Finlandia y un estudio del año 2008 (Sosiaali ja Terveysministeriö, 2008) reveló que la demanda era mayor a la oferta. El mismo estudio indicó que, en general, los servicios de educación abierta son bien valorados y se están desarrollando servicios cada vez más diversos, ofreciendo opciones flexibles y pertinentes para las familias diversas.

País 4: Nueva Zelanda

| Edad de niños/as | Cobertura nacional |
|------------------|--------------------|
| 2 años | 63% |
| 3 años | 87% |
| 4 años | 92% |

Tabla N°21: Cobertura nacional en Nueva Zelanda (OECD, 2016a).

| Edad de niños/as | Coefficientes técnicos |
|----------------------------|------------------------|
| Antes del nivel preescolar | 1:4 |
| Nivel preescolar | 1:7 |

Tabla N°22: Coeficientes técnicos en Nueva Zelanda (OECD, 2016a).

En Nueva Zelanda, la educación inicial cubre los años desde el nacimiento hasta la entrada a la enseñanza primaria, a los 5 años. Los servicios de educación inicial reciben financiamiento público por todos los niños y niñas matriculados por 6 horas diarias y un máximo de 30 horas semanales (New Zealand Ministry of Education, 2014). Según el Ministerio de Educación (2014), los servicios son gratuitos hasta las 20 horas semanales. Si se supera esa jornada, los proveedores pueden cobrar tarifas adicionales. Los servicios deben estar acreditados para recibir financiamiento público (New Zealand Ministry of Education, 2015).

El sistema educativo de Nueva Zelanda cuenta con sistemas de aseguramiento de calidad rigurosos, donde agencias gubernamentales monitorean que la educación sea coherente y de alta calidad en todos los niveles educativos. Los servicios de la educación inicial son revisados, en promedio, cada tres años por la Oficina de Revisión Educativa (ERO). Estas revisiones cubren varios elementos respecto a la calidad de la educación y de la gestión, y los informes están disponibles para el público (New Zealand Ministry of Education, 2008).

El sector de educación parvularia está unificado en el nivel normativo, pero la oferta en Nueva Zelanda es bastante diversa (Education Review Office, 2013). Para unir esta diversidad, el país publicó su primer currículum para la educación parvularia en el año 1996, siendo uno de los primeros países en crear un marco curricular a nivel nacional para la educación inicial. Este currículum, que lleva el nombre Te Whāriki, busca unificar el sector de educación inicial en torno a aspiraciones comunes para los niños y niñas y proveer un marco de principios, líneas y objetivos que los educadores y las familias pueden usar para crear sus propios currículum (New Zealand Ministry of Education, 2017).

Este marco curricular provee un marco bicultural que se enfoca en cada niño y niña como individuo, y la participación de las familias y la comunidad forma una parte integral del currículum, fomentando el respeto por la diversidad (OECD, 2013). Whāriki es un tejido tradicional de los pueblos originarios en Nueva Zelanda y se utiliza como una metáfora del currícu-

lum nacional, donde sus cuatro principios se entrelazan con cinco líneas fundamentales (New Zealand Ministry of Education, 2017).

Los diversos servicios en la educación inicial en Nueva Zelanda han surgido a lo largo del tiempo como respuesta a los cambios en los contextos sociales, los objetivos educativos, los valores de las familias y las lógicas del mundo laboral (New Zealand Ministry of Education, 2017). Algunos servicios proveen educación inicial de jornada completa, mientras otros ofrecen sesiones durante jornadas más reducidas. Los servicios se organizan en torno a dos modalidades principales: servicios liderados por educadores y servicios liderados por los padres, donde los padres y whānau (concepto en Māori para la familia extendida o un grupo de personas que trabajan juntas por una causa común) están fuertemente involucrados en la provisión de la educación inicial (New Zealand Ministry of Education, 2014). En este análisis, se profundiza en los dos principales servicios liderados por los padres y whānau: Playcentre y Playgroups.

| Caso | Principales actividades | Espacios | Participación de familias |
|---------------|--|---------------------|---|
| 1. Playcentre | Aprendizaje a través del juego y formación gratuita para los padres, madres y cuidadores | Centros específicos | Centros comunitarios de educación inicial manejados por las familias participantes |
| 2. Playgroups | Aprendizaje a través del juego | Centros específicos | Más de la mitad de los niños y niñas participando deben tener a su adulto responsable presente en el lugar de juego |

Tabla N°23: Resumen de casos en Nueva Zelanda.

Caso 1: Playcentre (Centros de Juegos)

Procesos: Playcentre ofrece sesiones de aprendizaje a través del juego en centros comunitarios de educación inicial manejados por padres y familias participantes. Las actividades son dirigidas a los niños y niñas desde el nacimiento hasta la edad escolar, y además, los centros ofrecen programas de educación parental gratuitos y apoyo para los padres participantes (New Zealand Ministry of Education, 2014).

La participación familiar es un elemento clave de Playcentre y normalmente las actividades se organizan en grupos de edades mixtas, que permiten la participación de hermanos y familiares. El ambiente educativo consiste en actividades diversas, tanto al aire libre como dentro de los centros, donde los equipos de padres, madres y cuidadores guían a los niños y niñas en una variedad de iniciativas lúdicas, asegurando una alta proporción de adultos por niño (New Zealand Playcentre Federation, 2013).

Todos los adultos en Playcentre pueden acceder a formación gratuita en habilidades, pautas para la crianza y el trabajo con niños y niñas. El diploma de Playcentre está reconocido por la agencia nacional de cualificaciones y consiste en seis cursos distintos que cubren temáticas tales como habilidades parentales, implementación de sesiones educativas en Centros de Juego, desarrollo y aprendizaje infantil, conciencia cultural, liderazgo y habilidades para facilitar grupos. El programa de formación está basado en aprendizaje vivencial a través de talleres y experiencias prácticas (New Zealand Playcentre Federation, 2013).

Estructura: Playcentre es una organización educativa única de Nueva Zelanda, que empezó como un cooperativo en la década de los cuarentas, con el fin de apoyar a las familias, proveer educación inicial liderada por los padres y educación de adultos. Junto a los jardines infantiles, Playcentre se convirtió en uno de los servicios principales en educación inicial y se hizo conocido por su filosofía de juego libre, un entorno con equipamiento variado y de alta calidad, educación de adultos y por promover a los padres como los mejores educadores de sus hijos e hijas (Manning & Stover, 2014).

La Federación Nacional de Playcentre en Nueva Zelanda se conformó como un organismo nacional en el año 1948, y desde entonces esta organización, formada principalmente por voluntarios, ha cubierto las necesidades cambiantes de las familias y sus comunidades en Nueva Zelanda, siendo un actor activo en el sector de educación parvularia (New Zealand Playcentre Federation, 2013).

Los centros son administrados y supervisados de forma cooperativa por los padres, madres y cuidadores, con el apoyo de personal experimentado desde las asociaciones regionales y la Federación Nacional. En total existen 481 centros que son afiliados a las 33 asociaciones regionales existentes (New Zealand Playcentre Federation, 2013). Estas asociaciones, a su vez, son gestionadas por la Federación Nacional de Playcentre en Nueva Zelanda (New Zealand Ministry of Education, 2014).

Según la Federación Nacional (2013), los centros de juego implementan el currículum nacional de educación inicial, Te Whāriki, y están comprometidos con el biculturalismo que declara, fomentando el uso de los idiomas originarios en los centros. Las modalidades que se ofrecen son de media jornada hasta cinco veces a la semana (New Zealand Playcentre Federation, 2013).

Los Centros de Juego pueden recibir financiamiento del Ministerio de Educación, pero para ello tienen que estar acreditados y cumplir con los requisitos mínimos de supervisión: deben pertenecer a una asociación afiliada con la Federación Nacional de Playcentre en Nueva Zelanda; organizarse, equiparse y administrarse de manera cooperativa; organizar sus servicios parcialmente por los padres de los niños y niñas participando en las sesiones. Las sesiones no deben tener más de 30 niños a la vez y la proporción máxima de adultos por niño es 1:5. Además, todos los niños y niñas menores de dos años y medio deben estar acompañados por su adulto responsable (New Zealand Ministry of Education, 2015).

Resultados: Playcentre ofrece educación inicial para aproximadamente 11.000 familias y para más de 14.000 niños y niñas desde el nacimiento hasta

la edad escolar. Según Manning y Stover (2014), Playcentre ha contribuido a la “educacionalización” del juego en la sociedad de Nueva Zelanda, y estudios han afirmado su valor social por proveer una alternativa a los padres, madres y cuidadores que quieren estar activamente involucrados en la provisión de educación inicial a sus hijos e hijas.

Caso 2: Playgroups

Procesos: Los grupos de juego (Playgroups) son grupos comunitarios organizados por padres y whānau voluntarios. Según una guía elaborada por el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, que tiene como objetivo orientar a los padres en la creación e implementación de un grupo de juego de calidad (Establishing a certificated playgroup), el gran beneficio de los Playgroups es que se pueden constituir rápidamente, son flexibles, tienen menos regulación que otros servicios de educación inicial y pueden responder bien a las necesidades de las comunidades.

En Nueva Zelanda existen varios tipos de Playgroups con focos distintos. Algunos se focalizan en la conservación de cultura, idioma y enfoques filosóficos, tal como los grupos Māori, Pasifika, Montessori o Steiner. Algunos operan en áreas rurales, donde son el único servicio en educación inicial y tienen sólo una sesión semanal, mientras que otros operan durante cinco días a la semana (New Zealand Ministry of Education).

Estructura: En general, las sesiones de Playgroups tienen una duración de no más de cuatro horas diarias y se pueden ofrecer, por ejemplo, en salas comunitarias, escuelas, iglesias o centros sociales (New Zealand Ministry of Education, 2014). La Ley de Educación de 1989, sección 309, define los Playgroups como grupos que se reúnen de forma periódica para facilitar el juego de niños y niñas, cumpliendo con los siguientes tres requisitos:

- Ningún niño o niña asiste en las actividades más de cuatro horas diarias.
- Más de la mitad de los niños y niñas que participan tienen a su padre o cuidador presente en el lugar del juego.

- El número total de niños y niñas atendidos no puede ser mayor que cuatro veces el número de los padres y cuidadores presentes en el grupo (en el caso de que participen más hijos o hijas de una familia).

Esto asegura una proporción alta de adultos por niño durante los procesos de aprendizaje. La misma ley permite que los proveedores de servicios sean un grupo de personas o un individuo, lo cual, en general, significa un grupo de padres o un apoderado. Los padres y whānau que dirigen las sesiones reciben información, apoyo y formación desde el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (New Zealand Ministry of Education, 2014).

La guía de los Playgroups certificados indica que la creación de un grupo certificado requiere de un espacio adecuado, que puede ser utilizado por otros grupos de la comunidad. La mayoría de los grupos operan en escuelas, iglesias o centros sociales que tienen una ubicación central, son fácilmente accesibles y económicos. Algunos grupos comparten espacios con otros proveedores de educación inicial, tales como Playcentres o jardines infantiles. Los Playgroups certificados no pueden operar en casas privadas. El espacio debe ser seguro y cómodo, y los niños y niñas participantes deben tener acceso a una amplia variedad de experiencias, donde las instalaciones, infraestructura y materiales reflejan la cultura y el propósito del grupo.

Los grupos de juego son el único servicio de educación inicial en Nueva Zelanda que es certificado en vez de acreditado, por lo cual tienen que cumplir con menos requisitos normativos. La certificación es opcional, sin embargo, sin ella los centros no pueden recibir financiamiento del Gobierno (New Zealand Ministry of Education, 2014). El criterio de certificación para los Playgroups (New Zealand Ministry of Education, 2018) define los siguientes estándares mínimos para grupos de juego certificados:

- **Currículum:** el grupo debe planificar, proveer y revisar un programa educativo que es coherente con el currículum nacional y tener procedimientos para una orientación positiva del comportamiento de los niños y niñas, para apoyar sus procesos de aprendizaje.

- **Espacios e instalaciones:** existen ocho criterios que incluyen el diseño y disposición de los espacios, espacios exteriores, muebles y materiales, baño, lavado de manos e instalaciones de secado.
- **Salud y seguridad:** incluye 10 criterios, considerando la gestión de emergencias, procedimientos de evacuación, gestión de riesgos, mantención de buenas prácticas de salud y seguridad en el Playgroup.
- **Gestión y administración:** consiste en cinco criterios que incluyen la mantención de procedimientos y registros que tienen que ver con gestión financiera, registros de matrícula y asistencia y el involucramiento de las familias en la toma de decisiones.

Según el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, el financiamiento de los grupos de juego cubre los costos operativos diarios de un centro, y se basa en el número promedio de niños y niñas participantes, y la asistencia por sesión durante un período de seis meses. Se pueden recibir recursos por un máximo de 25 niños y niñas entre 0-6 años de edad por cada sesión de Playgroup, y no se financian a los niños que participan en el Playgroup con su apoderado si están matriculados en otros programas de educación basados en la casa. No existen restricciones en el número de veces o en la cantidad de horas que un Playgroup certificado puede unirse semanalmente, siempre resguardando el criterio de que ningún niño o niña participe por más de cuatro horas diarias (New Zealand Ministry of Education).

Resultados: Los beneficiarios directos de los Playgroups son las familias con niños y niñas entre 0-6 años, que quieren involucrarse en los procesos educativos de sus hijos e hijas de una manera activa. Estos grupos proveen un entorno donde los niños, niñas y sus padres pueden aprender juntos y donde los padres pueden apoyarse entre ellos, en un grupo comunitario (New Zealand Ministry of Education).

1.3.3 Análisis comparado de los casos

Para terminar el análisis de los casos, se presentan algunas conclusiones en la línea de las tres dimensiones anteriormente definidas. En este cierre, se pretende destacar las tendencias y patrones comunes que unen a las experiencias analizadas, y desde otra perspectiva se visualizan algunos elementos particulares que se consideran importantes para las políticas públicas.

Procesos: Todos los casos estudiados promueven la participación familiar, pero en distinta medida. En la dimensión de procesos se pueden distinguir dos tendencias principales respecto al involucramiento de las familias.

La mayoría de los casos son servicios donde las actividades son organizadas por profesionales de la primera infancia o voluntarios, con el apoyo y participación de las familias. Estos incluyen a: Jardín Familiar, Kindilink, Chile Crece Contigo, centros familiares, EarlyON, cafeterías familiares, actividades en parques de juegos infantiles y jardines abiertos. Por otro lado, están los servicios organizados por las familias, donde los padres, madres y cuidadores tienen un rol central en la entrega del servicio. Estas experiencias incluyen a los CASH, HIPPY, Playgroup y Playcentre.

Principalmente, las familias participan en las actividades junto con sus hijos e hijas, con la excepción de jardín familiar y actividades en los parques de juegos infantiles, donde la participación puede ser voluntaria. En los casos de Nueva Zelanda se requiere que una parte de los padres y cuidadores esté presente en las actividades.

Los programas también involucran de distinta manera a las familias, como por ejemplo a través de talleres de apoyo parental, formación sobre el desarrollo infantil, lugares de encuentro para las familias, material que se trabaja en las casas, incorporación de la opinión de las familias en la planificación, contacto por medio de informativos, entrevistas, actividades recreativas y de convivencia y apoyo pedagógico. De esta manera, entregan gran parte de la responsabilidad de las actividades a los padres, madres y cuidadores.

Los programas funcionan principalmente en niveles heterogéneos de párvulos, desde el nacimiento hasta la edad escolar, e incluso un poco más allá (hasta 8 años en el caso de Canadá y centros familiares de Nueva Zelanda). Existen excepciones de programas con un rango de edad específico, tal como el Jardín familiar (2 a 6 años), Kindilink (3 años) y HIPPY (4 a 6 años).

La interdisciplinariedad de los servicios también se visualiza en varios programas, con una oferta amplia a las familias. Los casos estudiados reúnen servicios en áreas tales como la educación, salud, cuidado, desarrollo comunitario y servicios de apoyo familiar para satisfacer mejor las necesidades de los niños, niñas y sus familias.

Asimismo, los programas ofrecen servicios tales como transporte, alimentación, apoyo de equipos multidisciplinarios, controles de salud infantil, intervenciones educativas, talleres, oportunidades para crear contactos con profesionales de la primera infancia, información sobre la comunidad y el cuidado infantil, programas de apoyo parental, educación de adultos, clases de inglés o finés como lengua extranjera, cuidado infantil, y actividades interactivas del alfabetismo. Además, los proveedores de servicio colaboran con actores tales como centros parentales, servicios familiares de los municipios o gubernamentales, otros establecimientos de educación inicial, congregaciones, bibliotecas y otras organizaciones.

Casi todos los casos estudiados valoran el juego y lo consideran como su principal actividad pedagógica. Se observan actividades como el juego libre, juegos educativos, lectura conversacional, manualidades, música, salidas pedagógicas y diversas actividades al aire libre. Los centros involucran a las familias en los procesos de planificación y en algunos casos mencionan que la planificación pedagógica se realiza de acuerdo a los intereses del niño o niña. Además, varios casos entregan material didáctico o de estimulación a las familias para facilitar entornos favorables al desarrollo infantil en las casas.

Estructura: Se observa que la gran mayoría de los servicios son gratuitos para las familias y reciben su

financiamiento de los gobiernos nacionales, gobiernos estatales o provinciales, o bien de los municipios, generándose articulaciones virtuosas entre instituciones y conexiones intersectoriales. Algunas organizaciones, como MLL, se financian a través de una mezcla de fondos públicos y privados.

A pesar del gran aporte público en el financiamiento, los servicios se entregan a través de diversos organismos. Una parte de los servicios pertenecen a programas gubernamentales o son administrados por organismos nacionales, como en los casos de Chile y Kindilink de Australia; o son administrados por los municipios, como en los casos de Canadá y algunos casos de Finlandia. Otros son administrados y proporcionados por grupos comunitarios con apoyo de un organismo nacional, como en los casos de Nueva Zelanda, o por organizaciones sin fines de lucro como es el caso de las cafeterías familiares y HIPPY. Además, los servicios pueden ser proporcionados a través de consejos escolares o congregaciones.

El funcionamiento varía considerablemente entre los casos estudiados, desde programas donde las familias se unen una vez por semana hasta servicios ofrecidos durante cinco o seis veces a la semana. La flexibilidad caracteriza a los casos estudiados, donde las familias muchas veces definen los horarios que les acomodan. En general, las familias participan a sesiones de dos a cuatro horas, con la excepción de HIPPY, donde se utilizan entre 10 a 15 minutos diarios para realizar actividades pedagógicas, además de reuniones grupales quincenales.

Los servicios se ofrecen en varios tipos de espacios: algunos programas como EarlyON y Playcentre funcionan en centros específicos para el servicio, mientras que los Playgroups tienen como criterio que sus espacios estén disponibles para otros grupos de la comunidad, como salas comunitarias, escuelas, iglesias, centros sociales o espacios de otros proveedores de servicios de educación inicial. Otros espacios identificados en el análisis incluyen a establecimientos de salud, servicios móviles, centros virtuales o telefónicos, parques, espacios de asociaciones, las casas de las familias.

Los requisitos para el ingreso y permanencia de las familias varían entre las modalidades estudiadas. Algunos servicios funcionan con inscripción previa y con un compromiso por un tiempo definido, tales como el CASH, Jardín Familiar, y HIPPY. Otros, en tanto, no requieren inscripción previa ni continuidad en la participación para poder asistir, tales como las cafeterías familiares o los jardines infantiles abiertos. En la gran mayoría de los casos, el trabajo es alineado con un currículum nacional o territorial, y además está regulado por un marco nacional de calidad en el caso de Australia. Adicionalmente, varios programas tienen sus propios guías o manuales de apoyo para orientar las actividades.

Respecto a la formación del personal, se distinguen tres patrones principales: en la mayoría de los casos, los equipos de trabajo están conformados por profesionales de la educación inicial o equipos multidisciplinarios (enfermeros, educadores, asistentes sociales, psicólogos, logoterapeutas, fisioterapeutas, profesores, coordinadores de desarrollo comunitario, coordinadores de servicios familiares, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, trabajadores sociales y asistentes sociales de la juventud). En el segundo grupo, principalmente los casos de Nueva Zelanda, los servicios son organizados por las familias que reciben apoyo y formación desde la organización o el Ministerio de Educación. Tercero, se distingue un grupo donde el personal corresponde a padres, madres y cuidadores que han participado en el programa, han sido elegidos para trabajar en el servicio y reciben capacitación, como en los CASH y HIPPY. Finalmente, en el caso de las cafeterías familiares se observan equipos de voluntarios que son formados por la organización central y pueden invitar a expertos para exponer sobre distintas temáticas.

Resultados: Respecto a los beneficiarios directos e indirectos de las iniciativas estudiadas, se pueden distinguir servicios universalmente accesibles a las familias con niños y niñas pequeñas, y al otro lado servicios destinados a un grupo de beneficiarios específico. Los casos de Chile y Australia se enfocan a una parte de la población que se encuentra en situaciones de vulnerabilidad, mientras los servicios estudiados de Finlandia y Nueva Zelanda son accesibles a todas las

familias que cuidan a sus hijos e hijas en la casa. El caso de EarlyON, en Canadá ofrece servicios de apoyo a todos los padres, madres y cuidadores que están conociendo su nuevo rol como el primer educador de su hijo o hija, y a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 8 años de edad.

Los beneficiarios principales de los casos presentados son las familias que cuidan a sus hijos e hijas en la casa. La edad de los párvulos varía desde el período de gestación o desde el nacimiento en algunos programas tales como Chile Crece Contigo, CASH, EarlyON, Playcentre, Playgroup y Centros Familiares; hasta 8 años en los casos de EarlyON y Centros Familiares. Sin embargo, la gran mayoría de los programas ofrece servicios hasta la edad escolar. Además de los párvulos, un beneficiario importante son los padres, madres y cuidadores, que pueden encontrar una red de apoyo en estos servicios. En el caso de CASH, HIPPY y Playcentre, los adultos de la familia pueden, además, formarse como agentes educativos, fomentando el liderazgo en sus comunidades y el camino para el empleo. Con la formación gratuita de Playcentre es posible, incluso, obtener un diploma oficial reconocido por la agencia nacional de cualificaciones.

Las entrevistas realizadas para el estudio y las evaluaciones de los distintos programas destacan tanto la contribución al desarrollo integral de los niños y niñas, como su aporte para el bienestar de las familias en general. Se valoran las oportunidades ofrecidas a los niños y niñas para desarrollar habilidades sociales como compartir y expresarse, y para muchas familias que están cuidando a sus niños y niñas en la casa este tipo de servicios ofrecen un entorno social importante. Además, se destaca el apoyo de profesionales de la primera infancia que conversan con las familias sobre el desarrollo de sus hijas y las guían a través formación parental.

Por ejemplo, en Finlandia, los servicios de educación inicial abierta donde los niños y niñas participan junto a sus cuidadores son bien valorados y, por lo mismo, la demanda ha ido en aumento. En el caso de Ontario, investigaciones y conversaciones con las familias y educadores han demostrado que los programas familiares son esenciales porque ayudan a las familias

a aprender, crecer y conectarse juntos. Asimismo, estudios sobre Playcentre han afirmado su valor a la sociedad por proveer una alternativa a los padres que quieren estar activamente involucrados en la provisión de educación inicial de sus hijos e hijas.

1.4 Recomendaciones de política pública

En la primera infancia, la educación parvularia ocupa un rol central en la promoción del desarrollo, aprendizaje y bienestar de niños y niñas. Como se apreció en la evidencia de las experiencias señaladas, la flexibilidad y diversidad de la oferta educativa es determinante a la hora de ofrecer un servicio pertinente y de calidad para las familias.

A nivel internacional y en nuestro país existe experiencia de larga data en modalidades no convencionales de atención. No obstante, en Chile urge fortalecer y ampliar este tipo de programas para las familias que, por diversas razones, no requieren de una oferta de jornada completa.

Las reflexiones que se presentan en esta primera parte del estudio se extraen de los elementos comunes que se pueden rescatar de estas experiencias en base al marco de análisis, y al mismo tiempo, se incorporan algunos elementos normativos y de financiamiento que permiten proyectar el diseño de este tipo de modalidades para Chile.

Estos aprendizajes extraídos de la revisión de experiencias constituirán los pilares conceptuales que fundamentan el diseño general de un programa flexible para el aprendizaje familiar, que se presenta en la segunda parte de este estudio.

1.4.1 Importancia del involucramiento familiar en los procesos de aprendizaje en la primera infancia

Uno de los hallazgos que muestra este estudio refiere al involucramiento familiar en los procesos de aprendizaje: en las experiencias revisadas las familias pueden acceder a apoyo de expertos, tomar cursos sobre desarrollo infantil, aprender un segundo idioma en el caso de familias de origen migrante y participar en las actividades junto a sus hijos e hijas para replicarlas en su entorno doméstico.

Es imprescindible considerar esta participación en el diseño de un programa flexible para el aprendizaje familiar, pues permite que las intervenciones educativas alcancen su pleno potencial respecto al desarrollo infantil, contribuyendo a la disminución de las desigualdades desde la más temprana edad. Las experiencias analizadas en este estudio dan cuenta de oportunidades de aprendizaje y desarrollo para toda la familia, lo que amplía el concepto de educación inicial más allá de las actividades que realizan los párvulos.

1.4.2 Importancia del rol del Estado y la colaboración público-privada en la implementación de políticas y programas de educación en la primera infancia

Otro de los aprendizajes que se recogen de las experiencias revisadas refiere al rol clave que juega el Estado —incluyendo los gobiernos regionales y locales— en las políticas que abordan la primera infancia, tanto desde el apoyo técnico, acompañamiento, financiamiento y en la promoción de la colaboración público-privada en las intervenciones. La mayoría de las iniciativas destacadas pertenecen al sector público e incluyen alianzas entre el sector público, privado y el tercer sector para facilitar la implementación de servicios integrales. En varios casos la implementación de los servicios se realiza a través de organizaciones sin fines de lucro y con el apoyo de voluntarios desde las comunidades locales.

1.4.3 Intersectorialidad e interdisciplinariedad

La primera infancia es una etapa donde la intersectorialidad y la interdisciplinariedad de los servicios son esenciales. Las experiencias estudiadas reúnen servicios en áreas tales como la educación, salud, cuidado, desarrollo comunitario y servicios de apoyo familiar para satisfacer las necesidades diversas de los niños, niñas y sus familias.

De este modo, es fundamental que en el diseño de un programa flexible para el aprendizaje familiar se considere que los programas flexibles de calidad ofrecen servicios integrales, aprovechando las distintas iniciativas presentes en las comunidades aledañas. Se destaca la colaboración con los servicios familiares de los

municipios o gubernamentales, centros parentales, establecimientos de educación inicial, congregaciones, bibliotecas y otras organizaciones que trabajan con la primera infancia.

Además, se observa que los servicios flexibles facilitan el involucramiento de la comunidad en la provisión de servicios, coordinando, por ejemplo, la participación de voluntarios que desde su experiencia técnica o profesional, contribuyen a la atención de los niños, niñas y familias, ya sea en la entrega de servicios concretos o en la coordinación y desarrollo de experiencias de aprendizaje comunitario, en actividades de diverso tipo, como realización de ferias, talleres, entrega de servicios de peluquería para niños, etc.

1.4.4 Las modalidades flexibles son parte de la oferta formal de la educación inicial

Desde las experiencias internacionales se puede observar que las modalidades flexibles con participación familiar no se consideran sólo como una respuesta para aumentar la cobertura en lugares de difícil acceso o una oferta “informal”, sino que forman parte de la oferta formal en educación inicial. Estos servicios representan una alternativa válida para todas las familias que, por distintas razones, deciden cuidar a sus hijos e hijas en la casa, o bien para quienes la oferta de jornada completa no es una respuesta a sus necesidades.

En este sentido, el diseño de un programa flexible en Chile debe considerar que estas modalidades contribuyen a la diversificación de la oferta disponible para las familias, en vez de competir con la oferta tradicional. Muchas familias pueden construir más confianza en los servicios de educación inicial teniendo la oportunidad de participar junto a sus hijos e hijas, por lo tanto, las modalidades flexibles pueden servir incluso como una fase de transición a servicios más convencionales. La flexibilidad y apertura de los servicios permite el desarrollo de respuestas pertinentes para las comunidades locales, con la contribución continua de las familias y otros agentes de la comunidad.

1.4.5 Diversidad como base de la oferta

La diversidad, en términos de oferta, tipo de servicios, población objetivo, entre otros elementos, es otra de las características claves de las modalidades revisadas, especialmente en las experiencias internacionales.

Por ejemplo, los servicios de primera infancia en los casos internacionales revisados, no son focalizados en términos socioeconómicos, sino que la oferta intenta captar una población diversa y promover espacios de encuentro de familias de diverso nivel socioeconómico. Los centros ofrecen un entorno social importante para las familias, donde los niños y niñas desarrollan habilidades sociales con gente diversa, y los adultos encuentran redes de apoyo con los profesionales de los centros y con las otras familias involucradas.

Otro elemento de diversidad es la organización por grupos etáreos: los servicios revisados se entregan principalmente en niveles heterogéneos de niños y niñas, permitiendo un entorno diverso respecto a los niveles de desarrollo infantil y la convivencia de las familias con niños y niñas de edades distintas.

En términos de jornada horaria, las experiencias ofrecen modalidades diferenciadas, ajustándose a las necesidades de las familias involucradas. El nivel de estructura varía entre los distintos casos, pero en general las experiencias estudiadas son bastante flexibles. Algunos centros ofrecen actividades todos los días, otros uno o dos días a la semana, pero en general son las familias quienes definen con qué frecuencia y cuánto tiempo deseen participar.

Las actividades se pueden organizar en centros específicos, parques, centros de salud, cafeterías, servicios móviles y en distintos tipos de espacios compartidos, tales como sedes sociales, escuelas, iglesias o establecimientos de otros servicios de educación inicial. De esta forma, existe una diversidad de espacios que pueden facilitar entornos de aprendizaje para las familias.

1.4.6 Posibilidades de localización de la oferta

Para ampliar la cobertura de la educación inicial en Chile es fundamental diversificar la oferta, de modo de responder mejor a las necesidades de las familias a lo largo del país, especialmente considerando que más de un 70% no lleva a sus hijos e hijas a la educación parvularia porque señalan que prefieren cuidarles en casa (CASEN 2017).

En base al análisis de cobertura en el sistema de educación parvularia se proponen tres escenarios posibles para impulsar la implementación de modalidades flexibles en Chile, los cuales, además, podrían representar opciones complementarias:

- Primero, se pueden enfocar en las regiones con déficit de cobertura en educación inicial y, por lo tanto, con una gran demanda potencial. A nivel de salas cunas, las regiones Metropolitana, Antofagasta y La Araucanía presentan el mayor déficit de cobertura. En niveles medios, las regiones de Antofagasta, Coquimbo, O'Higgins, Maule, La Araucanía, Metropolitana y Los Ríos presentan los mayores desafíos para satisfacer metas de cobertura. Sin embargo, es importante destacar que este tipo de modalidades no pretende sólo aumentar la cobertura, sino que pueden proveer más opciones a las familias en todas las regiones de Chile.
- El segundo escenario para implementar modalidades flexibles son las regiones con oferta actual de modalidades no convencionales con participación familiar. Las regiones de Biobío y Valparaíso tienen la matrícula más alta en estas modalidades y la mayor cantidad de centros, por lo tanto, ya tienen experiencia con la implementación y las familias conocen iniciativas similares.
- En tercer lugar, un escenario posible sería focalizar las iniciativas en las regiones que tienen una gran cantidad de familias que, por distintas razones, deciden cuidar a sus hijos e hijas en la casa. Para proyectar este panorama, es necesario desglosar a nivel regional el dato entregado por la encuesta CASEN respecto de los argumentos que entregan las familias para no llevar a sus hijos a la educación parvularia.

1.4.7 Normativa

Las modalidades no convencionales en Chile tradicionalmente han provisto una respuesta a la baja cobertura en sectores de difícil acceso. Las modalidades convencionales deben tener en cuenta las exigencias normativas respecto a elementos tales como espacios educativos, personal, vinculación con los servicios locales u otros sostenedores y la adhesión a bases curriculares para adquirir el reconocimiento oficial. Las modalidades no convencionales, por su naturaleza distinta, se quedan fuera del marco normativo en la actualidad.

En este sentido, el desafío actual es incorporar estándares propios para modalidades no convencionales, que permitan resguardar la calidad de los servicios. Los espacios de una modalidad no convencional pueden ser más flexibles y diversos que los de un jardín convencional. Pese a ello, deben haber algunos estándares de calidad definidos, ya que, por ejemplo, una de las mayores preocupaciones de los actores entrevistados en terreno es la infraestructura insuficiente de estas modalidades. La tendencia actual es unificar criterios de calidad en la educación parvularia; sin embargo, junto con la diversificación de la oferta también es importante considerar la ampliación de la normativa para responder a las diversas necesidades de las familias, sin descuidar la calidad de los servicios.

PARTE 2:

PROPUESTAS PARA APRENDER EN FAMILIA**2.1 Necesidad de diversificar la oferta disponible para las familias**

La evidencia internacional señala que los aumentos de cobertura en educación inicial requieren de programas de atención a la primera infancia que sean más flexibles en horarios, modalidades de atención y que incorporen la participación de las familias a través de procesos de formación en pautas de crianza (Banco Interamericano de Desarrollo, 2017).

Una educación inicial de calidad, que involucre a las familias, representa una oportunidad para reducir las diferencias entre entornos educativos y familiares (Lindeboom & Buiskool, 2013). La familia es el principal contexto donde los niños y niñas desarrollan sus distintas habilidades, y la educación temprana no suele alcanzar su pleno potencial si el entorno familiar de los niños y niñas no es propicio para un desarrollo positivo. Es por esto que organizaciones internacionales tales como la OCDE y UNICEF identifican la participación de los padres en la educación inicial como un derecho fundamental, una obligación y también un elemento central en la calidad de los servicios.

No obstante, Action for Children (2017) señala que convertirse en madre o padre representa una fase de la vida donde las personas son vulnerables a sensaciones de soledad y aislamiento, debido al cambio repentino de rutina, recursos reducidos y pérdida del tiempo para socializar. La soledad y los problemas mentales de los padres, madres y cuidadores presentan un riesgo importante para el bienestar y la salud mental de sus hijos e hijas, por lo tanto, es crucial que las familias puedan tener acceso a apoyo parental durante esta fase de la vida. La formación parental, los centros familiares y las visitas domiciliarias pueden ayudar a que aumenten su sentido de competencia como padres y su satisfacción con la crianza (Action for Children, 2017).

Por lo tanto, el apoyo familiar se vuelve aún más relevante en Chile, donde la prevalencia de trastornos psiquiátricos y/o discapacidad psicosocial en niños y adolescentes es de 22,5% (De La Barra et al., 2012), y el 21% de trabajadores y trabajadoras declara haberse sentido deprimido en los últimos 12 meses (Ministerio de Salud, 2011). Además, el 71% de los niños, niñas y jóvenes en Chile dice vivir violencia en sus hogares, y el 25,9% sufre violencia física o sexual grave (UNICEF, 2012).

Al otro lado, la diversidad y flexibilidad de la oferta educativa es clave para ofrecer un servicio pertinente para las diversas familias a lo largo del país. Mientras la oferta tradicional de jornada completa es importante para muchas familias, también hay muchas familias que no están dispuestas a matricular a sus hijos e hijas pequeñas en una sala cuna o un jardín tradicional, por lo cual es importante diversificar la oferta actual para que las familias que deciden cuidar a sus hijos e hijas en casa también accedan a programas educativos de calidad que respondan a sus necesidades.

2.1.1 Resultados de encuesta nacional

Para entender mejor las diversas necesidades de las familias en Chile, es necesario profundizar en las cifras que presenta la encuesta CASEN sobre la valoración de educación parvularia, donde un 77% de las familias señala que no es necesario que su hijo o hija asista a un centro educativo, porque lo cuidan en casa (Ministerio de Desarrollo Social, 2016a). Actualmente existen estudios que recogen las percepciones de las familias que asisten a la educación parvularia respecto a los servicios disponibles (por ejemplo, Superintendencia de Educación, 2017). Sin embargo, hace falta información respecto a las diversas razones por las cuales las familias prefieren cuidar a sus hijos e hijas en la casa y no participar de la educación parvularia.

Por esta razón, se decidió realizar una encuesta nacional en el marco de este estudio, para profundizar en las percepciones de las familias respecto a la oferta en el sistema de educación parvularia. La encuesta fue construida en torno a tres objetivos principales: primero, conocer las razones que tienen las familias para enviar o no enviar a sus hijos a educación inicial; segundo, conocer las percepciones de las familias sobre la calidad y pertinencia de la oferta actual en el sistema de educación parvularia; y tercero, conocer las percepciones de las familias respecto de modalidades no convencionales de educación parvularia y de modalidades más flexibles.

Esta encuesta semiestructurada se realizó en línea, través del programa Qualtrics, con un muestreo no probabilístico intencionado. El desarrollo de la encuesta

fue realizado en conjunto con el Centro de Sistemas Públicos³, y el periodo de aplicación de la encuesta fue desde el 19 de diciembre de 2018 hasta el 19 de enero de 2019.

Durante este período se recibieron 7.696 respuestas de todas las regiones de Chile. De la información sociodemográfica, se desprende que la encuesta se encuentra bien representada en términos de regiones, al observarse distribuciones similares a las del Censo. Las personas que respondieron la encuesta se concentran entre los 18 y los 50 años, con cerca de un 82% de la muestra, predominando quienes se declaran de género femenino (cerca de un 85% de la muestra). También destaca que cerca del 82% de las personas encuestadas señaló tener estudios superiores, detalle que se presenta en la siguiente tabla.

| Respuesta | Porcentaje |
|-----------------------------------|------------|
| Educación básica incompleta | 0,3% |
| Educación básica completa | 0,58% |
| Educación media incompleta | 1,89% |
| Educación media completa | 14,84% |
| Educación superior incompleta | 13,07% |
| Educación superior completa | 40,5% |
| Estudios de postgrado incompletos | 5,73% |
| Estudios de postgrado completos | 23,08% |

Tabla N°24: Nivel educativo de personas encuestadas.

En su mayoría, las personas que contestaron la encuesta declararon tener al menos un hijo (81%). De ese grupo, el 54% señala que tiene hijos en edad de

asistir a un centro de educación parvularia, y sólo un tercio de ellos declaró que sus hijos o hijas participan en la educación parvularia.

³ Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial, Centro de Sistemas Públicos, en asociación al Centro de Investigación para una Educación Inclusiva. La participación de los investigadores en este estudio fue posible gracias al apoyo obtenido en el marco del proyecto Conicyt PIA CIE160009.

| Respuesta | Porcentaje |
|-------------|------------|
| No | 14,08% |
| Sí | 34,81% |
| No responde | 51,11% |

Tabla N°25: Asistencia a la educación parvularia.

De acuerdo a lo observado en las respuestas, las principales razones para la asistencia a la educación parvularia se relacionan con la estimulación de los aprendizajes y la posibilidad de relacionarse con otros niños/as.

| Respuesta | Porcentaje |
|---|------------|
| Para estimular su aprendizaje | 83,33% |
| Para que socialice con otros(as) niños(as) | 75,68% |
| Tengo que trabajar y prefiero una sala cuna o jardín infantil | 43,85% |

Tabla N°26: Principales razones de asistencia a educación parvularia⁴.

Al analizar los resultados por nivel educativo alcanzado, se observa que los segmentos que más valoran el estímulo del aprendizaje son aquellos que señalan tener enseñanza básica completa (92%) y aquellos que tienen estudios de postgrado incompletos (90%).

En el caso de la segunda razón, el mayor porcentaje de personas que lo consideraron como un factor relevante se concentra en segmentos que señalan tener estudios de postgrado (80%). Lo mismo se observa con la tercera razón de la tabla.

Dentro de las razones menos valoradas se encuentran “Por recomendación del pediatra” con un 6,13% y “Aunque no confío, el establecimiento tiene mejores

condiciones que mi hogar” con un 8,98%. Lo llamativo de estas razones radica en que las personas que señalaron que sólo llegaron hasta la enseñanza media se inclinan 3 veces más por estas razones que aquellas que sí la lograron terminar.

Por otro lado, dentro de las principales razones para no participar en la educación parvularia para las familias que tienen hijos, la que más destaca es aquella que se relaciona con aprovechar esta edad y pasar más tiempo con ellos. Otras razones tienen que ver con evitar enfermedades que son comunes a esta edad o con tener a alguien cuidando a su hijo/a.

⁴ Las personas encuestadas podían seleccionar más de una alternativa, por lo tanto, la suma de los porcentajes puede superar un 100%.

| Respuesta | Porcentaje |
|--|------------|
| Prefiero aprovechar esta edad y compartir con él(ella) | 35,4% |
| Los(as) niños(as) se enferman mucho a esta edad | 27,4% |
| No es necesario ya que lo(la) cuido yo o mi pareja | 27,1% |

Tabla N°27: Principales razones de no asistencia a educación parvularia⁵.

Al analizar la tabla anterior por nivel educativo, aquellas familias que señalan tener nivel universitario (completo e incompleto) son las que principalmente manifiestan que no envían a los niños para compartir con ellos, con cerca de un 40%. En tanto, las personas que mayoritariamente se inclinan por no enviar a sus hijos para evitar enfermedades son aquellas que señalan tener estudios de postgrado completos (mayor ingreso), con un 35%. En el caso de la tercera razón, es decir “yo o mi pareja lo(a) cuidamos”, la respuesta se distribuye de manera similar entre los distintos segmentos.

Los hallazgos de la encuesta indican que modalidades más flexibles serían relevantes de considerar junto a la oferta tradicional, de modo de apoyar al gran porcentaje de familias que no quiere enviar a sus hijos a la educación parvularia. Como se señalaba anteriormente, las modalidades no convencionales en Chile —que presentan mayor flexibilidad en términos de jornada y participación de las familias— tradicionalmente han provisto una respuesta a la baja cobertura en sectores de difícil acceso y comunidades rurales. Actualmente son poco conocidas por las familias, lo cual se refleja en la encuesta, donde el 53% de las personas manifiesta no conocer ni haber oído sobre las modalidades no convencionales existentes en Chile.

Elección del centro educativo

A continuación, se presenta el análisis realizado sobre el subgrupo de encuestados (3.957 personas) que contestó el apartado de la encuesta relacionado con la elección de centros educativos en base a una se-

rie de atributos ordenados de manera aleatoria, utilizando la técnica de análisis conjunto (conjoint). Esta técnica ha sido utilizada anteriormente para estudiar preferencias parentales sobre programas de educación inicial en Estados Unidos, en encuestas desarrolladas por Leslie, Ettenson y Cumsille (2000) y Rose, Vittrup y Leveridge (2013). En este estudio se utilizó para estudiar las preferencias de las familias respecto a los servicios de un programa de educación parvularia.

En el análisis se estudiaron nueve atributos que pueden influir en la decisión de las familias al momento de elegir un programa de educación parvularia: la cercanía, infraestructura adecuada, gratuidad del servicio, flexibilidad de jornada, participación familiar, talleres parentales, conocimientos previos sobre el establecimiento, políticas de inclusión y la cantidad de educadores por niño/a.

Cada atributo se presenta en base a dos alternativas binarias, por ejemplo, en distancia, existe un establecimiento que queda a menos de un km del hogar vs. uno que queda a más de 10 km; en costos, centro gratuito vs. centro con un costo para las familias; en oferta complementaria, se evalúa la posibilidad de un establecimiento que ofrezca talleres parentales vs. uno que no lo haga. Los atributos fueron definidos al azar por el programa y las personas encuestadas tuvieron que escoger cuatro veces entre dos establecimientos distintos según sus preferencias. Las decisiones tomadas por quien responde la encuesta reflejan el balance para cada atributo, lo que queda expresado posteriormente en las preferencias estimadas (Biesma et al., 2007).

⁵ Las personas encuestadas podían seleccionar más de una alternativa, por lo tanto, la suma de los porcentajes puede superar un 100%.

La Figura 4 presenta los resultados del análisis conjunto para toda la muestra, donde los valores mostrados representan el aumento en la probabilidad de escoger un centro determinado:

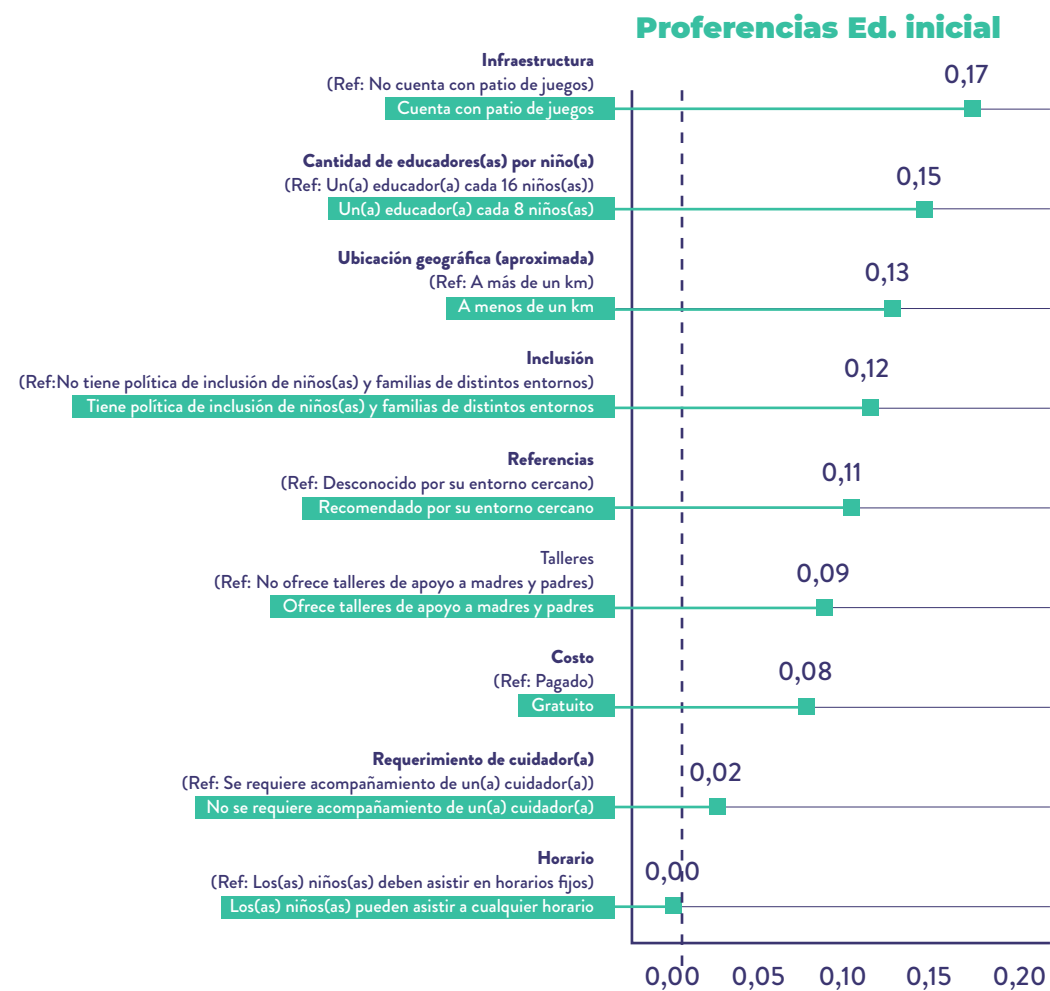


Figura N°4: Estimaciones de preferencias por atributo.

Como se puede apreciar, las principales preferencias se relacionan con una infraestructura adecuada, una alta proporción de educadores por niño/a, la cercanía geográfica del centro y la presencia de políticas para la inclusión de familias de distintos entornos.

Un establecimiento que cuente con una infraestructura adecuada y con un patio de juegos es 17% más probable de ser escogido por las personas encuestadas que uno que no cuente con un patio. Asimismo, un establecimiento que tenga un educador cada 8 niños/as es 15% más probable de ser escogido que uno que no tenga un educador por cada 8 niños/as. De manera similar ocurre para un establecimiento que esté a menos de un km. de distancia, pues es 13% más probable que sea escogido que un centro que se encuentre a más de 10 km. de distancia. Un centro con políticas para la inclusión de familias de distintos entornos es preferido con un 12% de probabilidad en comparación con uno que no tenga este tipo de políticas.

Por otra parte, un centro recomendado por el entorno cercano tiene 11% más de probabilidad de ser escogido que un centro desconocido, y un centro que ofrezca talleres parentales es preferido en un 9% más que un centro que no cuente con oferta de talleres dirigido a los padres y madres para apoyar la crianza de sus hijos. Al mismo tiempo, un centro gratuito es

8% más probable de ser escogido que un centro con costo, y un centro donde no se requiera que los niños asistan acompañados de un cuidador responsable son preferidos con un 2% de probabilidad que su alternativa “no se requiere que los niños asistan acompañados de un cuidador responsable”. Todas estas diferencias son significativamente diferentes de 0 ($p < 0,01$).

En contraste con lo anterior, no existe una diferencia significativa entre la probabilidad de escoger un centro flexible en el que “los niños puedan asistir en cualquier horario” y la de optar por un centro en el que “los niños deben asistir a las horas determinadas por el establecimiento”. Esto puede explicarse por el factor de desconocimiento, ya que actualmente no existe oferta flexible disponible para las familias, es decir, es difícil preferir una alternativa que no es conocida. Además, esto puede visibilizar el poco conocimiento que tienen las familias sobre modalidades flexibles y su aporte al sistema de educación parvularia.

Cuando estos resultados se analizan en interacción con la pregunta “¿Su hijo(a) asiste a algún establecimiento de educación parvularia (jardín infantil, sala cuna u otro)?”, los resultados cambian de una manera significativa solamente respecto a la participación del adulto responsable.

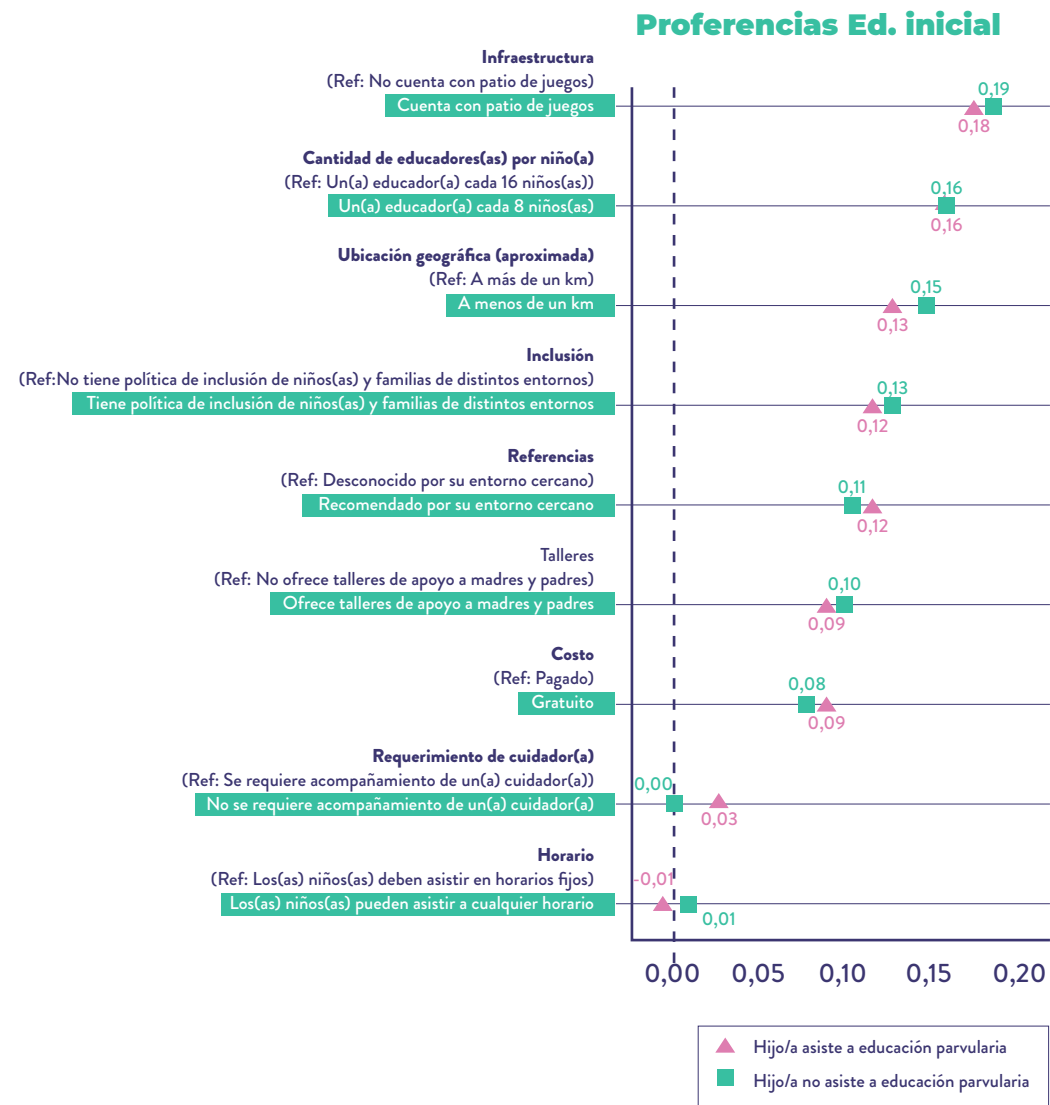


Figura N°5: Estimaciones de preferencias por atributo, interacción con asistencia a educación parvularia⁶.

Esta evidencia sugiere que aquellos padres y madres que no envían a sus hijos a educación parvularia se inclinan un 3% más por establecimientos donde los niños y niñas deben participar con su adulto responsable, respecto de aquellos que sí envían a sus hijos a educación parvularia. Esto se puede relacionar con las razones principales que señalan para no participar en la educación parvularia en la actualidad, que es el que prefieren aprovechar esta edad con sus hijos e hijas.

Al hacer un análisis particular de la ocupación, aparecen algunas diferencias significativas frente a la opción “Si el jardín tiene políticas de inclusión”, donde aquellas personas que señalan estar estudiando, son las que principalmente se inclinan por un jardín con estas características. Otro hecho que se destaca es que personas que señalan que no trabajan se inclinan principalmente por jardines gratuitos. Estas diferencias se pueden observar en la siguiente figura.

⁶ Los valores para “Hijo/a asiste a educación parvularia” están sobre el marcador y de “No asiste a educación parvularia” bajo el marcador.

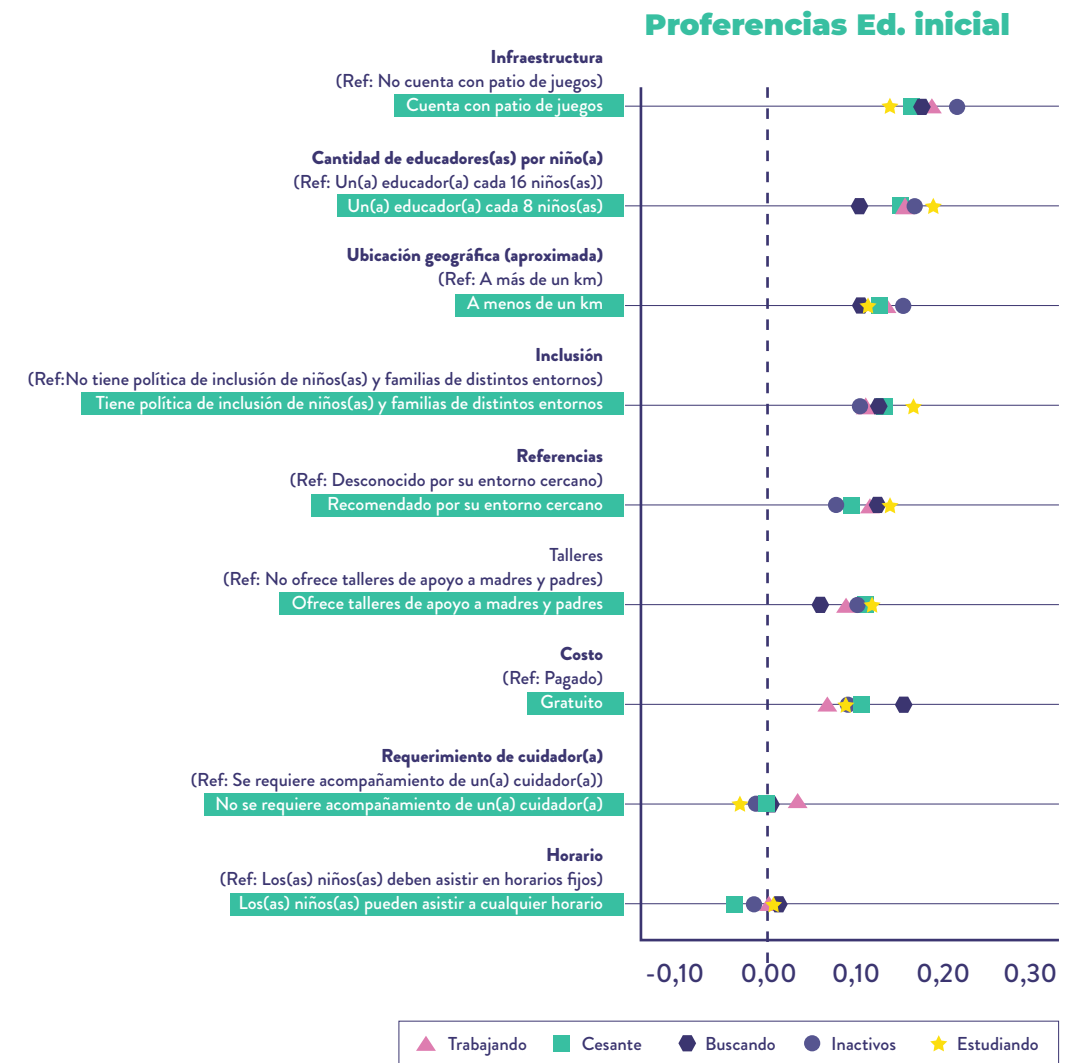


Figura N°6: Estimaciones de preferencias por atributo, interacción con ocupación.

Cuando se analizan las preferencias en base al nivel educacional de los encuestados, se pueden distinguir algunas tendencias, y por otra parte, algunas diferencias significativas entre los grupos, que se pueden observar en la siguiente figura.



Figura N°7: Estimaciones de preferencias por atributo, interacción con nivel educativo.

Se debe destacar que desde el nivel educativo media completa en adelante, la preferencia por un centro gratuito es significativa, en un rango entre 3% y 12%. Algo relativamente similar parece ocurrir con el atributo de talleres parentales, aunque no de forma tan clara: quienes tienen educación básica incompleta prefieren talleres para padres en un 21% (aunque con una amplia variedad de respuestas), quienes presentan media completa, lo prefieren en un 13%, quienes presentan educación superior incompleta, superior

completa y postgrado incompleto, lo prefieren en un 10%; y quienes presentan estudios de postgrado completos lo prefieren en 8%. Los atributos sobre asistir a centros educativos en horarios fijos o flexibles, o que el niño deba asistir con un cuidador responsable, parecen no seguir tendencias claras.

El atributo que refiere a tener una política de inclusión presenta un comportamiento diferente. Los grupos de encuestados de niveles educacionales bajos

(básica incompleta y básica completa) presentan una preferencia en torno al 22% por una política de inclusión (aunque con una amplia variedad de respuestas). Quienes presentan educación media incompleta, lo prefieren en 13%, y quienes tienen media completa en 9%. Luego, quienes presentan educación superior incompleta y completa, lo prefieren en 14%. Para quienes presentan estudios de postgrado incompletos, esta preferencia es del 9%, y para quienes completaron sus estudios de postgrado, esta preferencia es del 11%. En definitiva, para quienes presentan bajos niveles educacionales, la política de inclusión puede ser más relevante que para los demás grupos.

A nivel general, los resultados de la encuesta dan cuenta de la necesidad de avanzar en programas de atención que incorporen la participación de las familias, orientándolas en cómo estimular y apoyar la crianza de sus hijos. Las familias que deciden cuidar a sus hijos e hijas en casa también deben tener acceso a programas educativos de calidad que respondan a sus necesidades. Muchas familias no necesitan de una oferta tradicional, por lo tanto, no van a participar en la educación parvularia a pesar de los aumentos en cobertura. Es necesario ampliar la oferta actual con programas familiares donde estas familias pueden participar junto a sus hijos e hijas, complementando su opción de aprovechar esta etapa de la vida con el derecho que tienen a una educación inicial de calidad.

2.2 Programa flexible para el aprendizaje familiar: propuestas

Atendiendo al objetivo principal de este estudio, el cual es diseñar una propuesta concreta de un programa flexible para el aprendizaje familiar en Chile, a continuación se presentan dos alternativas que fueron construidas en base al análisis de experiencias —tanto nacionales como internacionales—, reuniones sostenidas con distintos actores clave en la educación parvularia y también considerando las necesidades y preferencias de las familias, según lo recogido en la encuesta realizada.

La propuesta consiste en dos modalidades distintas para la implementación de un programa flexible para el aprendizaje familiar en el contexto chileno. Ambas modalidades se diseñaron en base a las tres dimensiones de calidad definidas (procesos, estructura y resultados esperados) y considerando subdimensiones en cada caso.

La primera propuesta corresponde a una modalidad estable con una participación regular de las familias, lo cual se presenta con mayor detalle como la propuesta principal de este estudio. Sin embargo, para responder a las necesidades de diversas familias a lo largo del país, se propone otra modalidad esporádica con actividades menos frecuentes, donde las familias pueden participar cuando deseen y encuentren necesario. Estas dos modalidades se pueden ofrecer como alternativas independientes, pero también funcionan bien como modalidades complementarias que se pueden ofrecer incluso en un mismo centro.

En las siguientes tablas se visualiza el resumen de las dos modalidades propuestas en la línea de las tres dimensiones y sus subdimensiones definidas, y a continuación se presenta el detalle de sus diseños. A pesar de representar dos modalidades distintas, las dos alternativas comparten los mismos fundamentos y, por lo tanto, varias subdimensiones son compartidas entre las dos modalidades.

| Procesos | | |
|--|--|---|
| Subdimensión | Modalidad estable | Modalidad esporádica |
| Foco de la iniciativa | Un programa flexible de educación inicial y apoyo familiar para las familias que cuidan a sus hijos e hijas en la casa y no requieren de una modalidad tradicional de jornada completa. | Un programa flexible de educación inicial y apoyo familiar abierto para todas las familias, de implementación transitoria y/o acotada en el tiempo. Por ejemplo: durante periodo de vacaciones. |
| Involucramiento de las familias | Niños y niñas participan junto a su adulto responsable en la mayoría de las actividades. | |
| Prácticas pedagógicas y el rol del juego | Diversas actividades pedagógicas, alineadas a las bases curriculares de la educación parvularia, que son diseñadas para ser replicadas y/o complementadas en los hogares: juego libre, juegos educativos, actividades que promuevan la lectura y la experimentación, actividades relacionadas con los artes, música y manualidades, y actividades al aire libre que promueven el desarrollo motriz y una vida saludable. | |
| Interdisciplinariedad y servicios integrales | Servicios integrales pertinentes a las necesidades locales, reuniendo ámbitos de educación, salud, desarrollo comunitario y servicios de apoyo familiar. | |

Tabla N°28: Resumen de procesos del programa flexible para el aprendizaje familiar.

| Estructura | | |
|--|---|---|
| Subdimensión | Modalidad estable | Modalidad esporádica |
| Institucionalidad de los servicios | Dos opciones que pueden incluso ser complementarias: dependencia de organismos estatales (Servicios Locales de Educación Pública, Junta Nacional de Jardines Infantiles o Fundación Integra) u organizaciones privadas o de la sociedad civil (empresas, fundaciones o universidades). | Servicios pueden formar parte de una modalidad estable, o se pueden ofrecer de forma independiente a través de organismos estatales u organizaciones privadas o de la sociedad civil. |
| Requisitos para el ingreso y permanencia de las familias | No se puede participar en otros servicios de educación parvularia y se requiere tener el Carnet Control Sano del niño/a, su certificado de nacimiento, llenar una ficha de matrícula y las familias deben asistir de forma regular. Servicio gratuito que pretende captar familias diversas para promover una sociedad inclusiva desde la primera infancia. | Las familias pueden participar en actividades sin necesidad de matricularse, y sin importar si participan en otros servicios de educación inicial o no. Servicio gratuito para las familias que pretende captar familias diversas para promover una sociedad inclusiva desde la primera infancia. |
| Jornada ⁷ | Distintas jornadas disponibles desde todos los días de la semana a una vez a la semana, las familias se matriculan a la jornada que más les conviene, con un mínimo de cuatro horas semanales y máximo cuatro horas diarias. | Actividades organizadas de forma temporal: actividades mensuales o semanales, realizadas en días específicos o servicios ofrecidos durante las temporadas de vacaciones. |
| Formación del personal | Como mínimo una dupla profesional compuesta por un/a educador/a y un/a profesional del ámbito psicosocial (psicología o trabajo social). Además, se puede incorporar a otros profesionales pertinentes a particularidades locales, e involucrar a diversos actores, tales como expertos y/o voluntarios. | |
| Proporción de personal por niño/a | La proporción de adultos se mantiene alta debido a la participación de los adultos responsables de los niños y niñas. | |
| Financiamiento | Dependiendo de la institucionalidad, se consideran las siguientes tres opciones: financiamiento privado, aportes de fondos públicos y privados, financiamiento público a través de Ley de presupuesto o convenios sobre los recursos. | |

⁷ Agregado al marco de calidad como sub-dimensión para profundizar el diseño.

| | |
|-----------------|---|
| Infraestructura | Espacios diversos, con el criterio de accesibilidad para las familias. Puede tratarse de instalaciones propias; compartir espacios con jardines infantiles, escuelas o sedes sociales, o bien desarrollarse en espacios abiertos tales como centro comercial o parques. |
| Currículum | Actividades son alineadas con las bases curriculares de la educación parvularia y además, se cuenta con material de apoyo que orienta las actividades desarrolladas, y que se entrega a las familias para que lo implementen en sus hogares. |

Tabla N°29: Resumen de estructura del programa flexible para el aprendizaje familiar.

| Dimensión 3: Resultados esperados | | |
|--|---|---|
| Subdimensión | Modalidad estable | Modalidad esporádica |
| Beneficiarios directos e indirectos | Familias que por distintas razones deciden cuidar en casa a sus hijos e hijas entre 2 y 4 años de edad, o bien para quienes la oferta de jornada completa no es una respuesta a sus necesidades. De esta manera, se espera mejorar la cobertura en los niveles donde Chile tiene mayores desafíos en comparación con los países de la OCDE. | Todas las familias con niños y niñas desde el nacimiento hasta 4 años de edad. La modalidad puede servir como puente hacia otros servicios de educación parvularia; como servicio complementario a una modalidad estable u oferta tradicional; o bien ampliar las alternativas para responder mejor a las necesidades de algunas familias |
| Preparación para el aprendizaje continuo | Mejoras en la capacidad de los padres, madres y cuidadores para apoyar las necesidades de sus hijos e hijas en términos de salud, desarrollo socioemocional y de aprendizaje temprano; entornos familiares oportunos para el desarrollo infantil. | |
| Contribución al desarrollo integral de los niños y niñas | Promueve el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas. Previene e interviene en el maltrato infantil, ofreciendo herramientas para las familias respecto a disciplina no violenta y formación sobre los efectos graves de la violencia intrafamiliar. | |
| Contribución al bienestar de las familias | Se conforman redes de apoyo entre los profesionales y las familias y se ofrece un entorno social importante para muchas familias que están cuidando a sus niños y niñas en la casa, previniendo sensaciones de soledad. Padres, madres y cuidadores mejoran su sentido de competencia y su satisfacción con la crianza. Participación de familias de diversos entornos contribuye a la integración social y a una sociedad menos segregada. | |

Tabla N°30: Resumen de resultados esperados del programa flexible para el aprendizaje familiar.

2.2.1 Propuesta principal: una modalidad estable

Procesos: Un programa flexible de aprendizaje familiar en modalidad estable pretende proveer una alternativa de educación parvularia para las familias que por diversas razones deciden cuidar a sus hijos e hijas de edad preescolar en la casa. Al mismo tiempo, se pretende apoyar y empoderar a los padres, madres y cuidadores en su rol como primer educador y apoyar a las familias en la crianza de sus niños y niñas.

Como implica el nombre del programa, la participación familiar es central en un programa de esta naturaleza. Por lo tanto, las y los niños participarán de las actividades con su adulto responsable. De esta manera se puede asegurar una proporción alta de adultos por niño/a, y además, esta participación permite el desarrollo de espacios de aprendizaje familiar donde las experiencias vividas promuevan cambios positivos en los entornos familiares, reduciendo las diferencias entre entornos educativos y familiares.

Las actividades que se ofrecen en un programa flexible son diversas y no se desarrollan solamente con los niños y niñas, sino que también tienen elementos formativos para los padres, madres y cuidadores. Los adultos deben participar de una manera activa en todas las actividades y los profesionales del programa ofrecen apoyo a las familias en diversas temáticas relacionadas con el desarrollo infantil.

Las jornadas de un programa flexible se organizan en torno a las actividades con objetivos definidos que se ofrecen en horarios fijos en la mañana y en la tarde. Las actividades fijas permiten que las familias puedan organizar sus tiempos y saber qué pueden esperar de la jornada; sin embargo, las actividades son modificables en base a las necesidades de las familias, ya que el programa se caracteriza por flexibilidad.

Kennedy y Barblett (2010) sostienen que existe mucha evidencia que demuestra los beneficios del juego para el aprendizaje de los niños y niñas en todas las áreas de desarrollo infantil, y varias organizaciones internacionales como UNICEF destacan el juego como un derecho de todos los niños y niñas, que también está reconocido en la Convención de los Derechos

del Niño (artículo 31). Es por eso que un programa flexible para el aprendizaje familiar promueve el juego como su actividad central.

Al iniciar y al cerrar la jornada, las familias tienen tiempo para el juego libre, momento en que se pueden aprovechar diversos materiales pedagógicos que se organizan en torno a rincones de juego con foco en distintos núcleos centrales de aprendizaje, siguiendo el estilo del Jardín Sobre Ruedas de Integra. Además, estos tiempos de juego libre permiten que las familias pueden adaptarse al espacio y socializar entre las familias que participan en el programa.

Asimismo, las jornadas de un programa flexible cuentan con juegos educativos, actividades que promuevan la lectura y la experimentación, y actividades relacionadas con los artes, música y manualidades, y se utilizan canciones como una herramienta pedagógica permanente.

Cada jornada incluye una colación fría financiada por JUNAEB, y actividades al aire libre, donde se promueve el desarrollo motor de los niños y niñas y un estilo de vida saludable a través de juegos activos. Esto es importante considerando que la tasa de sobrepeso y obesidad infantil en Chile se encuentra a casi 45%, siendo casi el doble del promedio de la OCDE (OECD, 2019). Los adultos responsables deben participar en las actividades junto a sus hijos e hijas para promover un estilo de vida activo en los hogares y desarrollar un gusto hacia juegos activos en las familias.

Todas las actividades que se desarrollan con las familias son diseñadas para ser replicadas en los hogares, y al finalizar se les entrega material de apoyo a los adultos responsables que participan en las actividades, similar a la experiencia de programas como Conozca A Su Hijo, Chile Crece Contigo (ChCC) o HIPPI. A través de alianzas estratégicas se pueden aprovechar los materiales desarrollados por ChCC, que abordan temáticas tales como el desarrollo físico, desarrollo mental, seguridad y prevención de accidentes, autocuidado de los adultos, comportamiento y participación activa de los padres en la crianza.

Además de las actividades fijas, los profesionales del programa ofrecen apoyo constante a las familias respecto a los desafíos de la crianza y retroalimentación sobre el desarrollo de sus hijos e hijas en un ambiente de confianza. Dependiendo de las necesidades de las familias, también se pueden organizar charlas o talleres de expertos para apoyar en distintas fases de desarrollo infantil. Además, se pueden realizar salidas pedagógicas con las familias.

Un programa flexible para el aprendizaje familiar puede ofrecer servicios integrales que den respuesta a las necesidades locales que van más allá de las actividades pedagógicas, reuniendo servicios de los ámbitos de educación, salud, cuidado, desarrollo comunitario y servicios de apoyo familiar para satisfacer mejor las necesidades de los niños, niñas y sus familias. Se pueden ofrecer diversas actividades culturales organizadas con la comunidad más amplia, y servicios tales como terapia ocupacional, apoyo al desarrollo psicosocial y vacunas.

La provisión de servicios integrales se hace posible a través de una coordinación intersectorial con distintos actores gubernamentales y de la sociedad civil. Un programa flexible para el aprendizaje familiar se coordina con Chile Crece Contigo, consultorios, programas de alimentación y municipios para ampliar los servicios disponibles para las familias, y para promocionar la oferta de servicios existente en la primera infancia. Las actividades culturales y al aire libre se pueden coordinar con las bibliotecas, el Ministerio de Cultura y diversos actores de educación física. Se pueden incorporar voluntarios de la comunidad para apoyar su trabajo, que pueden ser, por ejemplo, personas de la tercera edad que quieren ofrecer su ayuda desde SENAMA, u otros actores de la comunidad que quieren contribuir en las actividades del programa. Además, el programa debe colaborar con las escuelas básicas para facilitar la transición desde la educación parvularia a la educación escolar.

Un programa flexible para el aprendizaje familiar ofrece entornos sociales que van más allá de lo formativo, sirviendo como espacios de encuentro para familias diversas que comparten la misma situación de vida y su rol como principal cuidador y educador

de su hijo o hija. Este tipo de programas permiten la conformación de redes de apoyo entre pares que pueden prevenir las sensaciones de soledad y aislamiento que viven muchas familias en esta fase de la vida, afirmando que las familias no están solas con los diversos desafíos que pueden estar viviendo.

Los resultados de la encuesta realizada en el marco del estudio demuestran una valoración de entornos diversos en la educación inicial, ya que un programa de educación parvularia sin políticas de inclusión es preferido por los encuestados con un 12% menos de probabilidad que un programa que sí tenga políticas de inclusión. Además, varios estudios confirman que los niños y niñas asumen prejuicios a una edad temprana, y más aún cuando se separan o categorizan a las personas en grupos en base a algunas características.

Por lo tanto, es fundamental promover la inclusión desde la primera infancia. Un programa flexible para el aprendizaje familiar busca captar familias diversas promoviendo la integración social y una sociedad menos segregada, y las actividades se organizan en grupos diversos y heterogéneos en términos de edad de los niños y niñas, permitiendo la participación de hermanos y hermanas en un mismo grupo.

Estructura: La modalidad estable de un programa flexible es abierta para todas las familias que cuidan a sus hijos e hijas entre 2 y 4 años de edad en la casa, y que no participan en otros programas de educación parvularia. Familias que tienen varios hijos o hijas en ese rango de edad pueden participar con ellos, y en el caso de tener hijos o hijas menores a esa edad, también es posible que el menor participe en el programa. Sin embargo, las actividades son dirigidas a los niños y niñas en niveles medios y sus adultos responsables. El programa busca proveer espacios de encuentro entre realidades diversas, por lo tanto, el servicio es gratuito para las familias, sin importar su condición socioeconómica. La encuesta desarrollada en el marco de este estudio demuestra que las familias valoran la gratuidad al momento de elegir un servicio de educación parvularia, ya que un centro gratuito es 8% más probable de ser escogido por los encuestados que un centro con costo.

Para matricularse en un programa flexible, solamente se requiere tener el Carnet Control Sano del niño o niña, su certificado de nacimiento y llenar una ficha de matrícula. Por otra parte, el requisito de permanencia en la modalidad es la asistencia de las familias, y en caso de faltar de las actividades, se debe informar con tiempo a los profesionales del programa.

Las familias tienen acceso a una variedad de jornadas que se eligen en base a sus necesidades. Se ofrecen actividades durante una jornada completa, sin embargo, las familias deben matricularse a un horario definido y pueden participar durante un máximo de cuatro horas diarias, siguiendo la lógica de las experiencias nacionales e internacionales donde las actividades mayoritariamente duran de tres a cuatro horas.

Las primeras veces las familias pueden ir a participar sin matrícula para conocer el programa y las distintas jornadas que pueden variar desde una vez hasta cinco veces a la semana, dependiendo de las necesidades de la familia y de la edad del niño o niña. Además, un par de veces durante el semestre se les ofrece la posibilidad de cambiar de jornada. Esta flexibilidad facilita que incluso las familias con hijos e hijas pequeñas puedan organizar sus tiempos para participar en las actividades, crear redes con otras familias y recibir apoyo parental.

Las actividades en un programa flexible de aprendizaje familiar cuentan como mínimo con una dupla profesional de un educador o educadora y un profesional del ámbito psicosocial, tal como un psicólogo o trabajador social. Debido a la participación de los adultos responsables de los niños y niñas en las actividades, la proporción de adultos se mantiene alta en este programa.

La dupla profesional es responsable de la planificación y realización de las actividades con el apoyo de las familias. Los profesionales trabajan de una manera colaborativa y transversal, pero desde sus especialidades el educador o educadora se encarga de la planificación pedagógica de las actividades, mientras el profesional del ámbito psicosocial se preocupa del trabajo de apoyo parental con los adultos.

Además de esta dupla profesional, se pueden incorporar otros profesionales que respondan a particularidades locales, tales como gestores culturales, dependiendo de las necesidades específicas de cada localidad y de las familias que participan en el programa. Un programa flexible busca alianzas para permitir una gama amplia de servicios y profesionales de distintos ámbitos. Por otra parte, la flexibilidad del programa facilita la incorporación de diversos actores, tales como expertos y voluntarios desde la comunidad, que pueden apoyar en la organización de actividades.

Las actividades que se desarrollan en un programa flexible para el aprendizaje familiar son alineadas con las bases curriculares de la educación parvularia y los ámbitos, núcleos y objetivos de aprendizaje centrales en los distintos niveles curriculares. Además, el programa cuenta con material pedagógico de apoyo que orienta las actividades desarrolladas y que se entrega a las familias para que lo implementen en sus hogares.

Los servicios de un programa flexible para el aprendizaje familiar se pueden ofrecer en varios tipos de espacios que sean de fácil acceso para las familias. Estos espacios pueden incluir, por un lado, centros específicos diseñados para el programa, pero también se pueden utilizar espacios comunitarios tales como sedes vecinales, escuelas o los espacios de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública, o adaptar a espacios de universidades. Si el programa se ofrece a través de JUNJI o Integra, se pueden utilizar los espacios de jardines tradicionales o estructuras móviles que se pueden trasladar en base a las necesidades de las familias.

Según la encuesta realizada para el estudio, las familias valoran mucho la cercanía al momento de elegir un servicio de educación parvularia. Por lo tanto, el criterio principal respecto a los espacios de un programa flexible es utilizar espacios fácilmente accesibles para las familias, que además puedan facilitar encuentros sociales entre familias diversas. Por ejemplo, es posible utilizar espacios de un mall para la creación de un programa flexible para el aprendizaje familiar, o algunos espacios al aire libre, tales como los parques cercanos a una estación de metro.

En la encuesta realizada para el estudio, una infraestructura adecuada que cuente con un patio de juegos es el ámbito que las familias más valoran al momento de elegir un establecimiento de educación parvularia, por lo tanto, una modalidad flexible debe contar con espacios adecuados que promuevan el desarrollo integral de los niños, niñas y sus familias. Si se utilizan espacios comunitarios para el desarrollo del programa, es importante considerar algunas modificaciones a la infraestructura que consideran las particularidades de familias con niños y niñas pequeñas.

Los espacios de una modalidad no convencional pueden ser más flexibles y diversos de los de un jardín convencional. Sin embargo, deben haber algunos estándares de calidad definidos para cuidar la calidad de los servicios. Como se señala en la primera parte del estudio, la tendencia actual en la política pública es unificar criterios de calidad en la educación parvularia. Sin embargo, es importante considerar la ampliación de la normativa junto con la diversificación de la oferta para responder a las diversas necesidades de las familias sin descuidar la calidad de los servicios.

Resultados esperados: Una educación inicial de calidad, que involucre a las familias, representa una oportunidad para reducir las diferencias entre entornos educativos y familiares. Un estudio desarrollado en Chile por Contreras y Puentes (2017) demuestra que las características del hogar influyen en las diferencias en el desarrollo lingüístico de los niños y niñas de una manera acumulativa, y sugiere que las políticas públicas sean más eficientes en proporcionar a las madres, especialmente de entornos más desfavorecidos, herramientas que les ayuden a estimular a sus hijos e hijas.

Según Pennsylvania State University (2017), las formas en que los padres interactúan con sus hijos e hijas durante la primera infancia y las relaciones que se forman entre los cuidadores principales y los profesionales de la educación parvularia influyen mucho en el desarrollo socioemocional, cognitivo y físico de los niños y niñas. Además, los cuidadores principales dan forma a las oportunidades de aprendizaje en el entorno familiar, donde un entorno de aprendizaje estimulante promueve la curiosidad, persistencia y

motivación para aprender a lo largo de la vida (Higgins, Stagman & Smith, 2010).

Por otro lado, también es importante comprender que muchas familias viven en circunstancias que pueden limitar la capacidad de los padres para proporcionar una crianza sensible y oportunidades de aprendizaje en el entorno familiar. La soledad y los problemas mentales de los padres, madres y cuidadores presentan un riesgo importante para el bienestar y la salud mental de sus hijos e hijas (Action for Children, 2017). La evidencia demuestra que las familias que luchan con dificultades financieras tienen tasas más altas de estrés y depresión, y que la depresión materna, la ansiedad y la falta de apoyo social se asocian con una crianza menos receptiva y un apoyo más débil para el aprendizaje (Higgins, Stagman & Smith, 2010).

Es por eso que las comunidades y las familias pueden beneficiarse de la implementación de programas que apoyan a los padres, madres y cuidadores en la crianza y promueven su participación. Varios programas de apoyo parental han demostrado mejoras en la capacidad de los padres, madres y cuidadores para apoyar las necesidades de sus hijos e hijas en salud, desarrollo socioemocional y de aprendizaje temprano (Higgins, Stagman & Smith, 2010). La formación parental, centros familiares y visitas domiciliarias pueden ayudar a los padres, madres y cuidadores a hacer cambios pequeños que aumenten su sentido de competencia como padres y su satisfacción con la crianza (Action for Children, 2017).

Un programa flexible para el aprendizaje familiar tiene la potencialidad de contribuir al bienestar de las familias en todos estos ámbitos, representando una alternativa válida para todas las familias que, por distintas razones, deciden cuidar a sus hijos e hijas entre 2 y 4 años de edad en la casa, o bien para quienes la oferta tradicional de jornada completa no es una respuesta a sus necesidades. De esta manera, se espera mejorar la cobertura en los niveles donde Chile tiene mayores desafíos en comparación con los países de la OCDE.

La flexibilidad y apertura de los servicios permite el desarrollo de respuestas pertinentes para las comunidades locales, con la contribución continua de las familias y otros agentes de la comunidad. Las familias definen con qué frecuencia y cuánto tiempo deseen participar en el programa, y en este sentido, la oferta se puede ajustar a las necesidades de las familias involucradas.

El apoyo parental del programa puede proveer herramientas para prevenir e intervenir en el maltrato que afecta transversalmente a niños, niñas y adolescentes de todos los sectores sociales. El 71% de los niños, niñas y jóvenes en Chile dice vivir violencia en sus hogares (UNICEF, 2012), y un programa flexible para aprendizaje familiar puede ofrecer a las familias herramientas respecto a disciplina no violenta y educarlas sobre los efectos graves de la violencia intrafamiliar. Además, el programa puede facilitar la detección temprana de casos de violencia, permitiendo intervenciones más efectivas.

Un programa flexible contribuye a la diversificación de la oferta disponible para las familias, en vez de competir con la oferta tradicional. Mientras la oferta tradicional en educación parvularia es importante para una gran parte de familias, también existen muchas familias que prefieren no matricular a sus hijos e hijas pequeñas en una sala cuna o jardín tradicional. Un programa flexible ofrece a estas familias una oportunidad para participar en los procesos educativos junto a sus hijos e hijas, y generar relaciones de confianza entre las familias y los profesionales de la primera infancia puede servir, incluso, como una fase de transición a servicios más convencionales.

El programa propuesto pretende captar matrícula de familias diversas en términos socioeconómicos y entornos culturales, ya que varios estudios confirman que existen sesgos negativos en niños y niñas a una edad temprana. Bigler y Liben (2007) afirman que niños y niñas conceptualizan otros grupos como distintos a los suyos para crear un sesgo positivo hacia su propio grupo. Por lo tanto, es importante garantizar grupos diversos de personas en la primera infancia para facilitar la inclusión y prevenir la conformación de prejuicios a una edad temprana, especialmente en

un país tan segregado como Chile, donde los espacios de encuentro inclusivos son pocos. Un programa flexible para el aprendizaje familiar puede proveer a los niños y niñas oportunidades para aprender a compartir con personas diversas en grupos de edades heterogéneos, contribuyendo a la integración social y a una sociedad menos segregada.

2.2.2 Propuesta complementaria: una modalidad esporádica

Procesos: La segunda propuesta corresponde a una modalidad esporádica, que tiene un foco parecido a la propuesta anteriormente descrita, proveyendo una alternativa para las familias que, por diversas razones, deciden cuidar a sus hijos e hijas de edad preescolar en la casa. Las dos modalidades comparten sus principios centrales de participación familiar, donde los niños y niñas participan en las actividades con su adulto responsable, y de inclusión, promoviendo el aprendizaje familiar en entornos diversos.

Sin embargo, esta modalidad tiene un mayor grado de flexibilidad respecto a la participación de las familias y al funcionamiento del programa. Como implica el nombre, esta modalidad ofrece actividades de una manera esporádica, y las familias pueden participar libremente según sus necesidades y temas de interés.

La modalidad esporádica se enfoca fuertemente en el apoyo familiar y la formación de los padres, madres y cuidadores, ya que el tiempo que las familias participan en las actividades es menor a una modalidad estable. Se pueden ofrecer actividades mensuales en torno a los hitos del mes para fomentar la exploración de los bebés, o días temáticos que buscan aumentar el sentido de competencia y el nivel de conocimientos de las familias respecto al desarrollo infantil, y desarrollar habilidades para enfrentar problemas comunes en la crianza y estimular el desarrollo de sus hijos e hijas.

Además, las actividades buscan contribuir al bienestar de las familias a través de apoyo más personalizado, donde los padres pueden consultar a los profesionales respecto al desarrollo de su hijo o hija. También se desarrollan actividades preventivas sobre el buen trato

a los niños y niñas, la prevención de accidentes en el hogar y el autocuidado de los adultos de la familia, de acuerdo a la etapa del desarrollo dónde se encuentran sus hijos e hijas.

Las familias se pueden dividir en distintos grupos durante las actividades, de acuerdo a sus intereses y necesidades: por ejemplo, mientras algunas familias participan en un taller de formación parental liderado por el profesional del ámbito psicosocial o algún experto invitado, las otras familias pueden participar en actividades pedagógicas al aire libre, organizadas por la educadora. Esta división es posible gracias a una gran proporción de adultos por niño y niña en el programa.

Igual que la modalidad estable, la modalidad esporádica ofrece entornos sociales importantes para las familias, y por lo tanto, cada jornada también contempla actividades comunes, donde las familias pueden compartir y crear grupos de apoyo mutuo. Las jornadas cuentan con actividades pedagógicas para los niños y niñas, donde los adultos responsables pueden desarrollar sus habilidades parentales en la práctica, y los niños y niñas desarrollan sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Las familias pueden construir material de estimulación en los talleres para llevarlo a sus hogares, y tal como en la modalidad estable, todas las actividades son diseñadas para ser replicadas en los entornos familiares, promoviendo diversos núcleos de aprendizaje.

Debido a la naturaleza esporádica de la modalidad, es importante que los profesionales se coordinen con las comunidades y gobiernos locales y con otros actores de la primera infancia para difundir información a las familias. De esta manera, los padres y madres pueden conocer la oferta de esta modalidad y elegir las temáticas que encuentran pertinentes a sus necesidades, según la etapa del desarrollo de su hijo e hija.

Estructura: A diferencia de la modalidad estable, la oferta esporádica está abierta a todas las familias sin distinguir si participan en otros servicios de educación parvularia o no. Todas las familias con niños y ni-

ñas desde el nacimiento hasta 4 años de edad pueden participar en las actividades sin necesidad de matricularse al programa.

Las actividades se pueden organizar en un horario definido de una manera semanal o mensual, dependiendo de las necesidades de quienes participan en la modalidad esporádica y de la cantidad de familias que pueden beneficiarse del programa. Además, se pueden organizar días abiertos, donde las familias pueden participar a cualquier horario mientras hayan cupos o actividades durante las temporadas de vacaciones.

Las actividades en una modalidad esporádica cuentan con la misma dupla profesional que la modalidad estable, y se debe articular con distintas instituciones y actores de la primera infancia, buscando alianzas para difundir sus actividades y para facilitar una gama amplia de servicios y profesionales de distintos ámbitos. Se pueden incorporar diversos actores de la comunidad local, voluntarios y expertos que desean apoyar en la organización de actividades.

Tal como en la modalidad estable, los servicios de una modalidad esporádica deben ser gratuitos para las familias, para mantener el foco inclusivo del programa. En la provisión del servicio, es importante que el programa se coordine con los gobiernos locales y programas gubernamentales, como Chile Crece Contigo, que han desarrollado un trabajo en torno a la formación parental. Los materiales de estimulación del Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial (PADBP) podrían, incluso, extender su difusión a una modalidad esporádica para ampliar la cobertura de esta política pública pionera en Latinoamérica.

Las actividades de una modalidad esporádica se pueden ofrecer en varios tipos de espacios que sean accesibles a las familias y que ofrezcan espacios seguros para la promoción del juego y el aprendizaje. En los días abiertos, por ejemplo, se pueden coordinar algunas actividades masivas, instalando un servicio móvil con cupos establecidos, dependiendo de las características del espacio y de la cantidad de profesionales presentes. Las familias pueden participar en las actividades libremente, sin un compromiso de asistencia regular en el programa.

Por otro lado, las actividades regulares se pueden organizar en espacios parecidos a la modalidad estable o dentro de esa modalidad, incluyendo a espacios centrales en los malls o algunos espacios al aire libre, tales como los parques cercanos a una estación de metro.

Resultados esperados: Una modalidad esporádica de un programa flexible para el aprendizaje familiar presenta resultados esperados parecidos a una modalidad estable anteriormente descritos. Las mayores diferencias se encuentran en los beneficiarios directos de esta modalidad.

Primero, la modalidad esporádica ofrece actividades pedagógicas y apoyo familiar a todas las familias, sin distinguir si participan en otros programas de educación parvularia o no. Las familias pueden encontrar una red de apoyo y un entorno social importante en la modalidad, y actividades que ofrecen un cambio a su rutina cotidiana.

Además, la modalidad esporádica da la bienvenida a familias con bebés recién nacidos que pueden participar en los talleres de formación parental. Estos talleres apoyan a las familias en su nuevo rol como la primera educadora de sus hijos e hijas, abordando diversas fases del desarrollo infantil y desafíos comunes de la crianza, desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad.

Una modalidad esporádica pretende dar a las familias herramientas para modificar sus entornos familiares, con el fin de que sean lo más propicios posibles para el desarrollo infantil. Las familias pueden participar en las actividades sin necesidad de matricularse ni comprometerse a una asistencia sostenida, y en el caso de preferir una oferta más regular, las familias pueden cambiarse a una modalidad estable del mismo programa o a una oferta convencional de educación parvularia.

Por lo tanto, una modalidad esporádica puede funcionar como puente hacia otros servicios de educación parvularia para algunas familias, mientras para otras la modalidad puede servir como servicio complementario a una oferta tradicional o una modalidad estable. Sin embargo, para muchas familias que deciden cui-

dar a sus hijos e hijas en la casa para aprovechar esta edad con ellos, esta modalidad puede representar la alternativa que mejor responde a sus necesidades.

2.2.3 Estándares mínimos para la implementación del programa

A continuación, se resumen las principales características del diseño propuesto de las dos modalidades, poniendo énfasis en los estándares mínimos a resguardar en cada ámbito para la implementación de una experiencia piloto.

Participación familiar

La familia es el principal contexto donde los niños y niñas se desarrollan durante la primera infancia, construyendo las bases para su desarrollo físico, social, emocional y cognitivo. Por lo tanto, un programa flexible para el aprendizaje familiar busca promover la participación activa de las familias, apoyándolas en sus procesos de crianza y ofreciéndoles herramientas para estimular el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Todos los niños y niñas participan en las actividades junto a su adulto responsable, y las actividades son diseñadas para ser replicadas en los hogares. La participación de las familias garantiza un alto porcentaje de adultos por niño y niña en cada actividad, y permite mayor flexibilidad, ya que cada persona adulta se responsabiliza de su hijo o hija. Además, las familias pueden crear redes de apoyo importantes con los profesionales del programa y con las otras familias.

También pueden haber casos específicos en los que el programa permita que cada adulto participe durante la mitad de las horas que su hijo o hija asiste en el programa, siempre con el requisito que, por lo menos, la mitad de los niños y niñas cuenten con su adulto responsable durante la jornada. De esta manera, se da más flexibilidad a la familia sin descuidar el alto porcentaje de adultos por niño y niña.

Jornadas flexibles que respondan a las necesidades de las familias

Un programa flexible para el aprendizaje familiar puede ofrecerse a través de dos modalidades que buscan responder a las diversas necesidades de las familias. En una modalidad estable, las familias tienen acceso a una variedad de jornadas desde una vez hasta cinco veces a la semana, y las familias eligen matricularse a la jornada que más les conviene, con la posibilidad de cambiarse de jornada un par de veces durante el semestre.

En una modalidad esporádica, las actividades se pueden organizar en un horario definido de una manera semanal o mensual, o en días abiertos donde las familias pueden participar a cualquier horario mientras hayan cupos, o se pueden realizar actividades durante las temporadas de vacaciones. En el caso de ambas modalidades —estable y esporádica— las actividades se pueden ofrecer durante una jornada completa y las familias pueden definir sus horarios de participación con un máximo cuatro horas diarias.

Adhesión a las bases curriculares y la importancia del juego

La implementación del programa flexible para el aprendizaje familiar en cualquier localidad debe contar con un proyecto educativo que sea coherente con el currículum nacional. El juego tiene un rol central en un programa de estas características y las familias pueden aprovechar diversos materiales pedagógicos que se organizan en torno a rincones de juego, que tienen foco en distintos núcleos centrales de aprendizaje.

Además del juego libre, las jornadas cuentan con juegos educativos, actividades que promueven la lectura y la experimentación, y actividades relacionadas con los artes, música y manualidades. Cada jornada incluye actividades al aire libre donde se promueve el desarrollo motor de los niños y niñas, así como un estilo de vida saludable a través de juegos activos. El diseño de actividades tiene un enfoque holístico que busca desarrollar distintos ámbitos de aprendizaje de una manera transversal.

Servicios integrales

La flexibilidad y apertura de los servicios permite el desarrollo de respuestas pertinentes para las comunidades locales, con la contribución continua de las familias y otros agentes de la comunidad. De esta manera, un programa flexible para el aprendizaje familiar puede ofrecer servicios integrales responsivos a las necesidades locales, que van más allá de las actividades pedagógicas, reuniendo servicios de los ámbitos de educación, salud, cuidado, desarrollo comunitario y servicios de apoyo familiar para satisfacer mejor las necesidades de los niños, niñas y sus familias.

Los profesionales del programa ofrecen apoyo a las familias en diversas temáticas relacionadas con el desarrollo infantil y entregan información sobre el acceso a servicios y recursos comunitarios en la primera infancia. Se pueden organizar charlas o talleres de expertos sobre temas que sean de interés de los participantes, diversas actividades culturales organizadas con la comunidad más amplia, y servicios tales como terapia ocupacional, apoyo al desarrollo psicosocial y vacunas. Esto es posible a través de una coordinación intersectorial con distintos actores gubernamentales y de la sociedad civil.

Profesionales de diversos ámbitos

Un programa flexible para el aprendizaje familiar cuenta, como mínimo, con una dupla profesional de un educador o educadora y un profesional del ámbito psicosocial, tal como un psicólogo o trabajador social. Esta dupla profesional es responsable de la planificación y realización de las actividades con el apoyo de las familias. Los profesionales trabajan de una manera colaborativa y transversal pero, en razón de sus especialidades, el educador o la educadora se encarga de la planificación pedagógica de las actividades, mientras que el profesional del ámbito psicosocial se preocupa del trabajo de apoyo parental con los adultos.

Además, se pueden incorporar otros profesionales responsivos a particularidades locales, tales como gestores culturales, dependiendo de las necesidades específicas de cada localidad y de las familias que participan en el programa. Un programa flexible para

el aprendizaje familiar debe articularse con distintas instituciones y actores de la primera infancia, y buscar alianzas estratégicas para permitir una gama amplia de servicios y profesionales de diversos ámbitos. Por otra parte, la flexibilidad del programa facilita la incorporación de diversos actores de la comunidad local, tales como expertos y/o voluntarios que apoyen en la organización de actividades.

Espacios diversos que promuevan el juego y el aprendizaje

Según la encuesta que se realizó dentro del marco de este estudio —con el fin de profundizar en las percepciones y preferencias de las familias respecto a la educación parvularia— el ámbito más valorado al momento de elegir un establecimiento de educación parvularia es una infraestructura adecuada, que cuente con un patio de juegos. Por lo tanto, un programa flexible para el aprendizaje familiar debe contar con espacios adecuados que promuevan el desarrollo integral de los niños, niñas y sus familias.

El programa debe utilizar espacios centrales que puedan facilitar encuentros sociales entre familias diversas y estos espacios pueden ser más flexibles y diversos que los de un jardín convencional. Sin embargo, deben haber algunos estándares de calidad definidos para cuidar la calidad de los servicios.

Según el Decreto N° 47 del Ministerio de Vivienda (1992), los centros educativos en los niveles medios de la educación parvularia deben contar con un mínimo de 1,1 metros cuadrados por niño/a, y con un patio de 90 metros cuadrados para grupos menores de 30 niños y niñas. Si los grupos superan a 30 niños/as, se debe contar con 3 metros cuadrados adicionales por cada niño o niña sobre ese número. Además, desde Concepción hacia el sur, cada centro debe contar con una parte de ese patio techado.

Asimismo, en términos pedagógicos, el diseño de los entornos de juego y aprendizaje para el programa debe considerar por lo menos los siguientes elementos, siguiendo algunas de las sugerencias de Kennedy y Barblett (2010):

- El entorno físico incluyendo los muebles, iluminación y acústica.
- Estética y belleza de los espacios para las familias.
- Estímulos para el aprendizaje, utilizando una gama amplia de materiales que los niños y niñas pueden utilizar de diversas maneras.
- Ubicación de los materiales de una manera accesible y segura para los niños y niñas.
- Acceso a materiales en espacios interiores y al aire libre.
- Colaboración con las familias para evaluar los espacios educativos de una manera regular, incorporando sus opiniones y necesidades en el diseño.

Políticas para la inclusión de familias de entornos diversos

Un programa flexible para el aprendizaje familiar busca incorporar familias diversas en términos socioeconómicos y entornos culturales, para promover una sociedad inclusiva desde la primera infancia. Por lo tanto, la participación debe ser gratuita para todas las familias y las actividades se deben organizar en grupos diversos.

Un espacio de estas características ofrece un entorno social importante para las familias que cuidan a sus hijos e hijas en casa, proveyendo a los niños y niñas oportunidades para aprender a compartir con personas diversas, en grupos de edades heterogéneas. Además, los adultos pueden conformar redes de apoyo con las otras familias involucradas, contribuyendo a la integración social y a una sociedad menos segregada.

Por eso no se pueden priorizar a las familias por características sociodemográficas. En caso de tener sobre demanda, se puede limitar el tiempo de cada familia en el programa. Idealmente la única restricción es que participen un máximo de cuatro horas diarias. Sin embargo, en el caso de mucha demanda, se puede reducir la cantidad de días por semana para dar espacio a todas las familias.

Facilidades para la matrícula de las familias

En general, los programas gratuitos de educación parvularia atienden a familias que pertenecen a hogares que integran al 60% más vulnerable de la población nacional. Un programa flexible para el aprendizaje familiar, en tanto, es abierto para todas las familias sin importar su condición socioeconómica. Eso sí, en el caso de una modalidad estable, se requiere que las familias no participen en otros servicios de educación parvularia.

En el caso de la modalidad esporádica, todas las familias pueden participar libremente sin necesidad de matricularse, mientras en la modalidad estable se requiere tener el Carnet Control Sano del niño o niña, su certificado de nacimiento y llenar una ficha para matricularse en el programa.

Sólo la modalidad estable requiere asistencia regular de las familias para permanecer en el programa. Por lo tanto, una modalidad estable debe contar con registros de matrícula y asistencia en el programa. Además, en términos generales, la gestión debe considerar la mantención de registros de aspectos financieros, emergencias, gestión de riesgos y la seguridad del programa.

2.2.4 Institucionalidad y posibilidades de financiamiento

Un programa flexible para el aprendizaje familiar puede funcionar en una variedad de instituciones, pero a grandes rasgos, se pueden distinguir dos opciones de institucionalidad, que pueden incluso ser complementarias.

Primero, se propone una institucionalidad estatal que se puede localizar en tres tipos de instituciones: los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) o la Fundación Integra.

Los SLEP son organismos del Estado autónomos y descentralizados, recientemente creados con el objetivo de proveer el servicio educativo público. Para el caso de la Educación Parvularia, se creará un Consejo

Consultivo que permitirá orientar las actividades y planificaciones del SLEP desde una perspectiva centrada en la niñez.

Los SLEP administrarán los jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF), que dependían de los municipios en cuestión. Estos establecimientos son de carácter clásico, es decir, poseen jornada única de atención para las familias. No obstante, en la ley de Nueva Educación Pública no queda claro si los SLEP pueden incorporar otras modalidades de atención como parte de su servicio de atención, por lo cual se debe prestar atención al proceso de implementación y funcionamiento del Consejo. Los Servicios Locales de Educación Pública poseen recursos que provienen directamente del Estado a través de Ley de Presupuestos, por lo que sus ingresos no dependen de la voluntad de un alcalde en cuestión o las prioridades que se establecen en esta materia.

Al otro lado, JUNJI ya cuenta con modalidades alternativas que cuentan con mayor flexibilidad en términos de atención y espacios, lo que permite abarcar a población que, principalmente por razones de lejanía, no accede a un establecimiento clásico. En ese sentido, la Junta Nacional de Jardines Infantiles podría promover un programa flexible para el aprendizaje familiar a través de una modalidad alternativa que pueda incorporarse no sólo en sectores rurales, sino también en sectores urbanos, ampliando la oferta para las distintas familias. JUNJI recibe montos directos a través de Ley de Presupuestos (Partida n°9) y, de esta manera, el financiamiento a modalidades alternativas se encuentra asegurado a través del capítulo 11, otorgando un monto superior a los 15 millones de pesos (Ley de Presupuestos 2018). Este ítem presupuestario podría ser una alternativa para financiar un programa flexible para el aprendizaje familiar, ya que como modalidad alternativa podría recibir montos destinados por el Estado a este propósito.

Finalmente, Fundación Integra cuenta con modalidades alternativas al igual que JUNJI, y en este sentido, un programa flexible para el aprendizaje familiar podría integrarse como una modalidad más de la institución, con el objetivo de ampliar cobertura a familias que requieren modelos flexibles de atención.

En materia presupuestaria, Fundación Integra recibe fondos a través de la división sociocultural de la Presidencia, con previa firma de convenio sobre los recursos.

Por otro lado, un programa flexible para el aprendizaje familiar puede ofrecerse a través de organizaciones privadas o de la sociedad civil. Estas instituciones pueden incluir empresas, fundaciones o universidades que tienen el interés en proveer una oferta flexible para las familias que prefieren y tienen la posibilidad de aprovechar esta edad con sus hijos e hijas, sin necesidad de una jornada completa de atención.

Las organizaciones que proveen el programa pueden financiarlo a través de fondos privados o complementando fondos públicos y privados. Sin embargo, las organizaciones deben colaborar con los gobiernos locales y programas gubernamentales, tales como Chile Crece Contigo en la provisión del servicio, generándose articulaciones virtuosas entre instituciones y conexiones intersectoriales.

Cabe señalar que algunos proyectos de ley que se encuentran actualmente en discusión también pueden ofrecer posibilidades de financiamiento para un programa flexible para el aprendizaje familiar. Por un lado, está el proyecto que busca crear el beneficio social de sala cuna con un financiamiento solidario, y por otro lado, se anunció un proyecto que crea una nueva subvención para la educación parvularia correspondiente a los niveles medios.

El primer proyecto vinculado al nivel de sala cuna consiste en la instauración de un derecho general, donde todas las trabajadoras contratadas bajo las reglas del Código del Trabajo aportarían por medio de una cotización mensual obligatoria del 0,1% calculado sobre sus remuneraciones imponibles. Por su parte, el Estado aportaría anualmente un total de 225.792 unidades tributarias mensuales, las que se sumarían al fondo en 12 cuotas mensuales para ayudar a financiar el beneficio. Este sistema de financiamiento solidario pagará el servicio provisto por todo tipo de oferentes, representando una oportunidad real para el financiamiento de modalidades no convencionales.

El segundo proyecto destacado crea un sistema de subvenciones para los niveles medios en educación de párvulos, teniendo como objetivo mejorar las subvenciones que se entregan a establecimientos Vía Transferencia de Fondos. Actualmente estos establecimientos presentan una brecha de un 25% con sus pares de JUNJI, afectando de manera directa la calidad de la enseñanza. Otro de sus propósitos es aumentar la cobertura en este nivel educativo, dando mayores oportunidades para que nuevos actores se sumen a la provisión del sistema.

El nuevo sistema crea cuatro nuevas subvenciones:

Subvención base: Corresponde a una subvención base para los niveles medios de educación parvularia que son impartidos en establecimientos que cumplen con los requisitos establecidos en la ley.

Subvención complementaria por vulnerabilidad: Corresponde a una subvención especial que se otorgará a los establecimientos que cuenten con párvulos prioritarios o preferentes.

Subvención de apoyo a NEE: Corresponde a una subvención especial en apoyo a las NEE. Los párvulos con esta condición, serán diagnosticados por el instrumento de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial del ChCC.

Subvención de ruralidad: Corresponde a una subvención para establecimientos lejanos a más de 2 km del radio urbano. Su pago será un factor entre la subvención base y la cantidad de párvulos matriculados.

Por lo tanto, corresponde prestar especial atención a estos proyectos legislativos e idealmente aprovechar la instancia para que en ellos se consideren recursos para pilotajes de este tipo de experiencias, dada la oportunidad que representa para la innovación en educación parvularia.

2.2.5 Costeo de la propuesta principal

La propuesta principal, que corresponde a la modalidad estable del programa flexible para el aprendizaje familiar, se costeoó para atender entre 20 y 40 niños

y niñas con su adulto responsable en cada centro. Por la flexibilidad horaria del programa, es posible atender a distintos niños, niñas y sus familias durante las jornadas de la mañana y de la tarde. Para la estimación del costo de los centros, se consideraron los siguientes supuestos:

Sueldo: Se consideró una educadora de párvulos, una dupla psicosocial, un personal administrativo y uno de aseo⁸. Adicionalmente se consideró un gasto administrativo equivalente a un 15% del costo total de la plantilla de sueldos, y un costo por colación para cada niño y niña.

Infraestructura: Se consideraron dos escenarios, uno en el que se debe arrendar un espacio para el funcionamiento de los centros y otro en el que el espa-

cio se entrega por convenios, por ejemplo un espacio dentro de un jardín convencional. Para el primer escenario, el costo por metro cuadrado se obtuvo a partir del arriendo de oficinas en lugares céntricos de las capitales regionales. Los metros cuadrados se calcularon según decreto de funcionamiento de centros educativos del Ministerio de Vivienda (1992).

Materiales didácticos: El costo de los materiales se obtuvo a partir de los valores ofertados por INTEGRRA en las licitaciones públicas para abastecer los distintos centros. La estimación se realizó tanto para materiales fungibles como didácticos.

De acuerdo a los supuestos utilizados, el costo anual por centro queda de la siguiente manera:

| Escenario con arriendo de espacio | | |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------|
| Ítems | Grupo pequeño | Grupo grande |
| Sueldo Equipo | \$30.942.652 | \$30.942.652 |
| Materiales Fungibles | \$3.037.040 | \$6.074.080 |
| Material Didáctico | \$2.179.569 | \$4.359.138 |
| Servicios de Administración | \$11.841.398 | \$17.121.398 |
| Arriendo infraestructura | \$19.434.415 | \$27.584.331 |
| Total Anual Centro | \$67.435.074 | \$86.081.599 |

Tabla N°31: Costeo del programa con arriendo de espacio⁹.

El costo para un centro grande es de aproximadamente 179 mil pesos mensuales por niño/a. Esto representa un valor levemente menor a la subvención entregada por el Estado para niveles medios en la JUNJI.

⁸ Para el valor de sueldos, se consideran los promedios de sueldo según: <https://www.indeed.cl/salaries/Educador/a-de-p%C3%A1rvulos-Salaries>.

⁹ Grupo pequeño considera hasta 20 niños y niñas, mientras que grupo grande es una estimación hasta 40 niños y niñas.

| Escenario sin arriendo de espacio | | |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------|
| Ítems | Grupo pequeño | Grupo grande |
| Sueldo Equipo | \$30.942.652 | \$30.942.652 |
| Materiales Fungibles | \$3.037.040 | \$6.074.080 |
| Material Didáctico | \$2.179.569 | \$4.359.138 |
| Servicios de Administración | \$11.841.398 | \$17.121.398 |
| Arriendo infraestructura | - | - |
| Total Anual Centro | \$48.000.659 | \$58.497.268 |

Tabla N°32: Costeo del programa sin arriendo de espacio.

Adicionalmente, se realizó la estimación para el establecimiento de un centro por región:

| Región | Grupo pequeño | Grupo grande |
|-----------------------------|----------------|----------------|
| Tarapacá | \$ 59.695.354 | \$ 75.096.191 |
| Antofagasta | \$ 67.687.120 | \$ 86.439.342 |
| Atacama | \$ 59.262.734 | \$ 74.482.148 |
| Coquimbo | \$ 63.568.685 | \$ 80.593.821 |
| Valparaíso | \$ 64.235.154 | \$ 81.539.777 |
| O'Higgins | \$ 62.914.645 | \$ 79.665.506 |
| Maule | \$ 63.046.740 | \$ 79.852.996 |
| Bio Bio | \$ 68.507.389 | \$ 87.603.595 |
| Araucanía | \$ 66.046.582 | \$ 84.110.836 |
| Los Lagos | \$ 62.723.440 | \$ 79.394.118 |
| Aysén | \$ 57.798.319 | \$ 72.403.624 |
| Magallanes | \$ 70.831.486 | \$ 90.902.312 |
| Metropolitana ¹⁰ | \$ 125.926.235 | \$ 169.101.312 |
| Los Ríos | \$ 66.310.240 | \$ 84.485.060 |
| Arica | \$ 52.971.987 | \$ 65.553.347 |

Tabla N°33: Costeo del programa por región.

¹⁰ El costo de la región metropolitana se eleva por el precio del metro cuadrado de arriendo.

Como primera instancia de implementación del programa flexible para el aprendizaje familiar, se propone que exista uno de estos programas por cada SLEP que esté en funcionamiento. Esto significa que de aquí a los próximos 5 años se debieran abrir 70 de estos centros en el territorio. El costo total de la implementación en régimen llegaría a los 7 mil millones de pesos anuales, llegando a una población estimada de 14 mil familias. Esto ayudaría a mejorar la cobertura de los niveles medios en tres puntos porcentuales.

Dentro del estudio 1, 2, 3 Por la Infancia, se realizó un análisis sobre las regiones en que debiera priorizarse la cobertura. Este arrojó que la segunda y novena región son las que presentan las mayores necesidades y es donde se debiera focalizar los esfuerzos. Sin embargo, considerando que la implementación del programa flexible debiese estar asociado a los SLEP, se propone comenzar en las zonas de Costa Araucanía y Huasco, dos de los primeros cuatro servicios locales del país.

2.3 Conclusiones

Las bases para el desarrollo de habilidades, tanto cognitivas, emocionales, como sociales, se construyen durante los primeros años de la vida humana. El entorno familiar, con sus relaciones interpersonales, el clima de convivencia y la condición socioeconómica influyen directamente en los niños y niñas.

Estudios han demostrado que la cantidad de años cursados en la educación parvularia es un buen predictor de desempeño académico a lo largo de la vida (OECD, 2017). Los resultados de PISA del año 2015 demuestran que los niños y niñas que asistieron a educación parvularia, por lo menos durante dos años, obtuvieron mejores resultados que el promedio de los estudiantes. Además, para el grupo de más de 3 años, existe evidencia robusta que demuestra el impacto positivo que tendría la asistencia a la educación parvularia y su aporte insustituible para el desarrollo infantil. Por lo anterior, es fundamental contar con programas que permitan que las familias mejoren sus niveles de confianza y valoración de este nivel educativo.

Según las cifras de CASEN, más de un 70% de las familias no lleva a sus hijos e hijas a la educación parvularia porque señalan que prefieren cuidarles en casa (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). En una encuesta nacional realizada en el marco de este estudio, una gran parte de las familias que no participan en la educación parvularia indican que esto se debe a que prefieren aprovechar esta edad especial y compartir con sus hijos e hijas, mientras que las familias que sí participan señalan que lo hacen para estimular el aprendizaje de su hijo o hija, y para que puedan socializar con otros niños y niñas. Por lo tanto, urge diversificar la oferta actual para que las familias que deciden cuidar a sus hijos e hijas en casa también puedan acceder a programas educativos de calidad que respondan a sus necesidades.

El programa flexible para el aprendizaje familiar propuesto en este documento contribuye a esta diversificación de la oferta disponible para las familias. Por lo tanto, se entiende como un complemento, nunca como competencia de la oferta tradicional de educación parvularia. Mientras la oferta tradicional de jornada completa es importante para muchas familias, las cifras de cobertura junto con la encuesta realizada revelan que también hay muchas personas que no están dispuestas a matricular a sus hijos e hijas pequeñas en una sala cuna o un jardín tradicional y por tanto, desde las políticas públicas, se requiere una oferta pertinente para ellas.

Al mismo tiempo, el programa propuesto en este documento ofrece a las familias una oportunidad para participar en los procesos educativos junto a sus hijos e hijas. Esta experiencia podría promover las relaciones de confianza entre las familias y profesionales, siendo una puerta de entrada para la eventual participación en otros servicios de educación parvularia, además de promover la valoración de este nivel educativo y del sistema escolar en su conjunto.

Además, esta participación familiar permite apoyar a las familias en sus procesos de crianza, representando una oportunidad para reducir las diferencias entre entornos educativos y familiares. Existe amplia evidencia de programas de apoyo parental que han logrado mejorar la capacidad de los padres, madres

y cuidadores para apoyar las necesidades de sus hijos e hijas en distintos ámbitos de desarrollo (Higgins, Stagman & Smith, 2010).

El apoyo familiar se vuelve aún más relevante en Chile, donde el 21% de trabajadores y trabajadoras declara haberse sentido deprimido en los últimos 12 meses (Ministerio de Salud, 2011), la prevalencia de trastornos psiquiátricos y/o discapacidad psicosocial en niños y adolescentes es de 22,5% (De La Barra et al., 2012), y donde el maltrato afecta transversalmente a los niños, niñas y jóvenes, con un 71% que dice vivir violencia en sus hogares (UNICEF, 2012).

Al otro lado, el programa flexible para el aprendizaje familiar provee entornos sociales importantes para las familias que van más allá de lo formativo, sirviendo como espacios de encuentro y socialización.

Un estudio de Bigler y Liben (2007) sugiere que los prejuicios y sesgos son controlados por el entorno social, por lo tanto, pueden ser afectados por políticas educativas, sociales y legislativas. Varios estudios confirman que los sesgos negativos pueden existir en niños y niñas a la edad de cuatro años, y según Bigler y Liben, los prejuicios y estereotipos se conforman más fácilmente cuando se separan o categorizan personas en grupos en base a una cierta dimensión.

Es por eso que es importante promover espacios de encuentro inclusivos desde la primera infancia, especialmente en un país tan segregado como Chile. Organizaciones como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017) revelan que Chile es un país profundamente desigual, don-

de además de aspectos como el ingreso, el empleo o el acceso al capital, la desigualdad socioeconómica se extiende a ámbitos como la educación, el poder político, segregación residencial, e incluso al respeto y dignidad con que son tratadas las personas.

Junto con promover la inclusión, los espacios de encuentro que presenta el programa flexible para el aprendizaje familiar también promueven la conformación de redes de apoyo con los profesionales y entre pares, que pueden prevenir las sensaciones de soledad y aislamiento que viven muchas familias en esta fase de la vida. Como señala Action for Children (2017), convertirse en madre o padre presenta una fase de la vida donde las personas son vulnerables a sensaciones de soledad y aislamiento debido al cambio repentino de rutina, recursos reducidos y pérdida del tiempo para socializar. Por lo tanto, es crucial que las familias tengan acceso a apoyo parental durante esta fase.

El programa flexible para el aprendizaje familiar ayuda a familias diversas a aprender, crecer y conectarse juntos, mientras los niños y niñas desarrollan sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales en un espacio seguro. Para lograr esto, el programa busca integrar servicios de distintos ámbitos vinculados a la primera infancia, creando articulaciones virtuosas entre distintas instituciones y conexiones intersectoriales. Por lo tanto, un desafío clave para las políticas públicas en la primera infancia es reconocer la importancia de la intersectorialidad y la interdisciplinariedad, tendiendo a una mayor articulación entre los sectores educativos, desarrollo social y salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Action for Children. (2017). *It starts with hello: a report looking into the impact of loneliness in children, young people and families*. Watford: Action for Children.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Representaciones Sociales sobre la Calidad y los Sistemas de Evaluación de la Calidad en Educación Parvularia*.
- Alila, K. & Portell, T. (2008). *Leikkitoiminnasta avoimeen varhaiskasvatukseen. Avointen varhaiskasvatuspalvelujen nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimusraportti 2008:14*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimusraportti.
- Australian Children's Education and Care Quality Authority. (2017). *Guide to the National Quality Standard*.
- Australian Early Development Census. (2015). *Community story: KindiLink Western Australia*.
- Australian Government. (2018). *Parent Engagement in Children's learning* [página web]. Recuperado de: <https://www.education.gov.au/parent-engagement-children-s-learning>.
- Australian Government. (2017a). *Early Childhood and Child Care in Summary. September quarter 2017*. Australian Government Department of Education and Training.
- Australian Government. (2017b). *What are my child care and early learning options?* [página web]. Recuperado de: <https://www.mychild.gov.au/childcare-information/options>.
- Australian Government. (2014). *Home Interaction Program for Parents and Youngsters (HIPPY): Programme Guidelines 2015-2018*. Australian Government Department of Social Services.
- Australian Government. (2009). *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. Australian Government Department of Education and Training.
- Ball, S. (1998). *Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy*. *Comparative Education*, 34:(2), 119-130.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2017). *Aprender Mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*.
- Better Beginnings, Better Futures. (2012). *Better Beginnings, Better Futures* [página web]. Recuperado de: <http://bbbf.ca/Home/tabid/520/language/en-US/Default.aspx>
- Better Beginnings Sudbury. (2016). *Better Beginnings Better Futures Programs 2016*.
- Biesma, R. G., Pavlova, M., Van Merode, G. G., & Groot, W. (2007). *Using conjoint analysis to estimate employers preferences for key competencies of master level Dutch graduates entering the public health field*. *Economics of Education Review*, 26(3), 375-386.
- Bigler, R. S & Liben, L. S. (2007). *Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children's Social Stereotyping and Prejudice*. *Current Directions in Psychological Science*. 16(3), 162-66.
- Brotherhood of St Laurence. (2015). *Home Interaction Program for Parents and Youngsters*.
- Cárcamo, R; Vermeer, H; De La Harpe, C; Van der Veer, R; van IJendoorn, M. (2014). *The Quality of Childcare in Chile: Its Stability and International Ranking*. Nueva York: Springer.
- Chile Crece Contigo. (2018). *Catálogo de prestaciones 2018*. Gobierno de Chile: Chile Crece Contigo.
- Chile Crece Contigo. (2015). *Informe descriptivo del desarrollo del PADBP a nivel país hasta noviembre del año 2014*. Ministerio de Salud: Unidad Chile Crece Contigo.
- Chile Crece Contigo. (2012). *Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales*. Gobierno de Chile: Chile Crece Contigo.
- Chile Crece Contigo. (2010). *Cuatro años creciendo juntos: Memoria de la Instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010*. Gobierno de Chile: Chile Crece Contigo.
- Comisión Europea. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*.
- Contreras, D. & Puentes, E. (2017). *Inequality of Opportunities at Early Ages: Evidence from Chile*. *The Journal of Development Studies*, 53(10), 1748-1764.
- Creswell, J.; Plano C., Vicki L; Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Designs*. En Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charles (Eds.). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage Publications.
- DeMeulenaere, M. (2015). *Focus on Family: Family Involvement in Quality Early Child Care Centers*. *Childhood Education*, 91(4), 315-316.
- Diálogo Interamericano & Centro de Estudios Primera Infancia. (2018). *Informe de progreso de políticas de primera infancia: Chile. Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia*.
- Early Learning: Everyone Benefits. (2016). *State of early learning in Australia report 2016*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Education International. (2010). *Early Childhood Education: A Global Scenario*.
- Education Review Office. (2013). *He Pou Tataki: How ERO reviews early childhood services*. Wellington: Education Review Office.
- Espoo. *Avoimet päiväkodit* [página web]. Recuperado de: https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Varhaiskasvatus/Avoimet_varhaiskasvatus_ja_kerhot/Avoimet_paivakodit.
- European Parliament. (2013). *Quality in Early Childhood Education and Care. Annex Report Country & Case Studies*. Directorate General for Internal Policies.
- Falabella, A. (2017). *Caracterización de programas de formación inicial de Educadores de Párvulos y Técnicas en Chile*. CIDE-UAH.
- Finlex. (540/2018). *Varhaiskasvatuslaki*. Helsinki.
- Friendly, M., Larsen, E., Feltham, L., Grady, B., Forder, B. & Jones, M. (2018). *Early Childhood Education and Care in Canada 2016*. Toronto: Childcare Resource and Research Unit.
- Government of South Australia. (2014). *Children's Centres for Early Childhood Development and Parenting: Progress Report 2014*.
- Government of Western Australia. *Child and Parent Centers* [página web]. Recuperado de: <https://childandparentcentres.wa.edu.au/>.
- Heckman, J. (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. *Science*, 312: 1900-1902.
- Helenius, J. & Viljanen, M. (2014). *MLL:n perhekahvilakysely 2014*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Helsinki. (2018a). Leikkipuistot ja leikkipaikat [página web]. Recuperado de: <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/leikki-ja-avoin-toiminta/leikki-juoksu-ja-leikkipaikat/>.

Helsinki. (2018b). Kotivanhempien suomen kielen kurssit (KOTIVA) [página web]. Recuperado de: <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/leikki-ja-avoin-toiminta/perheiden-aamupaivatoiminta/kielikurssit/>.

Helsinki. (2018c). Suomea toiminnallisesti vanhempi-lapsi ryhmissä (KOTOKLUBI KANELI) [página web]. Recuperado de: <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/leikki-ja-avoin-toiminta/perheiden-aamupaivatoiminta/suomea-toiminnalliset-ryhmissa/>.

Helsinki. (2017). Tervetuloa Kotoklubi Kaneliin. Kasvatus ja koulutus: Leikkipuistotoiminta.

Higgins, L., Stagman, S. & Smith, S. (2010). Improving Supports for Parents of Young Children: State-level Initiatives. National Center for Children in Poverty.

HippyAustralia. (2017). Home Interaction Program for Parents and Youngsters: Expression of interest for new Hippy providers.

HippyInternational. (2016). Early History [página web]. Recuperado de: <http://hippy-international.org/early-history/>.

Integra. (2018a). Reporte Integra 2017. Santiago de Chile: Fundación Integra.

Integra. (2018b). Que lo esencial de la educación, sea visible a nuestros ojos: Integra sostenible marzo 2014 - marzo 2018.

Integra. (2017). Política de Calidad Educativa de Integra 2017.

Integra. (2010). Jardín Sobre Ruedas Evaluación 2010. Anexo 3: Términos de Referencia. Fundación Integra: Dirección de Estudios y Programas.

JUNJI. (2017). Avance en el cumplimiento de metas programa Conozca a su Hijo (CASH).

JUNJI. (2016). Oferta Educativa JUNJI 2016. Departamento Técnico Pedagógico – Coordinación Nacional Programas en Convenio con el MDS.

JUNJI. (2015). Manual de Programas Educativos. JUNJI: Departamento Técnico.

Kaarina. (2018). Leikkipuistotoiminta [página web]. Recuperado de: <https://www.kaarina.fi/perhe-ja-so-siaalipalvelut/Varhaiskasvatus/leikkipuistotoiminta/>

Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus.

Kennedy, A. & Barblett, L. (2010). Learning and teaching through play: Supporting the Early Years Learning Framework. Research in Practice Series. Canberra: Early Childhood Australia.

Kernan, M. (2012). Parental Involvement in Early Learning: a review of research, policy and good practice. The Hague: International Child Development Initiatives (ICDI) en representación de Bernard van Leer Foundation.

Koskela, Anu & Pusa, Kaisa. (2014). Kuin toinen olohuone tai leikkihuone meille: Rovaniemen avoin päiväkotiperheiden tukena [tesis]. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Lautiainen, T. & Vainikka, T. (2014). Avoin päiväkotiperheiden valintana [tesis]. Lappeenranta: Saimaan ammattikorkeakoulu.

Ley N° 20379. (2009). Crea el sistema intersectorial de protección social e institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia “Chile Crece Contigo”.

Leslie, L. A., Ettenson, R., & Cumsille, P. (2000). Selecting a child care center: What really matters to parents?. Child and Youth Care Forum 29(5), 299-322. Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.

Liddell, M., Barnett, T., Fatoumata, D. & McEachran, J. (2011). Investing in our Future. An evaluation of the national rollout of the Home Interaction Program for Parents and Youngsters (HIPPI). Final report to the Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Lindeboom, G. & Buiskool, B. (2013). Quality in Early Childhood Education and Care. Brussels: European Union (European Parliament’s Committee on Culture and Education).

Manning, S. & Stover, S. (2014). Playcentre: Whānau tupu ngātahi—Families growing together: New Zealand (Aotearoa), 1940s to 2014. Auckland: University of Auckland & AUT University.

Ministerio de Desarrollo Social. (2017). Informe de Diagnóstico e Implementación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social, Consejo Nacional para la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Ministerio de Desarrollo Social (2016a). CASEN 2015: Educación. Presentación de resultados. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Ministerio de Desarrollo Social. (2016b). Conozca a Su Hijo. Informe de Seguimiento de Programas Sociales. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Ministerio de Vivienda. (1992). Ordenanza General de la Ley General de Urbanismo y Construcciones. Decreto N° 47.

MLL. (2018a). MLL:n strategia [página web]. Recuperado de: <https://www.mll.fi/tietoa-mllsta/organisaatio/mln-strategia/>

MLL. (2018b). Perhekahvilan ohjaaja [página web]. Recuperado de: <https://www.mll.fi/tue-tyotamme/tule-vapaaehtoiseksi/perhekahvilan-ohjaaja/>

MLL. (2018c). Perhekahvilat [página web]. Recuperado de: <https://www.mll.fi/vanhemmille/toiminta-lapsiperheille/perhekahvilat/>

MLL. (2015). Toimintaideoita perhekahvilan vuoteen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

MLL Loimaan kaupungin yhdistys. (2017). MLL:n leikkipuistotoiminta.

New Zealand Ministry of Education. (2018). Certification Criteria for Playgroups 2008. Wellington: Ministry of Education.

New Zealand Ministry of Education. (2017). Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa - Early childhood curriculum. Wellington: Ministry of Education.

New Zealand Ministry of Education. (2015). ECE Funding Handbook. Wellington: Ministry of Education.

New Zealand Ministry of Education. (2014). Choices. Wellington: Ministry of Education.

New Zealand Ministry of Education. (2008). New Zealand Education System: An Overview. Wellington: Ministry of Education.

New Zealand Ministry of Education. Establishing a certificated playgroup. Wellington: Ministry of Education.

New Zealand Playcentre Federation. (2013). Playcentre Fact Sheet. Auckland: Playcentre Publications Ltd.

Noboa-Hidalgo, G. & Urzúa, S. (2012). The Effects of Participation in Public Child Care Centers: Evidence from Chile. Journal of Human Capital, 6(1), 1-34. The University of Chicago Press.

OECD. (2019). OECD Reviews of Public Health: Chile - A Healthier Tomorrow. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017a). Education at a Glance 2017. OECD indicators. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017b). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016a). Education at a Glance 2016 - Country Notes: New Zealand. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016b). Starting Strong IV - Early Childhood Education and Care: Data country note Australia. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013). Education Policy Outlook: New Zealand. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2012). Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing.

Ontario Ministry of Education. (2016a). Licensed Child Care Centres: Age grouping, ratios, group size and staff qualification. Queen's Printer for Ontario.

Ontario Ministry of Education. (2016b). Ontario Early Years Child and Family Centres: A Public Plan. Queen's Printer for Ontario.

Ontario Ministry of Education. (2014). How Does Learning Happen? Ontario's Pedagogy for the Early Years. Queen's Printer for Ontario.

Ontario. (2017a). Canada-Ontario Early Years and Child Care Agreement Annual Report.

Ontario. (2017b). Ontario Profile 2017. Trends in ECEC from 2011-2017.

Opetushallitus. (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17.

Pascoe, S. & Brennan, D. (2017). Lifting Our Game: Report of the Review to Achieve Educational Excellence in Australian Schools through Early Childhood Interventions. State of Victoria.

Pennsylvania State University. (2017). Parent Engagement Practices Improve Outcomes for Preschool Children: Issue Brief.

Peralta, M. V. (2018). Programas no-formales en la educación parvularia: aportes y proyecciones. Cuadernos de educación inicial 9. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PNUD. (2017). DESIGUALES: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Region of Peel. (2018). Planning for EarlyON Child and Family Centres in Peel.

Rivera, L. & Mans, C. (2017). Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, JUNJI, DIPRES.

Rose, K. K., Vittrup, B., & Leveridge, T. (2013). Parental decision making about technology and quality in child care programs. Child & Youth Care Forum 42(5), 475-488. Springer US.

Salas Opazo, V., Barría Cisterna, C. & Reveco Vergara, O. (2012). Informe Final: Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia. Santiago de Chile: Ministerio de Educación y Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Shelby Consulting. (2017). Evaluation of the Child and Parent Centre Initiative. Final report prepared for Department of Education, Western Australia. Burswood: Shelby Consulting Pty Ltd.

Solicitud Ley de Transparencia. (2017a). Oficio n°10 Ley de Transparencia: Solicitud subvención por niño y niña. Fundación Integra.

Solicitud Ley de Transparencia. (2017b). Oficio n° 2628 Ley de Transparencia: Solicitud subvención por niño y niña. Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2008). Varhaiskasvatus vuoteen 2020: Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Superintendencia de Educación. (2017). Estudio Percepciones y expectativas de las familias sobre la Educación Parvularia.

Taylor, C.T., Jose, K., Christensen, D., & Van de Lageweg, W.I. (2015). Engaging, supporting and working with children and families in Tasmania's Child and Family Centres. Report on the impact of Centres on parents' use and experiences of services and supports in the Early Years. Perth, WA: Telethon Kids Institute.

Tehy. Henkilöstömitoitus varhaiskasvatuksessa [página web]. Recuperado de: <https://www.tehy.fi/fi/apua/tyosuojelu/henkilostomitoitus-varhaiskasvatuksessa>.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). Varhaiskasvatus 2016. Tilastoraportti 29/2017.

Toronto. (2017). OEYCFCs in Toronto - Draft Initial Plan.

Toronto. (2016). Report for action: Planning for Ontario Early Years Child and Family Centres in Toronto.

Treviño, E., Cortazar, A. & Vielma, C. (2014). Metas de aumento de la cobertura en la educación parvularia: ¿Existe demanda suficiente? Informes Para la Política Educativa, Centro de Políticas Comparadas en Educación.

Turku. Kerhot, leikkipuistotoiminta ja avoimet päiväkodit [página web]. Recuperado de: <https://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/varhaiskasvatus/kerhot-leikkipuistotoiminta-ja-avoimet-paivakodit>.

UNESCO. (2017). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030.

UNESCO, UNICEF, Brookings Institution & the World Bank. (2017). Overview: Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO).

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030.

UNICEF. (2016). Inversión pública en primera infancia en Chile: Diagnóstico, desafíos y propuestas. Santiago de Chile: UNICEF.

UNICEF. (2015). Aprendizaje Bajo la Lupa: Nuevas Perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá: UNICEF.

UNICEF. (2012). 4° Estudio Maltrato Infantil. Santiago de Chile: UNICEF.

Vanderbroeck, M., Karolien Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them. EENEE Analytical Report No. 32. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Worton, S., Caplan, R., Nelson, G., Pancer, S., Loomis, C., Peters, R. & Hayward, K. (2014). Better Beginnings, Better Futures: Theory, research, and knowledge transfer of a community-based initiative for children and families. Psychosocial Intervention, 23, 135-143.

Yau, M., Parekh, G. & Luo, Y. C. (2012). Parenting and Family Literacy Centres: Engaging Children, Empowering Parents. Organizational Development/ Research & Information Services, 416-394-4929, 8(1). Toronto District School Board.



Por la Infancia

