

Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

Educación Preescolar: el origen de la (des) Igualdad



CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS
Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO



Centro de Investigación
Avanzada en Educación
Universidad de Chile

Educación Preescolar: el origen de la (des) Igualdad ¹

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE Universidad Católica
Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE Universidad de Chile
Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado

Las elecciones presidenciales de 2013 ofrecen una oportunidad única para mirarnos como sociedad. A través de los Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena, las tres instituciones organizadoras de este ciclo buscan generar un espacio de reflexión y debate a los principales desafíos y prioridades que deberían guiar la política educacional del próximo gobierno.

Estos Diálogos pretenden enriquecer la deliberación democrática en torno a la educación, conectando la producción académica de las universidades con la discusión política y buscando generar un acercamiento de perspectivas que, proviniendo de disciplinas diversas, converjan en su aporte a las políticas públicas.

Desde 2006, Chile ha realizado un importante esfuerzo de focalización de las políticas públicas en la infancia temprana, que se ha materializado en iniciativas diversas, desde el sistema de protección integral a la infancia Chile Crece Contigo hasta la Ley de período posnatal de seis meses. En materia de educación parvularia, las acciones más relevantes han tenido que ver con el sistemático aumento en la oferta y cobertura en jardines infantiles y niveles de transición, que cristaliza en la recientemente anunciada obligatoriedad del kínder (mayo de 2013).

La conveniencia de invertir significativos recursos públicos en la primera infancia es indiscutible. La evidencia internacional muestra que, cuando es de calidad, la educación temprana impacta muy positivamente a los niños y niñas en términos de desarrollo y aprendizaje, y contribuye a reducir las desigualdades culturales y sociales entre niños de origen diverso. Además, la existencia de oferta de educación parvularia facilita la participación laboral femenina, y contribuye por lo tanto a la equidad de género. También, la inversión en educación inicial es aquella que presenta la mayor relación costo-beneficio (Heckman, 2000) de entre aquellas que se efectúan en el sistema público.

David Bravo² señala que hoy en Chile la desigualdad se cimienta durante la infancia temprana. Apuntando al hecho de que para combatir esta situación la clave está en la calidad de la experiencia educativa temprana de los niños y niñas –no basta con cobertura–, Marcela Pardo³ y María Isabel Díaz⁴ distinguen dos elementos críticos. Por una parte, la



calidad de la formación que reciben los y las educadoras de párvulos. Por otra, la calidad del dispositivo institucional en que opera la educación parvularia. En las páginas que siguen se presentan las reflexiones, críticas y propuestas que estos tres académicos plantearon durante el seminario Educación Preescolar en Chile: el origen de la (des)igualdad.

Evidencia longitudinal en torno al temprano origen de la desigualdad

Más que en el ingreso per cápita, los problemas de la economía chilena se centran hoy en la desigual distribución de sus recursos. Investigadores del Centro de Microdatos de la Universidad de Chile han buscado trazar los orígenes de esta inequidad, llegando a la conclusión de que la posición que se ocupará en la estructura social se anuncia en un momento muy temprano del desarrollo infantil. Este hecho, que aparece desalentador, confirma la importancia de la calidad de la educación inicial, que debe posibilitar el desarrollo integral durante la infancia.

Cuando se observan los ingresos por hogar en los últimos años (2006-2011), Chile presenta coeficientes de Gini⁵ de entre 0.54 y 0.56, cifras que si bien bajan al considerar en ellas el efecto de ciertas políticas públicas, sitúan al país entre las naciones más desiguales del mundo; y como el más desigual de los que integran la OECD. Dado que en Chile los ingresos de los hogares provienen en casi un 80% del trabajo, el mercado laboral aparece como la instancia indicada para explorar los orígenes de la desigualdad. Sin embargo, señala David Bravo, la posición que los trabajadores ocupan en el mercado del trabajo es simétrica a una anterior: aquella que como estudiantes ocuparon en el sistema educativo.

Es sabido que los puntajes que obtienen los estudiantes en las pruebas SIMCE de cuarto básico se relacionan directamente con el tipo de establecimiento al que asisten (particular, particular subvencionado, o municipal), y que lo mismo ocurre respecto de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Pues bien, esas simetrías se replican una vez que los estudiantes ingresan al mercado laboral. Allí, los puntajes se traducen en ingresos monetarios, y las diferencias por tipo de establecimiento, en brechas salariales.

¿En qué momento emerge la desigualdad que caracteriza el desempeño de los niños y niñas en el sistema educativo? Si bien la simetría que existe entre rendimiento en pruebas estandarizadas y posición en el mercado laboral se explica en gran parte por la calidad de las escuelas y liceos a que asisten los estudiantes, los resultados de la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia (ELPI), desarrollada por un

equipo liderado por David Bravo⁶, indican que la capacidad de desempeñarse de manera efectiva en el sistema educativo puede potenciarse o limitarse desde antes.

Analizando los datos proporcionados por ELPI, que utiliza diversos instrumentos de evaluación del desarrollo infantil (como TEPSI, Batelle, EEDO, TADI, entre otros), se ha observado que si bien cuando se mide talla y peso de los niños y niñas chilenos al nacer no se observan entre ellos diferencias atribuibles al quintil de ingreso de sus familias, éstas aparecen, en todos los test de desarrollo, ya a los 10 meses de edad. Más aún, antes de los dos años, las diferencias que separan a los niños del primer y último quintil son equivalentes a más de 100 puntos de la PSU, y a partir de allí, se transforman en brechas incrementales e irremontables.

Abordar las brechas apuntando al desarrollo integral

Es necesario abordar las brechas desde el momento en que emergen, en la primera infancia. Para hacerlo de manera efectiva, coinciden Bravo, Díaz y Pardo, se requieren programas de calidad, ya que las malas intervenciones pueden incluso entorpecer el desarrollo infantil. Así, no basta contar con sistemas de guarderías para los niños y niñas menores de cuatro años, se debe identificar aquellos programas que funcionan mejor.

Asimismo, y contrariamente a lo que se podría intuir, evitar la pre-escolarización es una clave del desarrollo infantil. En tanto la calidad de la experiencia educativa durante la primera infancia depende de factores diversos e interrelacionados, esta debe ser integral, y no constituirse en mera preparación para la escuela. Se requiere de currículos abiertos, que estimulen, por ejemplo, el desarrollo de la función ejecutiva, en que más allá de aprendizajes concretos, se desatan procesos cognitivos que permiten fijarse metas, tomar decisiones, o planificar.

Además de desafíos respecto de lo que ocurra en los establecimientos, el énfasis en el desarrollo integral de los niños y niñas impone una agenda al gobierno. La medida en que la educación inicial pueda contribuir a reducir desigualdades depende en gran parte de la universalidad de su oferta. En materia de políticas públicas, esto implica que el aumento de la cobertura no debe implementarse a través de mecanismos como el financiamiento compartido, que segrega a quienes no pueden aportar monetariamente a la educación de sus hijos.

Es necesario avanzar también hacia una transversalización e integración de las iniciativas en materia de primera infancia a nivel gubernamental. Hasta ahora, éstas han estado disper-

¹ El primero de los Diálogos Académicos sobre el Futuro de la Educación Chilena tuvo lugar el 15 de mayo de 2013, en la Universidad Alberto Hurtado. Se puede acceder a las presentaciones y videos de este Seminario, a través de la página web del CEPPE de la Universidad Católica (www.ceppe.cl) y del CIAE de la Universidad de Chile (www.ciae.cl).

² Ph.D. (c) y máster en Economía, Universidad de Harvard. Director Centro de Microdatos, Universidad de Chile.

³ M.A. en Psicología del Desarrollo y de la Educación, mención en Infancia Temprana, Boston College, EE.UU. Investigadora CIAE, Universidad de Chile.

⁴ Doctora y Magíster en Educación, Universidad de Granada. Directora carrera de Educación Parvularia, Universidad Alberto Hurtado.

⁵ Entre otros, el coeficiente de Gini se utiliza para medir la desigualdad de ingresos, la que se expresa en una escala de 0 (todos los valores son iguales) a 1 (máxima desigualdad).

⁶ Para mayor información sobre la Encuesta visitar su sitio web: www.elpi.cl



sas, dependiendo unas del Ministerio de Educación, otras del Trabajo, y otras de Salud. De acuerdo a Bravo, el Programa Chile Crece Contigo carece de una función de coordinación que le es necesaria.

El objetivo de promover el desarrollo integral de la primera infancia impone diversos desafíos al sistema educativo. Revisaremos a continuación dos que aparecen centrales: certificar la calidad de las instituciones, y mejorar la formación de las educadoras de párvulos.

Acreditación de las instituciones en educación parvularia. En torno a sus estándares y flexibilización

Los planes de cobertura educativa para la primera infancia (tanto aquel en curso como los que se anuncian durante esta campaña presidencial) deben acompañarse de marcos regulatorios efectivos y de una institucionalidad sólida, que permitan certificar de manera permanente la calidad de la oferta educacional.

En el contexto de una reforma educativa como la que está implementando Chile, basada en estándares, la finalidad de asegurar la calidad y el mejoramiento continuo de los distintos componentes del sistema educativo se logra a través de sistemas de acreditación. Estos deben ser formulados de acuerdo a criterios técnicos, empleando variables de evaluación que correspondan a estándares objetivos de pertinencia, eficiencia y eficacia, aceptados por comunidades académicas y expertos.

Revisamos aquí el análisis de María Isabel Díaz en torno a los sistemas de acreditación vinculados a la educación parvularia: dónde se están implementando, de qué modo funcionan y cómo podrían mejorar.

En Chile se implementan acreditaciones vinculadas a la educación parvularia en dos niveles. El primero se refiere a educadoras, el segundo, a establecimientos⁷.

En cuanto a las educadoras, existen sistemas de acreditación de las carreras, sus egresadas⁸, y de quienes ejercen. Las carreras de educación parvularia se acreditan en el contexto de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2006), de manera obligatoria. Las agencias acreditadoras son autónomas, y el proceso implica una evaluación interna (auto-diagnóstico), y externa (que efectúan pares), y culmina con la determinación del número de años de acreditación (entre 2 y 7). En cuanto a las educadoras de párvulos tituladas, quienes trabajan en niveles de transición en escuelas municipales y subvencionadas están sujetas a evaluación docente. Las educadoras que trabajan en este tipo de establecimientos pueden participar, de manera voluntaria, de la acreditación de excelencia pedagógica.

En cuanto a los establecimientos de educación parvularia, es importante destacar que conviven en torno a ellos diversos sistemas de acreditación. En primer lugar, existe el reconocimiento oficial como establecimiento educacional, establecido a partir de la LGE, que es obligatorio para los establecimientos que reciben subvención, y voluntario para los privados. En segundo lugar se encuentra el sistema de empadronamiento, que opera para los jardines infantiles privados. Es un proceso voluntario que se gestiona ante la JUNJI.

Actualmente existe un proyecto de ley que busca reemplazar estos dos sistemas por un tercero, a través del cual el MINEDUC otorgaría reconocimiento oficial o autorización para funcionar a los establecimientos. La categoría en la que se clasificaría cada jardín infantil o sala cuna dependerá de distintas exigencias.

Esta propuesta aparece problemática a ojos de Díaz. La académica señala que, debido a que normalmente funcionan en escuelas o colegios, la gran mayoría de quienes atienden a niños entre 4 y 6 años (prekínder y kínder) tendrán reconocimiento oficial. En cambio, quienes atienden párvulos del tramo de 0 a 4 años (salas cunas y niveles medios) apostarán por la autorización de funcionamiento, que se adquiere mediante un procedimiento que los ubica por debajo de las exigencias actuales del MINEDUC y la Superintendencia de Educación.

En la perspectiva de la profesora Díaz, no resulta claro por qué la autoridad opta por la existencia de estas dos categorías, ni tampoco las razones que la llevan a bajar los requisitos a los sostenedores de Jardines Infantiles autorizados para funcionar. Por último, señala que el proyecto de ley permite el ingreso de organismos privados en la certificación del cumplimiento de los requisitos, en circunstancias que existe una entidad pública responsable de cumplir con la tarea: la Superintendencia de Educación.

Para María Isabel Díaz, esta propuesta pone en tela de juicio el conjunto del sistema de acreditación, pues flexibiliza o adecua estándares según tipo y dependencia de los establecimientos. Además, señala, Chile requiere pasar de concebir lo que se hace con los niños del ciclo de 0 a 4 años como una instancia de cuidado asistencial, o sala cuna, y empezar a entenderlo como un nivel educativo. Para ello se requieren sistemas de acreditación que se adecuen a objetivos de calidad.

¿Debe la Prueba Inicia habilitar para la docencia a las educadoras de párvulos?

Actualmente, la Prueba Inicia es un indicador de la calidad de la formación de las educadoras. Se aplica voluntariamente a quienes egresan de los programas de pedagogía inicial, y fue diseñada en función de estándares orientadores que miden sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y habilidades de comunicación. Los resultados de quienes la han rendido no son alentadores: en 2009 el porcentaje promedio de respuestas correctas fue 49%, y en 2011, 54%.

Actualmente, es un proceso voluntario, cuyos resultados son públicos. Sin embargo, en el proyecto de ley de Nueva Carrera Docente, presentado en 2012, aparece como obligatoria y habilitante para ejercer la función de educadora de párvulos en establecimientos públicos y particular subvencionados.

A juicio de los expertos que participaron del seminario, esta prueba evalúa una parte de los conocimientos, los básicos, que debiera tener una educadora al momento de

egresar de la carrera, y no el conjunto de conocimientos esenciales que se requiere para el ejercicio de la profesión. Su aporte, señalan, radica en que orienta respecto de las áreas básicas de conocimiento que debiera reunir una educadora de párvulos en nuestro país, donde las mallas curriculares de las carreras son enormemente diversas. Contribuye, así, a definir un perfil común fundamental.

Con todo, a juicio de Díaz y Pardo, la Prueba Inicia no debiera ser de carácter obligatorio ni habilitante para el ejercicio de la docencia, pues la responsabilidad de las debilidades en la formación no debería recaer en los estudiantes, sino en las instituciones que la imparten. Su aporte debe ser, en cambio, el de constituir una fuente de información y motivación para el mejoramiento de las instituciones. En cambio, debieran implementarse políticas más comprensivas de mejoramiento de la formación de las educadoras, –como las que aquí se resumen.

Formación de educadoras de párvulos: un nudo crítico de la calidad de la educación parvularia en Chile.

Las educadoras de párvulos son el actor más relevante de la experiencia educativa de los niños y niñas entre 0 y 6 años. Por lo tanto, la calidad con que ejerzan su labor es crucial. Esta depende de factores diversos, como el número de niños y niñas a su cargo, condiciones laborales, salarios. Ahondamos aquí en el más crítico de estos elementos: su formación.



Existe abundante evidencia internacional respecto del impacto de las educadoras en el desarrollo de los niños y niñas. Esta señala, por ejemplo, que quienes logran los mejores efectos y beneficios en ellos, las mejores educadoras,

⁷ Actualmente, no existen sistemas de acreditación para las directoras de establecimientos de educación inicial, ni para las educadoras que trabajan en el nivel de 0 a 3 años. Tampoco, para las técnicas y asistentes de la educación.

⁸ Ver recuadro relativo a la Prueba Inicia.

cuentan con por lo menos cuatro años de formación superior especializada: son educadoras profesionales. En el mismo sentido, se ha encontrado que las educadoras con formación de menor tiempo, o no especializada, limitan las posibilidades de desarrollo de los niños y niñas. La evidencia internacional indica también que los programas educativos que han demostrado mayor efectividad son aquellos implementados por una educadora de párvulos profesional que trabaja directamente en el aula (Barnett 2004; Fukkink & Lont 2007).

No obstante esta evidencia, señala Marcela Pardo, las características actuales de la formación de educadoras de párvulos en Chile, en términos de regulación, requisitos de ingreso, programas de formación y cuerpos docentes, limitan su posibilidad de contribuir a la calidad de la educación inicial.

En primer lugar, señala la investigadora, la regulación de los programas de formación de educadoras es débil. Hoy no es obligatorio que la formación sea impartida en universidades. De hecho, el 38% de quienes egresan cada año se forma en institutos profesionales. Además, la acreditación de las instituciones donde se enseña educación parvularia es baja. Un 8% de las instituciones se encuentra actualmente sin acreditar,

y si bien la comisión de expertos a la que convocó el presidente Piñera hace algunos años concluyó que asegurar la calidad de la formación que ofrece una entidad acreditada por menos de cuatro años es complejo, un 28% de estas instituciones se encuentra en esta situación. Sólo un mínimo de instituciones cuenta con seis años de acreditación.



A las deficiencias institucionales, señala Pardo, se suman bajos requisitos de ingreso. Un 19% de las entidades que ofrecen la carrera tiene por único requisito de ingreso la PSU rendida, y un 5% no requiere haberla rendido. En un 38% de los programas quienes ingresan obtienen menos de 500 puntos en la PSU⁹.

Los programas de formación de educadoras también aparecen deficientes. Basándose en estudios de García Huidobro (2006) y Rojas et al. (2009), Pardo concluye que existe

una gran heterogeneidad en las mallas curriculares de las distintas carreras, entre las cuales, por ejemplo, se encuentran muy pocos cursos en común. Del mismo modo, los programas que se implementan en el país aparecen distantes de lo que indica el panorama internacional en materia de formación de educadoras de párvulos. Por último, debido a los bajos requisitos de ingreso, un número importante de programas destina buena parte de la formación en nivelar conocimientos que las estudiantes debieron haber adquirido en Educación Media.

Los programas de formación son también deficitarios en cuanto a los cuerpos docentes. Estos no necesariamente están conformados por especialistas en educación inicial, y además están escasamente vinculados a la investigación. Así mismo, cuentan con una baja proporción de profesores de jornada completa: muchos profesores son contratados por horas, para hacer sólo un curso. Los equipos de gestión también aparecen insuficientes, y muchas veces la jefa de carrera es contratada por una parcialidad de la jornada. Hay también carencia de infraestructura: las salas de clases, el equipamiento, y los recursos bibliográficos resultan escasos.

Todo lo anterior se confirma en la visión de las educadoras en ejercicio, que identifican diversas debilidades en su formación, desde crecimiento personal hasta inclusión de la diversidad, pasando por el nudo crítico del desarrollo infantil (Rodríguez et al. 2009; Romo et al. 2009; Santibáñez et al. 2009).

Es claro que una baja calidad de la formación docente impacta en la calidad de los ambientes educativos. Estudios nacionales han encontrado que en centros preescolares de diversa dependencia la calidad de los ambientes educativos es entre mínima y regular. Si bien una de las mayores fortalezas de las educadoras es generar climas de aula positivos y vínculos con los niños, su rol mediador en relación al desarrollo de habilidades cognitivas de los niños es muy débil (Villalón et al. 2002; Herrera et al. 2001; Fernández et al. 2008; CEDEP 2007, 2010). Se ha encontrado también que los tiempos de exposición de los niños y niñas al desarrollo del lenguaje en el aula son escasos (Strasser et al. 2009).

Las iniciativas que se han implementado hasta ahora para mejorar la calidad de la formación de las educadoras de párvulos no han tenido un impacto relevante. Entre ellas se cuenta la Beca Vocación de Profesor (Mineduc 2010), que si bien aumentó la probabilidad de ingreso de puntajes mayores a 600 puntos en la PSU a las carreras de pedagogía (Mineduc 2011), tuvo el efecto de reducir la matrícula en las carreras de las universidades del CRUCH (CRUCH 2011), produciendo una suerte de fuga de puntajes desde aquellas universidades que

elevaron sus puntajes de ingreso a más de 500 puntos a otras que sin adscribirse al requisito de los 600 puntos, crearon becas homólogas. Otra iniciativa gubernamental son los 'Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia' (Mineduc 2012). Hasta ahora, la evidencia muestra que las universidades avanzan en su implementación de manera disímil, determinadas por los recursos propios con que cuentan.

Pardo señala que ninguna de estas iniciativas será efectiva mientras no se apunte a los problemas estructurales del sistema de formación de educadoras párvulos, que resultan visibles cuando se analiza la evidencia internacional sobre buena formación docente. Ésta señala que en los programas de formación ejemplares existe una visión compartida del cuerpo docente sobre la buena enseñanza (Darling-Hammond, 2006), cuya emergencia se dificulta en Chile por el hecho de que los programas no cuentan con cuerpos docentes estables.

La evidencia internacional indica también que en los mejores sistemas educativos, existe una alta selectividad de estudiantes, lo que es posible en contextos de positiva valoración social de la docencia y buen salario inicial (Barber & Mourshed 2008) hacia los cuales el país debiera avanzar.

También la OECD (2012) ha identificado medidas de política pública que contribuyen a mejorar la calidad de la educación parvularia. Entre ellas destaca el establecimiento de objetivos y regulaciones nacionales, una propuesta que contrasta con la falta de regulación de los programas de formación constatada más arriba. Elevar los requisitos para ejercer, y mejorar la formación y las condiciones laborales de las educadoras de párvulos es otra propuesta de la organización en relación a la cual en el país no existen actualmente iniciativas.

¿Cómo fortalecer la formación de educadoras de párvulos en Chile?

Marcela Pardo elabora una serie de propuestas que permitirían fortalecer la formación de las educadoras de párvulos en nuestro país. Ellas son:

- Aumentar la regulación de todos los programas de formación del país (no solamente de aquellos que deseen adscribirse o acogerse a ciertos beneficios, como la Beca Vocación de Profesor).
- Aumentar los requisitos mínimos de ingreso de estudiantes.
- Regular los niveles mínimos de calidad de los programas de formación (por ejemplo, a través de la acreditación). Esto permitiría asegurar que quienes egresan cuentan con competencias profesionales adecuadas para proporcionar la mejor educación a los niños que tendrán a su cargo.

• Establecer una carrera y estatuto docente para educadoras de párvulos. Hoy, las educadoras no cuentan con una ley que regule su trabajo, el que salvo por quienes trabajan en colegios públicos o particular subvencionados, no puede acogerse al estatuto docente, y depende por lo tanto de una relación entre privados. Pardo puntualiza que este estatuto debe considerar no sólo a quienes se desempeñan en establecimientos educativos, sino también a las educadoras que trabajan con niños y niñas de entre 0 y 4 años. Con vistas a mejorar las condiciones laborales de todas las educadoras, la formulación de un estatuto docente exclusivo para quienes se desempeñan en este nivel aparece como una alternativa adecuada.

• Elevar los salarios. Las educadoras de párvulos reciben los salarios más bajos del espectro de quienes trabajan en educación en el país, que a su vez son los más bajos entre todos los profesionales.

• Mejorar las condiciones laborales. La labor de las educadoras es extenuante. Los niños pequeños no pueden dejar de ser atendidos, por lo que las educadoras trabajan sin pausas, sin que exista una regulación respecto de los ritmos de trabajo.

¿Cuántos niños por educadora debiera haber en la sala?.

Al menos una de las claves del desarrollo infantil es simple: los programas que funcionan tienen pocos niños a cargo de cada educadora. Reducir el número de niños por aula, o de niños a cargo de cada adulto, contribuye sustantivamente a la calidad de la experiencia educativo de niños y niñas.

A través del Decreto 115, de 2012, se modificó el número de adultos a cargo de los niños en los jardines infantiles (el llamado 'coeficiente técnico') establecido en el decreto 315, de 2010. Así, en las salas cunas debe haber una educadora de párvulos por cada 40 lactantes, y una técnico o asistente de la educación por cada siete. En niños de esa edad, que requieren de un cuidado especial e intensivo, la evidencia internacional indica que para que exista una experiencia de aprendizaje significativa se requiere de un adulto por cada tres niños.

Además, la ley autoriza que en el aula haya una educadora por cada 32 o 35 niños, según el nivel sea medio menor o mayor, y una educadora por cada 35 a 45 niños, en el caso del primer y segundo nivel de transición. La experiencia internacional indica que la relación debería ser de un adulto por cada 20 niños.

Educación Inicial: de la cobertura a la formación integral

La educación parvularia debe mantenerse al centro del debate y las propuestas que se generen durante este 2013 en

⁹ Fuentes: www.cned.cl; www.mifuturo.cl; www.eligecarrera.cl

el contexto de la elección presidencial. Todo lo que se haga como país en todas las otras dimensiones de la educación no debiera hacer olvidar lo crucial que es actuar con decisión en este período.

Si la experiencia internacional muestra que los programas que apoyan el desarrollo infantil temprano presentan la más alta rentabilidad de entre aquellos que se implementan en el ámbito del desarrollo de capital humano, cuando se habla, por ejemplo, de recaudación tributaria, resulta necesario definir desde ya qué porcentaje se destinará al nivel parvulario, y en qué se van a invertir esos recursos.

El seminario Educación Preescolar: el origen de la (des) igualdad, señala un derrotero central a las políticas públicas en la materia: que el aumento de la cobertura no tiene sentido si no es implementado a través de programas de calidad. En materia de educación inicial, calidad va directamente ligada a integralidad y oportunidad. La experiencia educativa de los niños debe ser diversa y estimulante en el más amplio sentido de la palabra, y no homologarse a un mero apresto para la escuela. A la vez, es central cautelar la calidad de la experiencia educativa de los niños en los niveles de sala cuna e intermedio (0 a 4 años), donde el rol de las instituciones excede con creces el de una simple guardería.

Avanzar en la valoración social de la docencia, en la calidad de la formación, las instituciones, y los programas, a la vez que disminuir el número de niños y niñas por aula, y a cargo de cada educadora, son solamente algunos de puntos que dibujan el mapa de lo que se requiere para asegurar la calidad de la experiencia educativa durante la primera infancia.

En síntesis: se debe evitar que las brechas que caracterizan a la sociedad chilena se repliquen en la educación inicial como desigualdades, o como abismos entre cobertura y calidad.

Un vídeo del seminario, y cada una de las presentaciones de los panelistas, se encuentra disponible en la página web www.ceppe.cl, www.ciae.cl

Referencias

- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company.
- Barnett, W. S. (2004). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications. En: *Preschool Policy Matters*, Issue 2. NIEER.
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Education and Public Interest Center & Education Policy Research Unit, Boulder & Tempe.
- Behrman, J.R., H. Alderman & J. Hodinott (2004). Hunger and Malnutrition. Copenhagen Consensus-Challenges and Opportunities.
- Blau, David & Currie, Janet (2006). Pre-School, Day Care, and After-School Care: Who's Minding the Kids? En: E. Hanushek & F. Welch (Eds.) *Handbook of the Economics of Education*, 1era ed., vol. 2, nº 2, Junio. Amsterdam: Elsevier.
- Bouillon, C. and Tejerina, L. (2007). Do We Know What Works? A Systematic Review of Impact Evaluations of Social Programs in Latin America and the Caribbean. Documento de trabajo, Reunión Anual Departamento de Desarrollo Sostenible, Unidad de Pobreza y Desigualdad, Banco Interamericano de Desarrollo. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Abril 1, 2006.
- CEDEP (2011). Efectividad de la sala cuna de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Estudio Longitudinal 2007-2010. Informe Final. JUNJI, Santiago de Chile.
- Consejo de Rectores (2011). Oferta y Matrícula de Pregrado: Pedagogías. Notas de Análisis Octubre.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education* (1st ed.). Jossey-Bass, San Francisco.
- Duncan G. y K. Magnuson (2011). The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems. En Duncan, J. y R. Murnane (Eds.) *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, Russell Sage, New York, pp. 47-70.
- Engle, P. L. et al. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. En: *The Lancet*, Vol. 369, nº 9557, pp. 229-242.
- Fernández, C., Domínguez, P., Moreno, L., Narváez, L., Herrera, M.O., Mathiesen, M.E., (2007). Prácticas Pedagógicas de Calidad, Estudio solicitado por el Ministerio de Educación de Chile. Concepción, Universidad de Concepción.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly* vol. 22, nº 3, pp. 294-311.
- García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. En: *En Foco*, vol. 80, Expansiva, Santiago de Chile.
- Herrera, M., Mathiesen, M., Merino, J., Villalón, M., & Suzuki, E. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. En: *Boletín de Investigación Educativa*, nº 16, pp. 161-178.
- Heckman, J. (2000). Policies to Foster Human Capital. En: *Research in Economics*, vol. 54, nº 1, pp. 3-56.
- Heckman, J., S. H. Moon, R. Pinto, P.A. Savellyev, y A. Q. Yavitz (2010). The Rate of the Return to the HighScope Perry Preschool Program. En: *Journal of Public Economics*, nº 94, pp 114-128.
- Ministerio de Educación (2011). Evaluación INICIA. Presentación de resultados 2011. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2012). Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile.
- Noboa-Hidalgo, G. y S. Urzúa (2012). The Effects of Participation in Public Child Care Centers: Evidence from Chile. En: *Journal of Human Capital*, University of Chicago Press, vol. 6, nº 1, pp. 1-34.
- OECD (2013). *Preschool and School. Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*.
- Rodríguez, P. y A. Silva (2009). Estudio exploratorio descriptivo de los saberes teóricos y prácticos sobre el desarrollo de la psicomotricidad y motricidad infantil, en educadoras de párvulos de establecimientos educativos municipales del país. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Rojas, M., Gorichon, S., Falabella, A., y M. Lee (2008). Propuestas de mejoramiento para la formación de profesionales de educación parvularia. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- Romo, V., Simonstein, S., Peralta, V., & Mayorga, L. (2009). Especialización en la formación inicial y continua de educadores de párvulos en los primeros cuatro años de vida de niños/as. IIDEI, Universidad Central, Santiago de Chile.
- Santibañez, D. (2009). Requerimientos técnicos pedagógicos de las/los educadoras/es de párvulos en el marco de la Ley SEP. Programa Pulso, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Schady, N. (2006). Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean. En: *Journal of LACEA Economía*, Vol. 6, nº 2.
- Strasser, K., Lissi, M., & Silva, M. (2009). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. En *Psykhé* nº 18, Santiago de Chile, pp. 85-96.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O., & Mathiesen, M. E. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education*, vol. 10, nº 1, pp. 49-60.