

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

N° 13, JULIO-DICIEMBRE 2024, PP. 1-26

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

# EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE: IDENTIFICANDO AVANCES, TENSIONES Y DESAFÍOS DESDE LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

## EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CHILE: IDENTIFYING ADVANCES, TENSIONS AND CHALLENGES FROM THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES

*Claudia Andrea Godoy Orellana*

*Universidad Católica Silva Henríquez*

*Jennifer Ly Obregón Reyes*

*Universidad Andrés Bello*

### Resumen

Este artículo busca contribuir al debate público sobre cómo seguir mejorando la calidad de la educación parvularia en Chile, a partir de la revisión de los principales antecedentes históricos, políticos y sociales que marcan su devenir en las últimas dos décadas. Son considerados factores críticos: la escolarización de los niveles de transición, la falta de cobertura universal y obligatoriedad, la asistencia regular y la deserción, la poca valorización de este nivel educativo, el impacto del

proceso de institucionalización y el liderazgo en el nivel. El artículo se inscribe en el marco de una investigación que tiene por objetivo describir y explicar cómo los líderes y lideresas de la educación parvularia en Chile perciben que la resignificación de su rol ha impactado la labor diaria que desempeñan, y qué desafíos enfrentan a la luz de los cambios institucionales y las políticas educativas implementadas en los últimos años.

**Palabras clave:** educación inicial; educación parvularia; educación infantil; revisión histórica; políticas educativas; liderazgo educativo en primera infancia.

#### ABSTRACT

This article seeks to contribute to the public debate on how to continue improving the quality of early childhood education in Chile, based on the review of the main historical, political and social antecedents that mark its future in the last two decades. Critical factors are considered: schooling at transition levels, the lack of universal and mandatory coverage, regular attendance and dropout, the low appreciation of this educational level, the impact of the institutionalization process, and leadership at the level. The article is part of a research that aims to describe and explain how the leaders of Early Childhood Education in Chile perceive that the resignification of their role has impacted the daily work they perform, and what challenges they face considering the institutional changes and educational policies implemented in recent years.

**Keywords:** early childhood education; historical review; educational policies; early childhood educational leadership.

## Contextualización

Pese a la vasta evidencia que demuestra que las experiencias formativas ocurridas en los primeros años impactan en el desarrollo de procesos cognitivos y en cómo los niños y las niñas accederán a posteriores oportunidades de aprendizaje, 1 de 4 niños con 5 años de edad nunca ha recibido algún tipo de educación preescolar, lo que representa 35 de 137 millones de niños de ese rango etario en el mundo, según datos de la Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022); y aunque la educación se considera un derecho humano desde el nacimiento, se garantiza educación preescolar gratuita solo en la mitad de los países del mundo (Unesco, 2022).

En el caso de Chile, la educación inicial o educación parvularia es considerada el primer nivel del sistema educativo (en adelante el Sistema). Según la Ley 20.370 (Ley General de Educación, 2009), el propósito de la educación parvularia es favorecer el desarrollo integral de los/as niños/as de este nivel, así como el logro de aprendizajes relevantes y significativos en el marco de las bases curriculares vigentes, apoyando a las familias en su rol insustituible de primeras educadoras. No obstante, aún no es obligatoria ni se ha logrado la cobertura universal. Lo anterior es relevante en tanto se debiera trascender la visión tradicional propedéutica y considerarla una etapa educativa clave para el desarrollo de las personas que debe salvaguardar ante todo el bienestar integral, el derecho a la educación de niños y niñas, y el cumplimiento de trayectorias educativas completas que permitan mitigar desigualdades de origen, y proveer de una base más equitativa para desarrollarse y desenvolverse en la vida.

Como señala la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP, 2022), en adelante Subsecretaría o SdEP, la educación parvularia se estructura en tres niveles según la edad de niños y niñas. En algunos casos pueden conformarse grupos heterogéneos integrados por párvulos/as de diferentes edades.

**Tabla 1**

*Clasificación de niveles en educación parvularia*

<b>Nivel</b>	<b>Subnivel</b>	<b>Edad</b>
sala cuna	sala cuna menor	0 a 1 año
	sala cuna mayor	1 a 2 años
nivel medio	medio menor	2 y 3 años
	medio mayor	3 a 4 años
nivel transición	primer nivel transición (NT1 o prekínder)	4 a 5 años
	segundo nivel transición (NT2 o kínder)	5 a 6 años

*Nota. Elaboración propia en base a SdEP (2022).*

Aunque no es requisito para acceder a estudios posteriores, la Constitución consagra la obligatoriedad del Estado de promoverla,

financiando un sistema gratuito de atención desde medio menor. La cobertura informada por la Subsecretaría al 2022 era de 52,13% a nivel nacional, concentrándose especialmente en niños y niñas de 4 y 5 años.

Existen dos tipos de establecimientos educacionales que proveen este nivel en Chile: a) *salas cunas y jardines infantiles* (en adelante, jardines) que atienden a menores de 6 años, mayoritariamente hasta nivel medio mayor; y b) *escuelas*, que imparten educación parvularia en conjunto, o no, con otros niveles educativos, o que imparten educación especial, como se denomina en Chile, para niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) o discapacidad, preferentemente, en nivel transición.

La provisión del servicio es regulada por cuatro instituciones públicas: a) el Ministerio de Educación (Mineduc), organismo rector del Sistema, a cargo del financiamiento; b) la SdEP, órgano especializado del Ministerio, que se encarga de diseñar e implementar las políticas educativas del nivel; c) la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE), responsable de los procesos de evaluación y orientación a los centros educativos; y d) la Intendencia de Educación Parvularia (IEP) que, como parte de la Superintendencia de Educación (SIE), elabora y propone criterios técnicos para su fiscalización.

El servicio se desarrolla al alero de un modelo de provisión mixta (público-privada), existiendo gran variedad de administradores de fondos públicos. En total, administran 11.167 establecimientos (89,02% del total nacional), siendo los prestadores privados sin fines de lucro (particulares-subsuencionados) quienes concentran el mayor porcentaje de centros a nivel nacional (33,06%). Los privados no subsuencionados por el Estado ascienden a 1.378 (SdEP, 2022).

Con relación a las 4.255 salas cunas y jardines, existen dos prestadores a cargo de la provisión pública: la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y la Fundación Integra (Integra), que administran directamente estos centros o transfieren fondos para delegar su administración a terceros (municipalidades, Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) o privados sin fines de lucro).

De las escuelas, 2.885 son administradas por organismos públicos (municipios y SLEP); 4.147 por particulares que reciben subvención del Estado; y 422 por privados. Esta red de oferta permite una cobertura de 739.112 párvulos/as en establecimientos que cuentan

con Reconocimiento Oficial<sup>1</sup>, concentrándose más del 64% de la matrícula en niveles de transición (SdEP, 2022).

## **Marco metodológico**

Una vez claro el panorama respecto de cómo se estructura el nivel de educación parvularia en Chile, señalaremos los principales antecedentes históricos, políticos y sociales que han marcado el devenir de este nivel educativo durante las últimas dos décadas, identificando sus más relevantes avances, pero también sus principales tensiones. Para este fin, se hizo una revisión y análisis documental mediante una búsqueda exhaustiva de artículos científicos a través de bases de datos académicas (Wos, Scopus y Google Scholar) de no más de diez años de antigüedad de publicación, exceptuando el caso de documentos fundamentales que, en materia teórica conceptual, siguen vigentes. Por otra parte, se realizó un análisis de citas de dichos artículos, lo que permitió identificar otros trabajos relevantes a explorar.

Se llevó a cabo también una búsqueda de literatura gris que incluyó, primordialmente, documentos legislativos y técnicos de organismos gubernamentales, mediante el ingreso de palabras claves a motores de búsqueda, y discriminando entre aquellos que se encuentran plenamente vigentes y aquellos que, pese a sufrir derogaciones o ajustes, aportan al entendimiento de la temática desde un prisma histórico.

Se exploraron, además, publicaciones de organizaciones internacionales que han abordado esta materia, lo cual aportó a una comprensión amplia y de contextualización global, en relación con los compromisos internacionales de Chile con respecto al fortalecimiento de la educación inicial.

Por último, se indagó de forma rigurosa en prensa, mediante búsqueda de palabras clave en motores de búsqueda, las cuales

1 El Reconocimiento Oficial es una certificación entregada por Mineduc que establece que un centro educativo cumple con todos los requisitos pedagógicos, jurídicos y de infraestructura que exige la normativa vigente (Silva et al., 2021, p.164). Los centros privados sin reconocimiento oficial no tienen obligación de informar matrícula y es permitido su funcionamiento para aquellos que comenzaron a brindar servicios antes del año 2017.

fueron analizadas en el marco de las políticas implementadas a la fecha de su publicación y aportaron a entender más profundamente el acontecer socioeducativo del nivel así como las principales tensiones que lo caracterizan.

A la luz del análisis realizado, se determinaron los principales desafíos que el Sistema enfrenta actualmente, si busca seguir avanzando en fortalecer este nivel, siempre a la luz de los avances y tensiones que, finalmente, definen el presente de la educación parvularia en el país. Se concluye ofreciendo una perspectiva general de las problemáticas de las cuales debe hacerse cargo la política pública, con recomendaciones específicas sustentadas en las evidencias estudiadas.

### ***Avances y tensiones de la educación parvularia en Chile: antecedentes históricos, políticos y sociales***

En las últimas décadas se desencadenan cambios significativos en la forma de administrar, supervigilar, orientar y asegurar la calidad de la educación parvularia en Chile. Esto se traduce en nuevos estándares, marcos de actuación, apoyos y exigencias para los centros en un contexto histórico, económico, social y político desafiante y complejo.

### ***Nuevas demandas socioeducativas y la creciente relevancia de la educación parvularia (2000-2010)***

A comienzos del nuevo milenio, la educación para la primera infancia se tornó indiscutiblemente relevante en Chile, lo que se manifestó en la adopción de medidas legislativas aún vigentes, "teniendo tres coordenadas de acción: la educación parvularia como nivel de enseñanza, la universalización de la atención en apoyo a las madres trabajadoras y el fortalecimiento de la iniciativa pública y privada" (Alarcón et al., 2015, p.288).

El gasto público en educación subió a la par con el gasto privado (Cox, 2003 y Mineduc, 2003, como se citó en Silva et al., 2021) y se debatía respecto de la necesidad de actualizar los referentes curriculares implementados en dictadura.

Aún existían jardines que carecían de docentes y directiva/os calificadas, siendo un gran desafío avanzar en calidad educativa, profesionalizando la gestión y la labor pedagógica. También se

presentaban obstáculos económicos y una pobre valoración de la educación parvularia (Poblete, s.f., como se citó en Silva et al., 2021).

Las evidencias neurocientíficas sobre la relevancia de la educación inicial en los primeros meses de vida justificaron diferentes decisiones de política pública: dar un impulso más global al nivel y aumentar la cobertura, transfiriendo el nivel de transición de los jardines Junji e Integra a escuelas subvencionadas y privadas. Así los jardines focalizaron su atención en niños y niñas de entre 0 y 4 años.

La Ley General de Educación (LGE), promulgada tras demandas sociales levantadas por estudiantes secundarios y universitarios, estipula como deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles, garantizando acceso gratuito y financiamiento fiscal para el nivel de transición. No obstante, es explícita en señalar que no es requisito para estudios posteriores, entrando en contradicción con lo dictaminado por la Constitución vigente que señala que “el segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica” (Decreto 100, 2005).

En este encuadre normativo, cuyas tensiones han motivado discusiones políticas en múltiples ocasiones, se planteó ampliar nuevamente la cobertura del nivel mediante la construcción de salas cuna en jardines Junji e Integra como parte del programa Chile Crece Contigo implementado en 2009 y que el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MDS) define como un sistema intersectorial de protección social con enfoque de derechos que entrega acompañamiento al desarrollo de los niños y niñas desde su gestación hasta los 9 años de edad. Lo anterior, mediante mecanismos y prestaciones focalizadas en las personas más vulnerables, determinando garantías para el acceso a ayudas técnicas, salas cunas y jardines infantiles (Decreto 14, 2018).

Según Domínguez (2021, como se citó en Silva et al., 2021), el gobierno de la época fue muy visionario al proponer un aumento de cobertura significativo, considerando que la infancia había estado invisibilizada. Esto sentaría bases para avances futuros.

### ***De la reconstrucción y la crisis de valorización a la institucionalización (2010-2020)***

Según el Colegio de Educadores de Párvulos de Chile (CEPCHILE, 2010c), tras el terremoto que en 2010 deja en estado de catástrofe a varias regiones del país densamente pobladas, Junji e Integra se

comprometieron a reabrir sus puertas lo antes posible para acoger a los más de nueve mil niños y niñas que vieron interrumpido su proceso educativo tras los daños sufridos por 248 jardines, donde dos fueron arrastrados por el maremoto.

Paralelamente, se manifestaba la necesidad de tener un sistema de trayectoria profesional del cual los gremios de educadoras/es de párvulos exigían ser parte, buscando “mejorar las condiciones de formación, desempeño, sueldos, incentivos y jubilación de los educadores de Chile” (CEPCHILE, 2010a), junto con reconocerles profesional y socialmente.

Sumado a lo anterior, toma fuerza una nueva modalidad de educación preescolar: el jardín infantil en casa, opción de familias que preferían estimular a sus hijos en el hogar, en línea con el movimiento norteamericano de *homeschooling*. La no obligatoriedad y la tendencia histórica a cuestionar el ingreso temprano de niños y niñas al Sistema constituyeron terreno fértil para esta alternativa que contemplaba, en algunos casos, la contratación de educadoras. Los expertos advertían sobre sus riesgos, principalmente para la socialización temprana (CEPCHILE, 2010b; Michell, 2010).

En el marco de estos desafíos, se promulga la Ley 20.529 (2011) que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y su Fiscalización (SAC), que señala como deber del Estado asegurar una educación equitativa y de calidad en sus distintos niveles. Esta ley considera la creación de estándares de aprendizaje y otros indicadores de calidad para los centros educativos y sus sostenedores<sup>2</sup>, así como estándares de desempeño docente, directivo y técnico-pedagógico. En base a ello, se evalúa y categoriza a los centros según los resultados obtenidos, estableciendo diversos mecanismos e instrumentos para apoyar el mejoramiento continuo. Considera la fiscalización del uso de recursos, así como la evaluación del impacto de políticas y programas educativos, implementando un sistema de información pública, rendiciones de cuentas, reconocimientos y sanciones.

2 En Chile, los sostenedores son personas jurídicas de derecho público o privado, cuyo objeto social único es la educación, siendo responsables del funcionamiento de un centro educativo (Unidad de Currículo y Evaluación [UCE], 2020).

Si bien el gobierno proponía ampliar de manera sostenida la cobertura y mejorar la calidad educativa desde la primera infancia, esto no era suficiente: se requería una institucionalidad potente y altamente especializada que permitiese avanzar en el reconocimiento de este nivel educativo. Así, se promulgó la Ley 20.835 (2015) que creó la SdEP en el Mineduc, cuyo propósito es la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la educación parvularia; y la IEP, encargada de proponer los criterios técnicos para el ejercicio de las funciones de la SIE en relación con los centros que imparten el nivel.

Esta ley, además, retiró la facultad de supervigilancia a Junji por el conflicto de interés que generaba ejercer este rol junto con proveer el servicio. Desde entonces, Mineduc verifica el cumplimiento de requisitos mínimos de funcionamiento de jardines infantiles y autoriza sus actividades.

Tres años después, se publicaron las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), actualizando los fundamentos, objetivos y orientaciones del trabajo pedagógico, a fin de resguardar la formación integral, el juego como eje para el aprendizaje, y el protagonismo de los niños y niñas en la experiencia educativa.

Estas bases fueron reforzadas por el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP), referente que tiene por propósito orientar a “los/as docentes o educadores/as respecto de la reflexión y la práctica pedagógica que deben desarrollar como profesionales de la educación para la mejora continua de su quehacer, estableciendo los desempeños que se espera de ellos en su labor educativa” (SdEP, 2019).

Si bien desde 2004 se cuenta con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), este es de carácter general y no recoge las particularidades del nivel pese a sus actualizaciones. El MBE EP, en cambio, toma como eje las BCEP, entre otros elementos con los cuales pretende guardar sintonía en relación con el contexto legal y normativo vigente, estándares de desempeño y aportes de la investigación nacional e internacional sobre prácticas docentes.

Esta década culmina con implementaciones centradas en el robustecimiento del marco pedagógico y curricular de la educación parvularia, mientras que desde 2020, se observa cómo la política educativa apunta a fortalecer la institucionalidad del nivel.

## ***Educación parvularia desde el año 2020: foco en la institucionalización***

Con el fin de implementar una política articulada para la educación parvularia, orientando la evaluación de la gestión de los centros, se publican, en 2020, los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten educación parvularia y sus sostenedores (EID EP), elaborados por la UCE del Mineduc en colaboración con la Subsecretaría, la ACE, Junji e Integra.

Estos estándares buscan orientar el desarrollo de buenas prácticas de gestión, permitiendo que los centros y sostenedores “tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades, identifiquen la necesidad de desarrollar sus capacidades institucionales y diseñen adecuadamente sus planes de mejora” (Mineduc, ACE y SIE, 2020).

No obstante, en paralelo se observaban avances en materia de cobertura con efectos preocupantes (Correa et al., 2020): primero, dicha política de expansión delegó la administración estatal a entes públicos y privados, conllevando un modo de privatización y precarizando las condiciones de la educación inicial. Por ejemplo, Junji transfirió la administración de un 70% de sus jardines a terceros, a cambio de un subsidio significativamente menor al que invertía en centros administrados directamente. Segundo, al aumentar la cobertura por medio de las escuelas, se produciría una temprana escolarización de los niveles de transición, descuidando la integralidad, el juego y el bienestar, como principios de la educación infantil (Correa et al., 2020).

Y se sumaría otra tensión: después de tres años de discusión parlamentaria, en 2021, se rechazó el proyecto de ley *Kínder obligatorio*. Este respondía a un mandato constitucional que, desde 2013, busca incrementar de 12 a 13 años la obligatoriedad de la escolaridad, en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Unesco.

Según AdPrensa (2021), el proyecto consideraba cuatro mil millones de pesos para infraestructura y capacitación, buscando mejorar la articulación entre kínder y primero básico, reduciendo la escolarización. Además, contemplaba evaluación y acompañamiento a los centros para asegurar el ingreso y continuidad de los niños y niñas en este nivel.

En vista de estos desafíos y con el objeto de fortalecer el nivel, la Subsecretaría insistió en la implementación de nuevas políticas educativas que aportaran a su institucionalización. Uno de sus nuevos objetivos fue el ingreso de las/os educadoras/es de párvulos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), implementado al alero de la Ley 20.903 (2016).

Las educadoras y educadores incorporados al SDPD son aquellas/os que se desempeñan en salas cuna y jardines Integra y Junji, tanto de administración directa como delegada. También se incorporan profesionales que enseñan en primero y/o segundo nivel transición de escuelas subvencionadas y de administración delegada (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2019), implementándose gradualmente desde 2020, a razón de un 20% anual y esperando llegar al 100% de cobertura en 2025.

Según CPEIP (2022), la incorporación de estos profesionales al SDPD es un hito para la educación parvularia que permite materializar su profesionalización y la valoración del trabajo pedagógico en aula, ofreciendo acompañamiento, formación permanente y proyección. Esto a través de procesos de inducción por docentes mentores/as, así como formación en servicio mediante cursos y Planes de Formación Local en centros educativos. El diseño e implementación de estos últimos es responsabilidad de los directores y directoras, y sus equipos de gestión, y deben ser propuestos a los/as sostenedores/as considerando lo establecido en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)<sup>3</sup> y la información que entrega el SDPD, con relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI)<sup>4</sup>.

El reconocimiento y avance dentro del SDPD se da mediante un proceso de evaluación que considera estándares de desempeño profesional elaborados desde el MBE EP y las BCEP. Permite acceder progresivamente a tramos más avanzados de carrera profesional con impacto en las remuneraciones de los y las educadores/as.

Si esta política tiene o no efectos positivos sobre la carrera de estos/as profesionales, habrá de medirse durante los próximos años cuando todos/as hayan ingresado al SDPD. Será de especial

3 Planificación estratégica de los centros educativos públicos chilenos que se implementa desde un enfoque de mejora continua.

4 Instrumento estratégico de gestión donde se definen visión, misión y sellos institucionales, entre otros aspectos.

preocupación para el Sistema chileno evaluar sus implicancias ante datos críticos: entre los años 2005 y 2016, el 20% de los/as docentes se retiró dentro de los primeros cinco años de su carrera y otro 30% lo hizo al cumplir 10 años, según el Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile (IE, 2021).

Fueron los/as profesionales de la educación parvularia quienes tenían “mayores y crecientes tasas de retiro que el promedio, la que varía entre 29% al 5° año (cohorte ingresada en 2006) y 34% para la cohorte ingresada en 2012” (IE, 2021). Esto representa un desafío para el Sistema en tanto la más alta deserción de profesionales se produce en un periodo de la vida donde los niños y niñas son más susceptibles a ser afectados por las condiciones en las que se desarrollan y aprenden, con repercusiones a largo plazo.

En este contexto, el Estado siguió avanzando hacia la configuración de un nuevo marco institucional donde la mejora de la calidad fuese prioridad, tanto a nivel estructural como de procesos. Así la educación parvularia entra al SAC a principios de 2021, creándose un modelo de evaluación y orientación, basado en estándares, exclusivo para el nivel. Empero, según la Subsecretaría, faltaba un paso importante para complementar este proceso de institucionalización: contar con un marco de referencia específico para el liderazgo en educación inicial.

Hasta noviembre de 2021, el único referente de actuación dirigido a directivos escolares era el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE). Según la Subsec EP (2021), fue utilizado y divulgado entre directores y directoras de jardines infantiles y salas cuna, pero no se constituía como un instrumento especialmente diseñado para el Nivel que contribuyera a la consolidación del rol.

Así, se elabora el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar de Educación Parvularia (MBDLE EP) que conceptualiza la dirección y el liderazgo en el nivel, considerando la preponderancia histórica de las mujeres en este nivel educativo y las características específicas de los/as párvulos/as (SdEP, 2021).

El instrumento clasifica las acciones que pueden ser implementadas en seis dimensiones de prácticas y en un conjunto de recursos personales que permiten desplegarlas. Se mantienen elementos que son centrales y transversales a cualquier tipo de centro y nivel educativo, pero se han incluido las distinciones necesarias para favorecer procesos institucionales y pedagógicos en el nivel, especialmente en la

creación de ambientes propicios para el aprendizaje, el resguardo del bienestar integral y la relevancia de cultivar vínculos tanto con las familias como con la comunidad.

Según lo expresa el instrumento, este busca promover la autorreflexión, autoevaluación y desarrollo profesional de los líderes y las líderes, orientando su formación inicial y continua, y de quienes deseen ejercer dicho rol a futuro. Además, se propone orientar procesos relacionados con selección, certificación y evaluación de directores y directoras, facilitando distinguir líderes y buenas prácticas, en el marco de procesos de mejoramiento educativo.

Si bien el documento no pretende ser prescriptivo, la SdEP (2021) declara haber considerado para su elaboración, otros instrumentos de política nacional que influyen en el liderazgo del nivel y forman parte de los actuales sistemas de evaluación del desempeño y de rendición de cuentas de los centros educativos (BCEP, EID EP y MBE EP).

Para el Estado, la publicación del MBDL EP como referente para el liderazgo educativo en el Nivel viene a contribuir a la consolidación del proceso de institucionalización. No obstante, es necesario considerar que este y los cambios que conlleva implementar han sido diseñados y puestos en marcha desde el Nivel Macro o Central en una lógica más bien verticalista, sin que aún conozcamos cómo las comunidades educativas se adaptan a un nuevo y complejo contexto institucional y político que plantea nuevas exigencias para directivos, educadoras y educadores, entre otros actores.

### ***Desafíos de la política educativa para la educación parvularia***

Pese a los avances, aún hay asuntos relevantes que abordar si se quiere consolidar una política educacional integral para el nivel (Falabella y Correa, 2021). En esta sección se analizan seis desafíos identificados desde los antecedentes expuestos, respaldados por expertos e investigadores desde una mirada crítica, pero también constructiva, respecto de cómo seguir fortaleciendo la educación parvularia en Chile.

## ***Desafío 1: La desescolarización del primer y segundo nivel transición***

Como se ha mencionado, la escolarización en la educación parvularia representa un problema, especialmente tras la implementación de políticas de aumento de cobertura a través de las escuelas y no de los jardines como centros especializados en atención educativa integral para la primera infancia (Falabella y Correa, 2021).

Si bien la escolarización de estos niveles podría, por un lado, contribuir al logro de cobertura, solucionando, en parte, el problema del financiamiento, expertos aseguran que una de las debilidades de esta estrategia es que fomenta la ejecución de mecanismos propios de la enseñanza tradicional y las interacciones asimétricas entre docentes y párvulos/as, reduciendo oportunidades de juego y promoviendo la disciplina por sobre el diálogo y el movimiento espontáneo. Se pone énfasis en la lectura, escritura y matemática en desmedro del desarrollo de habilidades socioemocionales, artísticas y motoras, siendo la educación parvularia *colonizada* por la Educación Básica y su lógica de mostrar resultados (Pardo et al., 2021; Falabella y Correa, 2021).

Se amenaza así la pedagogía centrada en la infancia, produciéndose una sobreescolarización provocada por las orientaciones de los mismos centros educativos, las expectativas de directivos y familias, y las políticas públicas para el nivel (Pardo y Opazo, 2019). Las autoras recomiendan a las instituciones que integran el SAC, adoptar medidas sistémicas para superar la escolarización, cubriendo balanceadamente los núcleos de las BCEP, apeándose estrictamente a los EID EP, y elevando el presupuesto asignado para la mejora de infraestructura y equipamiento del Nivel.

Falabella y Correa (2021) proponen terminar con el sistema de medición y evaluación estandarizada de altas consecuencias, corregir brechas de financiamiento entre distintas modalidades de provisión pública, invertir en material didáctico, disminuir los coeficientes por sala y relevar la necesidad de devolver los niveles de transición al jardín infantil.

Si bien la normativa vigente determina principios y definiciones técnicas para que los centros educativos elaboren estrategias de transición educativa para NT2 y primer año de educación básica, el solo mandato no basta para que esto se materialice. Mientras los

niveles de transición se impartan en escuelas y liceos, deben existir apoyos concretos para lograr trayectorias educativas respetuosas de las características, particularidades y necesidades de cada etapa educativa, rechazando todo tipo de *aceleramiento* forzado del desarrollo y aprendizaje, resguardando el bienestar de niños y niñas. Esto podría, además, ser una oportunidad para fortalecer vínculos entre centros educativos y estudiantes.

El decreto exento N°373 (2017), en efecto, desafía a los establecimientos educacionales, pero sobre todo a sus equipos directivos, a elaborar una estrategia de transición educativa, “desde una mirada sistémica e inclusiva que resguarde las características propias de la niñez, su desarrollo y aprendizaje”, siendo incluida en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y, por tanto, en el ciclo de mejora continua.

Si lo anterior se lograra ampliamente, se trascenderían los fines de cobertura y optimización del financiamiento cuestionados, contribuyendo a la implementación de una política global más virtuosa capaz de articular fines pedagógicos y socioeconómicos.

## ***Desafío 2: Lograr cobertura universal, promoviendo la asistencia regular y disminuyendo la deserción***

En importante medida, los cimientos del aprendizaje se construyen durante los primeros años de vida y antes de acceder a la educación primaria. A partir de ello, el acceso universal a la enseñanza preescolar se ha transformado en una meta, especialmente para países de ingresos y medios bajos (Unicef, 2019).

Mientras muchos países inician dicho camino, Falabella y Correa (2021) consideran que en Chile una meta no resuelta es la universalización de la oferta educativa. Si bien la cobertura se considera alta, más allá de la disponibilidad de plazas aún existen muchas familias que no consideran necesario enviar a sus niños y niñas a centros de educación inicial. Mientras, aquellas que sí optaron por matricularlos, igualmente parecen no considerar esta etapa educativa como crítica, reflejándose en una alta tasa de inasistencia crónica (Acción Educar, 2021; Besa, 2021; Mineduc, 2021), sobre todo en NT2 y durante el segundo semestre. Esto afecta la continuidad del proceso pedagógico e impacta en los aprendizajes (Falabella y Correa, 2021).

Según el Centro de Estudios Mineduc, durante 2022, aumentó la inasistencia, siendo crítico en nivel sala cuna y medio, con un promedio acumulado de asistencia menor al 85%, que es considerado *grave*. Esto, asociado no solo al aumento de enfermedades de invierno sino a múltiples causas: condiciones de vida, problemas económicos, falta de transporte, conflictos familiares, bajo apoyo parental, entre otras (SdEP, 2023).

Por otra parte, según Mineduc (2021), la pandemia acrecentó la deserción: desde 2019 se duplicó la cantidad de niños y niñas que abandonaron NT1, llegando a 3.960 deserciones, y en NT2 el aumento fue de un 130%, llegando a 4.687 deserciones. Falabella y Correa (2021) señalan que es incierto el impacto que esto tendrá en el futuro.

Tanto las evidencias que demuestran cómo la educación parvularia puede contribuir a la reducción de brechas de origen, como los esfuerzos realizados por el Estado para ampliar la cobertura e institucionalizar el nivel, parecen no ser suficientes para atraer y mantener la matrícula, o promover una asistencia regular.

### ***Desafío 3: Obligatoriedad de al menos un año de educación preescolar***

Chile tiene un compromiso internacional sobre la base de fundamentos que Falabella y Correa (2021) relevan cuando se comprende la provisión de educación inicial como derecho social: en 2015 el Estado firmó la Agenda 2030 donde se establece que al menos un año de educación preescolar sea obligatorio. Dicho compromiso tiene total sentido si se considera que

Los niños que quedan rezagados en estos primeros años por lo general nunca llegan a alcanzar a sus iguales, lo que perpetúa un ciclo de bajo rendimiento escolar y altas tasas de deserción que sigue perjudicando a los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad. (Unicef, 2019, p.4)

Se debe considerar el impacto significativo que esto tiene en los niños y niñas, tanto en sus aprendizajes como en su desarrollo socioemocional, en pos de una verdadera justicia educativa y ante la evidencia de que los/as párvulos/as que no asisten en este nivel suelen provenir de contextos más desventajados socioeconómicamente (Falabella

y Correa 2021). En línea con los últimos avances de la política educativa, las autoras plantean que también debiera asegurarse que se cumpla con criterios de gratuidad y calidad, resolviendo los temas de fondo, desescolarizar y universalizar, antes de legislar la obligatoriedad. De hecho, eso dotaría de sentido la discusión sobre el proyecto de ley.

Según Besa (2021), la obligatoriedad de al menos un año de educación preescolar también contribuiría a lograr reducir la inasistencia crónica. Pese a que el proyecto de obligatoriedad no aumentaría la cobertura por sí solo, esto igualmente tendría un alto contenido simbólico al darle al NT2 la importancia que realmente tiene en las trayectorias educativas.

Aquello podría también incidir significativamente en el grado de valorización social que tiene la educación parvularia. El Estado debe tomar un rol más activo en este ámbito, luchando por cumplir el compromiso de obligatoriedad adquirido y difundiendo con más fuerza los efectos positivos que tiene la enseñanza en los primeros años de vida.

#### ***Desafío 4: Aumentar la valorización social de la educación parvularia***

En estrecha relación con los desafíos planteados, se observa la falta de valoración de la educación parvularia, lo que se refleja en una matrícula que en 2021 ascendía solo a 53,4% (MDS, 2023). Las razones esgrimidas por las familias encuestadas para no enviar a los niños y niñas a centros de educación inicial referían a que los cuidaban en casa y no lo encontraban necesario. Aquí es donde surge un importante cuestionamiento: ¿La educación parvularia tiene por propósito *cuidar*? ¿Qué es lo que no se ha podido transmitir a las familias en función de aumentar la valoración por el nivel?

En línea con el tercer desafío mencionado, que al menos un nivel de educación parvularia no sea obligatorio también afecta la concepción que se tiene sobre esta etapa educativa. Muchas familias expresaron una enorme satisfacción cuando se retomaron las actividades presenciales en el contexto de la pandemia COVID-19. No obstante, muchas vincularon la asistencia de sus hijos e hijas a los centros de educación inicial al “cuidado y protección, dejando en segundo plano los efectos que ello tiene para un desarrollo cognitivo,

psicomotor, del lenguaje y socioemocional, los cuales potencian las oportunidades presentes y a lo largo de toda la vida” (Valenzuela et al., 2021, p.21).

En 2021, la matrícula de niños y niñas en educación parvularia “cayó a la menor cifra histórica en los últimos 9 años” (Román et al. 2021), dejando a miles de niños y niñas al margen del sistema formal. Pese a que los autores relacionan este acontecimiento con los efectos de la pandemia y las movilizaciones sociales ocurridas en Chile durante 2019, esto viene a acrecentar el desafío por aumentar su valorización.

## **Desafío 5: La institucionalización y su impacto en los centros educativos**

Ligado al desafío anterior, acerca de cómo se reconoce la importancia de este nivel en el Sistema y la necesidad de fortalecerlo, nos encontramos con el proceso de institucionalización desarrollado en los últimos años, caracterizado por la implementación de políticas más bien verticales *de arriba hacia abajo*, casi simultáneamente en diversos ámbitos de la labor educativa, imponiendo nuevos estándares, responsabilidades y/o funciones a los diversos involucrados que cumplen funciones en los centros educativos que brindan educación inicial.

En la práctica, aún no se conoce el impacto que esto tiene, considerando que la complejidad propia de los centros educativos es la que finalmente acaba por consolidar los esfuerzos de la política pública. Cada cultura institucional interpreta, adopta y operacionaliza la referencia y la norma de acuerdo con su historia, contexto, y marco de creencias y valores, pero también según las capacidades y apoyos técnicos con los que cuenta.

No considerar la cultura organizacional explica en gran medida los límites, la incompletitud y el fracaso de numerosas reformas educacionales en el mundo (Gather Thurler, 2004, Fullan, 2006, Elmore, 2010, como se citó en Aziz, 2018). Así, las estrategias de cambio están destinadas al fracaso si no existe una profunda preocupación por cambiar las culturas educativas a gran escala: se requiere reemplazar los valores y comportamientos existentes, modelando otros nuevos y desplazando normas, estructuras y procesos previos, superando la resistencia al cambio (Aziz, 2018).

Asimismo, es necesario cuidar y apoyar a quienes posibilitan el cambio en los centros educativos desde el nivel intermedio del sistema. Dado que la implementación de normativas, marcos de actuación, estándares y procesos se ha dado en un corto periodo de tiempo, año tras año, es necesario un acompañamiento respetuoso de los ritmos y capacidades de adaptación de los equipos profesionales y de las comunidades. Se hace necesario identificar necesidades de formación para los/as profesionales que se ven enfrentados/as a estas transformaciones. Estos/as deben ser involucrados/as activamente tanto en el diseño como en la evaluación del impacto de las políticas públicas.

### ***Desafío 6: El liderazgo como factor crítico para el logro de más y mejores aprendizajes en la primera infancia y el rol de las políticas educativas***

El liderazgo ha sido reconocido por numerosos autores como un factor crítico para la mejora y el cambio escolar, pero más aún para el mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes después de la acción docente en el aula (Leithwood et al., 2020; Robinson, 2019; Barber y Mourshed, 2007, Pont et al, 2008, como se citó en Bolívar, 2010).

Considerando que en la actualidad existe consenso sobre la relevancia que el liderazgo tiene para que niños y niñas en edades tempranas se desarrollen de forma integral, el Estado de Chile ha considerado especialmente necesario potenciarlo, proveyendo marcos y estándares que orienten su práctica.

Como se visualiza en la experiencia internacional, estos instrumentos podrían ser aún más valorados y, por tanto, apropiados, si sus destinatarios fuesen convocados como agentes activos en su significación, construcción y actualización, buscando el equilibrio entre exigencia profesional y el aseguramiento de condiciones necesarias para lograr los cambios: formación y acompañamiento.

Además, involucrar a los líderes en el cambio y en la implementación de reformas para el nivel tiene una relevancia trascendental para conseguir la mejora continua de la calidad educativa. Esto debe ser una prioridad de modo que permita que quienes lideran se identifiquen y construyan un sentido compartido con el cambio requerido (Muñoz, 2021).

Un estudio realizado por Opazo et al. (2022) también revela cómo las directoras de jardines infantiles cuentan con un margen de acción estrecho para desplegar un liderazgo pedagógico. Si bien cuentan con una sólida ética de cuidado, la carga administrativa es tan elevada que les resta tiempo para apoyar pedagógicamente a sus docentes. Los autores advierten sobre la necesidad de reducir la tensión entre tareas administrativas y pedagógicas, promoviendo nuevos liderazgos en los Jardines, proveyendo apoyos tecnológicos a la labor administrativa y de fomento a la colaboración entre organizaciones, y ofrecer oportunidades de formación para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico.

Así, se visualiza una tensión entre el instrumental que la política pública dispone para guiar el actuar de directoras y directores, y las limitaciones que amenazan la efectividad del liderazgo en el nivel: escasa formación y apoyos oportunos, bajo estatus y amplio alcance del rol, tensión entre demandas administrativas y pedagógicas, y ausencia de recursos que permitan apoyar y proteger los tiempos para desempeñar una labor con foco en los procesos pedagógicos. Es impostergable reflexionar sobre cómo las políticas educativas implementadas plantean nuevos desafíos para los/as líderes con relación a sus funciones y sus responsabilidades, y cómo esto impacta en su día a día cuando no cuentan con apoyos y condiciones mínimas.

En síntesis, tanto desescolarizar como universalizar la educación para la primera infancia son desafíos cuyo avance requeriría volver a discutir temas tan relevantes como que el segundo nivel transición sea obligatorio. La falta de valoración social de la educación parvularia, así como su incorporación tardía en la institucionalización y en la profesionalización de educadores/as y líderes educativos/as, son otros de los factores que resultan desafiantes si Chile desea avanzar en procurar una atención integral para la primera infancia, favoreciendo trayectorias educativas con calidad y equidad.

Por otra parte, no se puede obviar que, si bien el proceso de institucionalización perseguía un propósito bien intencionado, la vertiginosidad con que fueron implementadas nuevas instituciones, normas, políticas y procedimientos podría representar un desafío por sí mismo. Esto, especialmente para los equipos y profesionales que lideran procesos de transformación y mejoramiento en los centros educativos que brindan educación parvularia, contando con poco apoyo en términos administrativos y estratégicos, y viendo disminuidas

sus posibilidades para ocuparse de lo importante: el aprendizaje y bienestar de todos los niños y niñas de los centros que dirigen.

De esta manera se presenta urgente un desafío para el liderazgo educativo en la educación inicial, en tanto no solo se debe formar y acompañar a los/as líderes educativos/as para que desarrollen las capacidades necesarias para responder a los desafíos de la práctica diaria en contextos cambiantes y desafiantes, sino que es imperativo enfocarse en aquellas prácticas de liderazgo que resultan más efectivas en educación inicial, desde el conocimiento profundo de las especificidades del nivel así como de la relevancia que tiene una educación de calidad diseñada para la primera infancia, con un enfoque de trayectoria educativa que es respetuosa con los ritmos de desarrollo de niños y niñas, independientemente de si se imparte en un jardín infantil o en una escuela.

## **Discusión y conclusiones**

Considerando los desafíos identificados a partir de la revisión de antecedentes y las propuestas de diversos/as autores/as, se observan importantes avances en materia de cobertura y posicionamiento de la educación parvularia a nivel de políticas educativas. No obstante, persisten problemáticas que deben ser abordadas con urgencia para que se fortalezca este nivel de forma oportuna y efectiva.

Los últimos siete años han sido intensos en términos de cambios técnicos y normativos, y esto reviste una serie de complejidades que, finalmente, impactan en los aprendizajes, en el bienestar y en el desarrollo de los niños y niñas de Chile, especialmente de quienes requieren de más apoyos para iniciar y avanzar en su trayectoria educativa.

Tanto en Chile como en otros países, los niños y niñas que son atendidos/as por la educación pública pertenecen a la población más vulnerable, por lo que en estos contextos se hace aún más relevante y urgente contar con políticas educativas basadas en principios de inclusión y equidad para lograr compensar, en la mayor medida posible, las brechas o desigualdades de origen.

En este sentido, no puede desconocerse que las brechas que persisten son complejas y requieren de un abordaje sistémico que permita otorgar coherencia y calidad al Nivel y al Sistema en su conjunto, aportando a una formación integral y de calidad desde

los primeros años de vida. El derecho a la educación no puede ser negociable: todo ser humano merece crecer y aprender seguro, sano y feliz, sin que “la cuna” determine su futuro.

Se avanzará en la dirección correcta si se logra universalizar la cobertura, promoviendo el acceso y la asistencia a través de estrategias que permitan superar la tradicional visión propedéutica acerca de este nivel educativo, visibilizando efectivamente el valor que tiene para los niños, niñas y sus familias. Por otra parte, es posible agregar que existe vasta evidencia acerca de cómo la atención educativa en los primeros años contribuye al crecimiento económico de los países, contribuyendo a romper el círculo de la pobreza y al bienestar de las sociedades.

El Estado ha de ser el primer agente promotor de una educación pública de calidad, partiendo con fuerza desde el primer nivel educativo del Sistema: ya instaladas las instituciones, y establecidas las orientaciones, los referentes y regulaciones, ha de garantizar que las comunidades cuenten con los apoyos necesarios y el acompañamiento técnico requerido, para que los cambios permeen la práctica educativa. Esto, resguardando niveles de participación que permitan definir sentidos compartidos y posibilidades de optimización desde la evaluación de impacto.

Asimismo, seguir fortaleciendo a educadoras y educadores de párvulos/as en su rol, sin desvirtuar el foco de su trabajo, es fundamental: no se puede seguir perpetuando la escolarización temprana justificada por la presión externa y la lógica de la competencia. El Estado ha fomentado la existencia de profundas contradicciones de sentidos y propósitos que ponen a sostenedores, directivos y docentes en posiciones complejas para la definición de decisiones institucionales y pedagógicas, perjudicando las trayectorias educativas de niños y niñas.

Para que cada actor pueda cumplir el rol que le corresponde, se requiere fortalecer capacidades, pero también contar con condiciones mínimas de apoyo técnico y administrativo que les permita abocarse a las tareas para las que fueron convocados. La labor de administración no puede seguir siendo un obstáculo para que las directoras y los directores mantengan el foco pedagógico de su labor: el aprendizaje y bienestar de niños y niñas.

Estos aspectos debieran estar en la base de todas las decisiones del Estado en materia de fortalecimiento de la educación parvularia

con el sentido de construir cimientos robustos desde la equidad y la calidad, y desde una mirada sistémica y de derechos que comprende la educación en la primera infancia como parte de la trayectoria educativa formal de las personas, trascendiendo la mirada de mero cuidado que sigue instalada en el discurso público.

### Referencias

- Acción Educar (15 de mayo de 2021). *Conoce el proyecto de ley de Kinder obligatorio*. Acción Educar. <https://accioneducar.cl/conoce-el-proyecto-de-ley-de-kinder-obligatorio/>
- Adprensa (21 de septiembre de 2021). *Cámara rechaza el kinder obligatorio*. Adprensa. <https://www.adprensa.cl/congreso/camara-rechaza-el-kinder-obligatorio>
- ALARCÓN, J., CASTRO, M., FRITES, C. Y GAJARDO, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 287-303. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- AZIZ, C. (2018). *Nota técnica N° 3: Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/NT3\\_L6\\_C.A.\\_Gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-la-accion\\_17-07-18.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/NT3_L6_C.A._Gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-la-accion_17-07-18.pdf)
- BESA, B. (2021). *Minuta Proyecto de Ley Kinder Obligatorio. Proyecto de ley que Modifica la Ley General de Educación con el objetivo de establecer la obligatoriedad del segundo nivel de transición de Educación parvularia (boletín 12.118-04)*. Acción Educar. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2021/03/Minuta-proyecto-de-ley-k%C3%ADnder-obligatorio-2.pdf>
- BOLÍVAR, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112.
- Colegio de Educadores de Párvulos de Chile (12 de marzo de 2010b). *Colegio de Educadores de Párvulos demanda Carrera Profesional Docente para su sector*. CEPCHILE A.G. <https://www.cepchileag.cl/2010/03/colegio-de-educadores-de-parvulos-demanda-carrera-profesional-docente-para-su-sector/>
- Colegio de Educadores de Párvulos de Chile (15 de marzo de 2010c). *La nueva modalidad de jardines infantiles o salas cuna en casa*. CEPCHILE A.G. <https://www.cepchileag.cl/2010/03/la-nueva-modalidad-de-jardines-infantiles-o-salas-cuna-en-casa/>

- Colegio de Educadores de Párvulos de Chile (14 de abril de 2010a). *Más de 9 mil niños siguen en sus casas por daños del terremoto en jardines infantiles*. CEPCHILE A.G. <https://www.cepchileag.cl/2010/04/mas-de-9-mil-ninos-siguen-en-sus-casas-por-danos-del-terremoto-en-jardines-infantiles/>
- CORREA, C., FALABELLA, A. Y POBLETE, X. (3 de diciembre de 2020). *Proyecto de ley repone lógica del voucher en la educación parvularia*. Ciper Chile. <https://www.ciperchile.cl/2020/12/03/proyecto-de-ley-repone-logica-del-voucher-en-la-educacion-parvularia/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2019). *Preguntas frecuentes sobre el ingreso a la Carrera Docente de establecimientos particulares subvencionados*. <https://www.cpeip.cl/preguntas-frecuentes-sobre-el-ingreso-a-la-carrera-docente-de-establecimientos-particulares-subvencionados/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2022). *Asignaciones para educadores y educadoras de establecimientos de educación parvularia*. <https://www.cpeip.cl/asignaciones-carrera-docente-educacion-parvularia/>
- Decreto 14 de 2018 [con fuerza de ley]. Aprueba reglamento del subsistema de protección integral a la infancia "Chile crece contigo". 23 de enero de 2018. D.O. N° 20.379. <https://bcn.cl/2f763>
- Decreto 373 de 2017 [exento]. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica. 25 de abril de 2017. D.O. N° 41.741. <https://bcn.cl/2k5na>
- Decreto 100 de 2005. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile. 17 de septiembre de 2005. D.O. N° 21.654. <https://bcn.cl/2ff4c>
- FALABELLA, A. Y CORREA, C. (4 de abril de 2021). "Kinder obligatorio" rechazado, ¿y ahora qué? Ciper Chile. <https://www.ciperchile.cl/2021/10/04/kinder-obligatorio-rechazado-y-ahora-que/>
- Instituto de Estudios Avanzados en Educación (9 de abril de 2021). *El 20% de profesores se retira en los primeros 5 años de vida laboral y las especialidades más críticas son educación parvularia y media*. Universidad de Chile. [https://www.ie.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=2206](https://www.ie.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2206)
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A. Y HOPKINS, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 4 de marzo de 2016. D.O. N° 20.903. <https://bcn.cl/2f72c>

- Ley 20.835 de 2015. Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales. 28 de abril de 2015. D.O. N° 20.835. <https://bcn.cl/2fbpo>
- Ley 20.529 de 2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. 11 de agosto de 2011. D.O. N° 20.529. <https://bcn.cl/2f7bt>
- Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. D.O. N° 20.370. <https://bcn.cl/2f73j>
- MICHELL, B. (7 de marzo de 2020). La nueva modalidad de jardines infantiles o salas cuna en casa. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/noticia/la-nueva-modalidad-de-jardines-infantiles-o-salas-cuna-en-casa/>
- MDS (2023). *Tasa Bruta de Matrícula Preescolar Anual*. Base de datos de Ministerio de Desarrollo Social y Familia. <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/fichaIndicador/822/1>
- Ministerio de Educación (2021). *Deserción en Kinder aumentó en un 130% en los últimos dos años*. <https://www.mineduc.cl/desercion-en-kinder-aumento-en-un-130-en-los-ultimos-dos-anos/>
- Mineduc, ACE y SIE. (2020). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Parvularia. Instituciones, componentes y procesos*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/10/Sistema-de-Aseguramiento-de-la-Calidad-de-Educacion-Parvularia.pdf>
- MUÑOZ, G. (2021). Sense-Making y liderazgo escolar en el inicio de una reforma a gran escala: el caso de la Nueva Educación Pública en Chile. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación del Profesorado* 25(3): 111-35. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.22668>.
- OPAZO, M., DE LA FUENTE, L., VALENZUELA, J. Y VANNI, X. (2022). You are stuck here, at the office: Chilean ECEC principals' pedagogical leadership in JUNJI and Integra Foundation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(2), 191-204. 1-14. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031247>
- PARDO, M., OPAZO, M. Y RUPIN, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (54), 143-172. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.953>
- PARDO, M. Y OPAZO, M. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Cultura y Educación*, 31(1), 67-92. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>
- ROBINSON, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- ROMÁN, R., PEÑAFIEL, A. Y RODRÍGUEZ, D. (2021). *Radiografía a la educación tras los acontecimientos experimentos (sic) en nuestro país en los últimos dos años*.

- Acción Educar. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2022/01/Accion-Educar-Radiografia-a-la-educacion-tras-los-acontecimientos-experimentados-en-nuestro-pais-en-los-ultimos-dos-anos.pdf>
- SILVA, B., FIGUEROA, C. & SANDOVAL G. (2021). *Fundación Integra. 30 años transformando vidas y construyendo la historia de la educación parvularia*. Fundación Integra.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases Curriculares Educación parvularia*. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2021). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación parvularia*. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2022/04/Marco-EP.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2022). *Informe de Caracterización de Educación parvularia Oficial 2022*. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/informe-de-caracterizacion-de-la-educacion-parvularia-oficial-2022/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). *Orientaciones para favorecer la asistencia y la continuidad de las trayectorias educativas en los niveles de Salas Cuna y Medios*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/12/asistencia-sala-cuna-y-medios-24-abril-2023.pdf>
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación parvularia y sus sostenedores*. Ministerio de Educación, Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Estandares-Indicativos-EID-EP.pdf>
- Unesco (2022). *Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia*. <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia>
- Unicef (2019). *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*. <https://www.unicef.org/media/57916/file/Un-mundo-preparado-para-aprender-documento-informativo.pdf>
- VALENZUELA, J. P., KUZMANIC, D. Y YÁÑEZ N. (2021). *Experiencia de familias con niños y niñas matriculados en Educación parvularia en Chile durante la Pandemia. Documento para difusión entre familias y equipos de establecimientos educacionales*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/6786/file/Encuesta%20Familias%20Retorno%20a%20Clases%20Edu%20Parvularia.pdf>