

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CHILE Y BRASIL: TENSIONES Y TENDENCIAS SOBRE CALIDAD Y GESTIÓN LOCAL

PUBLIC POLICIES OF CHILDHOOD EDUCATION IN CHILE AND BRAZIL: TENSIONS AND TRENDS ABOUT QUALITY AND LOCAL MANAGEMENT

Jennifer Monje Marín*

Resumen

Este artículo tiene por objetivo socializar los resultados de un estudio sobre políticas de Educación Infantil (EI) en dos países sudamericanos, realizado como tesis para la obtención del grado de Maestría en Educación. Fundamentada en el campo de la Educación Comparada, la investigación describió y comparó la configuración de políticas públicas de EI de Chile y Brasil, a partir del análisis documental, la revisión de investigaciones nacionales y la voz de los gestores, para comprender las tensiones y tendencias sobre calidad y gestión local. Las conclusiones muestran que existe una convivencia difusa entre los discursos de las políticas de calidad y las acciones tomadas para su implementación local en los dos países. Además, se destaca la tendencia de las actuales reformas, orientadas hacia la búsqueda de un equilibrio entre estandarización y contextualización que propicie una renovada imagen de las instituciones como factores de calidad y transforme el sistema.

Palabras clave: educación infantil, políticas públicas, calidad.

* Licenciada en Educación, Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales, Universidad de Chile; Máster en Educación, mención: Sociología de la Educación de la Universidade de São Paulo; jennifer.monje27@gmail.com

Fecha de Recepción: 26 febrero 2018

Fecha de Aceptación: 23 octubre 2018

Abstract

This article aims to socialize the results of a study carried out for a master's degree and to deepen the discussion on quality early childhood education (ECE) in two South American countries. Based on the field of Comparative Education, the research described and compared the configuration of public policies of ECE of Chile and Brazil, from the documentary analysis, the review of national researches and the voice of the managers, to understand the tensions and tendencies about quality and local management. The conclusions show that there is an unclear coexistence between the discourses of quality policies and the actions taken for their implementation in the two countries. It also highlights the trend of the current reforms, oriented towards the search for a balance between standardization and contextualization that promotes a renewed image of institutions as quality factors and transforms the system.

Keywords: childhood education, public policies, quality.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han producido cambios, tanto locales como mundiales, que han alterado la concepción de infancia y de Educación Infantil (EI)¹ de calidad en gran parte del continente sudamericano. La década de 1990 representa el punto clave en la intensificación de los debates sobre qué esperar de la educación de infancia, tornándose, con los años, en una bandera para evidenciar el compromiso de los gobiernos con sus niños(as) y con los principios internacionales de educación. Este estudio parte de la situación de la EI en Chile principalmente desde las tensiones entre los objetivos de las políticas públicas y su implementación en el ámbito local. El estilo de gestión asumido por la EI ha traído importantes avances cuantitativos en el nivel nacional, pero también múltiples rupturas en las gestiones locales: falta de especialización de los gestores y profesionales, escasa autonomía política y administrativa de las instituciones, falta de instancias y espacios de participación para adecuar las políticas públicas nacionales a las características y necesidades de cada contexto, lo que derivó, con el tiempo, en el estancamiento de la segregación educativa y en el centralismo de procesos y resultados.

¹ Se entenderá por EI a la educación para niños(as) con edades entre 0 y 6 años. Mientras que en Brasil esta etapa educativa es denominada como *Educação Infantil* o *Educação de Criança Pequena*, en Chile se conoce como *Educación Parvularia*.

Para enfrentar esta situación, desde 2012 Chile experimenta una gran reforma educacional que pretende repercutir en el entendimiento y gestión de la educación pública, alineada coherentemente con los escenarios locales y estableciendo la responsabilización² y la participación de los agentes educativos locales como factores de calidad. En la búsqueda de experiencias que puedan apoyar los cambios, nos interesó la exploración de otras formas de planificación e implementación de políticas públicas de EI. La atención se posó en Brasil, no solo por tratarse de un país conocido en Latinoamérica por promover la contextualización de las prácticas pedagógicas, sino también por la autonomía de las gestiones locales y por ser uno de los primeros países en el continente en instaurar un sistema participativo de evaluación de la calidad de la EI.

METODOLOGÍA

El estudio fue realizado en el marco de la formación académica para la obtención del grado de Magister en Educación en la Universidad de São Paulo, Brasil. Este artículo tiene por objetivo socializar los resultados de dicha investigación y profundizar la discusión sobre EI de calidad en países sudamericanos. Basado en los abordajes teóricos de Michael Sadler y Antonio Ferreira sobre el campo de la Educación Comparada. El texto de la tesis de maestría fue configurado a partir del análisis documental de los principales antecedentes normativos y políticas públicas de EI de Chile y Brasil; las actuales propuestas teóricas sobre calidad de la EI consideradas en ambos países y las representaciones sociales de gestores brasileños y tendencias sobre calidad de la EI.

De acuerdo con Ferreira,

La comparación en educación genera una dinámica de raciocinio que obliga a identificar semejanzas y diferencias entre dos o más hechos, fenómenos o procesos educativos y a interpretarlos llevando en consideración la relación de éstos con el contexto social, político, económico y cultural al que pertenecen, así como la relación con los sujetos que la comparten (2008, p.124, traducción personal).

² El término “responsabilización” fue entendido en sus dos sentidos: i) la “prestación de cuentas” o *accountability* de los resultados educativos a los diferentes agentes involucrados; y ii) la “responsabilidad” de éstos sobre tal proceso. En esa dirección, tanto la prestación de cuentas como la responsabilidad se perfilan como sentidos inseparables. Para profundizar en el concepto, véase Carrasco, Falabella & Seppänen (2014).

Considerando que la EI se ha tornado una preocupación tanto en Chile como en Brasil, las políticas públicas no sólo fueron analizadas como un conjunto de decisiones de gobierno, sino también como respuestas a una trayectoria específica influenciada por fuerzas políticas, económicas y sociales únicas, más allá de lo estrictamente pedagógico. El cuestionamiento e interpretación resultante de este ejercicio trajo importantes refuerzos para el entendimiento de los sistemas educacionales propios y ajenos, así como para la identificación de convergencias y divergencias entre los países estudiados desde el plano transnacional, nacional y local.

En el desarrollo de una investigación cualitativa, los fundamentos teóricos y metodológicos fortalecieron el objetivo de comparar la EI de Chile y Brasil en estrecha relación con el contexto donde se construyen sentidos y definen límites. De ahí que la investigación tomó una perspectiva más interpretativa, sin preocuparse con lo que debe ser trasplantado o imitado del extranjero, sino que pretendiendo comprender la EI a través del estudio de los factores que determinan y condicionan los ámbitos educativos, como también extraer las posibles tensiones y tendencias entre la calidad de EI y los sistemas de gestión local.

La investigación consideró tres etapas. Inicialmente fue realizada una descripción de las principales políticas y reformas de EI de Chile y Brasil por separado, de manera de situar los países históricamente e identificar momentos claves en la configuración de los sistemas de EI. Para ello se realizó una revisión bibliográfica que consideró reglamentos constitucionales, leyes, políticas públicas de financiamiento, organización institucional, currículo y formación docente orientadas a la calidad, así como informes estadísticos y estudios académicos sobre la situación de la EI en cada país. Posteriormente, buscando complementar la información encontrada en los documentos, en la segunda etapa fueron recogidos relatos de doce gestores brasileños y chilenos trabajando en distintos niveles de gestión de EI. En el caso de Brasil, se consideraron agentes a nivel federal (Ministerio de Educación), a nivel municipal (Municipalidad de São Paulo) y a nivel institucional (educadoras de instituciones públicas de EI pertenecientes a la municipalidad de São Paulo). En Chile, por su parte, participaron agentes a nivel nacional (Subsecretaría de Educación Parvularia), municipal (municipalidades de las ciudades de Santiago y Valdivia) e institucional (educadoras de establecimientos JUNJI, Integra, jardines infantiles VTF, escuelas municipales y particulares subvencionadas). La información recogida fue vital para la **interpretación** de los documentos, así

como para develar los encuentros y desencuentros entre las políticas públicas y la realidad de la gestión local en Chile y Brasil.

La tercera etapa consistió en la yuxtaposición de los dos textos y contextos. Para ello, se discutieron y contrastaron los hallazgos entre los documentos normativos y los discursos de los actores en cada país y luego desde una perspectiva comparativa, identificando convergencias y divergencias entre los dos países. Este artículo se organiza en torno a los principales puntos de análisis y resultados de las etapas de investigación, los cuales se examinan con mayor detalle a continuación.

EI EN CHILE Y BRASIL: CONTEXTO SUDAMERICANO, POLÍTICAS PÚBLICAS, RUMBOS Y OBSTÁCULOS.

En América del Sur, el origen de la EI es próximo, relacionado al tiempo y a los modelos de instituciones. En Chile y Brasil, la preocupación por la educación de la pequeña infancia surgió a inicios del siglo XX, con fuertes influencias pedagógicas norteamericanas y europeas, principalmente de la escuela fröbeliana, que establece los *kindergartens* como centros exclusivos de educación para niños(as) desde los 4 años. Si bien en los dos países hubo la intención de ampliar ese estilo de educación como parte de iniciativas públicas, también existió mucha controversia acerca de la necesidad y la real importancia de esta forma de educación, lo que, sumado a oscilaciones económicas y políticas, perjudicó su valoración y expansión en la esfera pública, restringiendo la oferta mayoritariamente al sector particular. Con relación a la educación pública para niños(as) de 0 a 4 años, este no fue un foco relevante de las agendas de gobierno en las primeras décadas del siglo XX, ya que era considerada una acción que debía ser realizada dentro del contexto familiar.

Sin embargo, con el tiempo, los caminos de la EI para niños(as) menores de seis años en los países estudiados estuvieron directamente ligados a acontecimientos históricos y de organización más amplios, a tal punto que algunos procesos fueron ocurriendo de manera similar, como: a) la bifurcación de caminos entre asistencia y educación que condicionó la EI a partir de características derivadas de procesos sociales como la industrialización, trabajo femenino, urbanización, número de hijos y renta familiar, en los que el modelo asistencial de EI pública precedió temporalmente al modelo educativo y en los cuales la diferenciación de clase social de las familias fue determinante para que

el(la) niño(a) siguiera uno u otro modelo³; b) la vivencia de dictaduras militares por los dos países y luego, la consolidación de ajustes neoliberales venidos de reformas impuestas por agencias multilaterales como —Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), UNESCO, UNICEF—, que configuraron los dos Estados como reduccionistas y compensatorios, y c) el descubrimiento del(la) niño(a) pequeño(a) como “educable”, sustentado por teorías de la psicología del desarrollo, junto con la idea del “cambio social por la vía de la educación”, que postuló a la EI como estrategia social fundamental para compensar las carencias culturales de los niños(as) pobres, favorecer las condiciones de acceso a las oportunidades educativas y romper los ciclos de pobreza y desigualdad social. Aunque en Chile y Brasil, la diferenciación de clase en la EI haya condicionado por mucho tiempo las funciones de las instituciones y su valorización en la sociedad, *ad portas* del siglo XXI la historia pareció tender discursivamente a la aproximación entre los caminos, constituyéndose la EI en interés y objetivo de gobierno: la educación y cuidado en la primera infancia, desde el nacimiento, como *derecho del(la) niño(a) y deber del Estado*.

En las décadas de 1990 y 2000, las políticas públicas de EI de Chile y Brasil experimentaron importantes avances. El entendimiento de la EI como estrategia para la superación de la pobreza resultó en una creciente importancia dada por los gobiernos a la expansión de instituciones destinadas a niños(as) de 0 a 6 años. Movimientos sociales y del área académica avanzaron en el debate internacional y en la exigencia de la concepción de la EI como un *derecho de las(os) niños(as)*, trayendo a la palestra la importancia de repensar su educación en espacios colectivos más allá de la concepción de EI como compensatoria. Tales ópticas fueron destacadas en una serie de acuerdos internacionales “en nombre” de la infancia y de la educación⁴, los cuales generalizaron una

³ Esta similitud explicita el carácter de la EI en gran parte del siglo XX marcado por la diferenciación de clase: mientras que la atención de los hijos(as) de las mujeres trabajadoras que ingresaban a las fábricas se realizaba en lugares —*creches* en Brasil y *salas cuna o guarderías* en Chile— que priorizaron la beneficencia y las medidas asistencialistas orientadas a la sobrevivencia, a la alimentación, a la salud y al cuidado, principalmente debido a las condiciones vulnerables en que vivían los(as) niños(as) afectados(as) por la pobreza de sus familias; los(as) hijos(as) de familias más ricas asistían a instituciones —*jardins de infancia* en Brasil y *jardines infantiles o kidergartens* en Chile— que, por el contrario, tenían un explícito propósito educacional.

⁴ Principalmente, la Convención de los Derechos del Niño (1990), la Cumbre Mundial por la Infancia (1991), la Conferencia Mundial de Educación para Todos – Jontiem (1990), el Forum

sensibilidad concerniente a los derechos de protección y de bienestar de los(as) niños(as), concepciones que orientaron posteriormente las políticas públicas en gran parte del mundo.

No obstante, mientras en los países ricos cabía la concepción de expansión de la EI ligada al mejoramiento de la calidad educativa y al respeto de los derechos, en los países subdesarrollados de América Latina muchos de ellos en condiciones de empobrecimiento, desigualdad social y deuda externa—fue legitimada la idea de urgencia de más centros para niños(as) “en situación de pobreza” a través de modelos educativos que minimizaran gastos públicos. Así, se observa en Chile y Brasil un notorio aumento de programas diversificados denominados también no formales, alternativos o no institucionales, caracterizados por poseer espacios, materiales, equipos y recursos humanos de la comunidad, aun cuando no hayan sido concebidos o preparados para un determinado segmento etario y para sus objetivos⁵. De acuerdo con Campos (2003), si globalmente la meta era proteger a los(as) niños(as) y asegurar el ejercicio y protección de sus derechos, la apropiación de esa reivindicación por los países de América del Sur ocurrió bajo otra perspectiva, sustentada en nociones contrapuestas entre *derecho vs. necesidad*⁶. Aunque las políticas públicas parezcan ser justificadas en el *derecho* del(la) niño(a) y de la familia, cuando el foco es la población más pobre, estas provocaron paradójicamente el efecto contrario, siendo, en la práctica, más relacionadas a la *necesidad* de políticas sociales y de asistencia para proteger a la sociedad de los efectos de la pobreza y para prevenir el fracaso escolar posterior de los(as) niños(as). Bajo esa lógica predominante, la configuración de políticas públicas chilenas y brasileñas de EI *pro expansión* —validando la expansión como factor y expresión de calidad— presentó una triple semejanza: a) la

Mundial de Educación para Todos (2000), entre otras. En todas esas convenciones internacionales, Chile y Brasil fueron países participantes y signatarios.

⁵ En Brasil, en la década referida, destacan programas no formales como las salas cuna domiciliarias, centros comunitarios infantiles, programa Familia Brasileira, programa Pronaica (programa nacional de atención al niño y adolescente), PAPI (programa de atención a la población infantil) y Proyecto CRECHE, entre otros. En Chile destacan los programas PPH (Proyecto de padres e hijos) y Familia Educadora: Educando en los primeros años, Centros Comunitarios de Atención Preescolar, Programa para Padres: Manolo y Margarita, Ceamin (centros comunitarios de atención), programa Jardín Infantil a Distancia y a Domicilio, entre otros.

⁶ Véase Rossetti-Ferreira, M.; Ramon, F.; Soares, A. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 115, marzo/ 2002.

Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 16, N° 20, Julio – Diciembre 2018 (181 - 201)

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

concepción de que la educación de la pequeña infancia debe ser responsabilidad de la familia, cabiendo al Estado la complementación de ese proceso, de acuerdo con las necesidades sociales de las mismas; b) la orientación de que la educación de infancia debe ser orientada hacia la formación productiva, preparando tempranamente al individuo con aprendizajes para la vida, y c) la definición de la educación como oportunidad e instrumento de movilidad social, separándose, por tanto, de su sentido histórico de derecho.

Sin dejar de reconocer el valor de los avances en términos de cobertura en las últimas décadas, las estadísticas nacionales de Chile y Brasil suelen ser evaluadas positivamente en el contexto latinoamericano con relación a los indicadores de las agencias internacionales. Informes de UNICEF, OCDE y PNUD revelan incrementos en las tasas de matrícula⁷, aumento en el número de establecimientos de educación de niños(as) de 0 a 6 años, y reducción de las tasas de desnutrición y analfabetismo. La integración de la EI a los sistemas de educación básica o “formal”, incluso ampliando la obligatoriedad de algunos niveles⁸, es rescatada como importante iniciativa y justificación para la inversión económica y científica en esa etapa educativa.

Es posible establecer que, en el plano transnacional, Chile y Brasil poseen varias similitudes, principalmente porque las repercusiones de los organismos multinacionales en la organización de los Estados han condicionado gran parte de las políticas sociales y educativas de cada país bajo una especie de “agenda compartida” (Boron, 1999; Gentili, 2000), expresada en la importancia del costo-beneficio de los programas y en la forma —más que en el fondo— en cómo la cobertura nacional de EI ha sido expandida. No obstante, afirmar que los gobiernos consideran las orientaciones transnacionales de manera lineal y que sus políticas públicas son solo reediciones de propuestas internacionales es simplemente una conclusión precipitada. En el ámbito interno, los sistemas educativos chileno y brasileño resultan de complejas interacciones entre los modos de interpretación de los principios internacionales, así como de la articulación de los recursos históricos, económicos, estructurales y políticos. En la medida en que en los últimos años la EI se expandió significativamente, la

⁷ Ver, por ejemplo, Education at glance 2014 (OECD, 2014)

⁸ En Chile, la cobertura en el nivel de 5 años alcanza un 94% (OECD, 2014) y existe un proyecto de ley de obligatoriedad desde 2013 que aún no ha sido aprobado (información recogida al término del año 2016). En Brasil, en tanto, la EI para niños(as) de 4 a 6 años es obligatoria desde 2016.

preocupación por la calidad en esta etapa ganó visibilidad pública y política. La garantía de una base mínima de calidad y equidad sobre realidades nacionales heterogéneas, grupos de la población con diferentes condiciones de vida y diversas posibilidades de ejercicio de poder y participación, llevó a ambos Estados a reorganizar sus políticas de EI y sistemas de gestión. A continuación, es presentado un resumen de los hallazgos a partir del análisis de las principales reformas educativas a partir 1990 y algunos relatores de sus gestores.

ESCENARIO BRASILEÑO

El tránsito discursivo en las políticas y programas de EI desde un carácter netamente asistencial propugnado entre los años 1970 y 1980 hacia una dimensión de derecho educacional *para todos(as)*, es consolidado con el fin del periodo dictatorial y la promulgación de la Constitución Democrática de 1988. A partir de ese año, se destacan importantes acciones en el campo de la EI como: la creación del Estatuto del Niño y Adolescente (1990), la Coordinación de EI del Ministerio de Educación (1993), el Plan Nacional de Educación (1993) y la Política Pública de Educación Infantil (1994). En los documentos es posible denotar la hegemonía de una concepción de EI fundamentada en principios democráticos y asumiendo metas claras de expansión con calidad, respeto a los derechos del(la) niño(a), formación especializada para los agentes que trabajan en el sistema y una correcta distribución de los recursos. Para tales objetivos, es advertida la urgencia del fortalecimiento de la *Gestión Democrática*, elemento esencial en la fundación de la República Federal de Brasil desde sus comienzos. La *Gestión Democrática* o *Régimen de Colaboración* en la educación pública, ha implicado una organización gubernamental que otorga un alto grado de autonomía a todos los organismos que constituyen la Federación; esto es, diferentes competencias y atribuciones entre la Unión, Estados y Municipios⁹.

En esa época parece ser que el “nuevo status” de la EI la perfilaba como una etapa educativa clave para la organización del poder público descentralizado y para atender los principios de calidad, participación y gestión local. No obstante, con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases (LDB)

⁹ La República Federal de Brasil está conformada por 27 unidades territoriales, que constituyen la Unión. De estas, 26 corresponden a Estados y la restante al Distrito Federal, en el cual se ubica la capital del país, Brasilia. Cada Estado está subdividido en Municipios. Actualmente en Brasil existen 5.570 municipios.

en 1996, se abre un nuevo periodo de avances en la EI, pero también de tensiones, principalmente por la consolidación de una gran reforma de ajuste económico —sustentada en las orientaciones del BM y FMI— que repercutió en las políticas de organización institucional, financiamiento y currículo. Si bien la LDB marca un hito en la historia de la EI al considerarla la “primera etapa de la Educación Básica” y al establecer la exclusiva responsabilidad de los municipios por la implementación y administración de la oferta en las localidades —dejando a la Unión y los Estados con funciones preponderantemente propositivas—, por otro lado, establece el FUNDEF¹⁰ como única política de financiamiento educativo, la cual paradójicamente excluyó a los centros para niños(as) de 0 a 3 años. Según Gómez (2006), esta situación generó mucha polémica porque, aunque los municipios debían por ley integrar todas las instituciones públicas de EI bajo su gestión y administración, no existían los recursos económicos suficientes para mantenerlas o aumentar su cantidad. Gran parte de los municipios, al no poder cubrir la demanda, instauraron “convenios” con instituciones particulares, comunitarias o religiosas, sin la infraestructura y fiscalización especializada, dejando los objetivos de calidad claramente comprometidos.

En términos de políticas curriculares, en 1999 fue publicado el documento “Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil”, con el fin de organizar los niveles de enseñanza, las propuestas educativas y evaluaciones pedagógicas. El documento enfatiza su carácter de “general” y convoca a la reformulación de nuevos currículos por parte de cada municipio e institución, que sean coherentes con las realidades locales y necesidades educativas. Es común encontrarse, hasta hoy, con una amplia variedad de marcos curriculares municipales e institucionales; algunos innovadores sustentados en diferentes teorías pedagógicas, mientras que otros, son solo transcripciones del texto original.

En 2001 fue publicado una actualización del Plan Nacional de Educación (PNE) que estableció las metas educativas para los siguientes diez años y abogó por el establecimiento de los Consejos Escolares, que cuenten con la participación de profesionales de la educación y comunidades en la construcción de proyectos educativos desde la EI. De acuerdo con un estudio realizado por Correa (2011), los objetivos del PNE eran muy difíciles de

¹⁰ Fondo de Mantención de Desarrollo de la Enseñanza Fundamental (1996).

alcanzar sin nuevas reformas, ya que todas las normativas se centraban en la expansión de cobertura, pero al mismo tiempo en la limitación del poder financiero de la Unión, dejando responsables de los “resultados” a los municipios sin tener el debido acompañamiento y fiscalización del poder central. Esta situación generó una gran diversidad y desigualdad en el trabajo interno de los equipos locales de gestión educativa, cuyo éxito o fracaso han estado directamente relacionados con las capacidades financieras y políticas de las gestiones municipales¹¹.

Nuevas reformas fueron promulgadas a partir de 2005, primeramente, con la “Política Nacional de Educación Infantil: por el derecho de los(as) niños(as) de cero a seis años a la Educación” (BRASIL, 2005a) y el documento “Parámetros Nacionales de Calidad para la EI” (BRASIL, 2006). Ambos enfatizan la importancia de la **calidad de los procesos**, más allá de lo estrictamente económico y estructural. Los parámetros presentan por primera vez una definición nacional de calidad —basada en las teorías participativas de Peter Moss y Ana Bondioli— y reivindican el desafío de fortalecer las gestiones locales, así como de instaurar nuevas políticas de financiamiento, formación docente y evaluación.

La calidad de la EI brasileña fue definida como:

i) un concepto construido socialmente, sujeto a constantes negociaciones; ii) dependiente del contexto; iii) basado en los derechos, necesidades, demandas, conocimientos y posibilidades; iv) constantemente tensionado por diferentes perspectivas [refiriéndose, por ejemplo, a proceso/producto; cobertura/aprendizajes] (Ministerio de Educación - Secretaría de Educación Básica, 2006, p. 24, traducción personal).

En 2007 fue aprobada la política de financiamiento FUNDEB¹², la cual corrigió paulatinamente los vacíos de la normativa anterior. Conjuntamente, se instituyeron algunas políticas sociales de transferencia de renta como “Bolsa

¹¹Algunas investigaciones nacionales que retratan la situación de las desigualdades entre gestiones municipales son: “Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação” (2009), “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil” (BARBOSA, 2009) y “Educación Infantil no Brasil, Avaliação Qualitativa e Quantitativa” (2012).

¹²Fondo de Mantención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de la Educación. Desde que esta ley incorporó a las instituciones educativas para niños(as) de 0 a 3 años, trajo relevantes avances para las gestiones municipales en lo que se refiere a la distribución de recursos económicos. Los municipios pasaron a dividir sus presupuestos considerando el costo per cápita por alumno(a) de 0 a 6 años.

Escuela” y “Bolsa Familia”, bonos destinados a familias pobres con hijos(as) en edad preescolar y escolar.

Con relación a la formación de profesores de EI, en 2003 sólo el 18% de las educadoras que trabajaban en instituciones públicas contaba con formación de nivel superior (MEC, 2009). Fueron creados entonces, el programa a distancia PROINFANTIL (2005) y el Plan Nacional de Formación de Profesores (2009), en colaboración con universidades públicas y con la finalidad de que cada municipio pueda capacitar a sus profesores. Es importante destacar que la totalidad de las educadoras entrevistadas y todas las investigaciones cotejadas sobre este tema, revelaron la falta de acreditación en los programas de formación y la priorización por parte de los municipios a la capacitación de profesores de Enseñanza Básica por sobre las educadoras de EI.

En 2009 fueron actualizadas las Directrices Curriculares y publicada la política “Indicadores de Calidad en la Educación Infantil” con carácter de especificación de los parámetros y como una propuesta de evaluación de la calidad a partir de fundamentos participativos, de contextualización y de autoevaluación, incluyendo activamente a las redes municipales y a las instituciones en el diagnóstico, evaluación y mejoría de la calidad de EI local. Se trata de una propuesta de baja estructuración, ya que se espera que sea la comunidad educativa y otros interesados, coordinados por los profesores y otros actores quienes, a través de un ciclo de mejora institucional a ser implementado en cada institución educativa, puedan construir y evaluar la propia EI y donde el municipio nuevamente sea responsable por la reformulación, seguimiento y asistencia técnica¹³.

Con la publicación del PNE vigente entre los años 2010 y 2020, no solo se advierte la importancia de la aplicación metodológica de los *Indicadores* por parte de las localidades, sino que emerge también la tendencia de promover políticas con mayor involucramiento, intervención y fiscalización externa por parte de la Unión. Ha existido un amplio sector del sistema que demanda un acompañamiento efectivo del poder central sobre los municipios e instituciones de manera de superar las deficiencias resultantes de las desigualdades entre las gestiones locales. Al cierre de esta investigación (2016), una de las discusiones

¹³ Las áreas consideradas en la evaluación de la calidad de las instituciones de EI son: (i) Propuesta pedagógica, (ii) Gestión, (iii) Profesores y profesionales, (iv) Interacciones de los docentes, administrativos y otros profesionales; (v) Infraestructura. Cada una de estas áreas o dimensiones se desglosa en estándares, que en total suman 16.

más potentes en el área se centraba en la creación de una base nacional común curricular y políticas federales de evaluación estándar donde la Unión —como poder central— pueda evaluar las gestiones municipales e institucionales, además de instaurar sistemas de “valoración” o fiscalización universal.

ESCENARIO CHILENO

Con la vuelta de la democracia en 1990, se hereda una profunda transformación del Estado, su organización gubernamental y sus sistemas de gestión educativa, principios consolidados en la Constitución de 1980 que aún se encuentra vigente. Se hereda también la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (1989) que reconoce la EI como nivel educativo no obligatorio (art.7), al mismo tiempo en que legitima el principio subsidiario de Chile, como Estado Unitario, y la transferencia de la administración de las escuelas a los municipios y agentes particulares¹⁴. Sin embargo, en palabras del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), los jardines infantiles y los diversos programas de atención infantil “no estaban consiguiendo resultados netamente mejores que la crianza del medio familiar” (MINEDUC, 1998), por lo que fue necesario una rápida toma de decisiones para implementar una Reforma Educacional que buscaba remediar los efectos negativos de la dictadura y que tuvo como pilares los conceptos de calidad de acceso y calidad educativa. Así, en los años noventa, la educación fue declarada prioridad con base en la garantía del derecho educativo “universal” de los(as) niños(as) dentro de la función “promotora” del Estado y como elemento estratégico para el fortalecimiento de una sociedad más justa y equitativa en vías de desarrollo (Rojas, 2010).

Dentro de las políticas con mayor envergadura de la Reforma en torno a la EI, se sitúa la reorganización de los niveles y de los organismos responsables. Fueron establecidos el “Primer Ciclo” y “Segundo Ciclo” para niños(as) de 0 a 3 años y de 4 a 6 años respectivamente. En el primer ciclo, JUNJI¹⁵ y MINEDUC

¹⁴ La Municipalización fue una reforma estatal promulgada en 1980 y concebida como medida fundamental en la descentralización del país. Consideró la transferencia de servicios sociales a los municipios, entre ellos, los establecimientos educacionales.

¹⁵ La JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) fue creada en 1970 como una institución del gobierno chileno, financiada por el Estado y de gestión descentralizada, cuyo principal objetivo es dar educación integral (que incluya alimentación y asistencia social) gratuita a niños y niñas entre tres meses y cinco años, en jardines infantiles y programas no convencionales de educación EI.

asumieron el diseño de políticas públicas y programas, mientras que solo JUNJI asumió la fiscalización de sus instituciones, de las instituciones de la red INTEGRAL — ex FUNACO¹⁶— y de jardines infantiles con dependencia pública y privada llamados “Vía Transferencia de Fondos” (VTF). En el segundo ciclo de EI, las funciones propositivas y de fiscalización recayeron en el MINEDUC. Sin embargo, se establece que la fiscalización del MINEDUC, el que debía supervisar las instituciones municipales y particulares con financiamiento estatal. De acuerdo con Peralta (2002), aunque esta renovada institucionalidad intentó sistematizar la responsabilidad de la EI sobre diferentes organismos con funciones específicas, ésta continuó dividiendo el funcionamiento de las instituciones, las cuales pasaron a depender de JUNJI o MINEDUC según el ciclo de acción.

Con relación a las políticas de financiamiento, la inyección de recursos económicos del Estado sobre la EI fue triplicada en el periodo entre 1990-2005, principalmente para incrementar la cantidad de centros educativos. Políticas sociales dirigidas a los quintiles de menores ingresos que garantizaban alimentación, materiales de estudio, atención nutricional y dental, también fueron absorbidas por el sistema educativo como objetivo de expansión. Mientras que, en el primer ciclo, JUNJI e Integra recibían financiamiento directo del Estado según metas presupuestales anuales de cada gobierno, en el segundo ciclo los municipios e instituciones particulares recibían los fondos a través del sistema de subvenciones instaurado en dictadura. Las subvenciones consisten en un valor fijo entregado por el Estado a los administradores educativos, calculado por alumno presente de acuerdo con la media de asistencia mensual. Este beneficio es concedido a establecimientos municipales y particulares subvencionados, en la medida en que estos tengan oferta de matrículas. Según Tokman (2010), aunque el sistema de subvenciones facilitó el aumento de cobertura en EI, también instauró —como en todos los otros niveles— mecanismos de competición por matrícula entre las diferentes instituciones¹⁷.

¹⁶ La Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO) fue un organismo que proporcionaba cuidado y alimentación a niños(as) de sectores vulnerables durante la década de los 80. En 1990 la FUNACO cambió su razón social, administración y gestión a Fundación INTEGRAL, presidida por la Primera Dama y financiada por recursos estatales y particulares.

¹⁷ La autora referida cuestiona la idoneidad del sistema de subvenciones en EI pues, aunque hasta el año 2000 los valores entregados por alumno de EI hayan sido casi los mismos que los otorgados para Educación Básica, la asistencia de alumnos como única forma de cálculo de financiamiento era muy discutible, dado los altos grados de inasistencia de niños(as) menores de 6 años versus la alta proporción de costos fijos en personal e infraestructura.

Fue detectada, además, otra fractura en las políticas de cobertura relacionada con el Decreto 115 que discursivamente pretendió asegurar el acceso de todos(as) los niños(as) a la EI pero en la práctica, según los propios relatos de los gestores, solo aumentó la cantidad de niños(as) por educadora¹⁸ y promovió la eficacia del sistema de mercado en EI, en vez de preocuparse por la calidad de los espacios y sentidos comunitarios.

La heterogeneidad curricular existente entre las instituciones también fue vista como un obstáculo a la hora de definir criterios de calidad de la EI. En 1998 fue establecida la Unidad de Currículo y Evaluación del MINEDUC con la misión de elaborar colaborativamente un referencial curricular nacional que unificara criterios entre el primer y segundo ciclo, basado en los principios de respeto a los derechos del(a) niño(a) y en la flexibilidad de ser adaptado a distintas realidades educativas. En 2002 fueron publicadas las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), con una implementación interinstitucional organizada en diferentes etapas y medios. No obstante, y de acuerdo con Peralta (2012), aunque las BCEP figuraron como una iniciativa de contextualización pedagógica, este objetivo no se cumplió a largo plazo y el MINEDUC generó otros instrumentos supuestamente derivados de este macrocurrículo, como los “Mapas de Progreso del Aprendizaje para la Educación Parvularia” (Mineduc, 2008a) y los “Programas Pedagógicos para el Primer y Segundo Nivel de Transición” (Mineduc, 2008b, 2008c). Estos y otros documentos “de apoyo”, fueron paulatinamente homogenizando e instrumentalizando las BCEP, perdiendo así muchas de sus características esenciales. Desde el plano de la gestión local, resalta además una amplia ambigüedad con respecto a la calidad de los marcos curriculares. Profesionales de la educación manifestaron que, si bien las normativas se convirtieron en sendos “manuales” sobre qué y cómo planificar el trabajo pedagógico, al mismo tiempo permitieron un “mejoramiento de la calidad de la EI al objetivar la evaluación de los aprendizajes”.

Aunque la formación superior de las educadoras de párvulos tiene larga data en Chile, las políticas de formación docente tuvieron un avance más lento. En 1991 destaca la promulgación del Estatuto Docente (1991) que intentó regular la carrera profesional y concedió incentivos y programas de capacitación. Casi diez años más tarde, y bajo el discurso de que la calidad de la

¹⁸ En el primer ciclo la cantidad de niños aumentó de 40 a 42 lactantes por educadora y, en el segundo ciclo, de 25 a 35 o 45 niños por técnico.

El no puede ser garantizada sin profesores de calidad, las políticas comenzaron a ser orientadas hacia la formación inicial. En 2005 fue promulgada la Ley de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, que evaluó y categorizó las carreras ofrecidas por universidades públicas y privadas. Se crearon becas para estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía (2011), el documento “Estándares Orientadores para la Formación Inicial de Educadores de Párvulos” (2012) y la Prueba de Nacional de Certificación de Egresados de Pedagogía INICIA (2010). Los relatos de los agentes revelan un hecho sorprendente: para la totalidad de las educadoras entrevistadas, la calidad de la EI no solo puede estar determinada por la formación del profesional sino más bien por su “vocación” y la capacidad de “amar la educación”, pese a importantes diferencias entre instituciones, relacionadas con el salario, valoración y “presiones de los directivos”.

En el análisis de los discursos de las políticas estructurales, curriculares y de financiamiento es posible denotar sentidos de calidad a partir de la contextualización de las prácticas y derecho educativo, pero queda la impresión de que, en la implementación, no lograron desprenderse de una profunda normativización y sobre-escolarización de la EI. La estrecha relación entre las políticas financieras y curriculares consolidó un sistema de EI muy similar al de la Educación Básica, que sobrevaloró la eficacia de los resultados de cobertura y de aprendizajes descontextualizados por encima de la calidad de los procesos internos de las instituciones, donde los agentes fueron configurándose como “rendidores de cuentas” y colocaron en jaque los verdaderos sentidos de la gestión local como factor de calidad.

Entre 2008 y 2011 destaca la promulgación de la Ley de Subvención Preferencial (SEP) que entregó un valor adicional de subvención a los alumnos más vulnerables en todos los niveles de educación¹⁹. Además, es publicada la política interministerial Chile Crece Contigo (2009) que permitió quintuplicar el número de instituciones. Estas políticas continuaron con el modelo econométrico de educación —inyectar recursos y evaluar resultados— que no consiguió articularse con las capacidades y necesidades de las instituciones. Concomitantemente, en el ámbito social se vivía un periodo de tensiones y movilizaciones de sectores civiles de la población que demandaban mejoras urgentes en el sistema educativo debido al estancamiento de la segregación y desigualdad. Parecía ser que el estilo de gestión educativa que predominó

¹⁹ CLP\$21.262 por alumno de EI vs CLP \$7.138 por alumno de enseñanza media.

desde 1990 había llegado a su “techo estructural” y las deficiencias resultantes solo podía ser combatida con la transformación de las bases del sistema: los modelos de financiamiento y gestión institucional (Cornejo, 2006).

Dentro de las primeras medidas tomadas destacan la sustitución de la LOCE por la Ley General de Educación (LGE) en 2009, la promulgación de la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (2011), el Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Pública (2013) que modifica los patrones de mercado instalados y el Proyecto de Carrera Docente (2013) que incluye a las educadoras en todas las iniciativas de formación inicial y continuada.

En 2014 se aprueba la creación de la Subsecretaría Ministerial de Educación Parvularia con el objetivo de terminar con la duplicidad de funciones entre JUNJI y MINEDUC. Al año siguiente, es promulgada la Ley de Inclusión, que pretende poner fin al copago en las instituciones particulares subvencionadas, regula los procesos de admisión y permite la creación de proyectos educativos propios. Al cierre de la investigación (2016) el gobierno chileno avanzaba en el establecimiento de las *Intendencias Regionales de Educación Parvularia* presentes en cada región del país, así como en la legislación sobre los *Servicios Locales de Educación*. Tanto en las esferas normativas y de administración de EI, como en los discursos de los agentes en las instituciones, se aprecia la tendencia a la urgencia de participación y contextualización de la EI, donde las instituciones y agentes educativos tengan un papel relevante en la construcción y evaluación de la calidad. En ese mismo año fue publicado el estudio “Representaciones sociales sobre la calidad y los sistemas de evaluación de la calidad en educación parvularia” (ACE, 2015) que apunta a la emergencia de una definición de calidad de EI bajo fundamentos participativos y a la consolidación de espacios democráticos para la integración de las comunidades educativas en la construcción de la EI local.

CONCLUSIÓN

Las trayectorias de Chile y Brasil en torno a la EI no son recientes ni simples, ellas se reflejan en la producción de directrices que orientan el funcionamiento del Estado y su administración, así como también en las acciones de los diferentes agentes involucrados, de sus posiciones, intereses y estrategias. Así, es posible concluir que:

a) La calidad de la EI en ambos países se encuentra en una búsqueda del equilibrio entre la contextualización y la estandarización.

Tanto en Chile como en Brasil existe un tránsito discursivo de las políticas de EI desde la compensación social hacia el derecho educativo de todos los(as) niños(as). De la misma manera, el concepto de calidad, ligado a la equidad, ha incitado una adhesión creciente por comprenderlo no solo como un resultado numérico sino también como un proceso interno y contextualizado. Es en esta búsqueda, que la convivencia entre las políticas públicas de calidad registra una convivencia ambigua. En Chile, la priorización de la calidad con racionalidad instrumental, orientada a la fiscalización externa de resultados y desempeños, han asegurado por mucho tiempo un modelo de EI basado en la unificación, predicción y control de las estructuras gubernamentales centrales sobre las gestiones locales. En Brasil, por su parte, las políticas de calidad otorgan mayores grados de autonomía a los gestores *in situ*, los cuales al mismo tiempo dependen exclusivamente de la capacidad financiera y gestora de los municipios, resultando muchas veces en desigualdades profundas entre ellos al no tener mecanismos constantes de fiscalización estatal.

En este sentido, queda la impresión de que en Chile y Brasil la calidad de la EI ha sido definida y sistematizada desde caminos inversos, cada uno profundamente tensionado y que por sí solo, no consiguió garantizar la calidad declarada en los discursos políticos. Sin embargo, ambos países han reconocido las falencias del propio sistema y actualmente registran tendencias hacia políticas que favorezcan el equilibrio entre la contextualización y la estandarización, una especie de “calidad negociable” (Penn, 2011) que la conciba no solo como un valor absoluto establecido *a priori*, sino como un proceso, de acuerdo con Bondioli (2004), de construcción participativa, autorreflexivo, contextualizado y transformador. Se defiende, por tanto, la noción de que la calidad de la EI no puede distanciarse del contexto, pero se valoriza la pertinencia del papel del Estado y de la gestión local en la regulación y construcción de esta.

Lo que se propone es una interfaz decisiva entre la comunidad educativa y las políticas centrales, en aras de un amplio y responsable involucramiento de los actores de la institución, en un proceso que vea en el propio proyecto pedagógico una forma de establecer un pacto en pro de la mejoría de la EI. Una calidad estrechamente ligada al contexto, pero con un poder público que asuma responsabilidades a través de un monitoreo de la calidad, implementado colectivamente y donde las gestiones locales tengan un papel decisivo.

b) La gestión local puede configurarse como importante factor de calidad de la EI.

Las últimas reformas en EI de los dos países promueven un discurso ecléctico que concibe la educación como tarea que compete “a la sociedad en su conjunto”, y defiende tanto el valor de la descentralización del sistema educativo, como también un Estado activo que oriente y apoye las gestiones locales en la construcción de la educación de calidad. A partir de esta idea, es indispensable ampliar y fortalecer la participación de la comunidad educativa y los gobiernos locales, fomentando el compromiso y la corresponsabilidad de todos los sectores de la sociedad y generando las condiciones que permitan la implementación de políticas contextualizadas, de manera de garantizar los efectos y los impactos pretendidos en ellas.

No hay duda de que, para conseguir tal articulación, es preciso el acompañamiento del gobierno central, de los recursos financieros a ser administrados, pero también de las herramientas para fortalecer los procesos colectivos basados en los pilares de calidad y responsabilización. La inversión en el desarrollo de políticas públicas que implique el enfoque de la participación local, ciudadanía y derechos, debe promover efectivamente instancias de apoyo a las gestiones locales e instituciones, y con eso, saber/hacer educación de infancia políticamente, formar a la comunidad para la participación en los procesos decisivos de la institución, crear/implementar políticas que atiendan los intereses educacionales y sociales propios de cada contexto, promover el seguimiento y asistencia técnica, evaluar y redimensionar las acciones buscando aproximar las macropolíticas nacionales a las micropolíticas locales a través de un proceso interno conducido por la comunidad educativa completa incluyendo como gestores a educadoras, funcionarios(as), familias y niños(as).

En Chile no es un desafío simple, porque construir una lógica de sociedad participativa es ir en contra de las experiencias históricas y políticas existentes hasta ahora. Tampoco es posible predecir cuáles serán los rumbos que estas decisiones alcanzarán en el futuro. Lo único cierto es que, si bien Chile y Brasil presentan políticas cargadas de tensiones, estas mismas permiten vislumbrar que hoy la calidad de la EI precisa de políticas que respeten la autonomía del contexto, la responsabilización de los agentes educativos y los derechos de los(as) niños(as) en un equilibrio que emancipe la EI de la mirada simple e ingenua, para avanzar hacia la efectiva transformación de la educación

de infancia en donde los primeros agentes de calidad sean las propias comunidades educativas, y así transformar el sistema

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adlerstein, Cynthia (2012), La política pública de la educación parvularia chilena: Una mirada desde la historia y su actualidad. *Revista Docencia*, n.48, 30-45.
- Agencia de Calidad de la Educación de Chile (ACE) (2015), *Representaciones Sociales sobre la Calidad y los Sistemas de Evaluación de la Calidad en Educación Parvularia*
- Bondioli, Ana, Savio, Donatella (2013), *Participação e Qualidade em Educação da Infância: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Boron, Atilio (1999), Os “novos leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. En: Sader, E. y Gentili, P. (orgs). *Pós-Neoliberalismo II: ¿Qué Estado para que democracia?* (pp. 7-67) Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Campos María M. (2003), Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p.183-191.
- Carrasco, A., Falabella, A., & Seppänen, P. (2015). Educational accountability policy schemes in Chile and Finland. In P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (Eds.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Finland and Chile* (pp. 53-80). Rotterdam: SENSE
- Cornejo, Rodrigo (2006), El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. v. 4. n.1.
- Correa, Bianca C. (2011), Políticas de educação infantil no Brasil: Ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. *Jornal de políticas educacionais*, n. 9, pp.20-29.
- Dalhberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. USA: Ed. Falmer Press, Taylor & Francis.
- Falabella, Alejandra; Opazo, Catalina. (2014), *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa*. Estudio encargado por el Ministerio de Educación y Unesco. Chile.
- Ferreira, Antonio (2008) O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Revista Educação*. v. 31, n. 2, pp. 124-138.
- Gomez, Candido (2009), A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais. Em: *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Ed. MEC. p. 99-120.
- Ministerio de Educação Brasil MEC (2005) *Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Secretaria de Educação Básica, Brasil
- _____ (2006) *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Brasil.
- _____ (2009) *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* Secretaria de Educação Básica, Brasil.

- Ministerio de Educación de Chile MINEDUC (1998), *Evaluación de programas de educación parvularia en Chile: resultados y desafíos*. Santiago: MINEDUC, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2002). *La educación parvularia en la reforma. Una contribución a la calidad*. Santiago
- _____ (2008a), *Programas Pedagógicos para el Primer y Segundo Nivel de Transición*
- _____ (2008b) *Mapas de Progreso del Aprendizaje para la Educación Parvularia*
- OCDE (Organización para la cooperación y el Desarrollo económico) (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*.
- Penn, Helen (2011), *Quality in Early Childhood Services - An International Perspective*. Open University Press.
- Peralta, M. Victoria (2002) La calidad en la Educación Parvularia, un tema complejo pero posible en cuanto sea emancipadora. *Ciclo de Debates*, ¿Qué se sabe sobre la calidad de la Educación Parvularia chilena? n. 9, pp. 57-63.
- _____ (2012) Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿Cuánto se ha avanzado? *Revista Docencia*, n.46, pp. 59-71
- Rojas, Jorge (2010) *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: JUNJI, Gobierno de Chile.
- Rosemberg, Fúlvia (2002), Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. n.115, pp. 25-63.
- Rossetti-Ferreira, María; Ramon, Fabiola; Soares, A. (2002) Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, pp. 65-100.
- Sadler, Michael (1964) How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. *Comparative Education Review*, n. 7, pp. 307-314.
- Tokman, Andrea (2010), Radiografía de la Educación Parvularia chilena: Desafíos y propuestas. *Documentos de Trabajo*, Serie de Políticas Públicas UDP, n.5.