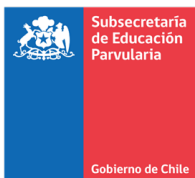


INFORME

CARACTERIZACIÓN DE MODALIDADES NO FORMALES EN EDUCACIÓN



Publicado en 2024 por la Subsecretaría de Educación Parvularia, en Santiago de Chile.

Este documento representa un informe ejecutivo que sistematiza el informe final titulado "*Caracterización y proyección de la oferta de modalidades no formales en Educación Parvularia*" desarrollado por profesionales del Núcleo de Investigación en Primera Infancia y Políticas Públicas, perteneciente al Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en el marco de la ejecución del Subtítulo 21, ítem 03, asignación 001, "Honorarios a Suma Alzada - Personas Naturales", de la Partida 09, Capítulo 04, Programa 01, de la Ley N° 21.516 de Presupuestos del Sector Público correspondiente al año 2023. El equipo de trabajo estuvo compuesto por:

Dra. Mónica Manhey Moreno – Investigadora responsable
Dra. Daniela Puentes Chávez – Coinvestigadora.
Nikolai Martínez Olave – Asistente de investigación

La publicación está disponible bajo el formato de libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, siempre y cuando se cite la fuente original (i.e. Subsecretaría de Educación Parvularia, © Subsecretaría de Educación Parvularia). Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación.

Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación son de los autores del informe final y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Subsecretaría de Educación Parvularia.

Claudia Lagos – Subsecretaría de Educación Parvularia
Victoria Parra – Jefa División de Políticas Educativas
Paula Guardia – Jefa del Departamento Estudios y Estadísticas
Felipe Arriet – Profesional Departamento de Estudios y Estadísticas y contraparte técnica del estudio.

¿Cómo citarlo?

Subsecretaría de Educación Parvularia (2024). *Caracterización de modalidades no formales en Educación Parvularia. Informe ejecutivo*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO METODOLÓGICO.....	4
3. RESULTADOS.....	5
3.1. ANTECEDENTES SOBRE LA OFERTA DE CARÁCTER ESTATAL NACIONAL E INTERNACIONAL	5
3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE TIPO ALTERNATIVOS O NO FORMALES PARA NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 6 AÑOS	11
3.2.1. <i>Agentes educativos</i>	11
3.2.2. <i>Proceso educativo</i>	12
3.2.3. <i>Programas</i>	14
4. CONCLUSIONES.....	16
5. RECCOMENDACIONES.....	17
6. REFERENCIAS.....	18

1. INTRODUCCIÓN

Buscando fortalecer la pertinencia pedagógica y territorial, se realizó una investigación cuyo objetivo general fue:

- Analizar la adecuación de la oferta actual de modalidades no formales a las necesidades presentes y emergentes de las familias en Chile.

Los objetivos específicos, incluyen:

- Establecer los antecedentes teóricos y empíricos de la oferta nacional e internacional de carácter estatal sobre los programas educativos de tipo alternativos o no formales para niños y niñas menores de 6 años.
- Describir las características de la oferta de programas educativos de tipo alternativos o no formales para niños y niñas menores de 6 años.
- Elaborar un conjunto de propuestas a considerar en Chile para la oferta de programas alternativos o no formales para niños y niñas menores de seis años, a partir de los antecedentes recogidos.

2. MARCO METODOLÓGICO

Se realizó un análisis de datos secundarios nacionales e internacionales para la articulación de los antecedentes y, posteriormente, se organizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a actores claves del sistema educativo de educación parvularia, incluyendo a representantes institucionales y regionales involucrados en la implementación de políticas o programas, así como agentes educativos y familias de párvulos que asisten a programas no formales.

La muestra fue seleccionada por conveniencia siguiendo los contactos proporcionados por JUNJI y Fundación Integra tanto en Chile como en Colombia, Cuba, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. En total, participaron 41 actores, incluyendo en Chile a 12 agentes institucionales de JUNJI e Integra, 7 agentes regionales, 4 agentes educativos, 9 familias; y, en el caso internacional, a 6 directivos y 3 familias. A cada uno de ellos se les entregó un consentimiento informado; mientras que los instrumentos fueron sometidos a un juicio de expertos para validar la pertinencia y objetividad de las preguntas y tópicos.

Tabla 1

Identificación de la muestra por cargo y técnica de recolección aplicada

Identificación	Cargo	Técnica de recolección
Agentes instituciones	Directores/as, encargados/, asesores/as o supervisores/as nacionales técnico-pedagógicos de JUNJI e Integra.	Entrevistas
Agentes regionales	Encargados/, asesores/as o supervisores/as regionales técnico-pedagógicos de JUNJI e Integra.	Entrevistas
Agentes educativos	Educadoras y técnicas en Educación Parvularia, así como conductores animadores del Programa de Mejoramiento de la Infancia (PMI), el jardín infantil laboral, el jardín infantil laboral y el jardín sobre ruedas.	Grupo focal
Familias - Chile	Madres que participan del jardín sobre ruedas y la sala cuna en recinto penitenciario (SCRIP).	Entrevistas
Familias Internacional	- Madres que participan de programas alternativos en Colombia, Nicaragua y Paraguay.	Grupo focal
Directivos Internacional	- Directores/as técnico-pedagógicos, responsables de capacitación o especialistas en primera infancia de Colombia, Cuba, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana.	Entrevistas

Fuente: Elaboración propia a partir de información provista por las autoras.

3. RESULTADOS

A continuación, se entregan los resultados para cada uno de los objetivos específicos:

3.1. Antecedentes sobre la oferta de carácter estatal nacional e internacional

La educación parvularia se ha desarrollado, en Chile y el mundo, no sólo a través de programas formales, sino que también por medio de modalidades no formales, no convencionales o alternativas como una manera de responder a las necesidades y características de todas las familias y todos los niños y niñas. Así, la premisa de los programas no formales es la atención educativa hacia contextos familiares y comunitarios diversos usando sus propias metodologías, actividades y recursos didácticos, incluyendo la atención domiciliaria o los talleres en entornos de la propia localidad como una forma de responder a las necesidades educativas en zonas rurales, remotas y/o de difícil acceso y, por ende, fuera del ámbito escolar formal. Una dinámica que ha incentivado su nombre, aunque la distinción con lo convencional parece también poco apropiada dado que ambas modalidades son finalmente educación parvularia de calidad (Peralta, 2018; Rozengardt, 2020). Ello permite que ambas modalidades garanticen la protección de los derechos de cada niño y niña, sobre todo lo relativo al derecho a la educación y su reconocimiento como sujetos de derecho siguiendo la Convención sobre los Derechos del Niño (CLADE, 2023).

Aunque estos programas pueden ejecutarse a través de hogares comunitarios o madres voluntarias como las “guarderías comunitarias” en México o la “cuna más” en Perú, este estudio se concentra en programas alternativos que tienen a cargo una profesional o técnico en educación parvularia y, en ese sentido, contienen un componente pedagógico claro.

En Chile, los programas no formales nacen en los 80 para responder a las necesidades educativas de la población más vulnerable. Además de algunas ONGs, en 1985 JUNJI crea los “centros de atención para el desarrollo y la estimulación del lenguaje” (CADEL) para fortalecer, como su nombre indica, el lenguaje con apoyo de las madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras la firma de la Convención sobre los Derechos de los Niños en 1989 se instala la necesidad de resignifica la relación del Estado con la infancia rediseñando la oferta y mejorando la calidad educativa de los programas. De esta manera se cierran los CADEL y nace el Programa Jardín Familia con un énfasis pedagógico e integral. En este contexto, JUNJI y Fundación Integra focalizaron sus recursos para dar atención prioritaria a la población más vulnerable socioeconómicamente, aumentando la oferta de programas tanto convencionales como no convencionales a lo largo del tiempo (DIPRES, 2017).

En JUNJI existen siete programas no formales, incluyendo a los cinco primeros como “programas educativos alternativos de atención de párvulo” y los dos últimos como “programas educativos para la familia” (JUNJI, 2024; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024):

1. Jardín infantil familiar: creados en 1990 a partir de los CADEL, el programa incorpora el foco educativo a una modalidad centrada históricamente en los cuidados. Su base es comunitaria y releva el reconocimiento y participación de las familias y la comunidad como agentes claves para el despliegue curricular. La alimentación se gestiona por JUNAEB y se utilizan escuelas municipales o establecimientos de la comunidad que se habilitan para el trabajo con los párvulos en zonas urbanas donde la demanda supera la oferta de educación pública o en zonas rurales de alta vulnerabilidad social.
2. Jardín infantil laboral: creados en 1993, está destinado niños y niñas cuyos cuidadores principales trabajan en zonas urbanas y requieren una educación con extensión horaria. Tal como el jardín infantil familiar, la alimentación es gestionada por JUNAEB y se emplazan en escuelas municipales o establecimientos comunitarios donde la demanda supera la oferta de educación pública o en zonas rurales de alta vulnerabilidad social.
3. Jardín infantil en comunidades indígenas: creada en 1991, está orientada a niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios que viven en la comunidad y en situación de vulnerabilidad social. Su foco educativo es un currículo intercultural, así, se respeta su

cultura y tradiciones propiciando, por ejemplo, la participación de los párvulos en las actividades pertinentes a su cosmovisión. Además, se convoca a la familia y la comunidad para integrar sus aportes culturales a la práctica pedagógica. También reciben la alimentación de JUNAEB y se instalan en escuelas municipales o establecimientos comunitarios.

4. Programa de mejoramiento de atención a la infancia (PMI): nacen en 1996 a partir de los talleres de integración local (TILNA) organizados hasta el 2006 por el MINEDUC. La modalidad son proyectos educativos presentados por organizacionales sociales sin fines de lucro y con personalidad jurídica y avalados por una contraparte local formal. De esa forma, recogen el compromiso de los actores locales desde lo comunitario, participativo y solidario para un recate de las tradiciones culturales en la educación. Se instalan en zonas rurales con alta dispersión geográfica. El servicio es entregado directamente por JUNJI, salvo que alimentación que se gestiona a través de JUNAEB.
5. Centros educativos culturales de la infancia (CECI): desde el 2011, se implementan en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social como una propuesta pedagógica centrada en lo artístico y cultural. Las experiencias educativas trascienden el espacio del aula y de la unidad educativa proyectándose al espacio comunitario, así, se impregna de la cultura local, ya que se concibe al centro como un espacio donde los niños y niñas viven la experiencia de vida social y civil en relación con su familia, comunidad y cultura. Aquí, la alimentación también se gestiona por JUNAEB y se usan escuelas municipales o establecimientos de la comunidad que se habilitan para los párvulos.
6. Jardín infantil comunicacional: a diferencia de los anteriores, este programa se caracteriza porque la familia en su propio hogar es protagonista del proceso educativo con asesoría de una educadora de párvulos, quien facilita estrategias de aprendizaje. La estrategia curricular se sustenta en el principio de flexibilidad curricular a través de medios de comunicación masivos, así como una ludoteca o encuentros grupales en espacios definidos por la institución o gestionados por los mismos equipos. También se pueden realizar visitas domiciliarias o encuentros individuales y guías de apoyo al trabajo educativo.
7. Conozca a su hijo (CASH): el programa es una estrategia comunitaria que aporta contenidos y materiales educativos a una líder de la comunidad o monitor/a que desarrolla reuniones semanales donde se abordan temas asociados al desarrollo, aprendizaje y crianza de los niños y niñas con un grupo de madres, padres o apoderados. De esa forma, es activa y participativa en tanto busca capacitar a las familias entregándoles herramientas, técnicas y estrategias de educación parvularia para contribuir al desarrollo físico, psíquico y social de los niños y niñas. Las madres, padres o apoderados pueden asistir o no con sus hijos e hijas y, cuando los párvulos asisten, el monitor/a realiza también actividades con ellos. Funciona un día a la semana durante tres horas e incluye a mujeres en etapa de gestación. Se focaliza en sectores rurales con alta dispersión geográfica. Como espacios, se usan aquellos facilitados por la comunidad como escuelas, sedes vecinales o centros comunitarios.
8. Jardín infantil comunitario: programas que atienden a un grupo reducido de párvulos, de modo heterogéneo u homogéneo, como parte de una iniciativa comunitaria. Estos jardines podrán estar a cargo de un técnico en educación parvularia y, en caso excepcional calificado según reglamento, podrán estar a cargo de un agente educativo sin título profesional, pero que cumpla con las exigencias de idoneidad y supervisión fijados en el reglamento. Este programa tiene un enfoque no sólo de alimentación y, de acuerdo con la REX 757, sólo establece el programa, no siendo considerado como una modalidad propiamente tal. Sin embargo, el Sistema de información JUNJI (denominado GESPARVU) sí organiza el Programa (Convenio de Alimentación) y la Modalidad (Jardín Comunitario), por lo que esta es la fuente de origen de la información recopilada que genera este documento.

Cada programa no convencional tiene su formato de atención y coeficiente técnico (Tabla 2), y distinta capacidad y matrícula (Tabla 3).

Tabla 2

Descripción de los programas no formales de JUNJI en relación con su atención y coeficiente técnico

N	Modalidad	Atención	Coeficiente técnico
1	Jardín infantil familiar	Grupo heterogéneo de 2-5 años. Jornada mañana (8:30-14:30) o completa (8:30 a 16:30) 11 meses, de marzo a enero.	Máximo 28 párvulos por grupo. 1 técnica de educación parvularia, en caso de jornada mañana. 2 técnicas en educación parvularia, en caso de jornada completa.
2	Jardín infantil laboral	Grupo heterogéneo de 2-5 años. Jornada completa (8:30 a 16:30) con posibilidad de jornada extendida (8:30 a 19:00) y horario flexible. 11 meses, de marzo a enero.	Máximo 28 párvulos por grupo. 2 técnicas de educación parvularia, en caso de jornada completa. 3 técnicas de educación parvularia, en caso de jornada extendida.
3	Jardín infantil en comunidades indígenas	Grupo heterogéneo de 2-5 años. Jornada mañana (8:30-14:30) o completa (8:30 a 16:30) 11 meses, de marzo a enero.	Máximo 28 párvulos por grupo. 1 técnica de educación parvularia o 1 persona reconocida y validada por la comunidad que esté capacitada, en caso de jornada mañana. 2 técnicas en educación parvularia, en caso de jornada completa.
4	Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI)	Grupo heterogéneo de 2-5 años. Jornada mañana (8:30-13:00), tarde (13:00-17:00) o completa (8:30 a 16:30). 11 meses, de marzo a enero.	Máximo 28 párvulos por grupo. 1 monitora y 1 técnica en educación parvularia, hasta 15 párvulos. 2 monitoras y 1 técnica en educación parvularia, sobre 15 párvulos.
5	Centros Educativos Culturales de la Infancia (CECI)	Grupo heterogéneo de 2-5 años. Jornada completa (8:30 a 16:30). 11 meses, de marzo a enero.	Máximo 28 párvulos por grupo. 1 técnica de educación parvularia y 1 agente comunitaria por cada grupo. Equipo de apoyo: 1 educadora de párvulos itinerante y 2 monitores de arte itinerante por cada 8 grupos.
6	Jardín infantil comunicacional	Grupo heterogéneo. Jornada flexible y planificada con la comunidad. 11 meses, de marzo a enero.	Máximo 50 párvulos por grupo. 1 educadora de párvulos por grupo.
7	Conozca a su hijo (CASH)	Grupo heterogéneo. Jornada de tres horas coordinadas en la comunidad 1 día a la semana. 10 meses, de marzo a diciembre.	Máximo 10 párvulos. 1 monitora por grupo.
8	Jardín infantil comunitario	Grupo homogéneo o heterogéneo.	1 técnica en educación parvularia o 1 agente educativo

Fuente: Elaboración de las autoras a partir de JUNJI (2024) y Subsecretaría de Educación Parvularia (2024).

Como se observa en la Tabla 2, los programas alternativos de JUNJI congregaron a 7.969 párvulos que asistieron a 641 unidades educativas en todo el país

Tabla 3
Descripción de los programas no formales de JUNJI en relación con el número de establecimientos y matrícula de párvulos

N	Modalidad	Unidades educativas	Matrícula
1	Jardín infantil familiar	102	1.286
2	Jardín infantil laboral	138	2.158
3	Jardín infantil en comunidades indígenas	40	425
4	Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI)	108	1.319
5	Centros Educativos Culturales de la Infancia (CECI)	129	1.442
6	Jardín infantil comunicacional	19	518
7	Conozca a su hijo (CASH)	69	411
8	Jardín comunitario	36	410
Total		641	7.969

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia (2024).

Gracias a la información reportada por Integra se identifican seis programas no convencionales cuya atención y coeficiente técnico se describe en la Tabla 4 (Función Integra, 2024; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024). La lista considera:

1. Vacaciones en mi jardín: buscando que los niños y niñas continúen su desarrollo integral, el programa ofrece 12 horas continuas de actividades lúdicas y educativas en un ambiente de bienestar y recreación durante el tiempo que el establecimiento interrumpe su atención por vacaciones. Así, el programa se desarrolla en distintas zonas del país entregando un apoyo adicional a las familias que, durante los recesos de verano o invierno, no cuentan con opciones de atención para sus hijos e hijas. En este período, el programa tiene una educadora contratada específicamente para este programa, encargada de planificar actividades educativas incluyendo talleres, paseos y juegos. Además, se ofrece una minuta de alimentación y, para acceder el programa, la familia debe acercarse al jardín Integra al que asiste regularmente su hijo o hija y solicitar acceso. Si el niño o niña no asistente a un jardín de la Fundación, podrá acercarse a uno y consultar por cupo.
2. Mi jardín al hospital (MJAH): como se nombre indica, se desarrolla en hospitales promoviendo que los niños y niñas hospitalizados puedan acceder a la educación parvularia que fortalecen su desarrollo integral y el aprendizaje, al tiempo que, se contribuye a disminuir los efectos negativos de la hospitalización. Además de la educadora de párvulos, se suman los trabajadores sociales y los psicólogos que son parte del programa Chile Crece Contigo o del propio servicio de salud y/o del hospital realizando un trabajo multidisciplinario. De hecho, también es común que se involucre a las familias y al equipo clínico en el proceso educativo.
3. Sala cuna en reciento penitenciario (SCRP): el programa no formal ofrece educación, estimulación y cuidado en los centros penitenciarios femeninos de Arica, Iquique, Valparaíso y Santiago gracias a que, en Chile, la ley permite que los hijos e hijas de mujeres privadas de libertad puedan permanecer juntos hasta que ellos cumplan 24 meses con el propósito de mantener el vínculo materno. El programa funciona con puertas abiertas, se trabaja directamente con las madres internas y los párvulos son atendidos según su etapa de desarrollo y reciben una alimentación especialmente planificada para fomentar un crecimiento sano.

4. Mi jardín, mi hogar (MJMH): el programa se inserta en hogares o casas de acogida y busca apoyar educativamente a los niños y niñas que enfrentan complejas situaciones de salud o vulneración de sus derechos y que, por ende, están alejados de sus familias biológicas mediante medidas judiciales viéndose impedidos de asistir a un jardín convencional. La educación pone énfasis en el juego, la contención emocional, la promoción de derechos y, cuando hay procesos de re-vinculación o adopción, se incorporan a las familias y a las personas que cuidan a los niños y niñas. Además, se organiza por subgrupos según las necesidades de los párvulos.
5. Jardín sobre ruedas (JSR): consiste en una modalidad liderada por una educadora que una vez por semana se moviliza, junto a un animador-conductor, en vehículos equipados con recursos pedagógicos para acercarse a localidades rurales de difícil acceso, baja densidad poblacional y alta dispersión geográfica. El resto de los días se incentiva que las familias apoyen la educación con juegos, descubrimientos y aprendizajes en el hogar.

Tabla 4

Descripción de los programas no formales de Fundación Integra en relación con su atención y coeficiente técnico

N	Modalidad	Atención	Coeficiente técnico
1	Vacaciones en mi jardín	Párvulos entre 3 meses a 5 años, preferentemente de madres que trabajan. Vacaciones de verano e invierno.	Cuenta con dos niveles: sala cuna (3 meses a 2 años) y heterogéneo (2 a 5 años).
2	Mi jardín al hospital (MJAH)	Párvulos hospitalizados en una unidad pediátrica donde existe el programa. Jornada se ajusta a las posibilidades del tratamiento e indicación médica.	1 educadora por centro hospitalario.
3	Sala cuna en recinto penitenciario (SCRP)	Párvulos hasta los 2 años. Jornada se organiza en mañana o tarde.	1 educadora y 1 agente educativa.
4	Mi jardín, mi hogar (MJMH)	Jornada se organiza en mañana o tarde.	1 educadora y 1 agente educativa.
5	Jardín sobre ruedas (JSR)	1 día a la semana, por un mínimo de 4 horas, se reúnen aproximadamente 20 niños y niñas, junto a sus familias, para participar de experiencias educativas.	1 educadora y 1 animador-conductor por vehículo.

Fuente: Elaboración de las autoras a partir Integra (2024).

En la región, algunas experiencias interesantes de programas no formales que comparten su foco educativo en contextos múltiples cultural, social, étnica y familiarmente y con sus propias identidades, sentidos y corrientes pedagógicas, de gestión y formato. Lamentablemente, también suelen compartir diferencias en las condiciones laborales, perfiles, funciones o beneficios de sus funcionarios, explica CEPAL (2016), UNESCO (Rozengardt, 2020) y SITEAL (2019).

1. Colombia, programa "de cero a siempre": se focaliza en la educación inicial y salud para los niños y niñas de 0 a 5 años con foco en los más vulnerables socioeconómicamente. Se caracteriza por su enfoque intersectorial, desde la perspectiva de derechos y la atención integral según edad, contexto y condición que articula entidades no estatales en primera infancia. En educación, los centros abarcan modalidades comunitarias, familiares e interculturales que operan, especialmente, en zonas rurales, dispersas geográficamente y en comunidades indígenas. El seguimiento de las atenciones se realiza informática y periódicamente y se brinda asesoría y acompañamiento especializado, integral y articulado a los equipos departamentales y municipales presente en los territorios (CEPAL, 2016).

2. Cuba, programa "educa a tu hijo": atiende a niños y niñas entre los 0 a 6 años, sus familias y a las madres durante la gestación para promover el máximo desarrollo integral. Así, junto a la atención a las embarazadas para ofrecer salud y orientaciones educativas, entrega una atención individual con visitas domiciliarias y grupal para educar a las familias. Entre los 0-1 año, los párvulos reciben atención educativa de una enfermera y médico de la familia. El programa tiene una modalidad que opera en centros penitenciarios.
3. Nicaragua, proyecto "crianza con amor y salud": organizado por una fundación sin fines de lucro, el programa no formal se orienta a salud y educación de embarazadas, madres y niños y niñas menores de 5 años en comunidades rurales. La metodología son grupos de cuidado, es decir, madres voluntarias que reciben entrenamiento y supervisión de un equipo especializado. Cada madre es responsable de reunirse periódicamente con 4 a 8 madres vecinas para compartir sus aprendizajes; luego, se realiza una visita domiciliaria para reforzar las lecciones.
4. Paraguay, programa "kunu'u" ("dar cariño" en guaraní): también se centra en la educación inicial y la salud de los niños y niñas desde el embarazo hasta los 8 años. En educación, se crea los "espacios de desarrollo infantil" (EDI) para párvulos entre 0-3 años y las "ludotecas" para niños y niñas entre 3 y 8 años. Los ejes principales del programa incluyen la recreación y el juego; la nutrición; la crianza positiva; y la salud. La meta es ubicar el interés de la niñez como prioridad presente y futura.
5. Paraguay, "maestras mochileras": promueve la educación y estimulación temprana de los niños y niñas entre 0-5 años con apoyo de sus familias de los sectores más vulnerables socioeconómicamente y con alta dispersión geográfica en los departamentos de Caaguazú, Cordillera y Paraguari. El programa no convencional una modalidad de atención individualizada o a domicilio y otra modalidad grupal en espacios como iglesias y centros comunitarios de martes a sábado.
6. República Dominicana, programa "pastoral materno infantil": incentiva los procesos comunitarios para el mejoramiento de la supervivencia y desarrollo integral infantil mediante la salud y la educación. Funciona gracias a una red de voluntarios que acompañan a niños y niñas de 0 a 5 años, así como a sus familias y a mujeres embarazadas. En educación, se trabaja con visitas domiciliarias y encuentros con las familias, donde se aprovecha de monitorear la salud de los párvulos. Su metodología está basada en ver-pensar-actuar-evaluar-celebrar y, con el apoyo de UNICEF, podría expandirse a toda la región.
7. República Dominicana, "centro de atención integral a la infancia y la familia" (CAFI): el propósito de este programa es el acompañamiento pedagógico a las familias más vulnerables socioeconómicamente entendiendo que son el primer agente educador de sus hijos e hijas entre los 0-4 años. El área de educación inicial está orientada a niños y niñas entre 3 y 4 años a través de juegos, lectura, exploración del medio y arte. Funciona bajo la modalidad de gestión directa desde el INAPI (Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia) y gestión de cogestión por medio de alianzas con asociaciones sin fines de lucro.
8. República Dominicana, "centro de atención integral a la primera infancia" (CAIPI): además del foco en salud, nutrición y protección contra la violencia, el programa entrega una estimulación oportuna y educación inicial para el desarrollo integral de los niños y niñas. Además, se orientan a la atención hacia las necesidades educativas especialidades y condición de discapacidad y fortalecen los espacios de participación de la familia. Se ejecutan desde el INAPI en modalidad de cogestión o modalidad de subrogación. En el segundo, el contrato se extiende a una entidad sin fines de lucro por medio de una erogación del presupuesto.

3.2. Características de la oferta de programas educativos de tipo alternativos o no formales para niños y niñas menores de 6 años

Para responder al segundo objetivo específico, los resultados se organizan en tres áreas: agentes educativos; proceso educativo; y programa.

3.2.1. Agentes educativos

Respecto a los agentes educativos, se discuten dos subtemas, además de mencionar la calidad, dedicación, compromiso y vocación de las educadoras y técnicas que se ve reflejada en su relación con los niños y las familias. Por un lado, su formación profesional y, por el otro, la evaluación de su desempeño.

La preparación de las profesionales y el acompañamiento y asesoría que reciben. La articulación y el trabajo en equipo de las profesionales del programa y el equipo del centro hospitalario. La mirada sensible y convicción que tienen las profesionales respecto de ser un factor protector para los niños, niñas y sus familias en su proceso de restitución de bienestar y mitigación de rezagos educativos (Agente educativo N° 4).

En relación con la **formación**, como nudo crítico, los agentes institucionales, regionales y educativos perciben falta de especialización en la modalidad, no sólo en la formación inicial, sino que también en la continua. Sin embargo, cuando la formación continua está presente, los distintos agentes convergen en que es atingente al nivel y alineada con los focos educativos de la educación parvularia. Sin embargo, la descripción que entregan los agentes parece muy tradicional al estar acotada a cursos, seminarios o talleres. Sólo 1 de los 12 agentes institucionales destacó que la formación continua incluye visitas de supervisión y acompañamiento y 1 de los 4 agentes educativos dijo que había recibido inducción o que su formación continua que se sostenía en la articulación y el trabajo en equipo.

Esta tendencia hacia formatos tradicionales se reitera con las **evaluaciones de desempeño**. Las evaluaciones en los programas alternativos serían técnicas, semestrales y desde las jefaturas, explicaron los agentes institucionales y regionales, pero sólo la mitad de los agentes educativos indicó haber recibido acompañamiento técnico-pedagógico donde se les observó, apoyó, evaluó y retroalimentó. Un tercio de los agentes institucionales habló de encuestas a las familias, como una forma de obtener o complementar información acerca de las evaluaciones de desempeño, pero los agentes educativos no repiten esa información, desconociéndose si conocen el resultado de esos procesos y cómo pueden ayudarles a mejorar su propio desempeño.

Absolutamente, de manera diaria se realizan observaciones asociadas a los focos evaluativos referidos a las planificaciones educativas. Posterior a mis registros, debemos vaciar esa información en un Instrumento de Evaluación de Aprendizajes (IEA), el que nos permite mirar y retroalimentar nuestras planificaciones y el trabajo educativo que realizamos (Agente institucional N° 7).

Entre los directivos internacionales destacan dos experiencias sobre esta temática que podrían ayudar a fortalecerla. En el caso de Colombia, se menciona la realización de un proceso de acompañamiento y formación constante a las educadoras cerrando el año con una retroalimentación de todo el proceso; mientras que en Nicaragua se indica la realización de evaluaciones trimestrales en base a listas de verificación y mejoramiento de la calidad que incluyen una retroalimentación para generar un plan de mejora para educadoras y madres voluntarias.

Se realizan acompañamientos a los encuentros que hacen las maestras y maestros en la casa de las niñas y niños para indagar sobre cómo se están dando tales espacios educativos. Existe una evaluación constante, acompañamiento, retroalimentación y formación continua. Y también al final del año se realiza una nueva retroalimentación de todo el proceso del año (Directivo internacional, Colombia).

Existen evaluaciones semestrales del personal del staff, específicamente en el proyecto se aplican listas de verificación y mejoramiento de la calidad (LVMC) al personal técnico y

madres voluntarias. Se aplica uno por trimestre e incluye ítems sobre metodología, contenido y discusión. Adicionalmente existe un instrumento de retroalimentación positiva para compartir a la persona observada los hallazgos durante el acompañamiento técnico realizado de manera que se genere un plan de mejora en los ítems necesarios (Directivo internacional, Nicaragua).

3.2.2. Proceso educativo

Al hablar sobre el proceso educativo emergen cuatro subtemas: planificación de las actividades, evaluación de los niños y niñas, el diseño de ambientes de aprendizaje y la participación de las familias.

La **planificación** de las actividades en los programas alternativos es destacada por los agentes institucionales, regionales y educativos como una fortaleza, porque se enfoca en el desarrollo integral de niños y niñas, considerando sus necesidades e intereses culturales y territoriales y de manera rigurosa al tomar en cuenta los objetivos del programa y el currículo. Una caracterización a la que los agentes institucionales suman la existencia de algún tipo de orientación institucional bajo la forma de pauta o asesoría técnica.

Como fortaleza la posibilidad de desarrollar experiencias de aprendizajes en forma individual con los niños y niñas, utilizando recursos pertinentes y contextualizados, dado que las visitas se desarrollan en los hogares de la familia con la posibilidad de orientarlas en relación a los logros de aprendizajes de los niños y niñas, los avances y los aprendizajes que se deben continuar reforzando en el hogar (Agente institucional N°3).

En el programa es fundamental el protagonismo de los niños y niñas, porque son ellos quienes nos orientan el trabajo pedagógico desde sus necesidades e intereses, teniendo en cada jornada de jardín el derecho de opinar y ser escuchado frente a lo que surja desde su interés, es decir, se planifica de acuerdo a las características de cada grupo, niño/a o sector (Agente institucional N° 9).

En el caso de **la evaluación de los párvulos** todos los agentes institucionales, regionales y educativos destacan la implementación anual del IEA (Instrumento de Evaluación de Aprendizajes) y la App web institucional de JUNJI que monitorea la asistencia, retiro del aula y cambio de grupo de los párvulos, así como la vinculación con los equipos técnicos territoriales. Aquí los temas menos mencionados por los y las entrevistados/as son la participación de familias y el diálogo con niños en la evaluación, y el uso de metodologías cualitativas como, por ejemplo, pautas de observación. Efectivamente, sólo 1 de los 4 agentes educativos y 1 de los 7 agentes regionales entrevistados indicó la realización de entrevistas con las familias al consultarles sobre este tema. Asimismo, entre las familias entrevistadas en Chile apareció la necesidad de proponerles avances progresivos respecto a sus hijos e hijas para apoyar el proceso educativo.

Los niños son evaluados con el instrumento que usamos pa' todos los niños que es la IEA, con una distinción diría yo, y la distinción es que hay cosas que evaluamos en conjunto con las familias. Que no podemos, dado el tiempo que pasamos con los niños, no lo puede evaluar la dupla y lo evalúa con la familia y lo conversamos (..) es como una instancia formativa esa, porque la dupla se reúne con la persona que acompaña los niños que, además, es fija. Siempre es la abuela, siempre es la mamá, siempre es el papá, siempre es una persona fija (...) que es quien hace la continuidad en el hogar y que entiende de qué se trata la cuestión y que entre comillas la formación que va haciendo la dupla (Agente educativo N° 3).

La experiencia internacional sí atiende al involucramiento de los apoderados y apoderadas en la evaluación de los párvulos y de forma también cualitativa, informan los directivos y familias entrevistadas. En Cuba, por ejemplo, se observa directamente a los niños y niñas, no solo a los agentes educativos, sino a la propia familia.

La evaluación en el programa depende de la observación sistemática que se realiza por parte de los promotores, ejecutores y de la propia familia respecto al desempeño de cada

niño. Desde el plan de acción del grupo coordinador de las comunidades, se planifica acciones que aseguren el proceso de evaluación de los niños, el cual es monitoreado, la evaluación es sistemática y en los meses de enero se realiza un corte evaluativo y en los meses de junio y julio una valoración integral de los resultados alcanzados por cada niño (Directivo internacional, Cuba).

Sí, a los niños les aplican el Cuestionario de Edades y Etapas y al finalizar nos comparten cómo habían salido en cada área de su desarrollo. Me dan orientaciones de cómo estimular el área que requería mayor seguimiento y estimulación. Las madres también participamos en evaluación mediante encuestas (Familia internacional 1).

Respecto al **diseño de los ambientes de aprendizaje** son destacados por los agentes institucionales por la orientación de la infraestructura y el material didáctico hacia el juego, la inclusión y adaptación a la cultura local de los programas alternativos. Sin embargo, todos los actores también tienden a ver esta dimensión como un nudo crítico que puede adecuarse mejor a las necesidades de los programas. Como señalan dos de los agentes educativos y la mitad de las familias entrevistadas en Chile, falta y/o falla la infraestructura básica, sobre todo en las localidades más remotas. Como ejemplos, se citan cortes del suministro del agua, problemas de conectividad telefónica, inadecuación de los baños para la edad de los niños y niñas y plaga de ratones en invierno.

Las fortalezas respecto a los ambientes de aprendizaje es que el equipo prepara con una intención pedagógica cada espacio, para entregar la mayor cantidad de oportunidades. Las debilidades surgen cuando al lugar donde nos instalamos a veces nos cuentan con las condiciones mínimas como, por ejemplo, un día puedes llegar y en la sede se pudo a ver cortado la luz, etc. Entonces es ahí cuando los equipos toman decisiones para lograr de igual manera entregar educación por medio de las visitas al hogar (Agente institucional N° 10).

En materia de inclusión, la mitad de los agentes regionales también menciona como desafío el choque cultural que se produce en las familias las temáticas de género e inclusión. Así, no extraña que un tercio de los agentes institucionales indique como debilidades la falta de personal especializado para tratar este desafío.

Finalmente, respecto a la **participación de las familias** todos los actores entrevistados consideran que cumple un rol clave en la modalidad y su participación se tiende a definir como una fortaleza. Aquí, explican las familias, no se trata sólo de que las familias se mantengan informadas sobre el progreso de los párvulos o apoyar la difusión del programa dándolo a conocer a otras familias en boca a boca o compartiéndolo en redes sociales, sino de involucrarse activamente en el proceso educativo. Como ejemplos de ello, las familias entrevistadas indican participar de las actividades pedagógicas, continuar el trabajo educativo en el hogar con tareas semanales y/o ayudar en el funcionamiento cotidiano al preparar manualidades o apoyar el momento de la alimentación. Como bien señalan los agentes institucionales, las familias cumplen un rol logístico y de difusión al transmitir información a otras familias o a través de redes sociales, pero también educativo y, al incluirlos en las actividades pedagógicas, se refuerza su protagonismo en la educación de sus hijos e hijas. Como se indicó antes, ello no se traduce en su participación activa y regular en la evaluación de niños/as.

La familia en nuestro jardín es considerada, respetada y valorada sin distinción, se les da el reconocimiento de que ellos son los primeros educadores de sus hijos y se les valora su diversidad cultural, y ellos como familia también cumplen un rol protagónico en el jardín (Agentes institucionales N° 2).

La tía nos invita a las reuniones. A veces también, como ahora, hicimos material para navidad o bueno siempre depende de la fecha, pero hacemos manualidades. Ella nos da el material y nos dice que por qué debemos hacer eso. Siempre eso queda para los niños o en la sala. También nos da talleres de salud. Al comienzo iba a darle comida al jardín y jugaba allá con ella (Familia N° 7).

Aunque sólo dos de los agentes regionales mencionan como debilidad de las familias su bajo interés, participación y capacitación en educación es interesante mencionar tres propuestas desde los actores internacionales entrevistados asociados a este tema. En el caso de República Dominicana, el directivo habla de formarlas en temas de cuidado cariñoso y sensibilidad a las necesidades del niños y niñas; mientras que, en Nicaragua, su participación se lee como empoderamiento de su rol educativo y de formador. Ideas apoyadas por las familias. Finalmente, las familias internacionales entrevistadas relevan como nudo crítico el horario de los programas no convencionales y la discriminación implícita hacia la participación de los padres, ya que ellos tienden a trabajar durante las horas del programa.

Es un proyecto de gran ayuda, [ya que] me enseñaron los cuidados desde el embarazo, el puerperio, los cuidados del recién nacido y cómo estimular cada área del desarrollo de mi hijo. Todo se hace mediante grupos de cuidado, donde un grupo de vecinas del mismo sector nos reunimos a recibir las charlas que da la madre voluntaria (Familia internacional 1).

3.2.3. Programas

Finalmente, es importante discutir sobre la difusión, evaluación y recursos humanos y logísticos de los programas alternativos.

Todos los actores reconocen los distintos **canales de difusión** que permiten dar a conocer los programas no formales a las familias para incentivar la matrícula de los niños y niñas. Los canales más mencionados incluyen las redes sociales de las instituciones de la localidad y la recomendación entre familias, apoderados y/o vecinos; en segundo lugar, están las visitas domiciliarias y la entrega de folletos o la colocación de afiches en instituciones de salud, centros comunitarios o establecimientos educativos; en tercer lugar, las gestiones institucionales; y, por último, el uso de medios de comunicación tradicionales como la radio.

Durante el periodo de focalización se realiza difusión acerca de la modalidad, en que consiste, también en ocasiones se realizan reuniones a la comunidad en los sectores en donde se está focalizando, para motivar a las familias de los niños y niñas, a matricularlos en la modalidad (Agente institucional N° 5).

En esta lista de canales de difusión, se destaca el importante rol que tienen los agentes educativos para dar a conocer el programa y promover la matrícula, así como el apoyo que entregan las instituciones o actores locales a la tarea. De hecho, la mitad de las familias entrevistadas en Chile conoció la modalidad a través de visitas domiciliarias y una de cada tres matriculó a su hijo o hija en el hogar. Por el contrario, tres de los dos actores institucionales, menciona como debilidad de los programas alternativos en materia de difusión el apoyo institucional. Uno de los actores regionales menciona al respecto que la modalidad es desconocida para algunos de los profesionales que trabajan en la institución y que faltaría una mayor difusión en las redes sociales y página web institucional.

Lo conocimos a través de vinieron a dar una charla a la posta. Ahí nos inscribieron o sea nos consultaron si queríamos participar del jardín y nos dijeron que era conveniente para nosotros, ya que los niños tenían una mejor llegada a los otros establecimientos cuando ya crezcan un poco (Familia N° 3)

En debilidades, por parte de la institución no existe mayor difusión del programa, siendo incluso desconocido por profesionales que trabajan en JUNJI, por lo que falta mayor difusión en redes sociales y página de la institución, en donde solo existe una pequeña descripción de los programas alternativos CECI. (Actor regional N° 4).

La **evaluación** de las modalidades no formales es una temática típicamente más profundizada por los actores institucionales y regionales. Ambos están de acuerdo que ella favorece el protagonismo y la voz de los niños y niñas en el proceso educativo, tal como señalan los objetivos del programa. Una percepción que probablemente se traduce en los resultados favorables que, todos los actores, describen cuando se trata del impacto del programa en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y la formación de una comunidad educativa. Sin embargo, la baja mención de ciertos temas

probablemente habla de ellos como un desafío: sólo 1 de 4 actores institucionales destaca la evaluación como una instancia que promueve la reflexión y sólo 1 de los 12 dijo que tenía un enfoque socioemocional; de los 7 actores regionales, sólo dos dirían que responde a las necesidades locales y 2 de las 9 familias dijeron que acercaba el proceso educativo a la familia. Por el contrario, la preocupación por el desarrollo integral y el crecimiento de las madres como apoyo al proceso educativo de sus hijos e hijas serían los elementos más destacados por los actores y familias internacionales entrevistados respecto a este tema.

La plataforma de asesoría técnica permite el ingreso del registro de dimensiones y subdimensiones para el acompañamiento técnico de la unidad educativa; registros de asesoría; y otros registros de asesoría. [Además de] Resultados del Diagnóstico Integral de Desempeño (DID), la priorización para la construcción del Plan de Mejora Educativo (PME), el registro de acciones para el fortalecimiento de la asistencia y permanencia de niños y niñas, el reporte de otros registros de asesoría. Existe además el MGCEP (Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación Parvularia) implementado en JUNJI, donde cada dos años se lleva a cabo un proceso de autoevaluación y de validación posterior, donde se abordan los aspectos pedagógicos respondiendo a una serie de elementos de gestión que dan cuenta de los procesos pedagógicos llevados a cabo y del funcionamiento de la unidad educativa (Agente regional N° 7).

La discusión sobre los **recursos** es la dimensión más crítica al hablar sobre los programas no formales. Aquí un aspecto transversal a mejorar son las condiciones laborales de los agentes educativos, ya que, como explican las agentes educativas, ellas no poseen los mismos beneficios de las profesionales de las modalidades clásicas. En todos los profesionales entrevistados, aparece la necesidad de aumentar el personal y disminuir las labores administrativas. Además, en el personal que trabaja en la modalidad hospitalaria, se menciona desgaste físico y emocional. Asociado probablemente al aumento de personal, las familias mencionan la necesidad de aumentar los cupos y/o la frecuencia de los encuentros con las educadoras en algunos programas.

Tanto los agentes institucionales como las familias entrevistadas en Chile también mencionan la logística, en particular la dificultad de locomoción y transporte en ciertas zonas que necesitan las madres, padres o apoderados para trasladarse con sus hijos hacia o desde los centros comunitarios, iglesias o juntas de vecinos. A pesar de ello, una fortaleza transversal de la modalidad es su alta cobertura, en especial hacia lugares remotas o aisladas donde, por lo general, no hay otras ofertas educativas para el nivel. También se vuelve a destacar su pertinencia territorial y su integridad al pensar el desarrollo infantil.

La riqueza del territorio el trabajo comunitario permite a los niños niñas aprendizajes significativos, el protagonismo, el aprender explorando, curioseando en la naturaleza y en el cotidiano (Agente regional N° 6).

Se fomenta la autonomía progresiva en cada niño y niña y la vinculación amorosa con su adulto/a significativo/a dada la característica de la modalidad, lo que sin duda propende a aprendizajes más significativos y con mayor trascendencia (Agente educativo 4).

4. CONCLUSIONES

Chile ofrece diversos tipos de programa no formales para dar respuestas a las necesidades de las familias, niños y niñas. Por ejemplo, para potenciar la cultura en que están insertas las comunidades están los Centros Educativos Culturales de la Infancia (CECI); los Jardines Laborales están pensadas para las familias que tienen largas jornadas de trabajo; y el Jardín sobre Ruedas responde a quienes prefieren participar con sus hijos e hijas y no llevarlos a un centro educativo. Esa adecuación y su foco territorial son de los aspectos mejor evaluados de la modalidad, así como su cobertura, especialmente hacia zonas remotas o aisladas gracias al ejercicio de difusión de los agentes educativos y actores e instituciones locales.

Todos los programas en el país los atiende una educadora de párvulos directamente o mediante la asesoría permanente. Algunas de las características muy bien evaluadas por parte de los distintos entrevistados tienen relación con la calidad, dedicación, compromiso y vocación de las agentes educativas a cargo. Los distintos actores entrevistados evalúan positivamente la formación continua, sin embargo, se perciben desafíos para avanzar hacia la expansión de modelos de formación situados como las visitas de supervisión y acompañamiento e inducción. El mismo movimiento se requiere en términos de la evaluación de desempeño, las cuales también podrían crecer hacia el acompañamiento técnico-pedagógico, la retroalimentación de los procesos desde jefaturas y familias y la construcción conjunta con las agentes educativas de un plan de mejora como muestran las experiencias internacionales. Todos los actores coinciden además en que otro aspecto negativo es que existe falta de especialización en la modalidad en la educación inicial.

La planificación de las actividades, la evaluación de los párvulos, el diseño de ambientes de aprendizaje y la participación de las familias como parte del proceso educativo también evidencia importantes fortalezas. La planificación, por citar un caso, se indica centrada en el desarrollo integral de los niños y niñas considerando sus necesidades e intereses culturales y territoriales; mientras que las instituciones señalan contar con instrumentos nacionales para la evaluación de los aprendizajes; los ambientes de aprendizaje se definen por su componente lúdico e inclusivo y la participación de las familias potencia permanente su rol educativo. No obstante, hay también desafíos para, como señala el objetivo general de este estudio, avanzar en la adecuación de la oferta concretamente en materia de evaluación de los niños y niñas y la participación de los párvulos y las familias en este proceso, así como el uso de metodologías cualitativas como la observación directa.

En materia de recursos también se perciben desafíos y es probablemente el área con mayores nudos críticos o debilidades a tratar, según los entrevistados. Además de algunas fallas o faltas en la infraestructura, los actores nacionales mencionan las condiciones laborales de las agentes y las exigencias burocráticas. De hecho, una limitación del estudio fueron las dificultades de conexión y la carga laboral de las entrevistadas, lo que se materializó en la cantidad de respuestas recibidas y el tiempo requerido para completar el terreno.

5. RECCOMENDACIONES

Considerando los resultados presentados, se entregan las siguientes recomendaciones en relación con los agentes educativos:

- Desarrollar coordinaciones con casas de estudio de manera de impulsar el conocimiento sobre los programas no formales en la formación inicial y entre los agentes educativos.
- Realizar diagnósticos y prácticas de formación continua diferenciadas según programas, regiones y territorios y ofrecer planes de formación en temas relacionados con la enseñanza a los niños y niñas como en el trabajo con adultos desde principios de la andragogía.
- Incentivar el acompañamiento técnico-pedagógico, la inducción y el aprendizaje entre pares como formas de desarrollo profesional docentes situadas en la comunidad educativa.
- Establecer una coevaluación periódica para mejorar las prácticas pedagógicas y su rol.
- Revisar protocolos de evaluación de agentes educativos con apoyo con la Superintendencia de Educación.

Respecto al proceso educativo, se propone:

- Asesorar en aspectos técnicos a nivel nacional y regional como la planificación y evaluación de los niños y niñas de acuerdo al enfoque de derechos.
- Establecer el seguimiento y monitoreo del desarrollo integral de los niños y niñas a través de pautas de evaluación pertinentes, contextualizadas y basadas en la integración de metodologías cuantitativas y cualitativas.
- Estudiar la factibilidad de instrumentos para evaluar aprendizajes con apoyo de la Agencia de Calidad de la Educación.
- Revisar el presupuesto nacional para los programas no formales de manera de garantizar que cuenten con ambientes de aprendizaje con calidad y equidad.
- Coordinar con las municipalidades el mejoramiento de la infraestructura, especialmente cuando los programas no formales que funcionan en espacios comunitarios como salones parroquiales, centros de junta de vecinos o salas de escuelas para que tengan servicios, equipamiento y materiales en buen estado y aptos para los párvulos.
- Orientar técnica y pedagógicamente a los agentes educativos para que incentiven el apoyo de las familias en todo el proceso educativo.
- Fortalecer la flexibilidad horaria en los programas no formales de manera de responder a las necesidades de las familias, niños y niñas

Finalmente, al hablar sobre los programas en general se recomienda:

- Apoyar institucionalmente la difusión de la diversidad de programas no convencionales a través de medios de comunicación tradicionales – como la TV, radio o prensa local – como de redes sociales e instituciones institucionales y locales incluyendo Instagram, Facebook, consultorios y organizaciones territoriales.
- Revisar cargas laborales y riesgos en el desarrollo de los programas no formales ofreciendo algún tipo de apoyo al respecto.
- Generar condiciones de bienestar para profesionales como mejoras en sus horas no lectivas, bonos por o compensación adicional por el riesgo al que están expuestos dada las condiciones de traslado.
- Desarrollar un seminario nacional o por macrozona para compartir fortalezas y debilidades de los diferentes programas no convencionales entre las agentes educativas.
- Incentivar la investigación nacional sobre la modalidad para responder a las fortalezas y nudos críticos con pertinencia cultural y territorial.

6. REFERENCIAS

- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). (29 de junio del 2023). *Educación y cuidado desde la cuna como un derecho. La Primera Infancia o cómo se comienza a comenzar*. Disponible en: <https://redclade.org/artigos/educacion-y-cuidado-desde-la-cuna-como-un-derecho-la-primera-infancia-o-como-se-comienza-a-comenzar/>
- CEPAL. (2016). *Desarrollo infantil de la primera infancia Estrategia De Cero a Siempre: coherencia y articulación entre actores*. CEPAL. Disponible en: <https://igualdad.cepal.org/es/repository-of-policies-and-strategies/desarrollo-infantil-de-la-primera-infancia-estrategia-de-cero>
- Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2017). *Informe Final de Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Programa alternativo de atención del párvulo*. DIPRES. Disponible en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/articulos-163120_informe_final_Educativo-Alter-JUNJI.pdf
- Fundación Integra (2024). *Modalidades no convencionales*. <https://www.integra.cl/nuestros-jardines-infantiles/modalidades-no-convencionales/>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2024). *Programas educativos*. <http://www.junji.gob.cl/programas-educativos/>
- Peralta, V. (2018) *Programas no-formales en la educación parvularia (Aportes y proyecciones)*. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Disponible en: <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2018/06/Cuaderno-educaci%C3%B3n-inicial-9.pdf>
- Rozengardt, A. (2020). *Lo no formal en la atención y educación de la primera infancia*. UNESCO. Disponible en: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/TEMPLATE.DPC_%20Primera%20infancia.pdf
- SITEAL (2019). *Atención y educación de la primera infancia. Protección integral para la primera infancia*. IIEP-UNESCO. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_atencion_y_educacion_20190521.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2024). *Informe de caracterización de la Educación Parvularia 2023*. Subsecretaría de Educación Parvularia. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/informe-de-caracterizacion-ep-2023/>