


Los y las técnicas de Educación Parvularia en Chile: un rol postergado por la política pública.

Felipe Godoy Ossa, Investigador joven
Línea Inclusión Pedagógica y Línea Inclusión para el Desarrollo.





En Chile, el último informe del Centro de Estudios del Mineduc: “Evidencias 55: análisis del sistema educacional con análisis de género 2022”, da cuenta que la mayoría de las y los asistentes de la educación (profesionales no docentes, técnicos y auxiliares que colaboran en las escuelas y liceos); directores y directoras; y educadores y educadoras de párvulo son mujeres, por ello en este documento desde ahora nos referiremos a las técnicas de Educación Parvularia, las educadoras y las directoras.

Las técnicas de Educación Parvularia en Chile: un rol postergado por la política pública¹.

Las técnicas de Educación Parvularia son un agente clave en la experiencia pedagógica que los establecimientos educativos ofrecen diariamente a los niños y niñas en edad temprana en Chile. Por una parte, como se expondrá en el presente documento, los coeficientes técnicos de la Educación Parvularia chilena -es decir, la proporción entre adultos y niños al interior de las aulas- se sostienen mayormente en la presencia de las técnicas, por sobre educadoras. Por otra, las técnicas constituyen un importante

agente pedagógico, cuyo trabajo abarca tareas que van más allá del rol puramente asistencial que comúnmente se les atribuye. Con miras a dilucidar la importancia de estas agentes de la educación inicial, en este volumen de Debates del Centro de Justicia Educacional, examinamos el rol de las técnicas de Educación Parvularia con mayor detalle: su importancia cuantitativa en las salas de clase, su formación, y finalmente, sus prácticas pedagógicas.

Antecedentes

Pese a su relevancia en el sistema, el rol de las técnicas de Educación Parvularia ha sido tradicionalmente invisibilizado, tanto por las políticas educativas como por la investigación. Dicha falta de relevancia ha sido reportada en Chile (Viviani & Rodríguez, 2020), como también a nivel internacional (Urban et al., 2012). Así, los estudios internacionales sobre docencia en educación inicial han tendido a focalizarse principalmente en las educadoras formadas profesionalmente en universidades (Urban et al., 2012), y en Chile, además de la inexistencia de una agenda robusta de investigación en el área, se denota una gran ausencia de las técnicas en la mayoría de los principales instrumentos de política pública orientados a gobernar la docencia en el nivel parvulario. De esta forma, el ensamblaje de políticas compuesto por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Subsecretaría de

Educación Parvularia, 2018), el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019), y el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016), busca principalmente fortalecer, orientar y regular el rol de las educadoras de párvulos formadas profesionalmente, excluyendo u omitiendo a las técnicas.

No obstante, recientemente a nivel internacional este rol ha comenzado a recibir mayor atención desde la investigación. Por ejemplo, algunos estudios sobre docencia en educación inicial desarrollados en la última década han focalizado esfuerzos en el rol de las asistentes técnicas (Christ & Wang, 2013; Curby et al., 2012; Van Laere et al., 2012), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha comenzado a incluir este rol en sus estudios de forma

¹ El contenido de este documento fue producido con el apoyo de Monash University, a través de la beca Monash Graduate Scholarship, y la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del programa de Becas de Doctorado Becas Chile 2019 -72200084.

incipiente. En concreto, estudios influyentes en la política educativa global como el reporte anual Panorama de la Educación (OECD, 2022), o el TALIS Starting Strong (OECD, 2019), ya ofrecen algún tipo de información sobre los y las técnicas, principalmente en lo relacionado a su perfil de formación, y a su presencia cuantitativa en las aulas. En Chile, como se expondrá en este documento, la necesidad de generar conocimiento sobre este perfil docente es fundamental.

Investigaciones recientes sitúan formalmente la aparición de las técnicas de Educación Parvularia en el sistema chileno a principios de la década del 70, en un contexto de expansión de la matrícula pública en el nivel. Dicho contexto, que coincide con la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), generó la necesidad de formar masivamente a nuevas educadoras que pudieran hacerse cargo de esta nueva demanda (Correa & Falabella, 2022). Así, a inicios de esa década la Universidad de Chile desarrolló programas de formación -paralelos a los que ya existían tempranamente desde 1944 (Pardo, 2019)- para entrenar rápidamente a nuevas educadoras de párvulos (Correa & Falabella, 2022). Este esfuerzo de formación masiva de educadoras, implicó la creación de programas para educar un nuevo perfil docente, especializado, pero

con un entrenamiento menos complejo que la formación universitaria. De esta forma, Viviani y Rodríguez (2020) rastrean el origen de los programas especializados para las técnicas hasta 1970, cuando DUOC lanzó una primera versión. Consistía en un programa de formación de cinco semestres, cuyo requisito para ingresar era tener diez años de escolaridad (Viviani & Rodríguez, 2020). En este proceso, el rol de las técnicas como un perfil formal de trabajadora de la educación fue aprobado por el Ministerio de Educación en 1975, bajo el Decreto n°205 (Caiceo, 2011).

Tomando en cuenta esta historia, y la importancia que las técnicas han adquirido en la Educación Parvularia chilena, examinaremos a continuación este rol desde tres ejes de análisis. El primero, dice relación con la importancia cuantitativa de las técnicas en Chile, en comparación con otros países. El segundo, examina los avances y desafíos de la política educativa chilena respecto de la formación y certificación de técnicas para trabajar en el sistema. Finalmente, en el tercer eje se examinan las prácticas de las técnicas, la tensión existente entre los objetivos de cuidado y educación que subyacen a dichas prácticas, y los incipientes esfuerzos de la política pública por regularlas.

La importancia numérica de las técnicas de Educación Parvularia en las aulas chilenas

La proporción entre adultos y niños en las aulas de Educación Parvularia -o lo que en Chile llamamos coeficientes técnicos- constituye uno de los indicadores clave de la denominada calidad estructural (OECD, 2018; Rebello Britto et al., 2011). Estos coeficientes, en cada país, descansan

en diversa medida en la presencia de educadoras, asistentes técnicas y otros roles. Al respecto, el reporte Panorama de la Educación 2022 (OECD, 2022) incluye datos sobre la presencia relativa de las asistentes de educación inicial en las aulas. La Tabla 1 ofrece un resumen de estos datos:

Tabla 1: Presencia de asistentes en aulas de educación inicial. Comparación entre países de la OCDE.

	% asistentes en relación al personal total	Cantidad de niños/personal (incluye asistentes y educadoras)	Cantidad de niños/educadoras
Austria	35	8	12
Chile	59	9	23
República Checa	11	11	12
Dinamarca	36	5	8
Francia	38	14	23
Alemania	9	7	7
Irlanda	18	3	4
Japón	9	12	13
Lituania	35	6	10
México	10	18	20
Países Bajos	17	13	16
Noruega	60	4	9
Eslovaquia	2	11	11
Eslovenia	51	8	16
Suecia	57	6	14
Reino Unido	89	4	35
Promedio OCDE	34	9	13

Elaboración propia en base a datos de informe Education at a Glance 2022 (OECD, 2022).

Como se observa en la Tabla 1, en Chile, el porcentaje promedio de asistentes de aula respecto del total del personal (59%) supera largamente el promedio de los países de la OCDE (34%), siendo desplazado del primer lugar únicamente por Noruega y el Reino Unido (OECD, 2022). Asimismo, en las aulas chilenas la cantidad promedio de niños y niñas por educadora disminuye más fuertemente que en la mayoría de los países, cuando se incluye el personal complementario (que, en el caso de Chile, se limita primordialmente a técnicas de párvulo). De esta forma, si en Chile los 23 niños y niñas por educadora disminuyen a 9 por adulto cuando se agrega el resto del personal a la ecuación, en promedio, esta disminución es mucho menor en el promedio de los países de la OCDE (13 a 9 niños) (OECD, 2022). En síntesis, estos datos dan cuenta de dos fenómenos. Por un

lado, grafican cómo la presencia del personal asistente ha comenzado a ganar notoriedad a nivel global, como un indicador de interés en las mediciones de calidad de la educación inicial. Por otro, muestran que su presencia parece ser más relevante en Chile que en la mayoría de los países del norte global.

En Chile, la regulación de los coeficientes técnicos está incluida en el Decreto 315, el cual establece los requerimientos para la obtención, mantención y retiro del Reconocimiento Oficial del Ministerio de Educación a los establecimientos de Educación Parvularia (MINEDUC, 2011). De acuerdo con esta disposición legal, el número de niños y niñas por adulto en las salas de Educación Parvularia debe cumplir con los siguientes requerimientos:

Tabla 2: Coeficientes técnicos en el sistema de Educación Parvularia chileno

Subnivel	Requerimiento en régimen (Decreto 315)	Modificación 2026-2027 (Decreto 241)
Sala cuna (3 a 24 meses)	1 educadora por cada 42 niños distribuidos en, al menos, dos grupos; una técnica por cada 7 niños. Cada grupo puede constituirse de un máximo de 21 niños.	1 educadora por cada 21 niños; 1 técnica por cada 7 niños. Cada grupo debe estar constituido por un máximo de 21 niños.
Medio menor (24 a 36 meses aprox.)	1 educadora por cada 32 niños; 1 técnica por cada 25 niños. Cada grupo debe constituirse de un máximo de 32 niños.	1 educadora por cada 28 niños; 1 técnica por cada 14 niños. Cada grupo de constituirse de un máximo de 28 niños.
Medio mayor (36 a 48 meses, aprox.)	1 educadora y 1 técnica por cada 32 niños. Cada grupo debe constituirse de un máximo de 32 niños.	1 educadora por cada 28 niños; 1 técnica por cada 14 niños. Cada grupo de constituirse de un máximo de 28 niños.
Primer Nivel de Transición (4 a 5 años)	1 educadora y 1 técnica cada 35 niños. Si el grupo es de hasta 10 niños, solo una educadora es requerida.	1 educadora y 1 técnica cada 35 niños. Si el grupo es de hasta 10 niños, solo una educadora es requerida.
Segundo Nivel de Transición (5 a 6 años)	1 educadora y 1 técnica cada 45 niños. Si el grupo es de hasta 15 niños, solo una educadora es requerida.	1 educadora y 1 técnica cada 45 niños. Si el grupo es de hasta 15 niños, solo una educadora es requerida.

Fuente: MINEDUC (2011, 2018).

La columna de la izquierda de la Tabla 2 muestra que los requerimientos actualmente en régimen confieren progresiva importancia numérica a las técnicas, en la medida en que los niños son más pequeños. Es decir, mientras más jóvenes son los niños, el número de técnicas requeridas en el nivel es mayor, lo que no ocurre con las educadoras. Este requerimiento ha sido reformulado recientemente en el

Decreto 241 (MINEDUC, 2018), aunque su implementación ha sido postergada hasta los años 2026 y 2027 (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023). Como puede observarse en la columna de la derecha de la Tabla 2, esta nueva regulación disminuirá los coeficientes en los niveles que atienden a niños más pequeños, lo que constituye una mejora para el sistema. En conclusión, en Chile los coeficientes técnicos descansan

largamente en la presencia de las técnicas, lo cual es problemático en el contexto de política pública actual. Por una parte, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia resaltan la importancia del contacto 1 a 1 para el desarrollo infantil en primera infancia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018), y este contacto actualmente recae principalmente en las técnicas. Por otra,

como veremos en la siguiente sección, los lineamientos de formación pedagógica de las técnicas para asumir dicho desafío son, hasta la fecha, poco claros. Por lo tanto, mientras la política pública le está otorgando de facto una gran responsabilidad pedagógica a las técnicas, adolece de un proyecto organizado para fortalecer sus capacidades para asumir este desafío.

La formación y certificación de las técnicas en Chile

Según establece la ley, las técnicas de Educación Parvularia en Chile deben formarse ya sea en instituciones de educación terciaria -Centros de Formación Técnica o Institutos Profesionales-, o bien en liceos técnicos de educación media técnico-profesional (MINEDUC, 2011). Así, según datos oficiales de Asistentes de la

Educación 2023, el tipo de formación de las 34.513 técnicas de Educación Parvularia que trabajan principalmente en los niveles de Prekínder y Kínder del sistema, y en menor medida en escuelas de lenguaje o escuelas de educación especial, se distribuye de la siguiente manera²:

Tabla 3: Tipo de formación de las técnicas de Pre-Kínder y Kínder, según dependencia administrativa de los establecimientos

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular	Servicio local de Educación	Total
Atención en párvulos Media TP	27,3%	31,3%	33,4%	30,4%	29,8%
Asistente/técnico en párvulos CFT	19,7%	21,8%	25,4%	17,2%	20,8%
Asistente/técnico en párvulos IP	13,8%	14%	11,1%	11,8%	13,7%
Asistente/técnico en párvulos Universitaria	1,7%	1,9%	2,6%	0,8%	1,8%
Otro título relacionado	7,1%	8,3%	8%	4,9%	7,6%
Otro no relacionado	30,5%	22,7%	19,5%	34,8%	26,4%
TOTAL ³	100%	100%	100%	100%	100%

Elaboración propia a partir de Base de Datos de Asistentes de la Educación 2023, del Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

La Tabla 3 indica que, en estos niveles, la proporción de técnicas que se forman en educación media no dista demasiado de aquellas que se forman en educación

superior. En concreto, aquellas que reciben formación especializada en programas de Atención al Párvulo en liceos de educación media técnico-profesional llegan a casi el

² Para efectos de simplicidad en la visualización, se excluyen de la tabla las técnicas que trabajan en los establecimientos de Administración Delegada, debido a su bajo número (n=5).

³ La suma total de porcentajes por columna podría ser levemente distinta a 100%, debido a la aproximación de las cifras al primer decimal.

30%, y aquellas formadas en Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales o Universidades suman alrededor de un 36%. Sin embargo, también llama la atención que más del 25% de las técnicas que trabajan en estos establecimientos no cuenta con ningún título especializado, ya sea porque no han terminado la escuela, cuentan con licencia de educación media científico-humanista, o estudiaron carreras de educación terciaria no relacionadas con educación.

En este contexto, Chile actualmente cuenta con dos herramientas para regular la formación de las técnicas que trabajan en el sistema. Por una parte, cuenta con un currículum nacional para la formación de técnicas en educación media técnico-profesional. Por otra, hoy cuenta también

con requerimientos de certificación de estudios que las habilitan para trabajar en los establecimientos de educación parvularia que reciben financiamiento público. Sin embargo, los programas de educación superior especializados para técnicas aún no cuentan con ningún tipo de directriz curricular central y funcionan sin ningún tipo de articulación con los de los liceos técnicos. Por lo tanto, no existe en Chile un sistema de formación de técnicas que siga algún tipo de lineamiento común, como ha ocurrido progresivamente en el caso de la formación inicial de educadoras de párvulos, con la prohibición de impartir la carrera por parte de Institutos Profesionales, y la creación de Estándares de Formación Inicial Docente (Pardo, 2012).

Programa de Estudio de Atención al Párvulo

El Programa de Estudio de Atención al Párvulo fue publicado el año 2015, y establece los lineamientos obligatorios para la formación de técnicas en párvulos durante tercero y cuarto medio en los liceos técnico-profesionales del país (MINEDUC, 2015). Según reportaron recientemente Viviani y Rodríguez (2020), la especialidad de Atención al Párvulo se imparte en 168 liceos técnicos del país.

Un análisis reciente de este programa (Godoy, en prensa), indica la alternancia entre propósitos puramente asistenciales, y un propósito pedagógico en el que cuidado y educación confluyen de manera más armónica. Así, por una parte, en la narrativa de la presentación del programa se hacen varias referencias a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y a la contribución que se espera que las técnicas hagan en la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de las experiencias de aprendizaje (MINEDUC, 2015). Por otra, los objetivos descritos en el perfil de egreso del programa ofrecen una mirada menos pedagógica

y más centrada en aspectos de cuidado asistencial (Langford et al., 2017), incluyendo la alimentación, el cambio de pañales, o la detección de enfermedades comunes e indicios de maltrato o abuso (MINEDUC, 2015).

Concretamente, las 1.672 horas del Plan de Estudios de Atención al Párvulo se distribuyen de forma equitativa entre cursos relacionados con cuidado asistencial y nociones propiamente pedagógicas. Así, al menos según lo indican los títulos de los cursos, más de la mitad de las horas están destinadas a cursos de áreas tradicionalmente relacionadas con el ámbito pedagógico, tales como “Expresión musical para párvulos”, “Actividades educativas para párvulos”, o “Expresión literaria y teatral con párvulos” (MINEDUC, 2015). El resto de las horas, entre otras temáticas, se concentran en cursos tradicionalmente asociados a temáticas de cuidado asistencial, tales como “Higiene y seguridad de los párvulos”, “Alimentación de los párvulos” o “Salud en párvulos” (MINEDUC, 2015). Sin embargo, al

observar la descripción más detallada de los aprendizajes esperados, existe la permanente intención de conectar las prácticas de las técnicas con la visión integral de aprendizaje establecida en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Por ejemplo, en el caso del módulo 9 de “Higiene y seguridad de los párvulos”, uno de los aprendizajes esperados indica: “Muda a niñas y niños menores de dos años según necesidad y orientaciones pedagógicas, aplicando técnicas y normativas de higiene y seguridad ambiental y corporal, en el marco de interacciones que favorecen su bienestar integral” (MINEDUC, 2015, p. 22). En suma, si bien para entender a cabalidad el foco del programa es necesario un examen cualitativo más profundo, este primer escrutinio sugiere un rol de la técnica en el cual las actividades tradicionalmente asociadas al cuidado asistencial coexisten

con un rol de apoyo pedagógico.

No obstante cualquier caso, este programa fue diseñado únicamente para aquellas técnicas formadas en educación media técnico-profesional. Hasta la fecha, los programas de nivel terciario no están sujetos a ninguna regulación, a pesar de que hacia 2020 ascendían a un total de 284 y, en general, parecen tener una orientación pedagógica más robusta (Viviani & Rodríguez, 2020). En cualquier caso, la regulación del tipo de certificación requerida para trabajar en los establecimientos que reciben financiamiento público incluye conjuntamente a aquellas técnicas formadas en programas de educación media y terciaria, como veremos a continuación.

Requerimientos de certificación

En Chile, al igual que ocurre con las educadoras de párvulos, existen requerimientos de formación establecidos por ley para que las técnicas puedan ejercer en los establecimientos que reciben financiamiento público. Estos requerimientos son recientes. Así, si bien quedaron establecidas en 2011 en el Decreto n°315 del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2011), las exigencias respecto de la formación de las técnicas para ejercer en la educación parvularia pública no fueron obligatorias sino hasta 2015, cuando entró en vigencia el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Parvularia (MINEDUC, 2020). De hecho, a pesar de que esta obligación quedó establecida en 2015, su implementación en la práctica sigue en proceso.

La legislación establece que, para ejercer en estos establecimientos, las técnicas deben “contar con un título de Técnico o Técnica de Educación Parvularia” (MINEDUC, 2011, p. 10), ya sea en una institución de educación terciaria -Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional- o en un liceo de educación media técnico-profesional. Si

bien la legislación vigente distingue entre estos tres tipos de programas, no define ningún tipo de preferencia o jerarquía entre ellos al momento de ser contratado en un establecimiento de educación inicial.

En consecuencia, los requerimientos de certificación establecidos en el Decreto 315 dan cuenta de la importancia emergente de incluir a las técnicas en la política de aseguramiento de la calidad chilena. Si bien a nivel curricular aún existe una deuda, los dos elementos de política descritos en esta sección muestran el creciente interés en regular su formación. De esta forma, teniendo en cuenta que las miradas dominantes en educación inicial enfatizan la importancia de las calificaciones (OECD, 2020; Pardo & Adlerstein, 2016), este impulso regulador ha ido permeando desde el rol de las educadoras profesionales, hacia las técnicas. Estas regulaciones, eventualmente, impactan las prácticas que las técnicas ejecutan en su trabajo diario. La siguiente sección describe lo que hasta ahora sabemos sobre este trabajo, y la forma en que es regulado desde el nivel central.

¿Qué hacen las técnicas en las aulas chilenas?: La tensión entre cuidado y educación

La literatura ha discutido ampliamente la tensión existente entre los objetivos de cuidado y educación que se manifiesta en el trabajo de las educadoras en primera infancia (Dahlberg & Moss, 2004; Van Laere et al., 2019). Así, nuevos enfoques inspirados por la ética del cuidado han cuestionado las visiones que entienden educación y cuidado como objetivos que van por carriles separados en la primera infancia, donde este último es percibido como una actividad social de segunda categoría, subordinada a una mirada técnica e instrumental de la práctica educativa (Dahlberg & Moss, 2004; Langford, 2020). Las visiones y autopercepciones del trabajo que ejecutan -e idealmente debiesen ejecutar- las técnicas, no son ajenas a este debate.

Investigaciones conducidas principalmente en Europa y Estados Unidos atribuyen dos tipos de ocupaciones a las asistentes técnicas de párvulos. Por una parte, una labor de apoyo pedagógico a la educadora, entregando soporte individual a niños específicos (Van Laere et al., 2012), o acompañando a los niños en actividades de juego (Kontos, 1999), siendo capaces incluso de liderar la implementación de una actividad pedagógica completa de forma independiente (Curby et al., 2012). Por otra, también han identificado un rol de cuidado más asistencial. Esto incluye la responsabilidad de aspectos como la higiene, seguridad y el bienestar emocional de los niños, liberando a las educadoras para enfocarse en tareas educativas de forma exclusiva (Sosinsky & Gilliam, 2011; Van Laere et al., 2012), o la organización de transiciones entre actividades y la siesta (Bloechliger & Bauer, 2016; Christ & Wang, 2013).

En Chile, análisis recientes muestran que las técnicas juegan un rol en el aula en el que se integran prácticas pedagógicas, un enfoque de cuidado integral, y también el cuidado asistencial. Por ejemplo, Viviani y Rodríguez (2020) identificaron cuatro tipos de roles

ejercidos por las técnicas: a) Interacciones afectivas, pedagógicas y personalizadas con los niños y niñas; b) Responsabilidades pedagógicas y administrativas dentro del aula (en colaboración con la educadora); c) Interacciones con las familias de los niños y niñas; d) Otras responsabilidades administrativas y de aseo (Viviani & Rodríguez, 2020). Al momento de describir su rol en el cuidado físico, más allá de focalizarse en las necesidades inmediatas de los niños y niñas, explican que actividades como la alimentación, la gestión de las siestas o el cambio de pañales son momentos con intencionalidad educativa (Viviani & Rodríguez, 2020). Así, prácticas asociadas a rutinas de cuidado son concebidas como oportunidades para el desarrollo del lenguaje, o para implementar estrategias de desarrollo cognitivo (Viviani & Rodríguez, 2020). Por lo tanto, de acuerdo con estos hallazgos, el concepto de interacciones de las técnicas logra desafiar la mirada dicotómica de educación y cuidado en Educación Parvularia. En sintonía con este análisis, un estudio reciente sobre el rol de técnicas de Educación Parvularia de jardines financiados Vía Transferencia de Fondos (VTF) identificó discursos de las técnicas sobre cuatro tipos de prácticas: a) Cuidado físico; b) Cuidado emocional; c) Implementación de actividades pedagógicas; y d) Planificación del trabajo pedagógico (Godoy, en prensa). Así, este estudio coincide en que uno de los roles de las técnicas es la preocupación por la higiene, las comidas, las siestas y la seguridad física de los niños y niñas durante la jornada (Godoy, en prensa). Entrelazado con esto, las técnicas también resaltan la importancia de entregar amor a los niños, gestionar las emociones, y generar un clima emocional positivo en el aula (Godoy, en prensa).

En relación con el trabajo pedagógico, el estudio identifica un rol activo implementando -e, incluso, liderando- las actividades pedagógicas, y un reciente y

protagónico involucramiento en el trabajo de planificación (Godoy, en prensa). La importancia de este rol pedagógico es compartida tanto por las técnicas, como por las directoras y educadoras que participaron en el estudio, especialmente en un contexto en donde las educadoras se ven forzadas a salir de la sala varias veces al día por diversos motivos. Así, tanto educadoras como directoras sugirieron que las técnicas debieran estar habilitadas para reemplazar a la educadora en el trabajo pedagógico, pese a las diferencias existentes entre estos dos roles en términos de formación y condiciones laborales (Godoy, en prensa).

De acuerdo con las Bases curriculares de la Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018), la planificación de actividades es uno de los contextos clave para el aprendizaje, a través del cual el trabajo pedagógico es organizado. Esta labor debe ser liderada por las educadoras, quienes son responsables de incluir y guiar al resto del equipo pedagógico en su desarrollo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). En este contexto, si bien las educadoras y directoras de este estudio confirman este rol colaborativo de las técnicas, varias de las mismas técnicas explican que esta situación cambió durante la pandemia. Así, el cierre de los establecimientos durante 2020 y parte de 2021 obligó a que educadoras y técnicas por separado tuvieran que planificar y ejecutar sus propias cápsulas en video con actividades de aprendizaje para ser desarrolladas en el hogar (Godoy, en prensa).

La participación activa en la planificación no es un rol que aparezca frecuentemente en los estudios sobre técnicas de Educación Parvularia, menos aún un rol de liderazgo en esta materia. Sin embargo, en Chile parece ser un poco diferente. El estudio de Viviani y Rodríguez (2020), si bien no encontró una ejecución autónoma de planificaciones, sí encontró entre las responsabilidades pedagógicas y administrativas, una participación en las planificaciones aportando con sugerencias, y en algunos casos, un trabajo de planificación en conjunto

con las educadoras (Viviani & Rodríguez, 2020).

A diferencia del caso de las educadoras profesionales, identificar las expectativas del sistema de Educación Parvularia sobre el trabajo de las técnicas es más complejo. Así, aún no se ha desarrollado un set de estándares para sus prácticas, ni tampoco las Bases Curriculares incluyen una descripción de su trabajo. Los únicos documentos que ofrecen una descripción de su rol esperado son los perfiles de contratación emanados desde JUNJI y Fundación Educacional Integra. Adicionalmente, cada municipio puede elaborar su propio perfil de contratación para los jardines infantiles que administra Vía Transferencia de Fondos (VTF). Por ende, el sistema chileno carece de un perfil unificado y estándar de lo que se espera de una técnica en párvulos.

El análisis de estos perfiles muestra que se espera de las técnicas un trabajo en diversas dimensiones, incluyendo el cuidado y las tareas pedagógicas. Por una parte, tanto en JUNJI (s.f.) como en Integra (s.f.) los perfiles demandan a las técnicas un involucramiento en tareas pedagógicas, incluyendo interacciones con los niños en actividades pedagógicas planificadas, y la colaboración en planificación, evaluación, y preparación de material didáctico y del espacio pedagógico. Asimismo, los perfiles también resaltan el involucramiento en tareas relacionadas con cuidado físico y apoyo emocional, promoviendo entornos de aprendizaje bien tratantes y seguros para los niños y niñas. Finalmente, también se mencionan otras tareas, como es el caso de la relación con familias en ambas instituciones, y el fomento de la asistencia en el caso de Fundación Integra.

En síntesis, el trabajo de las técnicas de Educación Parvularia en Chile parece tener un fuerte componente pedagógico, en el cual labores de cuidado y educación tienden a confluir. Dichas funciones suelen aparecer en los estudios recientes que caracterizan estas prácticas, así como también parecen

ser exigidas institucionalmente. Así, JUNJI y Fundación Integra, como las principales instituciones que proveen Educación Parvularia pública en el país, sin necesidad de articularse formalmente para definir el tipo de prácticas que las técnicas deben

llevar a cabo en las aulas, confluyen en esta necesidad de entrelazar prácticas de cuidado y educación.

Conclusión

Las técnicas son un agente pedagógico central en el sistema de Educación Parvularia chileno, tanto por su alta presencia cuantitativa en las aulas, como por el papel que ejercen diariamente en la educación y cuidado de los niños y niñas. Este documento ha ofrecido parte de la evidencia reciente en torno a este rol, tanto en Chile como a nivel internacional. Asimismo, la recopilación de las iniciativas de política educativa chilena orientadas a delinear y fortalecer este rol permite comprender que, si bien aún estos esfuerzos carecen de la sistematicidad y coherencia que se observa en el caso de las políticas docentes, ha habido avances relevantes.

Incipientemente, se han ido generando políticas públicas orientadas a gobernar el rol de la técnica en el sistema, reconociendo de esta forma su importancia. Sin embargo, este set de iniciativas aún dista de aquellas generadas para gobernar el rol docente. Así, aún es necesario un trabajo más profundo que permita dilucidar, por ejemplo, si la política de regulación del rol de la técnica debe sostenerse sobre un ensamblaje similar al que conforman las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el Marco para la Buena Enseñanza, y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Por una parte, un ensamblaje de esta naturaleza entregaría directrices claras sobre el trabajo que las técnicas deben ejecutar en el aula, junto con promover un sistema de incentivos concretos para esta ejecución. Por el contrario, dejar libertad para que en cada contexto se tomen decisiones sobre el tipo de trabajo que las técnicas deben implementar en el aula, puede dar paso a una forma alternativa de gobernar el trabajo docente, privilegiando

la autonomía local y la capacidad de producir instrumentos de regulación mejor conectados con las comunidades. Sea cual sea el camino, es fundamental que esta sea una decisión concertada, planificada, y sinérgica, antes que una producción inarticulada de decisiones que promuevan la inequidad en el servicio recibido por los niños y niñas en cada contexto.

Abordar sinérgicamente el rol de la técnica de Educación Parvularia en Chile es fundamental para fortalecer el trabajo pedagógico que el sistema le exige, explícita o implícitamente. Este camino parece ser pertinente en un contexto donde (1) el aumento de matrícula en el sistema es un anhelo transversal (Telias et al., 2020); (2) existe una crisis de dotación docente en el nivel que podría acrecentarse con este aumento (Elige Educar & Fundación Educacional Oportunidad, 2020); y (3) las Bases Curriculares, en sintonía con la evidencia internacional, promueven interacciones uno a uno para favorecer el aprendizaje en la primera infancia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). En otras palabras: el sistema de Educación Parvularia chileno necesita contar con buenas técnicas, y debe generar las condiciones idóneas para esto. Parece urgente, por lo tanto, atender necesidades de las técnicas que ya han sido abordadas en los últimos años en el caso de las educadoras: generar acuerdos sobre cuál es su propósito en las aulas, y construir un sistema de programas e instrumentos que permitan avanzar en el logro de dicho propósito, a través de una sólida formación, y el ofrecimiento de condiciones de trabajo dignas y justas.

Referencias

Bloechliger, O. R., & Bauer, G. F. (2016). Demands and job resources in the child care workforce: Swiss lead teacher and assistant teacher assessments. *Early Education and Development*, 27(7), 1040-1059. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1154419>

Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 22-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627141003>

Christ, T., & Wang, X. C. (2013). Exploring a community of practice model for professional development to address challenges to classroom practices in early childhood. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4), 350-373. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.845630>

Correa, C., & Falabella, A. (2022). Una historia de idas y vueltas: los cambios en el rol del Estado y la fragmentación institucional en la educación parvularia en Chile (1960-2020). *CUHSO (Temuco)*, 32(2), 40-74. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2799>

Curby, T. W., Boyer, C., Edwards, T., & Chavez, C. (2012). Assistant teachers in Head Start classrooms: Comparing to and working with lead teachers. *Early Education and Development*, 23(5), 640-653. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607361>

Dahlberg, G., & Moss, P. (2004). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.

Decreto n°24: modifica decreto supremo n°315, de 2010, del Ministerio de Educación, en el sentido que indica., (2018).

Decreto 217: Modifica Decreto Supremo n° 241, de 2017, del Ministerio de Educación en el sentido que indica, (2023).

Decreto n°315: Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del Reconocimiento Oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media, (2011). <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1026910>

Elige Educar & Fundación Educacional Oportunidad (2020). Dotación de educadores de párvulos en Chile: análisis, proyección y desafíos para la próxima década. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/informefinal-edparvulos.pdf>

Fundación Integra (s.f.). Descripción del cargo: Asistente de párvulos.

Godoy, F. (in press). *Care or education? Understanding the Role of the Early Childhood Assistant Teacher in Chile* [Doctoral dissertation, Monash University]

JUNJI (s.f.). Técnico/a en Educación Parvularia.

Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2)

Langford, R. (2020). Navigating reconceptualist and feminist ethics of care scholarship to find a conceptual space for rethinking children's needs in early childhood education. *Journal of Childhood Studies*, 20-34.

Langford, R., Richardson, B., Albanese, P., Bezanson, K., Prentice, S., & White, J. (2017). Caring about care: Reasserting care as integral to early childhood education and care practice, politics and policies in Canada. *Global Studies of Childhood*, 7(4), 311-322. <https://doi.org/10.1177/2043610617747978>

MINEDUC. (2015). *Especialidad Atención de Párvulos.*

Ley 20903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, 20903 (2016).

MINEDUC. (2020). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Parvularia: instituciones, componentes y procesos. Retrieved from <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14787>

OECD. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care* (O. Publishing, Ed.). <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>

OECD. (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>

OECD. (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce.* <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>

OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators.* <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Pardo, M. (2012). Notas sobre la contribución de los estándares: hacia la definición de los saberes propios de la Educación Parvularia. *Docencia*, 48, 90-97.

Pardo, M. (2019). *Formación de educadoras de párvulos en Chile: profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015* [Doctoral dissertation, Universiteit Leiden]

Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe.* UNESCO.

Rebello Britto, P., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity and commentaries. *Social Policy Report*, 25(2), 1-31.

Sosinsky, L. S., & Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching? *Early Education and Development*, 22(4), 676-706. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497432>

Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Chile: Ministerio de Educación

Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Chile

Telias, A., Godoy, F., Abufhele, A., & Narea, M. (2020). Programas de cobertura de Salas cuna en Chile 2006-2019: ampliando las capacidades de niños, niñas y madres. In C. Moyano (Ed.), *Justicia educacional: desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 245-272). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>

Van Laere, K., Peeters, J., & Vandebroek, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>

Van Laere, K., Roets, G., & Vandebroek, M. (2019). The controversy of Ravza's pacifier: In search of embodied care in preschool education. In R. Langford (Ed.), *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice: Possibilities and dangers* (pp. 163-184). Bloomsbury.

Viviani, M., & Rodríguez, J. P. (2020). Análisis de los roles y responsabilidades de las técnicas en educación parvularia en el nivel sala cuna: una contribución a su formación inicial. *Calidad en la educación*, 53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.761>

