

Temas y Justicias en la Educación Parvularia Chilena Postdictadura: Discursos Presidenciales 1990-2023

Topics and Justices in Post-dictatorship Chilean Early Childhood Education: Presidential Speeches 1990-2023

Blanca Barco ^{1,*} y Cynthia Adlerstein ²

¹ Investigadora Independiente, Chile

² Universidad de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Educación infantil
Justicia social
Discurso presidencial
Chile
Postdictadura

RESUMEN:

Desde el retorno a la democracia en Chile, los distintos gobiernos han promovido una política educativa para la justicia social. Sin embargo, son pocos los análisis postdictadura que indagan sobre la justicia desde la educación para la primera infancia o parvularia. Desde una metodología cualitativa, enfoque Reconceptualista y teoría de justicia social de Fraser, analizamos los temas y tipos de justicias de la Educación Parvularia que se han movilizado con los discursos presidenciales postdictadura (periodo 1990 al 2023). Los resultados muestran un ensamblaje complejo de temas y justicias. En estos 34 años la Educación Parvularia se ha movilizado desde tres temas: provisión, relevancia y calidad. Al mismo tiempo, en estos temas se encuentra de manera predominante la justicia redistributiva en coexistencia con la justicia de reconocimiento, mientras que emerge frágilmente la justicia de representación. Esta investigación invita a repensar los temas de la Educación Parvularia que deben mobilizarse desde los discursos presidenciales, para robustecer una justicia social que armonice las esferas de lo redistributivo, el reconocimiento y la representación participativa. Se trata de una investigación novedosa por visibilizar la construcción de justicia social desde la primera infancia, diferenciándose y aportando las lógicas propias de este primer nivel educativo.

KEYWORDS:

Early childhood
education
Social justice
Presidential speech
Chile
Post-dictatorship

ABSTRACT:

Since the return to democracy in Chile, the different governments have promoted an educational policy for social justice. However, there are few post-dictatorship analyzes that investigate justice from early childhood or nursery school education. From a qualitative methodology, Reconceptualist approach and Fraser's theory of social justice, we analyze the themes and types of justice in Early Childhood Education that have been mobilized with the post-dictatorship presidential speeches (period 1990 to 2023). The results show a complex assembly of issues and justices. In these 34 years, Early Childhood Education has been mobilized from three themes: provision, relevance and quality. At the same time, in these themes redistributive justice is predominantly found coexisting with the justice of recognition, while representational justice fragilely emerges. This research invites us to rethink the themes of Early Childhood Education that must be mobilized from presidential speeches, to strengthen social justice that harmonizes the spheres of redistributive, recognition and participatory representation. This is a investigation that makes visible the construction of social justice from early childhood, differentiating and providing the logic of this first educational level.

CÓMO CITAR:

Barco, B. y Adlerstein, C. (2023). Temas y justicias en la educación parvularia chilena postdictadura: Discursos presidenciales 1990-2023. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 137-153.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.008>

1. Introducción

Con la restauración democrática en Chile el año 1990, los distintos gobiernos comenzaron a buscar mayor justicia social, siendo la educación la principal vía para lograr esta consigna (Alexander, 2009; Pérez et al., 2017; Solimano, 2012). En ese marco, el nivel educativo dirigido a la primera infancia, denominado oficialmente como Educación Parvularia (en adelante EPA¹), se convierte según Galdames (2011) en un “súper héroe” que lucha por interrumpir la reproducción de las desigualdades y consolidar un país que se desarrolla basado en la justicia social.

En este marco, los discursos presidenciales –de rendición anual de cuentas frente al congreso y la ciudadanía– son relevantes porque marcan las directrices del proceso político, generando la agenda del presidente que forma parte de una agenda más amplia como la gubernamental (Kingdon, 1984), instalando sentidos y prioridades en la opinión pública (Armony, 2005; López et al., 2011; Rodríguez, 2013). De ahí que los discursos presidenciales sean documentos históricos y fuentes de análisis de la política educativa (Grice, 2010).

Aquí estudiamos los discursos presidenciales pues permiten develar los temas y justicias que han impulsado a la Educación Parvularia en el Chile postdictadura. En este sentido, el artículo es novedoso por visibilizar la construcción de justicia social desde la primera infancia, diferenciándose y aportando las lógicas propias de este primer nivel educativo.

2. Revisión de literatura

2.1. Relevancia nacional e internacional de la EPA

Diversa investigación ha puesto de manifiesto la importancia de la EPA para el proceso de aprendizaje humano y el desarrollo social de los países (Berlinski y Schady, 2015; Burchinal et al., 2021; Santi-León, 2019; Whitebread, 2015). La evidencia muestra que un mayor acceso a la EPA de calidad se asocia al desarrollo sano e integral de los niños, al aumento de la tasa laboral femenina, sobre todo de familias que viven en contextos de mayor pobreza y en el largo plazo, a un alto retorno de la inversión social (Devercelli y Beaton-Day, 2020; OECD, 2001; UNESCO, 2022). Así, el acceso universal a EPA de calidad se ha establecido como uno de los mecanismos más efectivos y eficientes para reducir las inequidades y lograr justicia social (Bendini y Devercelli, 2022).

Internacionalmente, la relevancia de la EPA ha estado tensionada entre dos paradigmas de desarrollo político e investigativo. Por un lado, el Paradigma de la Simplicidad o Modernista (Etkin y Schvarstein, 2005; Schvarstein, 2007), que se basa en una racionalidad de causalidad lineal y concibe la EPA, sus instituciones, fenómenos y políticas como objetivos, predecibles y sencillos (Fullan y Hargreaves, 2012); con metas nacionales predefinidas, criterios de gestión homogéneos y procesos uniformes para las comunidades educativas. Resistiendo este paradigma, surge el de la Complejidad o el Reconceptualista, que apela a la superación de la visión mecanicista de la EPA (Dahlberg et al., 2005; Moss, 2017, 2018), que reconoce la construcción local y social, como un entramado de procesos no ordenables o programables desde el exterior. Aquí,

¹ De acuerdo con la normalización de la UNESCO (2011) este nivel educativo corresponde al ISCED 01 y 02.

la relevancia de la EPA disputa el reduccionismo de los dispositivos compensatorios y masivos, e impulsa una agenda política asentada en la construcción de sentidos.

La EPA chilena exhibe una historia de más de dos siglos de impulsos presidenciales (Peralta, 2015). Con la recuperación democrática en el año 1990 y la adhesión a la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), se le da un nuevo impulso a esta educación, como forma de limpiar los horrores de la dictadura (Adlerstein y Pardo, 2017). En la actualidad la EPA corresponde al primer nivel del sistema educativo chileno (Chile, 2009) y se estructura en tres niveles educativos², según edad: Sala Cuna (en adelante, SC), Nivel Medio (en adelante, NM) y Nivel Transición (en adelante, NT). Posee una provisión mixta: con sostenedores públicos, sostenedores privados con financiamiento estatal y sostenedores privados. Las primeras dos provisiones se denominan Red de Oferta Pública (en adelante, ROP) y corresponden al 89% del total de matrícula en el país (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022)³. Sin embargo, ostentan disímiles condiciones laborales para sus docentes, desigual subvención por niño y distintos mecanismos de regulación de la calidad. Es precisamente en esta provisión donde se aprecia su fragmentación y condiciones desiguales que obstaculizan la justicia educativa (Barco, 2021). De ahí que a la ROP se le atribuya el ser “cuna de la injusticia social” (Adlerstein y Pardo, 2019).

Diversas investigaciones convergen en reconocer cómo los distintos impulsos presidenciales, han logrado la expansión de la EPA y la consolidación de su calidad e institucionalidad (Cárcamo, 2018; Fundación Bernard van Leer, 2017; Staab, 2017; OECD, 2017). Sin embargo, la evidencia también revela que este periodo de postdictadura se ha caracterizado por un contexto de política educativa neoliberal, que ha incorporado dispositivos de estandarización, rendición de cuentas y sistemas de aseguramiento de la calidad (Falabella et al., 2018). Así, la implementación de las políticas de los diversos gobiernos (independiente de si pertenecen a izquierdas o derechas) consolida agendas promovidas por la dictadura cívico-militar (Galdames, 2011), fragmentando este nivel educativo y obstaculizando la consolidación de la justicia social en el país (Adlerstein y Pardo, 2020).

2.2. Justicia social y EPA

Las investigaciones sobre EPA pública chilena y justicia social se han concentrado en la implementación de políticas neoliberales, sin profundizar en las justicias movilizadas (Galdames, 2011) o lo han hecho desde la perspectiva de Amartya Sen (Telias et al., 2020), para evaluar el crecimiento e impacto del acceso. Cabe destacar, que la indagación desde los discursos presidenciales como fuente, es incipiente tanto internacionalmente (Tichnor-Warger y Socol, 2016) como en nuestro país (Hall, 2006). En Chile, se han utilizado los discursos presidenciales para la investigación educativa en gobiernos específicos, como los de la Concertación entre 1990 y 2009 (López et al., 2011) o entre el 2006 y 2013 para comparar políticas de izquierda y derecha (Ivanova, 2015), y más recientemente, los discursos de candidatos presidenciales (Baeza Duffy et al., 2020).

Como hemos mencionado, la justicia social en la EPA se encuentra tensionada entre dos paradigmas. Desde el paradigma Modernista, impulsando un ‘Discurso de calidad’

² Estos niveles pueden también subdividirse.

³ Dentro de la ROP los niveles de SC y NM se concentran en la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra con un 81% de matrícula. Mientras que el NT se concentran en el Ministerio de Educación con un 96% de la matrícula (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).

que distribuye recursos contra cumplimiento de estándares, rendición de cuentas; todas estrategias de mercado educativo y economía neoliberal (Nitecki y Wasmuth, 2019; Urban, 2012), más cercanas a una justicia redistributiva. Mientras que, desde el paradigma Reconceptualista impulsa un discurso de ‘Construcción de Sentidos’, empujando una política situada en el reconocimiento de la diversidad y la participación de los distintos actores, en la definición y autodeterminación de las condiciones educativas como bien común (Fenech, 2019; Young, 1990). Así, trasciende la redistribución material de recursos (Freebody y Goodwin, 2018) y se acerca a la justicia social desde el reconocimiento de identidades y de la co-construcción de sentidos compartidos.

Dada la ausencia de una comprensión unívoca o convergente de justicia social en EPA, tomamos como referente la teoría de Nancy Fraser (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2006), que armoniza los discursos de los paradigmas Modernista y Reconceptualista. Desde Fraser, este artículo asume que la justicia social en EPA interconecta las tres esferas de redistribución, reconocimiento y representación; una “relación triple, nunca entendida como subordinación” (Iglesias, 2012, p. 18). La redistribución se refiere a una justicia económica, que busca una distribución justa de los ingresos y recursos. Por ejemplo, una subvención por párvulo equivalente en todas las instituciones públicas, condiciones salariales homologadas independiente del sostenedor y contextos de carrera docente igualitarias para todas las profesionales. La esfera del reconocimiento se refiere a una justicia simbólica o cultural, con respeto y reconocimiento a la diversidad, valorando a los históricamente excluidos. Reconocer en la EPA el acceso, por ejemplo, de familias migrantes, estudiantes con discapacidades o combatir los estereotipos de género (Alaníz-Hernández, 2020). Finalmente, la esfera de la representación se refiere a la participación de los sujetos en la toma de decisiones públicas y gubernamentales (Dahl et al., 2004). Por ejemplo, habilitar la participación de consejos preescolares, escuchar las voces de estudiantes y permitir que las comunidades deliberen las propias reglas de convivencia.

La adscripción a las diferentes esferas de justicia social conlleva una forma de temporalidad y focalización en la justicia educativa (Moyano Dávila, 2020). Así, los autores que asumen una justicia social redistributiva, desde Rawls (1995), consideran una temporalidad futura y se enfocan en los más pobres para compensar desventajas sociales (Brighouse, 2007) o naturales (Schouten, 2012). Mientras que aquellos autores que se centran en la justicia social de Fraser (Gewirtz, 2006; Lingard y Keddie, 2013; Power, 2012), se sitúan en una temporalidad presente -sin eludir cuestiones del pasado-, que se focaliza en el reconocimiento de toda la diversidad. Un ejemplo de ello es la investigación sobre evaluaciones educativas en el contexto chileno (Rozas et al., 2020) que reflexiona sobre la utilización teórica de Fraser como base para la participación democrática, co-construcción, diálogo, confianza y respeto a la diversidad.

Investigaciones sobre EPA y justicia social desde Fraser, que interroguen la política y políticas nacionales, son recientes. Un caso de ello, son los estudios de las políticas en Australia, donde se identifica que a pesar de la retórica sobre mejorar las desigualdades de acceso, calidad y asequibilidad, las lógicas de mercado en este nivel educativo marginan a las familias de bajos ingresos, obstaculizando la justicia social (Fenech, 2019; Fenech y Skattebol, 2021).

Utilizando los discursos presidenciales, el enfoque Reconceptualista y la teoría de justicia social de Fraser, este artículo contribuye al análisis crítico de la EPA como movilizadora de justicia social desde sus tres esferas, en todo el periodo postdictadura -no solo en la comparación de gobiernos. En este marco nos preguntamos ¿Qué temas

y justicias de la EPA han movilizado los discursos presidenciales del Chile postdictadura?

3. Método

Esta investigación se posiciona en una perspectiva Reconceptualista (Johnson y Parry, 2022; Moss, 2013, 2018; Moss et al., 2016), con un enfoque metodológico cualitativo documental (Creswell, 2017; Denzin y Lincoln, 2012).

Los discursos presidenciales constituyen la unidad de análisis y el corpus utilizado. Estos corresponden a la rendición de cuenta presidencial anual ante el congreso y la ciudadanía; constituyendo una tradición democrática instaurada el año 1832 en Chile (Biblioteca del Congreso Nacional, 2023). Estos, también denominados mensaje presidencial o cuenta pública, señalan temas o problemáticas a resolver que van transformándose en una agenda pública y parte de la elaboración de las políticas públicas (Alzate Zuluaga y Romo Morales, 2017).

Se seleccionaron la totalidad de los discursos presidenciales del periodo de postdictadura chilena, los que corresponden a un total de 34 entre los años 1990 y 2023. De estos, en tres discursos no se menciona la EPA. Así, el corpus final de análisis corresponde a 31 discursos, siendo cada uno una unidad de análisis (Cuadro 1). Estos discursos son de carácter público y de acceso abierto, por lo que fueron descargados de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (Biblioteca del Congreso Nacional, 2023).

Cuadro 1

Corpus de discursos presidenciales postdictadura

Gobierno	Periodo	Total de discursos		Mencionan la EPA (Corpus)
		N°	Años	
Aylwin	1990-1994	4	1990-1993	3
Frei	1994-2000	6	1994-1999	6
Lagos	2000-2006	6	2000-2005	6
Bachelet	2006-2010	4	2006-2009	4
Piñera	2010-2014	4	2010-2013	4
Bachelet	2014-2018	4	2014-2017	4
Piñera	2018-2022	4	2018-2021	4
Boric	2022-2026	2	2022-2023	0
Total		34		31

Nota. Elaboración propia según Biblioteca del Congreso Nacional (2023).

3.3. Instrumentos de obtención de información

Se utilizaron dos instrumentos para cuestionar los discursos presidenciales: (1) Pauta de análisis documental temático, que permitió identificar grandes temáticas en EPA a partir de fragmentos-textualidades, por discurso y gobierno. Esta pauta se pregunta ¿qué elementos de EPA se relevan en los discursos presidenciales? ¿quiénes son los beneficiarios de los impulsos presidenciales en la EPA?; (2) Pauta de interpretación desde enfoques de justicia, que interroga los discursos buscando el tipo de justicia que subyace a las temáticas de EPA. Para ello cuestiona ¿qué tipo de recursos se valoran en las temáticas de EPA (materiales, simbólicos, derechos)? y ¿qué lógica de justicia subyace cada temática de EPA (redistributiva, de reconocimiento o representación)?

3.4. Análisis de datos

Se realizaron tres etapas de codificación recursivas (Saldaña, 2015), correspondientes al Método de Comparación Constante (Kelle, 2007), con soporte del programa Nvivo. La primera etapa, implicó aplicar la Pauta de Análisis Documental Temático a cada discurso presidencial, para levantar los códigos abiertos (N=21). En una segunda etapa, se realizó codificación axial, que condensa los códigos abiertos en tres grandes ejes temáticos que movilizan la EPA: provisión relevancia y calidad, con base en los avances de la investigación internacional del campo. Finalmente, en una tercera etapa de codificación selectiva, se aplica la Pauta de Interpretación desde el enfoque de justicia social de Fraser, lo que permitió develar las formas en que aparecen las esferas de la justicia social tras estas temáticas.

4. Resultados

Los resultados de la investigación muestran el entramado de temáticas y (esferas de) justicias en la EPA, que movilizan los discursos presidenciales en el periodo postdictadura chileno (Figura 1). Las temáticas de EPA identificadas son: 1) provisión, 2) relevancia y 3) calidad. Al mismo tiempo, se devela la emergencia y ausencia de las distintas esferas de justicia social (redistribución, reconocimiento y representación) en distintos discursos.

Figura 1

Temas y justicias de EPA por discursos presidenciales postdictadura (1990 al 2022)

Gobierno		Aylwin				Frei					Lagos					Bachelet I					
Discursos		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Temas y Justicias	1. Provisión																				
	2. Relevancia																				
	3. Calidad																				

Gobierno		Piñera 1				Bachelet 2				Piñera 2				Boric	
Discursos		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Temas y Justicias	1. Provisión														
	2. Relevancia														
	3. Calidad														

Justicia Redistributiva	Justicia de Reconocimiento	Justicia de Representación	Sin mención EPA
-------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------

Nota. Elaboración propia con base en codificación selectiva.

A continuación, se analizan en detalle las temáticas de EPA abordadas en los discursos presidenciales, explicando los tipos de justicia que buscan movilizar.

4.1. Tema 1. Provisión de la EPA: Fuerte justicia redistributiva

Un primer tema presente en los discursos presidenciales se relaciona con estructura de la provisión, enfocada más concretamente en su ampliación, priorización de beneficiarios y financiamiento. La postdictadura presenta una fuerte justicia redistributiva, enfocada en aumentar la oferta de la ROP, focalizando en familias desaventajadas y madres trabajadoras con subvención a los distintos niveles. Con menor presencia, durante algunos años se transita hacia una justicia de reconocimiento, que propone metas concretas para el nivel de SC. Sin embargo, coexiste con ello la universalización del acceso a NT, que retrotrae a una justicia redistributiva en los últimos discursos presidenciales de la postdictadura analizada.

La justicia redistributiva, a través del aumento de la provisión, se establece tempranamente desde el gobierno de Aylwin (1990-1994), que al finalizar su periodo declara:

En este aspecto, la Junta Nacional de Jardines Infantiles elevó su cobertura, el año último, a 82.534 párvulos [...] Por su parte la Fundación Integra atendió a 41.000 niños en 526 Centros Abiertos. (Aylwin, 1993, p. 62)

Hacia fines del periodo postdictadura analizado, el gobierno de Piñera 2 (2018-2022) sostiene firmemente esta justicia redistributiva, declarando en sus discursos presidenciales el envío de tres proyectos de ley para ampliar la oferta de los niveles EPA⁴ (aunque sin entregar metas cuantitativas).

El resto de los discursos presidenciales señalan metas concretas respecto al aumentar la provisión, utilizando palabras como: cobertura, vacantes o cupos. El Cuadro 2 muestra las metas de aumento propuesto por cada gobierno según nivel. Observamos que a partir del gobierno de Frei (1994-2000) se comienzan a detallar la cantidad concreta. Tanto en los discursos del gobierno de Frei (1994-2000) como de Lagos (2000-2006), las metas propuestas no diferencian nivel educativo. Esta situación cambia en los discursos presidenciales de Bachelet 1 (2006-2010), donde la redistribución del acceso plantea metas específicas para niveles determinados, reconociendo las especificidades y diversidad de las distintas poblaciones y edades beneficiadas.

Cuadro 2

Metas de aumento de oferta según gobierno y nivel educativo

Gobierno	Nivel educativo		
	SC	NM	NT
Aylwin	(ampliar, muestra avance final)		
Frei	40.000		
Lagos	120.000		
Bachelet 1	900 por año*	-	20.000
Piñera 1	40.000	-	75.000
Bachelet 2	90.000	34.000	-
Piñera 2	(ampliar, con proyectos de ley no aprobados)		
Boric	Sin mención		

Notas. SC = Sala Cuna; NM = Nivel Medio; NT = Nivel Transición. (*) Número de cursos no por número de niños. Elaboración propia con base en la codificación abierta.

Así, este aumento de provisión si bien se inscribe fuertemente en una justicia redistributiva, comienza a surgir una justicia de reconocimiento. Se reconoce y diferencia el aumento entre cada nivel y poniendo énfasis en el nivel de SC: "... estamos habilitando nuevas salas cunas en todo el país... A fin de año habremos sobrepasado la meta de 800" (Bachelet 1, 2006, p. 4).

Este reconocimiento como se señala en el discurso presidencial del año 2007 se realiza al construir oferta en SC en nuevas localidades y con énfasis al incluir a población específica como privadas de libertad y estudiantes:

Y llegamos a localidades, pero además de los números yo quiero compartir con ustedes cosas que nos dejan muy felices, llegamos a localidades como Tortel, Río Ibáñez y Valle de Aysa, donde nunca antes había existido una sala cuna.

⁴ Proyectos de ley: "Sala Cuna Universal" (Senado, 2018), "Ley de Subvención para la Educación Parvularia" para NM (Senado, 2019a) y "Ley Kinder gratuito y obligatorio" (Senado, 2019b).

Llegamos donde las trabajadoras, llegamos donde las temporeras. Llegamos a centros de estudios como la Universidad de Valparaíso o la Universidad de Atacama, a los liceos de San Fernando, Tierra Amarilla o Valdivia, para apoyar a las madres que desean continuar sus estudios. Llegamos, incluso, donde madres privadas de libertad. (Bachelet 1, 2007, p. 15)

Hacia el año 2015, se aprecia la emergencia tenue de una justicia de representación, con la corrección de las metas de ampliación de oferta planteadas. Durante el primer discurso presidencial de Bachelet 2 (2014-2018), se escucha la demanda de las familias, para ajustar la ampliación de la provisión. Es decir, el diseño e implementación de la política busca hacer justicia haciendo partícipe a la ciudadanía:

Pero quiero reconocer que nos hemos encontrado con más dificultades de las que esperábamos al plantear esta meta. La principal de ellas es que las familias nos piden más cupos en niveles medios que en salas cuna. Y no podemos ignorar esta realidad. Por eso, en adelante, tal como hemos comprometido, seguiremos avanzando en reducir el déficit de cobertura en el nivel parvulario, pero ajustándonos a la demanda y necesidades reales, sea en salas cuna o en niveles medios. (Bachelet 2, 2015, p. 6)

Las esferas de justicia que cobran visibilidad en la temática de la provisión se relacionan estrechamente con los beneficiarios de esta. La fuerte justicia redistributiva que emerge en esta temática presenta una doble focalización de beneficiarios: familias desaventajadas y madre trabajadora. La compensación social de familias desaventajadas inaugura la postdictadura con lo señalado por Aylwin (1990-1994) en su discurso presidencial del año 1992: "...la Junta Nacional de Jardines Infantiles lleva a cabo importantes programas que benefician a 80.000 de ellos a lo largo del país, especialmente en las localidades más pobres" (Aylwin, 1992, p. 67). Asimismo, Frei (1994-2000) en el discurso presidencial del año 1995 declara que: "Ampliaremos significativamente la cobertura de la educación prebásica, aumentando en 40 mil las matrículas de niños de hogares pobres" (Frei, 1995, p. 22). Un par de años después, Frei (1994-2000) en su discurso presidencial del año 1997 instala la focalización la madre trabajadora:

Ante las dificultades que tienen las mujeres trabajadoras y jefas de hogar para cuidar a sus hijos en horario de trabajo, en 1996 un número significativo de los jardines JUNJI e Integra extendió su horario, y más que duplicamos las vacantes de los centros de atención de hijos de mujeres temporeras de la agroindustria. (Frei, 1997, pp. 4-5)

La justicia redistributiva que subyace a la temática de la provisión privilegia madres trabajadoras o madres en busca de inserción laboral, como lo señala Lagos (2000-2006) en su discurso *del 2000*: "...para facilitar la incorporación de las madres al trabajo; así, los futuros cupos de educación preescolar se focalizarán de preferencia en los hijos de madres que trabajan o buscan trabajo" (Lagos, 2000, p. 23).

Esta doble focalización propia de una justicia redistributiva cambia hacia una justicia de reconocimiento con Bachelet 1 (2006-2010), en la búsqueda de universalizar el NT sin considerar la condición económica de las familias beneficiarias. Sin embargo, esta esfera de reconocimiento no reemplaza la focalización de justicia redistributiva hacia los niveles de SC y NM.

En los próximos cuatro años implantaremos un sistema de atención preescolar para niños de entre uno y tres años que entregará atención a todos los niños de hogares pertenecientes al 40 por ciento más pobre de la población. Nuestra meta es universalizar el kinder y el pre-kinder. (Bachelet 1, 2006, p. 4)

La justicia de reconocimiento en NT se desvanece en la segunda mitad del periodo, cuando vuelve a emerger la justicia redistributiva en Piñera 1 (2010-2014), con los

discursos del año 2012 y 2013. En ellos, se vuelve a focalizar en familias desaventajadas para NT y madres trabajadoras para SC.

Hoy quiero ratificar ante el país nuestro compromiso de garantizar educación preescolar en kínder y pre-kínder, de calidad y gratuita, a todos los niños y niñas del 60 por ciento de los hogares más vulnerables y de clase media de nuestro país [...] Para ellos estamos incrementando en 40 mil los cupos de jardines infantiles, de la Junji e Integra, y perfeccionando el sistema de salas cuna financiado por las empresas, para evitar discriminar a las mujeres trabajadoras. (Piñera 1, 2012, p. 7-8)

El financiamiento de la provisión EPA resulta un tópico de recurrente vinculación con la esfera redistributiva. Es abordado a partir de la subvención de distintos niveles, para reasignarles recursos económicos adicionales. Así, los discursos presidenciales de los años 2005, 2007, 2008 y 2012 se refieren a la entrega de una subvención especial destinada solamente a NT en escuelas. Este tipo de financiamiento corresponde a una justicia redistributiva de recurso,s a favor de crear una mayor oferta educativa en las escuelas. Por ejemplo, en el discurso de Lagos (2000-2006), se señala el aumento monetario a entregar:

Esta subvención preferencial beneficiará a 400 mil niños y niñas de Chile que se encuentren en pre-kínder, kínder y primer ciclo básico [...] Ante una subvención de Jornada Escolar Completa de 30 mil, estamos planteando un aumento de hasta 18 mil pesos adicionales, un salto como nunca lo hemos hecho. (Lagos, 2005, p. 11)

Otro ejemplo de este financiamiento es lo señalado por Bachelet 1(2006-2010) que compromete una subvención especial que permita universalizar el acceso a NT:

El año pasado, aumentamos en 20 mil los cupos de prekínder. A partir de este año, avanzaremos hacia la total cobertura en este nivel, para lo cual hemos propuesto una subvención especial. (Bachelet 1, 2007, p. 15)

Asimismo, el financiamiento a los niveles de SC y NM quedan como proyectos de ley enviados al congreso en el gobierno de Piñera 2 (2018-2022), consolidando la justicia redistributiva.

A modo de síntesis, cabe destacar que esta temática tiene una fuerte base de justicia redistributiva a lo largo del todo el periodo postdictadura analizado. Coexiste en algunos periodos presidenciales, una justicia de reconocimiento que promueve la ampliación de la provisión en SC y la universalización de NT. Con mucho menor pregnancia, casi a modo excepcional, emerge en este periodo la justicia participativa que escucha y representa la demanda de las familias respecto a SC. Pero esta no se instala y la provisión de la EPA vuelve a centrarse en la esfera de la justicia redistributiva, los últimos cuatro discursos presidenciales analizados.

4.2. Tema 2. Relevancia de la EPA: Tránsito de una justicia redistributiva a una justicia de reconocimiento

Un segundo tema que se identifica en los discursos presidenciales es la importancia de la EPA como herramienta de justicia social. En este periodo postdictadura, los discursos presidenciales relevan la EPA transitando desde una justicia redistributiva, dirigida a la mejora del rendimiento escolar y el incremento del trabajo femenino, hacia una justicia de reconocimiento diversidad para corregir desigualdades de origen. Como se describe más adelante, surge momentáneamente en esta temática una justicia de representación entorno a los derechos del niño. Es decir, en esta temática la notable relevancia de la EPA está en que puede hacer justicia social por dos vías: redistribuir las oportunidades de aprender, los rendimientos educativos futuros y la oportunidad

laboral para las madres, o reconociendo a los niños y familias como sujetos derechos y a la educación temprana como uno exigible para la corrección de las desigualdades.

Durante los dos primeros gobiernos postdictadura, con Aylwin (1990-1994) y Frei (1994-2000), la relevancia de la EPA se encuentra enfocada en una justicia de redistribución. Esta temática se vincula a la búsqueda de un mayor logro de aprendizaje futuro o rendimiento escolar y al fortalecimiento de la incorporación de las madres al mundo laboral formal. Aylwin (1990-1994) por ejemplo, en su discurso de su tercer año de gobierno:

En materia de Educación preescolar o parvularia, nuestra realidad muestra un gran déficit, que se hace más notorio a medida que la mujer se incorpora al trabajo fuera del hogar. Esto es grave, porque la experiencia prueba que los niños que no han pasado por parvularios o jardines infantiles llegan a la enseñanza básica en condiciones de inferioridad y tienen menor rendimiento. (Aylwin, 1993, p. 62)

A finales del siguiente gobierno de Lagos (2000-2006) se funda la idea de una EPA relevante, desde una justicia de reconocimiento. Reconoce la potencia de los primeros años de vida y como estos son el origen de la desigualdad. A partir del reconocimiento de este grupo humano, establece la corrección de desigualdades sociales con una temporalidad presente:

Pero bien sabemos que la cuna de las desigualdades se materializa en los cinco primeros años de vida de una persona. Por eso tenemos que ser capaces de llegar al Bicentenario proponiéndonos una cobertura universal prácticamente también en educación parvularia. Así estaremos construyendo un Chile donde haya, de verdad, igualdad de oportunidades para todos los chilenos y chilenas en el ámbito educacional. Es una meta posible, factible, viable. (Lagos, 2005, pp. 13-14)

Relevar la EPA desde la justicia del reconocimiento tiene continuidad en Bachelet 1 (2006-2010), en donde se vuelve a reconocer que en la primera infancia se encuentra el origen de las desigualdades que se pueden corregir con EPA:

Vamos a reformar profundamente la educación preescolar, porque es en esos primeros años donde se gestan las primeras exclusiones y desigualdades. Ustedes ya lo saben: en el marco de las 36 medidas estamos habilitando nuevas salas cunas en todo el país. (Bachelet 1, 2006, p. 4)

¡Cien veces lo he dicho y cien veces más lo diré: la batalla más importante contra la desigualdad se libra en la primera infancia! (Bachelet 1, 2009, p. 8)

El siguiente gobierno de Piñera 1 (2010-2014) vuelve a reconocer la relevancia de la EPA como el espacio social donde corregir desigualdades. Es en este discurso presidencial, donde se introduce la metáfora “nivelar la cancha”, para referirse a la importancia de la EPA como igualador de oportunidades:

La reforma debe comenzar a la más temprana edad, para corregir las desigualdades de origen, igualar oportunidades y nivelar la cancha cuando aún estamos a tiempo. (Piñera 1, 2012, p. 7)

Así, la justicia de reconocimiento postdictadura impulsa la relevancia de la EPA basada en una visibilidad ética.

Ésta es la política más ética y más poderosa para cuidar y educar a nuestros niños desde la más temprana infancia, donde realmente podemos corregir las carencias sociales de origen, y donde podemos con eficacia nivelar la cancha y hacer un verdadero aporte a una sociedad con mayor igualdad de oportunidades. (Piñera 2, 2018, p. 19)

La relevancia de la EPA desde la justicia de representación solo surge de manera incipiente en el gobierno de Bachelet 2 (2014-2018), en el discurso presidencial del año

2016, donde considera la participación de la niñez como sujetos con derecho a la educación.

Queremos que nuestros hijos e hijas, sin importar donde vivan, tengan alternativas reales para recibir educación preescolar, algo esencial para equiparar derechos y abrirles un mundo de nuevas posibilidades. (Bachelet 2, 2016, p. 8)

Si bien esta justicia es aún incipiente y no alcanza a ofrecer una participación a la niñez en la toma de decisiones, sí hace exigible el derecho la niñez a participar como ciudadanía.

En síntesis, la temática de la relevancia de la EPA transita desde una justicia redistributiva vinculada al rendimiento escolar y trabajo femenino, hacia una justicia de reconocimiento para corregir desigualdades. Son los discursos presidenciales de Lagos (2000-2006), Bachelet 1 (2006-2010), Piñera 1 (2010-2014) y Piñera 2 (2018-2022) los que establecen la relevancia de la EPA desde una justicia de reconocimiento, en búsqueda de la corrección de las desigualdades. También surge una incipiente justicia de representación que valora la educación como derecho, pero que se diluye en los siguientes discursos presidenciales, quedando solapada en la justicia de reconocimiento.

4.3. Tema 3. Calidad de la EPA: coexistencia de justicia redistributiva y justicia de reconocimiento

Un tercer tema en los discursos presidenciales, mencionado con menor frecuencia que los anteriores, es el de la calidad de la EPA. Ello ocurre en dos ejes: la institucionalidad y la capacitación docente. Los discursos que abogan por EPA de calidad desde una institucionalidad de organización y estructura robusta se orientan a una justicia redistributiva. Mientras que aquellos discursos presidenciales que esgrimen una EPA de calidad, mediante el eje de capacitación docente, se enfocan en una justicia de reconocimiento de educadores de párvulos.

La EPA de calidad basada en una nueva institucionalidad, es mencionada en los discursos presidenciales 1999, 2015 y 2017 para justificar la redistribución de recursos económicos a una nueva estructura organizacional. El primer discurso en esta temática aparece el año 1999 y corresponde al de Frei (1994-2000), donde se institucionaliza (por primera vez en la historia de la EPA chilena) un marco curricular unificado (para todos los niveles de la EPA):

Se encuentran en proceso de elaboración los correspondientes al resto de los cursos y se constituyeron los equipos técnicos para elaborar el marco curricular para la educación parvularia. (Frei, 1999, p.25)

En los discursos 2015 y 2017 de Bachelet 2 (2014-2018) se retoma el eje de institucionalidad para avanzar en EPA de calidad, desde la justicia redistribuir. En este caso refiere a institucionalizar una nueva organización y estructura con políticas y estándares que regulen equitativamente las prácticas pedagógicas, y las condiciones de seguridad en la EPA.

Y sabemos que no basta con aumentar cobertura si no mejoramos la calidad y las condiciones de funcionamiento. Por eso, se ha creado la Subsecretaría y la Intendencia de Educación Parvularia, que empezarán a funcionar durante 2016. Así tendremos mejores políticas y nuevos estándares que garanticen calidad, condiciones adecuadas y seguridad en cada uno de los establecimientos de educación parvularia. (Bachelet 2, 2015, p. 6)

La EPA de calidad basada en la formación docente continua, busca otorgar herramientas al equipo educativo. Es decir, reconoce las condiciones educativas y

prácticas pedagógicas de educadores y técnicos, como nodales para generar la calidad de la EPA. Ello impulsa una fuerte justicia de reconocimiento desde el inicio de la postdictadura con los discursos de Aylwin (1990-1994), que tienen continuidad en Bachelet 2 (2014-2018). En los cuatro discursos presidenciales se vincula el desarrollo de la capacidad y el perfeccionamiento docente con la calidad educativa:

Pero no basta con cobertura, también tenemos que asegurar educación de calidad. Y para eso necesitamos también más y mejores profesionales y técnicos por grupo de niñas y niños. Por ello, en un segundo momento fortaleceremos la formación y capacitación de los profesionales y técnicos de la educación parvularia. (Bachelet 2, 2014, p.8)

Como es posible apreciar, en este tercer tema sobre calidad de la EPA coexisten la justicia redistributiva, desde la búsqueda de consolidar una institucionalidad -curricular y organizacional-, con justicia la justicia de reconocimiento, que considera el fortalecimiento de educadores y técnicos, de la formación y capacitación continua.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados nos muestran un ensamblaje complejo de temas y justicias, cuyo desarrollo no ha sido lineal en estos 34 años de postdictadura. La búsqueda de justicia social desde la Educación Parvularia (EPA) ha sido a través de tres grandes temáticas: provisión, relevancia y calidad educativa. Estas han coexistido en el periodo analizado y han movilizad las distintas justicias que se inscriben en ambos paradigmas políticos. Así, las temáticas presentes en los discursos presidenciales movilizan de forma equivalente la justicia redistributiva, basada en estándares, rendición de cuentas y mercado (Moss, 2017; Nitecki y Wasmuth, 2019; Urban, 2012) y la justicia de reconocimiento, orientada por políticas de diversidad, autodeterminación y co-construcción de sentidos compartidos (Fenech, 2019; Young, 1990). Cabe destacar que la esfera de la justicia de representación, basada en la participación de los sujetos en la toma de decisiones públicas y gubernamentales, ha sido puntual y fugaz durante la postdictadura.

Las temáticas movilizadoras de las justicias no tienen una correspondencia directa con la tendencia política de los gobiernos de izquierda o derecha, ni parecen estar en diálogo con el contexto social. Estas temáticas se circunscriben a las particularidades de la EPA y a tendencias neoliberales impulsadas por organismos internacionales como OECD, Banco Mundial y BID (Moss et al., 2016). Así, la contribución del artículo está en complejizar la comprensión de la justicia social postdictadura (Galdames, 2011; Telias et al., 2020), que ocurre en una tensión entre paradigmas de EPA y armonización de esferas de justicia social. La adscripción de los discursos presidenciales a agendas internacionales invita a pensar más allá de estas temáticas (Dahlberg et al., 2005; Moss, 2009).

Esta investigación se limitó a un análisis cualitativo Reconceptualista, sin pretensiones de generalización teórica de sus resultados. En este sentido, la incorporación de otros enfoques como el Realismo Crítico permitirían explicar cualitativamente causalidades entre temáticas, o un enfoque Decolonial, podría visibilizar sesgos colonialistas en estas temáticas e incluso levantar otras temáticas que producen desigualdad y segregación educativa.

Futuras investigaciones buscarán avanzar sobre el diseño e implementación de políticas de la EPA en temáticas de provisión, relevancia y calidad, derivadas de los discursos presidenciales. Un ejemplo de investigación en esta línea es el análisis de las políticas destinadas a incrementar el acceso de menores de 2 años a sala cuna y su impacto en

la generación de justicia educativa. Otra línea de investigación proyectada es sobre el debate público que instala la agenda de los discursos presidenciales, entre *policymakers*, profesionales y asociaciones de la EPA. También se propone avanzar en el análisis de los discursos presidenciales, desde enfoques Decoloniales y de Realismo Crítico que permiten abrir nuevas temáticas y agendas para la EPA.

Referencias

- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2017). Highlights and shadows in ECEC policy in Latin America and the Caribbean. En L. Miller, C. Cameron, C. Dalli y N. Barbour (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood policy* (pp. 180-200). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526402004.n12>
- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2019). La educación parvularia en Chile: Del caleidoscopio de políticas a una institucionalidad sistémica. En A. Carrasco y L. M. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 351-384). UC.
- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2020). ¡Otra cosa es con sistema! En camino hacia una educación parvularia de calidad. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 23-51). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Alaníz-Hernández, C. (2020). Atención y cuidado de la primera infancia en México: Un reto para la equidad de género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 131-149. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.007>
- Alexander, W. L. (Ed.). (2009). *Lost in the long transition: Struggles for social justice in neoliberal Chile*. Rowman & Littlefield.
- Alzate Zuluaga, M. L. y Romo Morales, G. (2017). La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación alternativa. *Revista Enfoques*, 15(26), 13-35.
- Armony, V. (2005). Aportes teórico-metodológicos para el estudio de la producción social de sentido a través del análisis del discurso presidencial. *Revista Argentina de Sociología*, 3(4), 32-54.
- Baeza Duffy, P., Vásquez-Rocca, L. y Haquin, D. M. (2020). Multimodal discursive construction of inclusive education by the two most voted presidential candidates in the Chilean elections of 2017. *Ikala*, 25(1), 93-112. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a07>
- Barco, B. (2021). Problemas del financiamiento subvencionado en la educación inicial de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pfse>
- Bendini, M. y Devercelli, A. E. (2022). *Quality early learning*. World Bank.
- Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. BID.
- Biblioteca Congreso Nacional. (2023). *Diarios de sesiones del congreso nacional. Discursos presidentes de la República*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Brighouse, H. (2007). Educational justice and socio-economic segregation in school. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 575-590. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00583.x>
- Burchinal, M., Garber, K., Foster, T., Bratsch-Hines, M., Franco, X. y Peisner-Feinberg, E. (2021). Relating early care and education quality to preschool outcomes: The same or different models for different outcomes?. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.005>
- Cárcamo, R. A. (2018). Early childhood education in Chile. En M. Fleeer y B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 825-832). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_41
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Dahl, H. M., Stoltz, P. y Willig, R. (2004). Recognition, redistribution and representation in capitalist global society: An interview with Nancy Fraser. *Acta Sociologica*, 47(4), 374-382. <https://doi.org/10.1177/0001699304048671>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. R. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas*. Graó.
- Devercelli, A. E. y Beaton-Day, F. (2020). *Better jobs and brighter futures: Investing in childcare to build human capital*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/35062>
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (2005). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós.
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P. y Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial: Lecciones desde la experiencia internacional. *Revista Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-340.
- Fenech, M. (2019). Pursuing a social justice agenda for early childhood education and care: Interrogating marketisation hegemony in the academy. En K. Freebody, S. Goodwin y H. Proctor (Eds.), *Higher education, pedagogy and social justice* (pp. 81-96). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26484-0_6
- Fenech, M. y Skattebol, J. (2021). Supporting the inclusion of low-income families in early childhood education: an exploration of approaches through a social justice lens. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1042-1060. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597929>
- Ferrada, D. (2021). *Educación con justicia social. Propuestas para una nueva constitución de Chile*. Universidad Católica del Maule.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico*. Morata.
- Freebody, K. y Goodwin, S. (2018). Critical perspectives on applied theatre for social change: Defamiliarising key words in the field. En K. Freebody, M. Balfour, M. Finneran y M. Anderson (Eds.), *Applied theatre: Understanding change* (pp. 63-75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78178-5_5
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with professional capital. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Fundación Bernard van Leer. (2017). *Espacio para la infancia. Avances en el desarrollo de la primera infancia*. Fundación Bernard van Leer.
- Galdames, X. (2011). Chilean early childhood education as a promoter of social justice: Challenging neo-colonial trajectories of knowledge. *International Studies in Education*, 12, 106-124.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Grice, P. J. (2010). *Presidential communication to children: An Analysis of persuasive strategies in presidential speeches*. [Trabajo Fin de Máster]. Western Kentucky University.
- Hall, W. D. (2006). *Crises, deficits, and ideologies in the congressional debates of the NCLB: How presidential influence impacted early childhood education initiatives*. [Tesis de doctorado]. University of Tennessee.
- Iglesias, C. (2012). Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: Las reconciliaciones de Nancy Fraser. *Investigaciones Feministas*, 3, 251-269. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41149
- Ivanova, A. (2015). The topic of education in Chilean political discourse during 2006-2013. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 30(2), 91-104.
- Johnson, C. W. y Parry, D. C. (Eds.). (2022). *Fostering social justice through qualitative inquiry: A methodological guide*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003216575>
- Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Little.
- Kelle, U. (2007). The development of categories: Different approaches in grounded theory. En A. Bryant y K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 191-213). SAGE.
- Lingard, B. y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447.

- López, M. Á., Vilchez, U. y Miranda, N. (2011). El discurso de política pública presidencial: Los casos de salud y educación durante los gobiernos de la Concertación (1990-2009). *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, 18, 37-59.
- Martuccelli, D. (2021). *El estallido social en clave latinoamericana*. LOM.
- Moss, P. (2009) *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. En P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (pp. 2-50). Routledge.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadenwr, B. B. y Vandenbroeck, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's international early learning study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351. <https://doi.org/10.1177/14639491166661>
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11-32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- Moss, P. (2018). *Alternative narratives in early childhood. An introduction for students and practitioners*. Routledge.
- Moyano Dávila, C. (2020). Temporalidades de la justicia educacional. En C. Moyano Dávila (Ed.), *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. (pp. 25-52). Universidad Alberto Hurtado.
- Nitecki, E. y Wasmuth, H. (2019). GERM and its effects on ECEC: Analyzing unintended consequences and hidden agendas. En VVAA, *Globalization, transformation, and cultures in early childhood education and care* (pp. 57-84). Springer.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. OECD.
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood development and care*. OECD.
- Peralta, M. V. (2015). Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 127-156.
- Pérez, M. S., Saavedra, C. M. y Habashi, J. (2017). Rethinking global north onto-epistemologies in childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 79-83. <https://doi.org/10.1177/20436106177088>
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: social justice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* 10(4), 473-492. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154>
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. (2013). Diversidad y política en las retóricas presidenciales. Néstor Kirchner (2003-2007) y Nicolás Sarkozy (2007-2011) en perspectiva comparada. *Relaciones Internacionales*, 22(44), 41-67.
- Rozas, T., Falabella, A. y Flórez, M. T. (2020). Justicia en “riesgo”: En búsqueda de un horizonte de justicia evaluativa. En C. Moyano Dávila (Ed.), *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. (pp. 219-243). Universidad Alberto Hurtado.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159.
- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Schouten, G. (2012). Fair educational opportunity and the distribution of natural ability: Toward a prioritarian principle of educational justice. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 472-491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00863.x>
- Senado. (2018). *Boletín 12026-13. Crea el beneficio social de educación en el nivel de sala cuna, financiado por un fondo solidario*. http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=12026-13

- Senado. (2019a). *Boletín 12436-04. Establece un sistema de subvenciones para los niveles medios de la educación parvularia*.
http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=12436-04
- Senado. (2019b). *Boletín 12118-04. Modifica la ley General de Educación con el objeto de establecer la obligatoriedad del segundo nivel de transición de Educación Parvularia*.
http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=12118-04
- Solimano, A. (2012). *Chile and the neoliberal trap: The post-Pinochet era*. Cambridge University Press.
- Staab, S. (2017). The expansion of childcare services (2006–2010). En S. Staab (Ed.), *Gender and the politics of gradual change* (pp. 135-161). Palgrave Macmillan.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). *Informe de caracterización de la educación parvularia oficial. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de educación parvularia en Chile*. Gobierno de Chile.
- Telias, A., Godoy, F., Abufhele, A. y Narea, M. (2020). Programas de cobertura de salas cuna en Chile 2006-2019: Ampliando las capacidades de niños, niñas y madres. En C. Moyano Dávila (Ed.), *Justicia educacional: Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 245-271). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Tichnor-Wagner, A. y Socol, A. R. (2016). The presidential platform on twenty-first century education goals. *Education Policy Analysis Archives*, 24(64), art 222. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.222>
- UNICEF. (1989). *Convention on the rights of the child*. UNICEF.
- UNESCO. (2011). *ISCED 2011 Operational manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Global Partnership Strategy for early childhood, 2021-2030*. UNESCO.
- Urban, M. (2012). Researching early childhood policy and practice. A critical ecology. *European Journal of Education*, 47(4), 494-507. <https://doi.org/10.1111/ejed.12012>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Whitebread, D. (2015). Introduction: Young children learning and early years teaching. En D. Whitebread y P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the early years* (pp. 1-22). Routledge.

Agradecimientos

Este artículo es parte del proyecto de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) FONDECYT Postdoctorado 2022 N°3220058.

Breve CV de las autoras

Blanca Barco

Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Master Recherche Sociologie Générale de École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Magíster en Gobierno y Sociedad de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) y Socióloga de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS). Sus líneas de investigación se encuentran en la realización y análisis de metodologías en investigaciones cualitativas en educación, sociología de la educación, políticas públicas e historia en educación parvularia en Chile. Ha participado en distintos proyectos de investigación como responsable, coinvestigadora y analista. Actualmente realiza un Postdoctorado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, financiado por ANID Fondecyt Postdoctorado 2022 N°3220058. Email: bsbarco@uc.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1461-1462>

Cynthia Adlerstein

Profesora Asociada y Directora de Educación Continua de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile. Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Sus líneas de investigación desarrollo profesional docente, modelamiento de ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia, ciudadanía infantil y Nueva Sociología de la Infancia. Coordinadora del Comité de área de Postgrados de Educación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y miembro del Grupo de Estudio de Inter y Transdisciplina de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Email: cynthia.adlerstein@uchile.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7174-0100>