



Magíster en Análisis Sistémico aplicado a la Sociedad
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Pandemia, Desigualdad Territorial y Educación Inicial: Escenarios complejos en la Región Metropolitana

Juan Guillermo Cárcamo Hernández

Índice

Introducción	4
I. Antecedentes.....	6
a) Evolución histórica de la Educación Parvularia	6
b) La comunidad educativa y el aprendizaje	6
c) Concepto de Calidad Educativa	7
II. Problematización.....	8
a) La pandemia como desastre.....	8
b) Condiciones de confinamiento en el proceso educativo de niñas y niños.....	10
c) Desarrollo de procesos educativos en contextos de confinamiento por Covid-19.....	14
III. Marco Teórico	15
a) Diferenciación funcional y evolución del sistema educativo inicial	15
b) Inclusión en el sistema educativo.....	16
c) Desigualdad territorial.....	18
d) Participación.....	19
IV. Pregunta y objetivos de investigación.....	22
V. Metodología	24
a) Estrategia analítica	24
b) Estrategia metodológica.....	25
c) Muestra	25
Resultados	27
I. Condiciones residenciales de niñas y niños que asisten a establecimientos de Fundación Integra en la Región Metropolitana	27
II. Procesos de aprendizaje de niñas y niños de la Región Metropolitana en contextos de confinamiento durante la pandemia por Covid-19.....	48
III. Trayectorias de aprendizaje de niñas y niños de la Región Metropolitana antes y durante la pandemia por Covid-19.....	65
IV. Desafíos de la educación inicial respecto al desarrollo de aprendizajes en contextos de desastre.....	73
Conclusiones	80
Referencias.....	82

Resumen: La pandemia por Covid-19 es un evento que ha provocado cambios profundos en diferentes dimensiones de la vida cotidiana y el funcionamiento de los sistemas parciales. Su potencial disruptor ha supuesto un cambio en la forma en que los sistemas y las organizaciones han generado condiciones para el surgimiento de estrategias adaptativas en un nuevo contexto, sumándose a esto las desigualdades territoriales preexistentes, que han remarcado una mayor precarización de la vida en territorios de mayor complejidad.

El sistema educativo, por su parte ha debido generar estrategias adaptativas con el fin de dar continuidad a sus programas, abordando principalmente las medidas de confinamiento aplicadas desde el primer año de la pandemia y definiendo formas remotas de implementación, que a su vez han promovido una actualización del rol de la familia en el sistema educativo.

La alta segregación territorial y socioeconómica presente en la Región Metropolitana, permite proponer un punto de observación sobre los efectos del confinamiento en los procesos educativos. Por esto, el objetivo de este estudio es observar cuáles son los efectos de la pandemia por Covid-19 en el desarrollo de aprendizajes en la primera infancia y qué distinciones emergen desde una perspectiva sistémica territorial.

Palabras clave: Educación Inicial, Covid-19, Confinamiento, Desigualdad Territorial

Introducción

La pandemia por Covid-19 es un evento que ha generado cambios importantes en el funcionamiento de los sistemas de la sociedad, algunos teniendo la profundidad suficiente para ser aún relevantes en la actualidad.

Durante los primeros meses de la pandemia, el confinamiento fue una medida de alta presencia en el territorio nacional, obligando a territorios completos a discontinuar sus servicios, instituciones y organizaciones. Así, en primera instancia, la cuarentena es decretada en 7 comunas de la Región Metropolitana¹, para casi 2 meses después extenderse a la mayoría de las comunas².

Previo al comienzo de las medidas de confinamiento en Chile, el 15 de marzo se suspenden las clases en todo el territorio nacional, lo que significó el cierre de escuelas y jardines infantiles de todo tipo de dependencia (particular, particular subvencionado, particular pagado, administración delegada, dependientes de servicios locales de educación). Esta medida se extendió por casi 2 años, para luego establecer el ingreso obligatorio en marzo de 2022³.

El cierre de establecimientos educativos supuso el surgimiento de estrategias para dar continuidad al plan educativo en este nuevo contexto, pues si bien es cierto su funcionamiento habitual no sería posible por un tiempo prolongado, las instituciones y organizaciones educativas continuarían su funcionamiento general de manera remota. En este nuevo contexto, la implementación de los programas educativos requirió establecer mecanismos de comunicación efectivos con las familias, pues dado el confinamiento, la implementación de actividades educativas sucedería principalmente en los hogares de niñas y niños. Por otro lado, y más allá de la situación emergente producto de la pandemia, la Educación Inicial o Parvularia define dentro de sus objetivos, a la familia como un elemento primordial en la relación de los centros educativos (Jardines Infantiles, Salas Cuna y otras modalidades) con su entorno; siendo, además, el espacio socializador primario en el proceso de desarrollo durante la infancia. En el cumplimiento de los objetivos institucionales, la familia es considerada una aliada en la labor educativa⁴, y por lo tanto, su involucramiento es primordial.

¹ “Gobierno anunció cuarentena total para siete comunas de la RM”. Disponible en: <https://www.minsal.cl/ministro-de-salud-anuncio-cuarentena-total-para-siete-comunas-de-la-rm/>

² “Ministerio de Salud decreta cuarentena total para la ciudad de Santiago y seis comunas aledañas” Disponible en: <https://www.minsal.cl/ministerio-de-salud-decreta-cuarentena-total-para-la-ciudad-de-santiago-y-seis-comunas-aledanas/>

³ “Conoce los protocolos de prevención para la vuelta a clases 2022”. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/protocolos-de-prevencion-para-la-vuelta-a-clases-2022/>

⁴ “La Educación Parvularia acoge a un niño o niña arraigado en su familia, y le corresponde compartir con ella la labor educativa, complementándola y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral que se le ofrecen. Por ello, es fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en favor de las niñas y los niños.” (Bases Curriculares 2018, Mineduc, p. 25)

Desde un punto de vista sistémico constructivista, se considerará que la educación y la familia son sistemas funcionalmente diferenciados dentro del sistema de la sociedad, con comunicaciones que refieren a sus recursividades propias y cuyas formas de socialización están a su vez diferenciadas. En este sentido, fijando el punto de observación desde el sistema educativo, la familia podría considerarse como una *forma-persona* creada por este sistema, a la que se le atribuyen ciertas expectativas. Dichas expectativas están principalmente relacionadas con su involucramiento en las acciones y estrategias que el sistema educativo define dentro de sus objetivos, como lo es el aprendizaje de niñas y niños. Este contexto de involucramiento o participación ofrece un escenario relevante de observación, pues dentro de él también confluyen otras expectativas que pueden estar dirigidas desde las familias hacia el sistema educativo, desde las familias hacia sí mismas, así como también desde el sistema educativo hacia sus propios programas, desde la mirada de quienes los ejecutan.

La emergencia de un evento como la pandemia por Covid-19 y las medidas sanitarias asociadas, suponen la redefinición de acciones institucionales para propiciar el cambio en la implementación de programas educativos en un contexto remoto. La implementación a distancia del programa educativo problematiza una nueva forma de relación entre centros educativos, familias y comunidad, una forma de relación que soporte las complejidades en el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Por su parte, las estrategias de confinamiento han supuesto la tematización de los territorios desde una mirada de riesgo sanitario, lo que ha generado un proceso decisional que superpone la racionalidad sanitaria frente a otras. Posicionando una observación desde la desigualdad territorial, es de considerar que estas medidas no han impactado de igual manera a todos los territorios, pues estas desigualdades ya presentes han probabilizado la emergencia o profundización de desigualdades en otros ámbitos de la vida.

A modo de hipótesis de trabajo, podría presumirse que las condiciones de confinamiento requieren la emergencia de estrategias complejas para dar continuidad al programa educativo, requiriendo también una mayor diferenciación de roles de parte de equipos educativos y familias: el rol de los equipos es entregar apoyo y realizar seguimiento del programa educativo en los hogares, y el rol de las familias es ejecutar dichos programas, lo que a su vez requiere abrir otro espacio educativo con las familias. Lo anterior, supone que el contexto familiar (biografías de vida, condiciones de empleo/desempleo, escolaridad, percepciones acerca de la importancia de la educación inicial, condiciones de vivienda, etcétera) tome un mayor peso en el contexto participativo durante la pandemia, pues los programas educativos son ejecutados dentro del sistema de la familia.

Por otro lado, dado que las expectativas entre familias y equipos educativos se han actualizado en el contexto de pandemia, se podría asumir que la coordinación entre dichas expectativas está probabilizada directamente por la coherencia entre lo que se diagnostica como problema y las estrategias que van emergiendo al observar aquellos elementos que agregan complejidad dentro del contexto participativo.

I. Antecedentes

a) Evolución histórica de la Educación Parvularia

La educación Parvularia –en adelante EP-, es el primer nivel del sistema educativo en Chile, y sus objetivos estratégicos están dirigidos al desarrollo integral de niñas y niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica⁵. A pesar de poseer una trayectoria significativa en el abordaje de problemáticas y desafíos relacionados con la primera infancia, la consolidación de este nivel como espacio pedagógico profesionalizado ha sido un proceso gradual, producto de un desarrollo evolutivo que supone su propia diferenciación dentro del sistema educativo. Este proceso de diferenciación se evidencia en que hoy la Educación Parvularia posee sus propias bases curriculares definidas para los años de la primera infancia.

Dentro de los hitos que marcan su historia y desarrollo se encuentran los siguientes:

1. *Década de 1970*. Surge la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), producto de una expansión del nivel educativo inicial y el comienzo en la capacitación de profesionales de Educación Parvularia.
2. *1975*. Surge la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO), cuyo objetivo es la atención de niñas y niños vulnerables a través de programas de apoyo al bienestar social, como lo son los Centros Abiertos (Mineduc, 2001, p. 30).
3. *1990*. FUNACO pasa a ser Fundación Integra, y con esto da comienzo a un proceso de cambio organizacional interno hacia lo educativo; teniendo en 1994 un currículo educativo diferenciado para niñas y niños de 2 a 6 años (Fundación Integra, 2015, p. 31).
4. *2017*. Creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia, cuyo objetivo sería el de “[...] reorientar el sentido de una educación de calidad en la primera infancia [...]” (Intendencia de Educación Parvularia, 2017, p. 6).

El contexto histórico para gran parte de los cambios organizacionales que experimenta la EP, es la suscripción de Chile a la Convención de los derechos del niño en 1989, cuya adhesión significa que visualice la infancia desde una definición de niña/niño en concordancia con un enfoque de garantía de derechos (Unicef, 2019).

b) La comunidad educativa y el aprendizaje

El Jardín Infantil puede ser considerado como la unidad básica estructural en la que se desarrolla el programa de la EP, y dentro de su estructura organizacional se pueden encontrar diferentes actores: educadoras de Párvulos, técnicos en Educación Parvularia, equipos administrativos, redes comunitarias (consultorios, escuelas, municipalidades, instituciones proteccionales, etcétera) y las familias. El conjunto de actores y redes dentro de un territorio, conforman lo que los centros

⁵ Ley N° 20.370, Art. 18

educativos denominan como Comunidad Educativa⁶, y cada actor o institución tiene asignada una relevancia en razón de las temáticas que cada actor o institución trata, en pos de materializar el Proyecto Educativo Institucional⁷ (PEI) del establecimiento. Dentro de una comunidad educativa, las familias son consideradas actores principales, pues aparte de niñas y niños, son quienes participan directa e indirectamente de los programas que se desarrollan, a la vez que reciben las comunicaciones y expectativas de la EP.

La discusión en torno a la importancia de la comunidad educativa en el proceso educativo de niñas y niños sugiere una visión de que el aprendizaje no se produce solamente en el aula y que se extiende al hogar y a la comunidad, y que su acoplamiento beneficia la experiencia de aprendizaje: “Los datos actuales indican que los estudiantes obtienen mejores resultados en la escuela cuando las personas relevantes en su vida en el hogar, la escuela y comunidad tiene objetivos compartidos y desempeñan roles complementarios de apoyo y colaboración” (Epstein, 2013, p.53).

c) Concepto de Calidad Educativa

En los años recientes, el concepto de calidad ha sido abordado desde diferentes ópticas y aplicado a los diferentes procesos que forman parte de los proyectos educativos. Hoy, es un concepto presente y latente en los objetivos estratégicos de las organizaciones educativas, enmarcando sus acciones en este concepto, a modo de búsqueda integral de mejora continua. En su definición amplia, el concepto de calidad es entendido como

“[...] un proceso formativo integral que pone al centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de sus dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva e intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a promover oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños, niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos.” (Mineduc, 2016, p.16)

⁶ “Una comunidad educativa es el conjunto de los diferentes estamentos que intervienen en la institución educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, ex estudiantes, junto con padres, madres y apoderados/as [...] En la actualidad es posible ampliar el concepto de comunidad educativa al territorio o comunidad local donde se inserta la escuela; el territorio es el lugar donde habitan niños, niñas y jóvenes con sus familias”. (Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas, Mineduc, 2017, p. 16).

⁷ “El Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, en la medida que en él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada aporte que realiza al desarrollo de su comunidad.” (Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, Mineduc, 2015, p. 4)

A su vez, la definición de calidad posee un carácter normativo, pues como lo menciona la Política de Calidad de Fundación Integra, ésta pretende “orientar acerca de lo que es considerado importante y deseable, según la concepción educativa que se tenga, según los actores y el contexto social en que se desarrolle (Fundación Integra, 2015, p. 45). Desde un prisma participativo, la inclusión de las familias en el quehacer educativo tiene como objetivo la búsqueda de la calidad, por cuanto considera necesaria la colaboración entre actores para establecer y ejecutar acciones de mejora continua y de pertinencia territorial.

II. Problematicación

a) La pandemia como desastre

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud caracterizó el surgimiento y propagación del virus Covid-19 como una pandemia⁸ (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Esta alocución inicial, tuvo por objetivo el establecer la categoría del virus como pandemia, así como también entregar un reporte acerca de las distintas estrategias de parte de aquellos países que ya presentaban un aumento significativo de casos.

El uso de la categoría de pandemia es también problematizada, en tanto se considera que su aplicación puede “causar miedo irracional o dar pie a la idea injustificada de que la lucha ha terminado, y causar como resultado sufrimientos y muertes innecesarias”; sin embargo, su utilización parece cumplir por una parte, el objetivo de comunicar organizacionalmente los riesgos y vulnerabilidades de los sistemas parciales frente a un evento de esta naturaleza, y por otra parte, comunicar lineamientos y coordinaciones que propicien su coordinación.

En mayo de 2020, la OMS entregaba un mensaje llamado “Manifiesto para una recuperación saludable de Covid-19⁹” en el que se refiere a la pandemia como crisis y también asociándola a otros desastres: “El mundo no puede permitirse desastres en la escala del Covid-19, sean provocados por la próxima pandemia o el aumento del daño ambiental y el cambio climático. Volver a la ‘normalidad’ no es suficiente” (Organización Mundial de la Salud, 2020).

El concepto de desastre ha tenido un desarrollo dentro de diferentes disciplinas y campos de investigación, por lo que posee diferentes usos, características y semánticas; sin embargo, y dada la naturaleza del fenómeno y el rendimiento que este concepto tendría en el contexto de este estudio, es que se considerará el desastre como un fenómeno social. Killian (1954) ofrece una de las primeras definiciones del fenómeno, proponiendo que los desastres son disruptores del orden social y que producen un cierto nivel de destrucción, de manera que “[...] se vuelven importantes porque la gente debe superarlo[s] apartándose de los <<patrones de expectativas normadas>>”. Esta definición, permite visualizar el desastre como un fenómeno con al menos dos aspectos, uno de

⁸ “WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020”.

⁹ “WHO Manifiesto for a healthy recovery from Covid-19”.

carácter visible, constatable –destrucción física y muerte- y otro de carácter social: la interrupción de la normalidad. Así, el efecto que tiene esta interrupción en la sociedad, es que el contexto en donde ciertas expectativas son válidas, cambia, y por lo tanto dichas expectativas pierden su validez. Entonces, el carácter disruptivo del desastre, se manifiesta en la obsolescencia de las normas de expectativa y en la emergencia de nuevas normas (Gillespie & Perry, 1974); donde aquellos “procedimientos normalmente efectivos para reducir tensiones” se interrumpen a la vez que se producen “un incremento dramático en las tensiones” (Wallace, 1956, p.1).

Espinosa (2021) considera que la pandemia por Covid-19 puede ser considerada como un desastre¹⁰. La categoría de desastre que se aplica a la pandemia, tiene a la base ciertos aspectos que la configuran y la caracterizan, tales como la disrupción, la causalidad social, la totalidad, la regularidad, la imprevisibilidad, la incertidumbre y la emergencia.

En primer lugar, propone que la disrupción de la “normalidad” no debe ser vista desde un prejuicio normativo, y en esta línea, la interrupción de lo normal “trata de destacar que estos fenómenos impiden la continuidad de los procesos de reproducción del orden social tal como se venían desarrollando antes del caos” (2021, p.282). Particularmente para este contexto, esto quiere decir que luego del desastre, las formas de vivir y las normas de coordinación social preexistentes han sido reemplazadas por la necesidad de asegurar la supervivencia, y que esto ha terminado impactando directamente en el funcionamiento de la sociedad¹¹. Entonces y dado su carácter disruptivo, los desastres “obligan a las sociedades a generar formas de adaptación mediante realidades emergentes que permitan enfrentar la desgracia” (2021, p. 287).

En términos de la causalidad social de la pandemia, las medidas de confinamiento se aplican para generar distancia social y con esto poder ralentizar la expansión del virus por los distintos territorios. Estas medidas afectan lo que lo constitutivo de lo social, en el sentido de que define lo aceptable respecto de la sociabilidad en un contexto de emergencia (2021, p. 282). Tanto la totalidad, como la regularidad, la imprevisibilidad, la incertidumbre y la emergencia son aspectos que han estado presentes a lo largo de los tres años de la pandemia, por lo que puede ser considerado como un desastre, cuyos efectos no tienen un alcance conocido en su totalidad aún.

Quarantelli (2000) ofrece una definición compuesta del desastre y lo identifica de la siguiente manera: “(1) ocurren de manera repentina, (2) interrumpen las rutinas de unidades colectivas, (3) causan la adopción de vías de acción no planificadas para ajustarse a la disrupción, (4) tienen historias de vida inesperadas designadas en el espacio social y el tiempo y (5) supone un peligro para objetos sociales valorados. Todos estos aspectos pueden observarse en el avance de la pandemia por Covid-19 y por lo tanto puede considerarse esta pandemia como un desastre con impactos diferenciados en los sistemas parciales de la sociedad. También, considerando el componente de la

¹⁰ En línea con la definición ofrecida por Killian (1954).

¹¹ Podría decirse entonces, que el desastre ocurrió múltiples veces, en tanto ocurría en cada sistema parcial de manera diferenciada.

desigualdad territorial, el impacto de la pandemia es diferenciado, en tanto impactan "de manera diferenciada según las desigualdades sociales preexistentes" (Espinosa, 2021, p. 285).

b) Condiciones de confinamiento en el proceso educativo de niñas y niños

Uno de los aspectos más característicos de la gestión sanitaria de la pandemia fue el desarrollo de distintos planes para la contención del virus a través de la distancia social y la restricción de distintas acciones que pudieran exponer a la población a este riesgo. Así, durante el 2020 y parte del 2021, se implementó el Plan "Paso a Paso", que en términos generales consistió en la comunicación de restricciones territoriales de movimiento para propiciar la distancia social.

El sistema de la salud, en su gestión de la propagación del Covid-19, ha propuesto medidas que hacen constantemente mención de los territorios. En este caso, se ha tematizado a los territorios como unidades político-administrativas diferenciadas en la forma de comunas, lo que ha posibilitado el surgimiento de estrategias de control de la movilidad de la población a través de cuarentenas¹² totales o parciales.

En el primer año de la pandemia de Covid-19, la implementación de cuarentenas fue una constante en gran parte del territorio nacional, y dentro de la serie de medidas dirigidas a gestionar la contención del virus, la restricción de la movilidad fue un recurso ampliamente utilizado. Con el fin de dar mayor eficiencia a la comunicación de riesgo en el contexto de la emergencia sanitaria, semana a semana se comunicaron las "etapas" en las que cada comuna se encontraba, lo que además comunicaba el nivel de restricción del movimiento dentro y fuera de cada comuna.

Habiendo pasado por distintas etapas¹³, durante 2020 y 2021, el Plan Paso a Paso consideró las siguientes categorías: (1) Cuarentena, (2) Transición, (3) Preparación, (4) Apertura Inicial y (5) Apertura Avanzada. Así, cada categoría implicaba un nivel de restricción de movimiento y de disponibilidad de servicios. Si bien a comienzos de la pandemia se comunicaron cuarentenas generales en los distintos territorios a nivel nacional, este escenario se fue modificando en razón del avance en la contención del virus y los distintos indicadores de riesgo.

En el caso de la Región Metropolitana, dado su tamaño y densidad poblacional, generalmente se han observado mayores niveles de contagio en relación a las demás regiones del país –con algunas excepciones-, por lo que el confinamiento ha sido una medida presente en buena parte de este período.

¹² La Organización Mundial de la Salud ha definido las cuarentenas como "la restricción de actividades y/o la separación de personas que no están enfermas, pero que pueden haber estado expuestas a una persona contagiada" (OMS, 2020). En este sentido, las cuarentenas restringen y a la vez separan a quienes presenten un riesgo –incluso potencial- a otras personas no contagiadas.

¹³ En la actualidad, el plan consta de "escenarios": Escenario de Apertura, Bajo Impacto Sanitario, Medio Impacto Sanitario, Alto Impacto Sanitario, Escenario de Restricción.

La tabla 5 muestra el total de días de cuarentena total, es decir, la presencia de confinamiento todos los días de la semana¹⁴. Para la construcción de esta información, se tomó información publicada por el estado, además de hallazgos propios; y en particular, se definió como rango temporal marzo de 2020 a julio de 2021, puesto que en dicho mes se estableció el fin de las cuarentenas totales en el territorio nacional, dando paso a medidas de mayor laxitud respecto del movimiento y la distancia social.

Se considera relevante el observar la definición de cuarentenas totales (todos los días de la semana), pues si bien es cierto durante este período existieron cuarentenas parciales (fines de semana), la cuarentena total establece un escenario particular respecto de la organización al interior de los hogares en un contexto de restricción y aislamiento total.

Total de días de confinamiento¹⁵, por comuna

Comuna	Días
<i>Puente Alto</i>	268
<i>El Bosque</i>	256
<i>Quinta Normal</i>	256
<i>La Pintana</i>	247
<i>San Bernardo</i>	247
<i>Renca</i>	246
<i>Lo Prado</i>	241
<i>Cerro Navia</i>	239
<i>Conchalí</i>	239
<i>Lo Espejo</i>	239
<i>Buín</i>	229
<i>Pedro Aguirre Cerda</i>	226
<i>San Ramón</i>	226
<i>Pudahuel</i>	225
<i>Santiago</i>	224
<i>San Miguel</i>	220
<i>Independencia</i>	219
<i>La Cisterna</i>	218
<i>La Granja</i>	218
<i>San Joaquín</i>	218

¹⁴ Solamente la etapa 1 consideraba un confinamiento total, algunas etapas podían considerar un confinamiento parcial, es decir, un número específico de días a la semana.

¹⁵ Elaboración propia. Se complementó la información a través de los datos publicados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Esta base de datos está disponible en: <https://github.com/MinCiencia/Datos-COVID19/tree/master/output/producto74>

<i>La Florida</i>	213
<i>Quilicura</i>	209
<i>Cerrillos</i>	208
<i>Estación Central</i>	205
<i>Peñalolén</i>	204
<i>Recoleta</i>	202
<i>Macul</i>	201
<i>Padre Hurtado</i>	199
<i>Maipú</i>	191
<i>Lampa</i>	183
<i>Huechuraba</i>	171
<i>Ñuñoa</i>	169
<i>Peñaflor</i>	169
<i>San José de Maipo</i>	169
<i>Calera de Tango</i>	162
<i>El Monte</i>	162
<i>Providencia</i>	156
<i>Lo Barnechea</i>	152
<i>Colina</i>	151
<i>Isla de Maipo</i>	151
<i>Curacaví</i>	145
<i>Las Condes</i>	145
<i>Vitacura</i>	143
<i>Melipilla</i>	131
<i>La Reina</i>	126
<i>Talagante</i>	123
<i>Paine</i>	118
<i>Tiltil</i>	113
<i>Pirque</i>	96
<i>San Pedro</i>	96
<i>María Pinto</i>	86
<i>Alhué</i>	50

Fuente: Ministerio de Ciencias y Tecnología. Elaboración propia.

Las 5 comunas con un mayor nivel de confinamiento son Puente Alto (268 días), El Bosque y Quinta Normal (256 días), La Pintana y San Bernardo (247 días). Por otro lado, las comunas con una menor cantidad de días en cuarentena total son Tiltil (113 días), Pirque y San Pedro (96 días), María Pinto (86 días) y Alhué (50 días).

Frente a esta información, cabe preguntarse cuáles fueron los principales criterios para la definición de cuarentenas totales en comparación a otras medidas de mayor laxitud. Si bien al parecer no hay evidencia conclusiva de que se haya considerado criterios de condiciones de vivienda y/o pobreza, es posible ver la aparición de comunas de confinamiento alto con desafíos importantes en estas dimensiones.

En este caso, la tematización de los territorios como demarcaciones político-administrativas se utiliza para comunicar el riesgo y gestionarlo desde una racionalidad meramente sanitaria. Si se refiere a los territorios como demarcaciones administrativas y no como sistemas complejos, entonces cabe realizarse la pregunta de cómo funcionan las medidas de cuarentena en los diferentes territorios, considerando que la complejidad es propia a cada territorio y que sin embargo, las medidas tienden a la gestión del riesgo sin tomar en cuenta factores como la cantidad de hogares¹⁶, el tamaño de hogares¹⁷ y el índice de hacinamiento¹⁸. Si bien no son variables que produzcan explicaciones amplias por sí solas, sí ofrecen un plano contextual en donde pueden desplegarse ciertas dinámicas que probabilicen ciertos riesgos en cada territorio.

En el contexto de esta investigación, las condiciones de confinamiento¹⁹ pueden tener un impacto en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, pues supone que ciertas situaciones educativas también transcurran en espacios que no necesariamente están configurados o acondicionados para el desarrollo de actividades y objetivos de aprendizaje²⁰. Entonces, las distintas condiciones de confinamiento pueden ser puntos de observación relevantes en la problemática de la participación de las familias en contexto de pandemia, pues el impacto de las medidas de confinamiento puede variar en cada territorio, situación que propone que los centros educativos desplieguen estrategias

¹⁶ Se define hogar como “una o más personas que, unidas o no por un vínculo de parentesco, alojaron la noche del 18 al 19 de abril de 2017 en una misma Vivienda o parte de ella y se benefician de un mismo presupuesto para alimentación. Es así como este indicador muestra la cantidad de hogares en las viviendas particulares con moradores presentes.” (INE, 2018)

¹⁷ El tamaño de hogares corresponde “al promedio de personas por hogar” (INE, 2018).

¹⁸ El índice de hacinamiento corresponde al “porcentaje de viviendas particulares ocupadas con moradores presentes que tienen igual o más de 2,5 personas por pieza de uso exclusivo como dormitorio. Este cálculo se realiza considerando a todas las personas censadas en la vivienda y las piezas declaradas exclusivamente como dormitorio” (INE, 2018)

¹⁹ Las condiciones de confinamiento, para efectos de esta investigación, agrupan las condiciones de residencia (número de personas por hogar, número de habitaciones) y las medidas de confinamiento presentes en los territorios durante la pandemia.

²⁰ Los ambientes de aprendizaje son una temática extensamente abordada en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), considerándolos como “sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas. [...] El espacio educativo es concebido como un tercer educador” (p. 113). De esta manera, los ambientes están dispuestos de manera que el aprendizaje pueda suceder, a la vez que lo entiende como un espacio de bienestar general.

de participación que consideren factores de pertinencia territorial, así como también indicadores sociodemográficos²¹.

c) Desarrollo de procesos educativos en contextos de confinamiento por Covid-19

En el contexto particular de los centros educativos, las medidas de confinamiento han supuesto una modificación en las formas de implementación de sus proyectos educativos. La aplicación de estas medidas ha significado que los centros educativos cierren y que sus procesos se lleven de manera remota, requiriendo el desarrollo de mecanismos diversificados de planificación, implementación y evaluación.

En lo concreto, el confinamiento supone el traslado de los espacios educativos a los hogares, y que producto de esto, se requiera que las familias adquieran un rol de mayor preponderancia. En el caso particular de Fundación Integra, los establecimientos han desarrollado acciones dirigidas a mantener un seguimiento al estado de niñas y niños, a la mantención del vínculo de los centros educativos con las familias y a la gestión de ayuda social en articulación con otras organizaciones. En esta línea, las acciones estuvieron dedicadas principalmente a la gestión de recursos e información y a la activación de aquellas redes comunitarias que pudieran articularse en razón de las necesidades detectadas. De manera paralela, se desarrollaron acciones dirigidas a la entrega de material educativo y de actividades para ser desarrolladas por niñas y niños. Esto último, supuso la necesidad de desarrollar estrategias para la entrega del material (audiovisual e impreso, principalmente), acompañadas con información para las familias respecto a cómo realizar dichas actividades dentro de una racionalidad educativa.

El desarrollo de actividades educativas en el hogar es un elemento revelador, pues visibiliza una nueva forma de vínculo en el proceso educativo que requiere una mayor coordinación. La situación de pandemia problematiza la capacidad de las familias para responder a las expectativas de los centros educativos, pues estos hoy delegan una responsabilidad significativa²² del proceso educativo, no sólo en su implementación sino en su eventual evaluación.

²¹ Martiniello (1999) menciona a la pobreza como un factor obstaculizador para la participación, en el sentido de que madres y padres se enfrentan a “la decisión de cuál es el mejor uso del tiempo del niño entre actividades como la asistencia a la escuela, el cuidado de otros hermanos, o el empleo en actividades que produzcan ingresos para la familia” (p. 5).

²² Los procesos son acompañados por los equipos educativos y profesionales asesores en diversas materias, sin embargo, la responsabilidad de realizar las acciones es últimamente de la familia.

III. Marco Teórico

a) Diferenciación funcional y evolución del sistema educativo inicial

La teoría de sistemas tematiza a la sociedad como una entidad mundializada. El mundo es una unidad y puede “observarse de distintas maneras –y sólo de distintas maneras.”, por lo tanto, se compone por distintas elecciones de distinciones (Luhmann, 2007, p.117). Sin embargo, ninguna observación es más completa que la otra, pues “existen múltiples posiciones, las que conducen a disponer de muchas posibilidades para observar, sin poder indicar a una como la más completa” (Arnold, 2010, p.6).

Los sistemas parciales de la sociedad son producto de la diferenciación funcional de la sociedad (Luhmann, 2007), que a su vez proviene de un aumento en la complejidad. El sistema de la educación, al ser un sistema parcial de la sociedad, ha vivido este mismo proceso.

Fijando la mirada sobre la trayectoria evolutiva del sistema educativo, las condiciones de posibilidad que sentaron bases para el surgimiento de una infraestructura organizacional especializada y la diferenciación del contenido curricular²³ para primera infancia, también produjeron las condiciones de posibilidad para la actualización de lo relevante dentro del sistema educativo respecto de la primera infancia. Esta actualización, supone el tránsito de una autodescripción²⁴ a otra, en el sentido de que en primera instancia las organizaciones se auto observan como un espacio de bienestar y gestión de ayuda social, pasando después a auto observarse como un espacio de aprendizaje y desarrollo integral.

El tránsito hacia una autodescripción educativa²⁵ marca cambios visibles en las comunicaciones generadas desde el subsistema de la educación parvularia, tanto en los sistemas organizacionales como interaccionales. Así, la complejidad presente en el sistema educativo que permite la diferenciación del subsistema de la educación inicial –principalmente a través de la consolidación del concepto de infancia a través de un enfoque de derechos-, también se traduce en que las expectativas de la Educación Inicial hacia su entorno se actualicen. En tanto estas expectativas se actualicen producto, a su vez, de la actualización de lo relevante dentro del sistema, también podría asumirse que exista una actualización de la “forma persona” dentro de la EP.

²³ Sumada a la creación de la Subsecretaría de EP y la Intendencia de EP, en 2018 se actualizan las Bases Curriculares para la EP. En este sentido, la creación de bases curriculares para la EP puede significar una consolidación en su proceso de diferenciación, pues comienza a procesar sus comunicaciones a través de código mejor/peor.

²⁴ Luhmann define el concepto de autodescripción como “[...] construcciones imaginarias de la unidad del sistema que posibilitan la comunicación [...]” (Luhmann, 1997, p. 687)

²⁵ La “autodescripción del bienestar” correspondería a lo realizado en el origen de la Educación Inicial en Chile, vinculado al cuidado y la gestión de ayuda social (Centros Abiertos, Guarderías y Salas Cuna); mientras que la “autodescripción educativa” podría visualizarse como la complejización y posterior diferenciación de este sistema al desarrollar programas curriculares y de habilitación profesional especializada.

Para efectos de esta investigación, el concepto de autodescripción permite delimitar un momento evolutivo del sistema educativo, en tanto ciertos hechos históricos desencadenaron variaciones en el sistema, también producto de su propia complejidad. El desarrollo de programas curriculares y el concepto del niño como sujeto de derecho significan una actualización en lo que el sistema considera relevante, así como a las personas que releva dentro de esta nueva autoobservación. El concepto de forma persona cumple un rol similar, en tanto permite distinguir el paso a una nueva relación del sistema educativo con su entorno, asignando nuevos roles y expectativas.

Lo anterior permite una aproximación más precisa al objeto de estudio en tanto nombra una problemática todavía actual dentro de la educación parvularia, en tanto se le suele asociar como un espacio de cuidado y/o de tránsito hacia la enseñanza básica, descartándola como un espacio en sí mismo y con objetivos pedagógicos. Se podría proponer la posibilidad de que las expectativas de las familias hacia la educación parvularia contengan este elemento y que, el sistema educativo inicial – reconociendo esto- promueva la participación como una forma de incluir a las familias en las comunicaciones del sistema, ahora en una nueva autodescripción.

b) Inclusión en el sistema educativo

La familia es un sistema funcional diferenciado del sistema social²⁶, con comunicaciones y formas de socialización diferenciadas. Su acoplamiento con el sistema educativo en un contexto de participación, podría suponer que el acoplamiento entre estos dos sistemas no esté exento de complejidades y que la aceptación de las comunicaciones que circulan entre ambos sistemas posea una alta improbabilidad, dada la diferencia entre sus propias racionalidades.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) sugieren que la importancia de las familias en el proceso educativo, está relacionada directamente a la relevancia de un enfoque de derechos en infancia. Así, la familia posee una misión que está establecida de manera clara: “Son premisas indiscutibles de su contenido, el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho, junto al derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos e hijas” (BCEP, 2018, p.9).

La inclusión de las familias en el sistema educativo es un proceso que ha observado cambios a lo largo de su trayectoria evolutiva, entendiendo que el aumento en su complejidad ha problematizado por su parte, la forma y rol que las familias tienen en un contexto de mayor escolarización, que a su vez requiere un mayor involucramiento. Refiriéndose de manera amplia a la distinción inclusión/exclusión, Luhmann sostiene que la inclusión “puede referirse solo al modo y la manera de *indicar* en el contexto comunicativo a los seres humanos, o sea, de tenerlos por relevantes” (Luhmann, 2005, p. 229). Así, la inclusión se produce en tanto el sistema considera a los cuerpos de su entorno como “personas”, es decir, como participantes de la comunicación que se produce.

²⁶ “Al igual que otros sistemas sociales, la familia es para Luhmann un sistema de comunicación y no un sistema compuesto de humanos o de relaciones entre estos.” (Cadenas, H., 2015, p. 33)

También, Luhmann esboza que el sistema incluyente “predispone a las personas asignándoles lugares en cuyo marco pueden actuar de acuerdo a expectativas complementarias” (Luhmann, 1997, p. 492). En un contexto de participación en el sistema educativo –particularmente en este caso, en Educación Parvularia-, el acoplamiento del sistema de la familia con el sistema educativo, las expectativas están definidas tanto por definiciones institucionales, como por aquellas expectativas que las familias pueden tener respecto de la Educación Parvularia, por aquellas comunicaciones que han recibido desde el mismo sistema educativo. De esta manera, el sistema educativo ha definido de manera institucional sus expectativas respecto del rol de las familias, por lo que la constituye como una forma persona con roles y expectativas asociadas²⁷.

En el reconocimiento de este rol, yace la expectativa hacia la familia, pues se espera garantizar el reconocimiento de un derecho a través del ejercicio de otro. Desde una mirada sistémico-constructivista, la semántica de “la familia como primera educadora” podría considerarse como un factor que permite la actualización de esta forma persona dentro de la EP.

Así, al mismo tiempo de que les comunica a las familias su rol dentro del proceso educativo de niñas y niños, la EP genera mecanismos de inclusión de las familias en sus comunicaciones y programas. Esto, pues el sistema educativo de alguna manera reconoce la expectativa que se tiene sobre las familias debe ir acompañada con espacios de capacitación, de manera que, en última instancia, se genere una alianza en los procesos educativos. Respecto a esto, las Bases Curriculares de 2018 actualizan la relación entre EP y familia:

La Educación Parvularia acoge a un niño o niña arraigado en su familia, y le corresponde compartir con ella la labor educativa, complementándola y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral que se le ofrecen. Por ello, es fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en favor de las niñas y los niños. (Mineduc, 2018, p. 25)

Entonces, la relevancia de la familia surge desde su definición como primera educadora, pero también como una aliada dentro del proceso educativo. Esto, desde el argumento de que la familia es una institución que genera impacto en el desarrollo de niñas y niños a través de socializaciones al igual que la escuela, haciendo necesaria la colaboración entre ambas instituciones.

Por otra parte, en un contexto participativo, la familia –además de niñas y niños- es receptora de las comunicaciones del sistema de la EP, en tanto es parte del entorno directo de niñas y niños y se le es asignado un rol respecto a la crianza, la educación y la mejora de las condiciones de los procesos de aprendizaje. En este sentido, en este proceso se le atribuyen ciertas expectativas de colaboración

²⁷ Luhmann, define la forma persona como las “limitaciones de posibilidades de conducta con atributos individuales [...] se trata tanto de las posibilidades de comportamiento de las personas mismas como de las posibilidades de comportamiento frente a ellas” (Luhmann, 1996, p. 156).

en el cumplimiento de los fines y objetivos de la EP²⁸. Siendo que estas expectativas provienen del sistema educativo, se podría estimar que es una racionalidad educativa la que está a la base de dichas expectativas y que, por lo tanto, es una forma en la que el sistema educativo actualiza la relevancia de la familia dentro de sus procesos. Entonces, la familia es relevante dentro del sistema educativo en tanto se le incluya a través de instancias de participación y colaboración, que refuercen su rol y a la vez contribuya a la mejora de los procesos del sistema educativo.

En general, la Educación Parvularia a través de su devenir histórico y evolutivo, ha desarrollado programas que apuntan al desarrollo de habilidades relacionadas con el rol marental/parental²⁹ y el refuerzo de aprendizajes en el hogar y esto puede considerarse como una forma de comunicar información relevante del sistema educativo a las familias. Esto es a la vez un reconocimiento de la importancia del rol de las familias en los aprendizajes –se actualiza la relevancia de las familias en tanto ya no se les considera relevantes sólo desde el cuidado-, pero además puede ser un reconocimiento de que las expectativas asociadas a este rol requieren una habilitación previa en los contenidos necesarios para ejercerlo.

En un contexto de confinamiento, la relevancia de la familia en el proceso educativo ha aumentado pues hoy no sólo se les solicita participar en una alianza con los equipos educativos para implementar los programas educativos, sino que son responsables directos implementar dichas acciones. Esto más que nunca hoy quiere decir que las expectativas deben ser sostenidas con acciones que vayan a derribar aquellos obstáculos propios de las familias –desde condiciones materiales de vida a aspectos relacionados con el capital cultural de cada familia- en el contexto participativo. En este sentido, a la vez que hay una actualización –nuevamente- de las expectativas hacia las familias, debiera existir una actualización en las estrategias de activación de la participación.

c) Desigualdad territorial

En razón de observar las condiciones de confinamiento en un contexto de pandemia, cobra significancia que el punto de observación también esté situado desde el concepto de territorio. Como concepto, el territorio “ha venido cumpliendo con una función social: condensar expectativas para que los múltiples observadores puedan tematizarlo y así construir o acceder a formas sociales cuando hacen descripción de sus observaciones” (Urquieta, Mariñez y Jorquera, 2017, p. 151). En

²⁸ Fundación Integra la define en su Política de Participación como “[...] un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno.” (Política de Participación, Fundación Integra, 2002, p. 27)

²⁹ A modo de ejemplo, dentro de su Política de Calidad, Fundación Integra desarrolla tanto la temática de participación como de los aspectos relevantes del rol parental y marental. Dichas temáticas son tratadas dentro de una estrategia de asesoría constante a través de equipos interdisciplinarios, donde las familias reciben información acerca de aspectos como la crianza, las formas de participar dentro del Jardín Infantil, consejos para la enseñanza, aprendizajes esperados para la edad, entre otras temáticas.

este sentido, se hace referencia al territorio como un medio a través del cual se problematizan distintas dinámicas y tensiones en un contexto de creciente complejidad sistémica.

A pesar de que se ha observado que la pandemia de Covid-19 ha afectado el funcionamiento del mundo en diversos aspectos, las medidas tomadas para la contención del virus consideraron aspectos casi exclusivamente de racionalidad sanitaria. En el caso de las medidas de confinamiento, los territorios se han tematizado principalmente desde el riesgo sanitario, lo que ha bloqueado otras semánticas territoriales que pueden tener igual o mayor relevancia, descartando observaciones de racionalidad económica, política, educativa, judicial, social, entre otras (Schirmer & Hadamek 2007). En este sentido, la no observación de la diversidad territorial puede resultar en la no observación de la desigualdad territorial.

Si el confinamiento ha supuesto una precarización de los territorios que se han visto expuestos a medidas de confinamiento prolongadas –además por aumento del desempleo-, y si esto produce además, como lo sostiene Martiniello (1999), una priorización de actividades que permitan garantizar la supervivencia por sobre otras actividades; entonces, urge la necesidad de desarrollar estrategias de gestión del riesgo en aquellos territorios de mayor complejidad – es decir, introducir una lógica territorial- de manera que las condiciones de las familias no obstaculicen el derecho al acceso de educación de niñas y niños.

Lo anterior se tensiona si además se agregan las nociones de Urquieta (2017) sobre territorios complejos y sus procesos de inclusión/exclusión. Considerando al territorio como un sistema en donde se “disponibilizan diferenciadamente alternativas, entendidas éstas como la oferta coordinada de servicios, equipamientos y programas en el ámbito de la salud, la vivienda, la educación y la economía local (Urquieta, 2017, p. 3), se podría establecer un punto de observación desde cómo la desigualdad en la geografía de oportunidades puede producir diferentes riesgos de selectividad, respecto a cómo las organizaciones –en este caso, educativas- pueden producir alternativas viables de ser seleccionadas. Entonces, el supuesto base con el que se comienza una aproximación a la participación de familias en los distintos territorios, es que ahí existen un riesgo de selectividad diferenciado, que puede devenir en procesos de inclusión o exclusión dentro de esos territorios.

El considerar las implicancias que pueden tener las medidas territoriales de confinamiento en un contexto educativo remoto, permite dirigir la mirada tanto a cómo la propia exclusión proveniente del sistema territorial puede, en concreto, afectar el bienestar de niñas y niños, y visibilizar la necesidad de desplegar estrategias para incluir a las familias dentro de un contexto participativo.

d) Participación

Desde una lógica de inclusión en de las familias en el sistema educativo, la participación es un aspecto que se busca promover desde diversas instancias (tantas como objetivos estratégicos

disponga el programa), produciendo formas de involucramiento en el quehacer pedagógico. En estudios de últimas décadas, como el de Bellei, Gubbins & López (2002) se visualizó la participación como estadios o niveles, que sugerían formas de involucramiento en torno a diversos roles de menor a mayor responsabilidad dentro de la gestión de establecimientos educacionales:

- *Nivel Informativo*, que consiste en el intercambio de información entre familias y establecimientos y se considera el nivel más básico de participación.
- *Nivel Colaborativo*, que consiste en el involucramiento en instancias ofrecidas por establecimientos (reuniones, talleres, charlas, etcétera).
- *Nivel Consultivo*, que consta en la capacidad que pueda tener un establecimiento de ofrecer instancias de consulta con las familias y que la retroalimentación sea considerada en el quehacer.
- *Toma de decisiones*, que propone la inclusión de familias en instancias decisionales, como, por ejemplo, mesas temáticas o los Centros de Padres y Apoderados.
- *Control de Eficacia*, nivel que sugiere que familias puedan implementar acciones de seguimiento o monitoreo de las iniciativas acordadas dentro del programa de gestión de los centros educativos.

Este modelo de participación establece formas de participación diferenciadas y que visualizan la participación como un involucramiento de mayor o menor grado. Visualizar la participación de esta manera, también puede sugerir que el sistema educativo se está auto observando como un espacio de confluencia y colaboración, en donde pueden surgir diversas formas participativas. Sin embargo, las definiciones que propone este modelo se realizan desde el punto de observación de la institución hacia las familias y no necesariamente considera las prácticas participativas de las familias en otras esferas o configuraciones.

En este punto, lo que desarrolla Martiniello (1999) puede considerarse como un aporte en esta línea, pues también concibe la participación desde espacios y prácticas que no necesariamente se originan dentro de los establecimientos educacionales. Así, genera un modelo que considera una serie de modalidades o prácticas de participación de madres y padres:

- Madres y padres como responsables de la crianza del niño: relativo a responsabilidades respecto a la crianza, cuidado y protección.
- Madres y padres como maestras/maestros: Rol de la familia en torno al apoyo de los aprendizajes en el hogar.
- Madres y padres como agentes de apoyo a la escuela: Acciones de apoyo a la escuela en procesos de mejoramiento de las condiciones del entorno.
- Madres y padres como agentes con poder de decisión: Seguimiento y tomas de decisiones en torno a acciones de establecimientos en el marco del proyecto educativo.

Este modelo participativo entrega más puntos de observación en torno a las prácticas que pueden desarrollarse tanto dentro como fuera de los establecimientos, y esto remarca que la participación es una instancia de oportunidades diversas, compartiendo responsabilidades en el proceso de aprendizaje de niñas y niños.

Si bien existen diferencias en cuanto a cómo se observa la participación desde cada modelo, ambos cumplen una función comunicativa, esto es, establecer que las familias que se encuentran incluidas dentro de un programa. Frente a esto se pudieran esbozar dos consideraciones; la primera, que dicha comunicación significa una expectativa y un rol y; la segunda, que su participación puede ser considerada de mayor o menor³⁰ significancia en razón del cumplimiento de los objetivos estratégicos de los centros educativos.

Los modelos de participación que proponen Epstein (2013) y Martiniello (1999), se constituyen como una referencia vigente en cuanto a las formas de participación posibles y también deseables dentro de un contexto educativo, sin embargo, sería relevante observar si se produce una nueva lógica participativa que permita responder a contextos distintos a los propuestos en dichos modelos. Lo lógico es que una educación remota problematice todos los procesos que confluyen en la implementación de los distintos proyectos educativos, probabilizando el cambio de las estructuras que definen roles y expectativas desde el sistema educativo.

Si se pudiera acercar la mirada hacia los énfasis que hoy se están produciendo dentro de lo que los establecimientos realizan en colaboración con las familias, se podría decir que toda capacitación dirigida a padres y madres en torno al apoyo en la realización de las actividades educativas, refieren a la expectativa de “madres y padres como maestras(os)”. Esto podría interpretarse como que la interacción que ambas partes tienen se produce en torno al fortalecimiento del rol parental/parental principalmente. Esto, también podría suponer una actualización de las expectativas desde el sistema educativo, dada la mayor capacitación de madres y padres en las temáticas educativas y de crianza.

³⁰ Respecto a esto, el ordenamiento de la participación en niveles puede visualizarse como una aplicación del código mejor/peor, a manera de evaluar estrategias de mejora.

IV. Pregunta y objetivos de investigación

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los principales efectos de la pandemia por Covid-19 en el desarrollo de aprendizajes en la primera infancia y qué distinciones emergen desde una perspectiva sistémica territorial?

Objetivo general

Identificar cuáles han sido los principales efectos de la pandemia por Covid-19 en el desarrollo de aprendizajes de niñas y niños de la Región Metropolitana y explorar distinciones emergentes desde una perspectiva sistémica territorial.

Objetivos específicos

1. Caracterizar las condiciones residenciales de familias pertenecientes a Jardines Infantiles situados en la Región Metropolitana.
2. Describir procesos de aprendizaje de niñas y niños de la Región Metropolitana en contextos de confinamiento durante la pandemia por Covid-19.
3. Identificar trayectorias de aprendizaje de niñas y niños de la Región Metropolitana antes y durante la pandemia por Covid-19.
4. Describir posibles desafíos de la educación inicial respecto al desarrollo de aprendizajes en contextos de desastre.

Dados los objetivos que se plantean, esta investigación es de carácter exploratoria³¹, pues supone observar un contexto de alta improbabilidad y que aún se encuentra en desarrollo. Así, las conclusiones de esta investigación pretenden entregar algunos elementos que permitan profundizar sobre temáticas asociadas a la gobernanza, a políticas públicas en educación inicial y a enfoques territoriales en contextos de pandemia.

En lo que respecta a la relación de los objetivos con el marco conceptual, lo que se propone como objetivo general trata de estructurar una pregunta de investigación que considere tres aspectos relevantes para este estudio: la territorialidad, los procesos educativos en primera infancia y las medidas del sistema de la salud y el sistema educativo en contexto de pandemia. En este sentido, se establece una ruta de análisis que se propone observar cómo la desigualdad territorial ha configurado situaciones territoriales diferenciadas en el proceso educativo durante la pandemia por Covid-19.

³¹ Hernández Sampieri (2014) define que las investigaciones de carácter exploratorio se realizan “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p. 91).

A través de algunos indicadores sociodemográficos (Tasa de Pobreza, Índice de hacinamiento) y la aplicación del Confinamiento Total, se propondrá un punto de observación respecto de la experiencia de distintos territorios en torno a la educación inicial durante la pandemia, posibilitando además una futura observación sobre la pertinencia territorial que han tenido las medidas adoptadas desde el sistema educativo y de la salud.

En este marco, surge la importancia de considerar los desafíos territoriales de los establecimientos de educación inicial, en tanto su gestión está transversalmente compuesta por objetivos de vinculación con su entorno, en un trabajo conjunto con las familias y las redes comunitarias. En este sentido, el objetivo general reconoce una situación particular –esto es, la pandemia- pero a la vez toma como contexto, las complejidades territoriales en torno a la implementación del plan educativo de manera general, que en un contexto de emergencia pueden haber emergido con mayor definición.

Así, como se propone en el primer objetivo específico, el adoptar un enfoque de desigualdad territorial permite establecer una mirada bajo el supuesto de que podrán encontrarse diferencias en los desafíos que cada comunidad educativa enfrenta, de acuerdo a sus condiciones territoriales en contexto de pandemia. Así, la intención es poder conocer aquellos aspectos socioterritoriales que podrían configurar distintas trayectorias educativas, fomentando un acoplamiento entre ambos sistemas.

El segundo y tercer objetivo específico, tienen la relevancia de observar con mayor precisión aquellos elementos que pueden surgir desde los indicadores sociodemográficos, en contraposición con los resultados de carácter educativo. Estos resultados se relacionan principalmente con los indicadores de gestión de una organización prestadora de educación inicial o parvularia y, por lo tanto, el análisis de esta información pretende dilucidar si existen o no desafíos de carácter territorial, más allá de que surjan elementos de fuerte carga nacional –es decir, que forman parte de una gestión más transversal- para así entregar elementos de análisis en torno a cómo la pandemia por Covid-19 ha afectado o remarcado algunos aspectos de desigualdad propios de los territorios de la Región Metropolitana. También, la información educativa o de gestión es una forma de autodescripción de este sistema que ocurre desde la organización, indicando en qué medida se cumple con los criterios o códigos del sistema educativo.

El cuarto objetivo específico consiste en describir aquellos elementos emergentes del análisis, que pueden indicar los principales desafíos de la educación en general –a través de este estudio que se aborda desde la educación inicial-, en torno a la implementación de los planes educativos en contextos de emergencia. Una suposición previa y preliminar, es que las organizaciones ya han incorporado este riesgo –la organización prestadora, pero además los mismos establecimientos-, por lo que esta experiencia es un precedente importante para otras experiencias posibles en contextos de alta contingencia.

V. Metodología

a) Estrategia analítica

Para el cumplimiento del objetivo general de esta investigación, esto es, conocer los efectos que ha tenido la pandemia por Covid-19 en el proceso de aprendizaje de niñas y niños en educación inicial, es relevante que la estrategia analítica permita establecer distinciones relevantes en la situación de contingencia experimentada; en particular, dentro del sistema educativo.

Por una parte, es relevante explorar las condensaciones de sentido que soportan las autodescripciones del sistema educativo, así como también las tematizaciones que emergen respecto de los territorios en donde están emplazados los establecimientos. Esto es, observar aquellos elementos distintivos que han surgido dentro de la historia de la educación inicial como formas de implementación del programa educativo, que han devenido en formas establecidas de gestión. Para esto, se considera relevante observar las estrategias que se generan en la organización, como un elemento que ha vivido una complejización dentro del proceso evolutivo de la educación inicial, producto de la diferenciación interna del sistema. Esto, sin embargo, será tomado como un contexto a modo de supuesto analítico, pues la observación estaría principalmente dirigida a observar cómo el territorio –y su situación producto de su propia complejidad, sumada a la complejidad que ha supuesto la pandemia- puede suponer ciertos rendimientos diferenciados en el aprendizaje de niñas y niños.

La estrategia analítica para abordar la problemática propuesta, consistiría primariamente en un análisis funcional en donde la distinción guía es problema/solución. En este sentido, la observación que se busca es conocer cómo sucede un proceso (educativo-participativo desde territorios) en un contexto en particular (pandemia, confinamiento). El plantearse una comparación entre distintos territorios, permitiría también proponer la pregunta de cómo estos procesos podrían estar ocurriendo, dadas otras circunstancias. Entonces, la variabilidad de la experiencia de los territorios podría ofrecer sustento empírico a la visualización de estructuras improbables que solucionan problemas, así como también los elementos que funcionan como equivalentes funcionales. En este caso, la solución iría dirigida a sortear los desafíos que la territorialidad y el confinamiento sitúan en torno a la implementación del programa educativo, pero además podría sugerir otros puntos de observación sobre cuáles son las estrategias que surgen respecto de las redes territoriales, entendiendo esto también como parte de la improbabilidad que supone la complejidad de ambos sistemas.

El condicionamiento que posee esta observación está delineado principalmente a través de las definiciones institucionales que Fundación Integra tiene en su Política de Calidad Educativa. Ahí, se definen los énfasis de la institución respecto a los estándares de calidad y por tanto son los lineamientos generales que definen la implementación de los programas educativos.

Lo anterior podría ser considerado un condicionamiento respecto a las condensaciones de sentido que están a la base de la gestión de los distintos establecimientos y unidades centrales, pues son definiciones que provienen del sistema educativo, pero además específicamente desde la organización y su política de calidad educativa. Sumado a esto, las condensaciones de sentido también pueden provenir del entorno de familias y jardines infantiles, pudiendo la territorialidad tener un rol en lo que se estabiliza dentro de los sistemas que se acoplan.

Entonces, el punto de observación desde donde se aplicó la distinción guía corresponde a Fundación Integra, que ha puesto a disposición información de gestión referente establecimientos emplazados en las comunas de la Región Metropolitana. La justificación de este punto de observación es principalmente la mayor factibilidad del acceso a la información, y porque Fundación Integra es una institución que posee amplia trayectoria dentro de la historia de la educación inicial en el país.

b) Estrategia metodológica

Para los fines de esta investigación se ha definido una metodología mixta de tipo *QUAN + qual*, pues, aunque el análisis cuantitativo tendrá un mayor peso se considera que ambas formas metodológicas enriquecerán el desarrollo y cumplimiento de los objetivos propuestos. Se propone, además, que se siga una lógica simultánea, en tanto la naturaleza de la información requiere que se utilicen ambos métodos (Schoonenboom y Johnson, 2017).

Dada la naturaleza del fenómeno propuesto y la información disponible para análisis –mayormente cuantitativa- es que el impulso teórico detrás de esta investigación define que su centro es cuantitativo y que el rol del método cuantitativo será complementario. El análisis es predominantemente descriptivo (Hernández Sampieri, 2010) donde se utilizan estadísticas de frecuencia y medidas de tendencia central.

Respecto a la información cualitativa, se define que la técnica de análisis sea el Análisis de Contenido. Como lo propone Andreu (2011), en el análisis de contenido “tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto.” (Andreu, 2011, p. 2). Para el caso de esta investigación, el análisis de contenido permitiría acceder a los sentidos expresos o latentes dentro de lo que estructura la participación en los jardines infantiles.

c) Muestra

La información analizada consiste de datos institucionales de Fundación Integra, que comprende resultados de instrumentos de evaluación de aprendizajes y desarrollo, asistencia, matrícula y encuestas de satisfacción de familias; además de información de indicadores sociodemográficos como el índice de hacinamiento, índice de desarrollo comunal, tasa de pobreza por ingreso, información de etapas del Plan Paso a Paso, entre otros.

Dado que esta investigación se realizó a través de la revisión y análisis de información ya existente, es que la muestra tiene un carácter temporal; es decir, contempla un período y territorio definidos. Esto, con el fin de realizar comparaciones entre los años mencionados e identificar aquellos elementos que permitirán el cumplimiento de los objetivos del estudio.

Información	Años
Resultados IEA Agosto	2019, 2021, 2022
Resultados Battelle	2021
Matrícula y Asistencia	2019, 2021, 2022
Registro días de cuarentena Plan Paso a Paso	2020, 2021
Hacinamiento	2017
Índice de Desarrollo Comunal	2020
Pobreza Casen	2020

Por otra parte, dado que el estudio buscar levantar la experiencia de un territorio definido, es que la información que formará parte de la muestra es la referida específicamente a la Región Metropolitana, en los años ya mencionados. Las comunas que forman parte de la muestra son las siguientes:

Comunas		
Alhué	La Pintana	Pirque
Buín	La Reina	Pudahuel
Calera de Tango	Lampa	Puente Alto
Cerrillos	Las Condes	Quilicura
Cerro Navia	Lo Barnechea	Quinta Normal
Colina	Lo Espejo	Recoleta
Conchalí	Lo Prado	Renca
Curacaví	Macul	San Bernardo
El Bosque	Maipú	San Joaquín
El Monte	María Pinto	San José de Maipo
Estación Central	Melipilla	San Miguel
Huechuraba	Ñuñoa	San Pedro
Independencia	Padre Hurtado	San Ramón
Isla de Maipo	Paine	Santiago
La Cisterna	Pedro Aguirre Cerda	Talagante
La Florida	Peñaflor	Tiltil
La Granja	Peñalolén	

En este sentido, se incluyen en el análisis todos los establecimientos de Fundación Integra que están emplazados en las comunas mencionadas.

Resultados

I. Condiciones residenciales de niñas y niños que asisten a establecimientos de Fundación Integra en la Región Metropolitana

Fundación Integra³² es una organización prestadora de educación parvularia, fundada en el año 1990 y que actualmente cuenta con más de 1200 salas cuna y jardines infantiles, atendiendo a alrededor de 90.000 niñas y niños de 0 a 5 años, a nivel nacional y de manera gratuita. Más de 25 mil personas trabajan en los distintos establecimientos a nivel nacional.

Dado que es del interés de este estudio, dilucidar aquellos principales efectos que la pandemia por Covid-19 ha tenido en el desarrollo de aprendizajes en la primera infancia, es relevante también, conocer cuáles son los principales elementos que están en juego en el contexto de la educación inicial. Como ya se ha mencionado anteriormente, un aspecto primordial dentro del cumplimiento de los objetivos institucionales de la educación parvularia es el tipo de vínculo que los establecimientos desarrollan con las familias, para incluirlas dentro de la dinámica de “lo educativo”; y dentro de un contexto de pandemia, observarlas directamente como una plataforma relevante para el cumplimiento de estos objetivos de manera remota. Dada su relevancia –antes y durante la pandemia- es entonces importante conocer cuáles son las condiciones en las que cada familia existe dentro de esta dinámica educativo-participativa, específicamente en lo referido a sus condiciones de vivienda.

En un contexto de pandemia, de confinamiento, cobra mayor relevancia este factor pues dada la clausura de los establecimientos durante los períodos de cuarentena, el escenario de cumplimiento de los objetivos institucionales se trasladó desde el establecimiento, al hogar de cada niña y niño. Esto supuso que las estrategias desplegadas por los equipos educativos debieron necesariamente considerar la disposición, los espacios y los tiempos disponibles de las familias para cumplir con lo requerido.

Durante la implementación del Plan Paso a Paso –que definió la aplicación de cuarentenas en sectores considerados de alto riesgo sanitario- los establecimientos dieron continuidad a la atención, principalmente implementando el plan educativo y funcionando como principal vínculo de la institucionalidad estatal con las familias a través de la entrega de canastas de alimentación. La implementación del plan educativo ha tenido variaciones en los años de la pandemia, principalmente en lo que refiere a la modalidad de atención, ya sea presencial o a distancia. En el

³² “Con 32 años de experiencia, Integra cuenta con más de 1.200 salas cuna y jardines infantiles en todo Chile, donde más de 86 mil niños y niñas tienen acceso a una Educación Parvularia pública, de calidad y gratuita. En Integra, buscamos brindar una educación a escala humana que favorezca la participación y el diálogo, que reconozca la diversidad de las infancias y las distintas culturas, que fomente la vida en comunidad, la empatía y el respeto, que nos ayude a cuidar de nuestro medioambiente, promoviendo la igualdad de género y la justicia social.” (Misión de Fundación Integra, disponible en <http://www.integra.cl>)

año 2020, siendo el primer año de pandemia se registró una atención principalmente a distancia, y la vinculación con las familias estuvo dada principalmente por el envío de actividades educativas para ser realizadas en el hogar, la entrega de alimentación y material educativo. En el año 2021, se da continuidad al plan a distancia y además se comienza a implementar el plan educativo presencial en la medida que las condiciones sanitarias lo permitieron en los distintos territorios (Fundación Integra, 2021)³³. En el 2022, se implementa el plan educativo de manera presencial, lo que requirió retomar el funcionamiento y capacidad de atención previa a la pandemia.

El objetivo de los próximos apartados es el de proveer una primera imagen y problematizar acerca de aquellos aspectos estructurales y organizacionales que toman relevancia en la observación de parte de los distintos sistemas que se comunican, en contextos educativos y de emergencia sanitaria.

Con el fin de realizar una aproximación sobre la situación vivida por niñas, niños y sus familias durante la pandemia y establecer un punto de observación desde el sistema educativo, se considera relevante caracterizar aquellos aspectos territoriales que pueden asistir en distinguir dinámicas territoriales desde la desigualdad. En primer lugar, se procederá a exponer ciertos indicadores estructurales de las comunas de la Región Metropolitana, para luego detallar aspectos de mayor aplicación organizacional, como por ejemplo el índice de hacinamiento, la tasa de pobreza por ingreso, el índice de desarrollo comunal y el nivel de confinamiento. En segundo lugar, se detallarán elementos organizacionales y de gestión relevantes de parte de Fundación Integra (número de establecimientos por comuna, matrícula y asistencia), poniendo en perspectiva la situación actual respecto de años anteriores.

1. Condiciones de vivienda de familias en la Región Metropolitana en contexto de pandemia por Covid-19

La Región Metropolitana es la región con el mayor número de habitantes a nivel nacional, con un total de 7.112.808 habitantes (Censo 2017). En razón del Sexo, la población está conformada por 51% mujer y 49% hombre, y cuenta con un total de 2.238.179 hogares en sus distintas comunas.

En este sentido, cobra importancia conocer cuáles son los principales elementos que pueden asistir en la observación de distintas experiencias territoriales en el contexto de la pandemia por Covid-19. La descripción de estos aspectos tiene un rol relevante en este estudio, pues permitirá configurar un punto de observación respecto de la presencia o ausencia de distinciones territoriales en el

³³ “Este esfuerzo permitió continuar con el proceso educativo de niños y niñas, gracias a la adaptación de los equipos a la nueva realidad con acciones concretas como la implementación de un exitoso plan educativo a distancia o la ejecución de una serie de iniciativas que apuntan a enriquecer el principal propósito: que niños y niñas aprendan jugando felices. Es por eso que, durante el año 2021, los equipos educativos innovaron en la generación, selección e implementación de diversas estrategias educativas, flexibilizando las formas para mantener el vínculo y contacto, para contener a los niños, niñas y sus familias, así como en la entrega de material pedagógico para jugar y aprender desde el hogar” (Fundación Integra, Reporte Social 2021, p.52)

impacto de la pandemia –en específico, el confinamiento- en el avance y desarrollo de niñas y niños en su primera infancia.

a. Hacinamiento

El índice de hacinamiento es un indicador que se utiliza para conocer la densidad de habitantes al interior de cada vivienda. En otras palabras, es la “razón entre el número de personas residentes en la vivienda y el número de dormitorios de la misma, considerando piezas de uso exclusivo o uso múltiple” (Censo 2017).

Con el fin de agrupar las situaciones de hacinamiento en los distintos territorios, este índice utiliza una serie de categorías que ordenan este atributo respecto de su intensidad, es decir, respecto de la razón entre el número de personas y el número de dormitorios de la vivienda. Las categorías utilizadas son las siguientes: “*sin hacinamiento*”, correspondiente a viviendas con menos de 2,5 personas por dormitorio; “*hacinamiento medio*”, correspondiente a viviendas con 2,5 a 3,4 por dormitorio; “*hacinamiento alto*” correspondiente a 3,5 a 4,9 personas por dormitorio; y “*hacinamiento crítico*” correspondiente a 5 o más personas por dormitorio. Este índice generalmente se presenta a nivel comunal, regional y nacional; lo que permitirá establecer una aproximación más detallada de las diversas situaciones de hacinamiento, que cada comuna –y por tanto niñas, niños y familias de los establecimientos- presenta.

Según los datos del Censo 2017, un 10,3% del total de viviendas a nivel nacional presenta algún tipo de hacinamiento. El porcentaje de hacinamiento de la Región Metropolitana está por sobre el total nacional y corresponde al 11,5%.

A continuación, se presentan un desglose por comuna de los porcentajes de viviendas con hacinamiento de la Región Metropolitana de acuerdo al Censo 2017. Para facilitar la lectura de este índice, se asignó una categoría a los porcentajes de cada comuna: *hacinamiento alto*, *hacinamiento medio* y *hacinamiento bajo*. Según las categorías propuestas, el total de comunas se divide en tres grupos de acuerdo al porcentaje de viviendas que presentan algún tipo de hacinamiento.

Tabla 1: Índice de Hacinamiento, por comuna

Comuna	% de viviendas con Hacinamiento	Nivel
<i>Independencia</i>	17,51	Alto
<i>Recoleta</i>	17,51	Alto
<i>Cerro Navia</i>	17,21	Alto
<i>La Pintana</i>	16,92	Alto
<i>San Ramón</i>	16,82	Alto
<i>Lo Espejo</i>	16,64	Alto
<i>Estación Central</i>	15,22	Alto
<i>Lo Prado</i>	15,07	Alto
<i>Renca</i>	14,79	Alto
<i>Pedro Aguirre Cerda</i>	14,75	Alto

<i>La Granja</i>	14,44	Alto
<i>Conchalí</i>	14,42	Alto
<i>Santiago</i>	14,14	Alto
<i>El Bosque</i>	13,68	Alto
<i>San Bernardo</i>	13,32	Alto
<i>Quinta Normal</i>	13,01	Medio
<i>San Joaquín</i>	12,99	Medio
<i>El Monte</i>	12,60	Medio
<i>Peñalolén</i>	12,17	Medio
<i>Isla De Maipo</i>	12,13	Medio
<i>Cerrillos</i>	11,97	Medio
<i>Paine</i>	11,82	Medio
<i>Pudahuel</i>	11,79	Medio
<i>Lampa</i>	11,75	Medio
<i>Huechuraba</i>	11,71	Medio
<i>Padre Hurtado</i>	11,56	Medio
<i>Tiltil</i>	11,51	Medio
<i>María Pinto</i>	11,48	Medio
<i>Curacaví</i>	11,33	Medio
<i>Peñaflor</i>	10,99	Medio
<i>Talagante</i>	10,88	Medio
<i>Colina</i>	10,81	Medio
<i>San Pedro</i>	10,80	Medio
<i>San José De Maipo</i>	10,74	Bajo
<i>Quilicura</i>	10,71	Bajo
<i>Buín</i>	10,67	Bajo
<i>Calera De Tango</i>	10,56	Bajo
<i>Pirque</i>	10,45	Bajo
<i>Melipilla</i>	10,43	Bajo
<i>La Cisterna</i>	10,20	Bajo
<i>Puente Alto</i>	10,09	Bajo
<i>Macul</i>	8,80	Bajo
<i>La Florida</i>	8,71	Bajo
<i>San Miguel</i>	8,18	Bajo
<i>Maipú</i>	7,86	Bajo
<i>Alhué</i>	7,41	Bajo
<i>Lo Barnechea</i>	6,38	Bajo
<i>La Reina</i>	5,81	Bajo
<i>Ñuñoa</i>	5,55	Bajo
<i>Providencia</i>	5,05	Bajo
<i>Las Condes</i>	4,88	Bajo
<i>Vitacura</i>	4,02	Bajo

En términos generales, se puede apreciar que el grupo de comunas con un alto índice de hacinamiento corresponde a comunas de la provincia de Santiago. En particular, las comunas que presentan el mayor porcentaje de viviendas con hacinamiento son Independencia y Recoleta, ambas con un 17,51%. Por otro lado, las comunas que presentan porcentajes “bajos” de hacinamiento conforman un grupo más heterogéneo en cuanto a la provincia a la que pertenecen, siendo Las Condes (4,88%) y Vitacura (4,02%) las comunas que presentan los menores índices de hacinamiento en la Región Metropolitana, y también uno de los índices de hacinamiento más bajos a nivel nacional.

En el contexto de la pandemia por Covid-19, el nivel de hacinamiento de las viviendas cobra mayor relevancia aun, y desde miradas distintas. Para los objetivos de esta investigación, el nivel de hacinamiento es un factor a considerar en el análisis pues tanto desde una racionalidad sanitaria como educativa ha facilitado u obstaculizado –dependiendo del caso- ciertos aspectos relevantes para cada sistema; no siendo, además, un criterio utilizado explícitamente para el despliegue de acciones en lo sanitario y/o en lo educativo.

Más allá de las suposiciones que puedan surgir en torno al índice de hacinamiento de las comunas en un contexto de emergencia sanitaria, cabe preguntarse cuál ha sido el impacto que ha tenido este factor en las comunas que presentan mayores o menores índices de hacinamiento en sus viviendas, en específico, en torno a cómo los sistemas de la salud, político y educativo lo consideran relevante para la toma de decisiones dentro de cada organización en los distintos sistemas.

En concreto y desde lo relevante para el sistema de la educación, en el contexto de emergencia sanitaria, se podría suponer que un hogar con hacinamiento crítico y un hogar sin hacinamiento, tendrán distintas capacidades para responder a las exigencias educativas que suponen un plan educativo a distancia. Más concretamente aún, y sin considerar el total de espacio disponible en una vivienda en particular, un hogar con hacinamiento crítico tiene menos espacio disponible que un hogar sin hacinamiento, para la realización de actividades educativas o lúdicas. Siendo así, y dado que en educación parvularia existen indicadores de aprendizaje que aluden a un desarrollo de habilidades de corporalidad y exploración del entorno, cabe preguntarse si un entorno reducido puede o no impactar en los aprendizajes esperados para la edad.

A modo de aproximación y tomando información de la “Encuesta de satisfacción de familias de Fundación Integra”³⁴, sobre la mitad de las familias usuarias de establecimientos de Fundación Integra reportó que su composición de hogar corresponde a 3 o 4 personas (52,5%), cerca de un tercio (30,9%) reporta que dicha composición es de 5 a 6 personas, y un 12,9% comunica que dicha composición corresponde a 7 o más personas. Si bien esto no aclara directamente la situación de hacinamiento de las familias usuarias, sí permite apreciar que los hogares tienen una tendencia a

³⁴ La encuesta fue realizada entre septiembre y noviembre de 2021, por el Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC) mediante licitación pública. Se aplicó en todas las regiones del país y consideró una muestra representativa de cada región.

ser compuesto por un número significativo de personas y esto, también puede proponer situaciones distintas en el entorno de niñas y niños en el proceso de aprendizaje en el contexto de pandemia.

b. Tasa de pobreza por ingreso

Otro aspecto de relevancia al momento de visualizar las distintas experiencias territoriales de la emergencia sanitaria y los factores estructurales que pueden condicionarlas, es la tasa de pobreza. Para revisar este indicador, se tomó la información de la Encuesta Casen 2020, en particular el indicador llamado “Tasa de Pobreza por Ingreso”, que en concreto muestra el porcentaje de personas en situación de pobreza por ingreso a nivel comunal, regional y nacional.

Según la misma encuesta Casen, un 10,8% de las personas a nivel nacional está en situación de pobreza por ingresos. La Región Metropolitana por su parte, muestra un porcentaje levemente menor, aunque igualmente significativo, ya que un 9,5% en la región se encuentra en la misma situación.

Para facilitar la lectura de este indicador y los análisis posteriores, se creó una serie de categorías indicando el nivel de pobreza presente en la comuna: Nivel Alto, Nivel Medio y Nivel Bajo. Así, se obtienen tres grupos de comunas con la misma etiqueta, agrupando sus porcentajes correspondientes. A continuación, se muestra el porcentaje por comuna de personas en situación de pobreza por ingreso, especificando la categoría a la que cada comuna pertenece de acuerdo al nivel registrado.

Tabla 2: Porcentaje de personas en situación de pobreza por ingreso, por comuna

Comuna	Tasa de pobreza	Nivel
<i>La Pintana</i>	15,34%	Alto
<i>Lo Espejo</i>	14,42%	Alto
<i>Independencia</i>	13,93%	Alto
<i>Lo Prado</i>	13,68%	Alto
<i>San Pedro</i>	13,28%	Alto
<i>Recoleta</i>	13,24%	Alto
<i>San Ramón</i>	13,15%	Alto
<i>Cerro Navia</i>	12,92%	Alto
<i>El Bosque</i>	12,56%	Alto
<i>Conchalí</i>	12,46%	Alto
<i>La Granja</i>	11,94%	Alto
<i>San Joaquín</i>	11,80%	Alto
<i>El Monte</i>	11,78%	Alto
<i>Pedro Aguirre Cerda</i>	11,72%	Alto
<i>Estación Central</i>	11,69%	Alto
<i>Isla De Maipo</i>	11,46%	Medio

<i>Paine</i>	11,02%	Medio
<i>San Bernardo</i>	10,69%	Medio
<i>Peñalolén</i>	10,60%	Medio
<i>María Pinto</i>	10,33%	Medio
<i>Lampa</i>	10,25%	Medio
<i>Renca</i>	10,19%	Medio
<i>Tiltil</i>	10,06%	Medio
<i>Curacaví</i>	9,60%	Medio
<i>Pirque</i>	9,25%	Medio
<i>San José De Maipo</i>	9,24%	Medio
<i>Calera De Tango</i>	9,23%	Medio
<i>Quinta Normal</i>	9,16%	Medio
<i>Melipilla</i>	9,11%	Medio
<i>Cerrillos</i>	9,04%	Medio
<i>Padre Hurtado</i>	9,02%	Medio
<i>Peñaflor</i>	8,99%	Medio
<i>Pudahuel</i>	8,88%	Bajo
<i>Talagante</i>	8,86%	Bajo
<i>Colina</i>	8,59%	Bajo
<i>Quilicura</i>	8,53%	Bajo
<i>Buín</i>	8,51%	Bajo
<i>Santiago</i>	8,41%	Bajo
<i>Huechuraba</i>	8,25%	Bajo
<i>La Florida</i>	8,01%	Bajo
<i>Puente Alto</i>	7,99%	Bajo
<i>La Cisterna</i>	7,81%	Bajo
<i>Alhué</i>	7,19%	Bajo
<i>Maipú</i>	7,03%	Bajo
<i>Macul</i>	6,95%	Bajo
<i>Lo Barnechea</i>	5,49%	Bajo
<i>San Miguel</i>	5,32%	Bajo
<i>La Reina</i>	4,69%	Bajo
<i>Ñuñoa</i>	3,97%	Bajo
<i>Providencia</i>	3,63%	Bajo
<i>Vitacura</i>	3,33%	Bajo
<i>Las Condes</i>	2,78%	Bajo

Como lo muestra la tabla 2, las 5 comunas que presentan el mayor porcentaje de personas en situación de pobreza por ingreso son La Pintana (15,34%), Lo Espejo (14,42%), Independencia (13,93%), Lo Prado (13,68%) y San Pedro (13,28%); mientras que las 5 comunas que presentan niveles menores de pobreza por ingreso son Las Condes (2,78%), Vitacura (3,33%), Providencia (3,63%), Ñuñoa (3,97%) y La Reina (4,69%).

Si se observa la tabla 1 y 2, se evidenciará que las comunas con los menores niveles de pobreza por ingreso, son también aquellas comunas con los menores niveles de hacinamiento a nivel regional. Por este motivo, se considera relevante el visibilizar la relación que puede existir entre estos dos indicadores, pues dicha relación –sea fuerte o débil- puede dar mayores claridades en torno a cómo se han estructurado, aplicado y priorizado las políticas públicas, sobre todo en el contexto de una emergencia sanitaria.

c. Índice de Desarrollo Comunal

El Índice de Desarrollo Comunal (IDC) es un indicador creado por la Universidad Autónoma en colaboración con el Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM) y el Instituto de Estudios del Hábitat (IEH). Siendo un índice compuesto, su construcción se da a partir del estudio de distintos indicadores y estudios a nivel nacional, para así “representar información proveniente de diversas fuentes y [...] medir distintos aspectos de la realidad local” (Universidad Autónoma, 2020). En particular, se realiza a partir de la evidencia de diversos trabajos a nivel nacional, por ejemplo, indicadores como el Índice de Desarrollo Regional (IDERE) y el Índice de Calidad de Vida Urbana (ICVU); y estudios como Las Trayectorias del Desarrollo Humano en las comunas de Chile (1994-2003), el Informe de Calidad de Vida Urbana del Gran Concepción (2012 y 2015) y el Diseño Metodológico del Índice de Competitividad Comunas/Ciudades (Universidad Autónoma, 2020).

Las principales dimensiones y variables consideradas para la medición del IDC son: Salud y Bienestar Social (Servicios Básicos, Pobreza, Agua Potable, Años de Vida Potencialmente Perdidos <<AVPP>>) Economía y Recursos (Dependencia Etaria, Ingresos Propios Permanentes, Internet, Número de empresas por habitante), y Educación (Simce Lenguaje y Matemáticas, Matrículas Párvulos, Matrículas Enseñanza Media y PSU).

A partir de las dimensiones anteriores, se asigna un puntaje entre 0 y 1 (1 siendo el puntaje más alto) y un nivel de Desarrollo IDC: Alto, Medio Alto, Medio, Medio Bajo, Bajo. Para efectos de esta investigación, se procedió a reconfigurar este indicador de nivel, considerando las categorías Alto, Medio y Bajo. A continuación, se muestra el Índice de Desarrollo Comunal de las comunas de la Región Metropolitana, así como también su ranking nacional y la categoría de nivel de desarrollo con las que fueron etiquetadas:

Tabla 4: Índice de Desarrollo Comunal, por comuna

Comuna	IDC	Ranking Nacional	Nivel IDC
<i>Providencia</i>	0,8756	1	Alto
<i>Las Condes</i>	0,8752	2	Alto
<i>Santiago</i>	0,7778	3	Alto
<i>Vitacura</i>	0,7641	4	Alto
<i>Lo Barnechea</i>	0,6773	5	Alto
<i>Ñuñoa</i>	0,6602	7	Alto

<i>San Miguel</i>	0,6081	10	Alto
<i>La Reina</i>	0,6074	11	Alto
<i>Maipú</i>	0,597	13	Alto
<i>La Florida</i>	0,5888	16	Alto
<i>Quilicura</i>	0,5767	20	Alto
<i>Huechuraba</i>	0,563	22	Alto
<i>Pudahuel</i>	0,5519	29	Alto
<i>La Cisterna</i>	0,5505	30	Alto
<i>Macul</i>	0,5448	33	Alto
<i>Independencia</i>	0,5403	36	Alto
<i>Puente Alto</i>	0,5388	38	Alto
<i>Recoleta</i>	0,5379	39	Alto
<i>Quinta Normal</i>	0,5375	41	Alto
<i>Peñalolén</i>	0,5299	43	Alto
<i>Estación Central</i>	0,5298	44	Alto
<i>San Bernardo</i>	0,52	46	Alto
<i>Colina</i>	0,5182	48	Alto
<i>Cerrillos</i>	0,4886	62	Alto
<i>Peñaflor</i>	0,485	64	Medio
<i>Buín</i>	0,4785	67	Medio
<i>Renca</i>	0,4782	68	Medio
<i>San Joaquín</i>	0,4715	72	Medio
<i>Talagante</i>	0,4706	73	Medio
<i>Pedro Aguirre Cerda</i>	0,4685	75	Medio
<i>Conchalí</i>	0,4663	76	Medio
<i>El Bosque</i>	0,4535	80	Medio
<i>Lampa</i>	0,4461	86	Medio
<i>Calera De Tango</i>	0,4415	88	Medio
<i>Padre Hurtado</i>	0,4403	91	Medio
<i>San Ramón</i>	0,4392	92	Medio
<i>La Granja</i>	0,4266	100	Medio
<i>Melipilla</i>	0,4225	104	Medio
<i>Paine</i>	0,4185	109	Medio
<i>Lo Prado</i>	0,4057	122	Medio
<i>Lo Espejo</i>	0,391	133	Medio
<i>Curacaví</i>	0,3827	139	Bajo
<i>Pirque</i>	0,3756	148	Bajo
<i>Tiltil</i>	0,374	151	Bajo
<i>Cerro Navia</i>	0,3734	154	Bajo
<i>San José De Maipo</i>	0,3732	155	Bajo
<i>Isla De Maipo</i>	0,3634	169	Bajo

<i>La Pintana</i>	0,3604	175	Bajo
<i>El Monte</i>	0,3522	188	Bajo
<i>María Pinto</i>	0,3076	247	Bajo
<i>Alhué</i>	0,2945	263	Bajo
<i>San Pedro</i>	0,2603	301	Bajo

La tabla 4 muestra el Índice de Desarrollo Comunal para las comunas de la Región Metropolitana, y se puede evidenciar que las 5 comunas que poseen un mayor nivel desarrollo IDC a nivel regional son Providencia (0,8756), Las Condes (0,8752), Santiago (0,7778), Vitacura (0,7641) y Lo Barnechea (0,6773), comunas que además son las que registran los mayores niveles de desarrollo (IDC) a nivel nacional. Por otro lado, las 5 comunas con menores niveles de desarrollo IDC son La Pintana (0,3604), El Monte (0,3522), María Pinto (0,3076), Alhué (0,2945) y San Pedro (0,2603).

Para efectos de esta investigación, este índice permite visibilizar aquellas comunas en donde existen distintos niveles de desarrollo en torno a los aspectos relevantes para el análisis sistémico respecto de la emergencia sanitaria. En consonancia con los datos expuestos con anterioridad, este índice agrega detalles que complementan las situaciones de pobreza y hacinamiento, y el posible rol que estos aspectos han tenido en la gestión de las diversas dimensiones de la vida durante este período.

d. Confinamiento

En lo que respecta a las medidas de confinamiento y como ya se discutió, se consideraron los días de cuarentena total, es decir, aquellas cuarentenas en funcionamiento los 7 días de la semana (Paso 1³⁵³⁶). Así, la información mostrada respecto a esto, no considera cuarentenas parciales y en la lectura de la información debe considerarse que, si bien en territorio nacional se acabó la cuarentena total en julio de 2021, las cuarentenas parciales siguieron en efecto por un tiempo considerable.

Para asistir a los objetivos de este estudio, es relevante el tratar esta información de manera que pueda utilizarse como otro indicador; por este motivo, se etiquetará a las comunas de acuerdo al número de días de confinamiento registrados en el período –marzo 2020 a julio 2021-, agregando una de las siguientes categorías: Confinamiento bajo (96 a 162 días), Confinamiento Medio (169 a 218 días) y Confinamiento Alto (219 días o más).

La tabla 5 muestra el total de días de confinamiento –también expresado en meses- de las comunas de la Región Metropolitana, con las etiquetas de su nivel de confinamiento en el período de marzo de 2020 a julio de 2021.

³⁵ El Plan Paso a Paso en aquel momento consistía de los siguientes pasos o etapas: (1) Cuarentena, (2) Transición, (3) Preparación, (4) Apertura Inicial y (5) Apertura Avanzada.

³⁶ En la actualidad, el plan consta de “escenarios”: Escenario de Apertura, Bajo Impacto Sanitario, Medio Impacto Sanitario, Alto Impacto Sanitario, Escenario de Restricción.

Tabla 5: Total de días de confinamiento³⁷, por comuna

Comuna	Días	Meses	Nivel	N JI	Matr. Nov. 2021
<i>Puente Alto</i>	268	8,93	Confinamiento Alto	13	1457
<i>El Bosque</i>	256	8,53	Confinamiento Alto	11	1071
<i>Quinta Normal</i>	256	8,53	Confinamiento Alto	4	224
<i>La Pintana</i>	247	8,23	Confinamiento Alto	15	1482
<i>San Bernardo</i>	247	8,23	Confinamiento Alto	9	1079
<i>Renca</i>	246	8,20	Confinamiento Alto	10	1064
<i>Lo Prado</i>	241	8,03	Confinamiento Alto	1	130
<i>Cerro Navia</i>	239	7,97	Confinamiento Alto	5	633
<i>Conchalí</i>	239	7,97	Confinamiento Alto	2	312
<i>Lo Espejo</i>	239	7,97	Confinamiento Alto	8	526
<i>Buín</i>	229	7,63	Confinamiento Alto	5	385
<i>Pedro Aguirre Cerda</i>	226	7,53	Confinamiento Alto	4	436
<i>San Ramón</i>	226	7,53	Confinamiento Alto	3	369
<i>Pudahuel</i>	225	7,50	Confinamiento Alto	4	699
<i>Santiago</i>	224	7,47	Confinamiento Alto	3	106
<i>San Miguel</i>	220	7,33	Confinamiento Alto	3	275
<i>Independencia</i>	219	7,30	Confinamiento Alto	3	142
<i>La Cisterna</i>	218	7,27	Confinamiento Medio	5	421
<i>La Granja</i>	218	7,27	Confinamiento Medio	11	847
<i>San Joaquín</i>	218	7,27	Confinamiento Medio	7	669
<i>La Florida</i>	213	7,10	Confinamiento Medio	11	1173
<i>Quilicura</i>	209	6,97	Confinamiento Medio	2	301
<i>Cerrillos</i>	208	6,93	Confinamiento Medio	1	38
<i>Estación Central</i>	205	6,83	Confinamiento Medio	5	567
<i>Peñalolén</i>	204	6,80	Confinamiento Medio	19	1724
<i>Recoleta</i>	202	6,73	Confinamiento Medio	5	741
<i>Macul</i>	201	6,70	Confinamiento Medio	2	295
<i>Padre Hurtado</i>	199	6,63	Confinamiento Medio	1	76
<i>Maipú</i>	191	6,37	Confinamiento Medio	7	745
<i>Lampa</i>	183	6,10	Confinamiento Medio	6	514
<i>Huechuraba</i>	171	5,70	Confinamiento Medio	4	379
<i>Ñuñoa</i>	169	5,63	Confinamiento Medio	1	210
<i>Peñaflor</i>	169	5,63	Confinamiento Medio	2	284
<i>San José de Maipo</i>	169	5,63	Confinamiento Medio	2	96

³⁷ Elaboración propia. Se complementó la información a través de los datos publicados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Esta base de datos está disponible en: <https://github.com/MinCiencia/Datos-COVID19/tree/master/output/producto74>

<i>Calera de Tango</i>	162	5,40	Confinamiento Bajo	2	219
<i>El Monte</i>	162	5,40	Confinamiento Bajo	2	187
<i>Providencia</i>	156	5,20	Confinamiento Bajo	0	38
<i>Lo Barnechea</i>	152	5,07	Confinamiento Bajo	2	204
<i>Colina</i>	151	5,03	Confinamiento Bajo	13	739
<i>Isla de Maipo</i>	151	5,03	Confinamiento Bajo	1	72
<i>Curacaví</i>	145	4,83	Confinamiento Bajo	2	183
<i>Las Condes</i>	145	4,83	Confinamiento Bajo	4	567
<i>Vitacura</i>	143	4,77	Confinamiento Bajo	0	11
<i>Melipilla</i>	131	4,37	Confinamiento Bajo	11	479
<i>La Reina</i>	126	4,20	Confinamiento Bajo	1	35
<i>Talagante</i>	123	4,10	Confinamiento Bajo	2	113
<i>Paine</i>	118	3,93	Confinamiento Bajo	3	249
<i>Tiltil</i>	113	3,77	Confinamiento Bajo	4	0
<i>Pirque</i>	96	3,20	Confinamiento Bajo	1	55
<i>San Pedro</i>	96	3,20	Confinamiento Bajo	1	86
<i>María Pinto</i>	86	2,87	Confinamiento Bajo	3	167
<i>Alhué</i>	50	1,67	Confinamiento Bajo	1	69

Más allá del total de días de cuarentena –que ya fue discutido-, llama la atención el cruce de otras variables, como el número de establecimientos que la comuna posee, así como también el número de niñas y niños matriculados (de acuerdo a la matrícula de noviembre de 2021) en cada comuna.

En primer lugar, si se hace una revisión de cada grupo de comunas por nivel de confinamiento, podrá notarse que hay un mayor número de establecimientos en aquellas comunas que presentaron niveles altos de confinamiento y hay un menor número de establecimientos en comunas que tienen niveles menores de confinamiento. De acuerdo a la tabla 7, se puede ver que en las comunas de niveles altos de confinamiento hay un total de 103 establecimientos, que en comunas de niveles medios de confinamiento hay un total de 91 establecimientos y que, en las comunas de niveles bajos de confinamiento hay un total de 53.

Tabla 7: Total de establecimientos por nivel de confinamiento

Nivel Confinamiento	Total JI
Alto	103
Medio	91
Bajo	53

Lo anterior, lejos de sugerir una correlación significativa, puede asistir en levantar otro diagnóstico adyacente³⁸, que es que probablemente en estas comunas hay un mayor número de niñas y niños que vivieron un mayor número de días en cuarentena total.

Tabla 8: Matrícula y nivel de confinamiento

Nivel Confinamiento	Matrícula
Alto	10390
Medio	9080
Bajo	3473

La tabla 8 grafica lo dicho anteriormente, en tanto hay una mayor cantidad de niñas y niños matriculados en las comunas que vivieron los niveles mayores de confinamiento. Esto puede significar en concreto, que haya una diferencia en la gestión de aquellos establecimientos y en la emergencia de estrategias para implementar el plan o programa educativo en esas comunas; esto sumado al hecho de que también debe considerarse que también un mayor número de profesionales estuvieron en esas comunas de mayores niveles de confinamiento.

2. Principales indicadores de gestión de la organización y caracterización de hogares

Este apartado incluye la descripción de indicadores institucionales que caracterizan y dimensionan de cierta manera, la gestión de esta organización con respecto a la implementación de sus programas educativos.

a) Presencia de la organización en las comunas de la Región Metropolitana

En términos del número de establecimientos y su localización, Integra cuenta con presencia en todas las regiones del país. Particularmente en la Región Metropolitana, cuenta con un total de 247 establecimientos, distribuidos en 50 comunas a lo largo y ancho de la región:

Tabla 6: Cantidad de establecimientos de Integra, por comuna

Comuna	N	Comuna	N
Peñalolén	19	Independencia	3
La Pintana	15	María Pinto	3
Colina	13	Paine	3
Puente Alto	13	San Miguel	3
El Bosque	11	San Ramón	3
La Florida	11	Santiago	3

³⁸ Debe considerarse, además, que esta información puede estar poniendo en perspectiva que los mismos grupos que han vivenciado mayores o menores niveles de confinamiento, previamente ya han sido focalizados por la organización en base a otros criterios, que, en este caso, han agrupado comunas con desafíos similares.

La Granja	11	Calera de Tango	2
Melipilla	11	Conchalí	2
Renca	10	Curacaví	2
San Bernardo	9	El Monte	2
Lo Espejo	8	Lo Barnechea	2
Maipú	7	Macul	2
San Joaquín	7	Peñaflor	2
Lampa	6	Quilicura	2
Buín	5	San José de Maipo	2
Cerro Navia	5	Talagante	2
Estación Central	5	Alhué	1
La Cisterna	5	Cerrillos	1
Recoleta	5	Isla de Maipo	1
Huechuraba	4	La Reina	1
Las Condes	4	Lo Prado	1
Pedro Aguirre Cerda	4	Ñuñoa	1
Pudahuel	4	Padre Hurtado	1
Quinta Normal	4	Pirque	1
Tiltil	4	San Pedro	1

Como se observa en la tabla 6, las comunas con mayor número de establecimientos son Peñalolén, La Pintana, Colina, Puente Alto, El Bosque, La Florida, La Granja, Melipilla y Renca; en tanto un número significativo de comunas solamente posee 1 establecimiento. Cabe agregar que, si bien se evidencia una focalización en ciertos territorios de la capital, la localización de los establecimientos sigue una serie de criterios de factibilidad y viabilidad institucional, para su emplazamiento. Por este motivo, existen comunas de la región que hasta el momento no cuentan con establecimientos de Integra.

Si se consideran las distintas provincias de la Región Metropolitana, se puede observar (tabla 7) que la provincia de Santiago es la que cuenta con un mayor número de establecimientos, muy por sobre la provincia de Chacabuco, que es la segunda provincia con mayor número de establecimientos. Lo anterior es indicación de que el mayor número de establecimientos está emplazado en áreas urbanas y de mayor densidad poblacional.

Tabla 7: Cantidad de establecimientos, por provincia

Provincia	Número de JI
Santiago	163
Chacabuco	23
Maipo	19
Melipilla	18
Cordillera	16
Talagante	8

En términos de la jornada de atención disponible para niñas y niños, la jornada habitual de los establecimientos es de lunes a viernes desde las 8:30 a las 16:30 horas, existiendo la posibilidad de acceder a una jornada extendida. Este beneficio se entrega a las familias que lo soliciten debido a su horario laboral y/u organización familiar, extendiéndose hasta las 19:30 horas. Dicha jornada extendida no es ofrecida por todos los establecimientos y los que la ofrecen, lo hacen considerando criterios de factibilidad y de contexto territorial; por ejemplo, que exista un número significativo de familias en el territorio que necesiten de esta jornada.

b) Matrícula y asistencia

La matrícula y la asistencia son indicadores institucionales que muestran la adhesión de niñas y niños al plan educativo ofrecido por los establecimientos y, por tanto, son aspectos que constantemente se analizan y evalúan con el fin de establecer puntos de mejoras en la gestión. Ejemplo de esto, es que tanto la matrícula como la asistencia son consideradas para la planificación y evaluación de aprendizajes de un nivel educativo en particular³⁹, en tanto asiste en establecer estrategias de avance en los aprendizajes.

Considerando lo anterior, los establecimientos conducen un proceso de inscripción previa a la matrícula, con el fin de conocer el contexto familiar, con el motivo de priorizar a aquellas familias que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. Cabe mencionar, que cada establecimiento posee una capacidad máxima de atención, esto es, un número determinado de cupos que deben cubrirse. En este sentido, se presentan diferencias en el cumplimiento del número de matrículas, habiendo establecimientos que cuentan con listas de espera y también, establecimientos que cuentan con cupos disponibles durante todo el año.

Considerando información de la Región Metropolitana correspondiente al mes de noviembre entre 2019 y 2022, el total de niñas y niños matriculados en los establecimientos de Fundación Integra de la Región Metropolitana es el siguiente:

Tabla 8: Cantidad de niñas y niños matriculados en noviembre entre 2019 y 2022

Año	Matrícula
2019	24393
2020	<i>Información no disponible</i>
2021	23478
2022	21824

³⁹ Según lo descrito en el Decreto 315 del Ministerio de Educación, los establecimientos de Educación Parvularia deben estructurarse en torno a los siguientes niveles educativos: Sala Cuna Menor (0 a 1 año), Sala Cuna Mayor (1 a 2 años), Medio Menor (2 a 3 años), Medio Mayor (3 a 4 años), Transición Menor (4 años), Transición Mayor (5 años).

En los últimos cuatro años, se pueden evidenciar variaciones en el número de niñas y niños que se matriculan en estos establecimientos, siendo la variación más notoria la registrada entre 2021 y 2022, con una baja de 1654 niñas y niños. Si bien las bajas no superan a la anteriormente mencionada, se observa que cada año se ha registrado una cantidad menor de matrículas. No obstante, y como se verá a continuación, en este período se han registrado matrículas en todos los establecimientos de la Región Metropolitana. De acuerdo a la información correspondiente a noviembre de 2022, a continuación (tabla 9) se presenta el total de niñas y niños matriculados que asisten⁴⁰ en los establecimientos de Fundación Integra en las 50 comunas de la Región Metropolitana:

Tabla 9: Número de Jardines Infantiles y Total de niñas y niños que asisten en agosto 2022, por comuna

Comuna	Número JI	Matr. Nov. 2022	Comuna	Número JI	Matr. Nov. 2022
<i>Peñalolén</i>	19	1625	<i>Independencia</i>	3	99
<i>La Pintana</i>	15	1437	<i>María Pinto</i>	3	197
<i>Colina</i>	13	718	<i>Paine</i>	3	260
<i>Puente Alto</i>	13	1374	<i>San Miguel</i>	3	236
<i>El Bosque</i>	11	982	<i>San Ramón</i>	3	333
<i>La Florida</i>	11	1061	<i>Santiago</i>	3	402
<i>La Granja</i>	11	773	<i>Calera de Tango</i>	2	189
<i>Melipilla</i>	11	458	<i>Conchalí</i>	2	269
<i>Renca</i>	10	989	<i>Curacaví</i>	2	190
<i>San Bernardo</i>	9	957	<i>El Monte</i>	2	178
<i>Lo Espejo</i>	8	478	<i>Lo Barnechea</i>	2	192
<i>Maipú</i>	7	707	<i>Macul</i>	2	282
<i>San Joaquín</i>	7	639	<i>Peñaflor</i>	2	274
<i>Lampa</i>	6	507	<i>Quilicura</i>	2	262
<i>Buín</i>	5	372	<i>San José de Maipo</i>	2	126
<i>Cerro Navia</i>	5	603	<i>Talagante</i>	2	116
<i>Estación Central</i>	5	529	<i>Alhué</i>	1	68
<i>La Cisterna</i>	5	369	<i>Cerrillos</i>	1	38
<i>Recoleta</i>	5	666	<i>Isla de Maipo</i>	1	32
<i>Huechuraba</i>	4	320	<i>La Reina</i>	1	35
<i>Las Condes</i>	4	467	<i>Lo Prado</i>	1	118
<i>Pedro Aguirre Cerda</i>	4	435	<i>Ñuñoa</i>	1	178
<i>Pudahuel</i>	4	663	<i>Padre Hurtado</i>	1	68
<i>Quinta Normal</i>	4	213	<i>Pirque</i>	1	48
<i>Tiltil</i>	4	179	<i>San Pedro</i>	1	71

⁴⁰ La asistencia debe observarse considerando que cada establecimiento posee una capacidad máxima de atención, es decir, posee un número definido de niñas y niños que pueden matricularse en un determinado establecimiento.

En primera instancia, se muestra la cantidad de establecimientos con los que cuenta cada comuna y es posible evidenciar que las comunas con el mayor número de establecimientos son Peñalolén (19), La Pintana (15), Colina (13), Puente Alto (13), El Bosque, La Florida, La Granja y Melipilla (11) y Renca (10). El número de establecimientos por comuna es un dato que debe considerarse al observar el número de matrícula, ya que esto indica la “capacidad” de atención de una comuna u otra.

Observando la matrícula vigente a noviembre de 2022, se puede evidenciar lo dicho anteriormente, aunque en casos como el de Puente Alto, puede tratarse de establecimientos que además posee un alto número de niveles educativos. En lo que respecta a la asistencia de niñas y niños, tomando como referencia la información correspondiente al mes de noviembre entre 2019 y 2022 (tabla 10), se muestra una disminución notoria en el año 2021 en comparación a los últimos cuatro años⁴¹:

Tabla 10: Porcentaje total de asistencia en noviembre⁴² 2019, 2021 y 2022

Noviembre 2019	Noviembre 2021	Noviembre 2022
58,7	37,3	59,2

El 2022 se registra un alza en la asistencia con respecto al 2021, y supera levemente la asistencia registra en 2019. Para hacer una comparación justa, debe considerarse que los 3 años utilizados tienen dentro de sí hechos que pueden haber afectado o no, la asistencia de niños y niñas; no obstante, lo registrado en 2022 son resultados de mayor consonancia con lo registrado en los años anteriores a la pandemia.

Tomando como referencia el mes de noviembre en los años 2019 y 2021, la tabla 6 muestra el número de niñas y niños que forman parte de los registros de matrícula en este mes, y el promedio de asistencia⁴³ correspondiente, por comuna. Al realizar esta comparación, se puede ver que en general se registra una baja en las comunas de la Región Metropolitana, teniendo mayores bajas las comunas de Peñalolén (-198), La Pintana (-98), Renca y San Bernardo (-84), Talagante (-65) y Puente Alto (-64). Por otro lado, son solamente 14 comunas que no registran una baja en comparación a ambos años: La Reina, Lo Espejo, Santiago, Alhué, Quilicura, El Bosque, Tiltill, Conchalí, Colina, Cerro Navia, Quinta Normal, Estación Central, Melipilla y Lampa.

En lo que respecta a la asistencia registrada en el mes de noviembre de 2019 y 2021, se observa en este período una situación similar a la de la matrícula, en tanto se registra una baja generalizada de

⁴¹ Los años de referencia son 2019 a 2022, sin embargo, no ha sido posible realizar una comparación con el año 2020, dado que la atención fue únicamente a distancia.

⁴² Se toma como referencia este mes, pues se considera como el último mes del año en donde se registran menos egresos o intermitencia. Además, es el mes que se toma como referencia para realizar la tercera evaluación educativa, por la misma razón ya mencionada.

⁴³ El porcentaje de asistencia corresponde a los días efectivamente asistidos durante el mes, versus los días disponibles de asistencia. Esto, aplica mayormente a niñas y niños que ingresan ya comenzado el mes de referencia.

este indicador. A continuación, la tabla 11 muestra una comparación entre la asistencia del mes de noviembre 2019 y noviembre 2021, por comuna:

Tabla 11: Matrícula y Asistencia antes y durante la pandemia por Covid-19

Comuna	Matrícula Nov. 2019	Asist. Prom. Nov. 2019	Matrícula Nov. 2021	Asist. Prom. Nov. 2021
<i>Alhué</i>	61	57,6	69	25,9
<i>Buin</i>	405	70,9	385	45,8
<i>Calera de Tango</i>	220	80,0	219	44,3
<i>Cerrillos</i>	56	61,7	38	32,1
<i>Cerro Navia</i>	614	46,6	633	35,6
<i>Colina</i>	723	55,3	739	33,8
<i>Conchalí</i>	298	64,3	312	40,9
<i>Curacaví</i>	209	62,2	183	37,0
<i>El Bosque</i>	1060	55,6	1071	35,9
<i>El Monte</i>	196	52,6	187	39,6
<i>Estación Central</i>	542	52,4	567	34,5
<i>Huechuraba</i>	385	58,0	379	27,8
<i>Independencia</i>	163	52,7	142	25,0
<i>Isla de Maipo</i>	91	62,2	72	41,4
<i>La Cisterna</i>	434	60,5	421	40,0
<i>La Florida</i>	1198	58,5	1173	41,2
<i>La Granja</i>	870	61,5	847	39,7
<i>La Pintana</i>	1580	61,5	1482	42,0
<i>La Reina</i>	35	52,7	35	55,2
<i>Lampa</i>	429	51,3	514	27,7
<i>Las Condes</i>	607	60,0	567	41,4
<i>Lo Barnechea</i>	243	60,2	204	42,0
<i>Lo Espejo</i>	521	69,8	526	36,8
<i>Lo Prado</i>	157	55,0	130	41,7
<i>Macul</i>	312	59,4	295	42,1
<i>Maipú</i>	752	60,5	745	36,9
<i>María Pinto</i>	197	60,3	167	30,1
<i>Melipilla</i>	450	60,6	479	28,7
<i>Ñuñoa</i>	240	61,4	210	41,1
<i>Padre Hurtado</i>	77	56,7	76	55,6
<i>Paine</i>	270	71,8	249	39,5
<i>Pedro Aguirre Cerda</i>	446	60,8	436	42,8
<i>Peñaflor</i>	296	56,4	284	35,3
<i>Peñalolén</i>	1922	57,0	1724	35,6
<i>Pirque</i>	65	66,7	55	27,7
<i>Pudahuel</i>	734	53,0	699	36,8

<i>Puente Alto</i>	1521	53,1	1457	36,4
<i>Quilicura</i>	292	50,6	301	26,3
<i>Quinta Normal</i>	205	62,1	224	31,9
<i>Recoleta</i>	777	48,4	741	28,4
<i>Renca</i>	1148	54,7	1064	38,8
<i>San Bernardo</i>	1163	63,3	1079	35,4
<i>San Joaquín</i>	698	52,7	669	35,2
<i>San José de Maipo</i>	127	66,7	96	48,0
<i>San Miguel</i>	304	51,8	275	35,5
<i>San Pedro</i>	92	53,6	86	20,9
<i>San Ramón</i>	394	54,9	369	43,6
<i>Santiago</i>	408	56,7	415	39,2
<i>Talagante</i>	178	56,8	113	50,3
<i>Tiltil</i>	214	59,3	226	34,9

Las comunas que más registran bajas de asistencia son Pirque (-39%), Calera de Tango (-35,7%), Lo Espejo (-33%), San Pedro (-32,7%), Paine (-32,3%), Melipilla (31,9%), Alhué (-31,7%), Quinta Normal, Huechuraba y María Pinto (-30,2%). Por otro lado, solamente se registra una comuna en la Región Metropolitana que no registra bajas y, de hecho, registra una leve subida: La Reina (2,5%).

Los resultados de asistencia en este período de tiempo requieren considerar el contexto particular que supone la pandemia por Covid-19 y también el emplazamiento urbano o rural de la comuna. La mayor baja de asistencia en 2021 en comunas con alta presencia de territorios de emplazamiento rural, puede sugerir varios análisis en torno a cómo se enfrentó la pandemia –en particular el confinamiento- en estos territorios y cuáles fueron aquellos mecanismos utilizados para dar solución a lo que en años anteriores solucionó el enrolamiento en algún establecimiento de educación parvularia. La baja en asistencia presente en 2021 debe observarse considerando aspectos de la gestión en el contexto de la pandemia, pues tanto en 2020 como en 2021, se implementó un plan educativo remoto que consistió en el trabajo a distancia con niños, niñas y sus familias, a través del envío de materiales y actividades. Esto, si bien posibilitó una mayor cercanía y alianza con las familias, también supuso diferentes experiencias en torno a la capacidad de adherencia de las familias a esta modalidad, en algunos casos presentando una participación y/o asistencia intermitente.

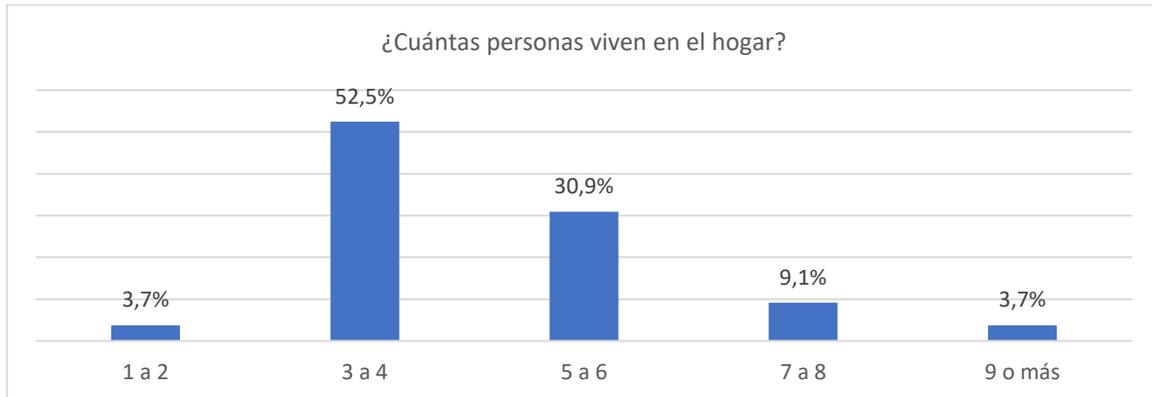
c) Características de los hogares de familias usuarias de Fundación Integra en la Región Metropolitana

Este apartado pretende mostrar algunas características de los hogares de niñas, niños y sus familias en las distintas comunas de la Región Metropolitana. No fue posible acceder a mayor información respecto de escolaridad, conformación familiar o ingresos, debido a que la organización posee estrictos lineamientos respecto de información perteneciente a familias y se apega a los estándares

actuales de la privacidad de la información. Pese a esto, la encuesta de satisfacción realizada en 2021, entrega algunos elementos importantes.

A continuación, se muestran los resultados de la Región Metropolitana respecto de ciertas consultas relacionadas con la composición de los hogares:

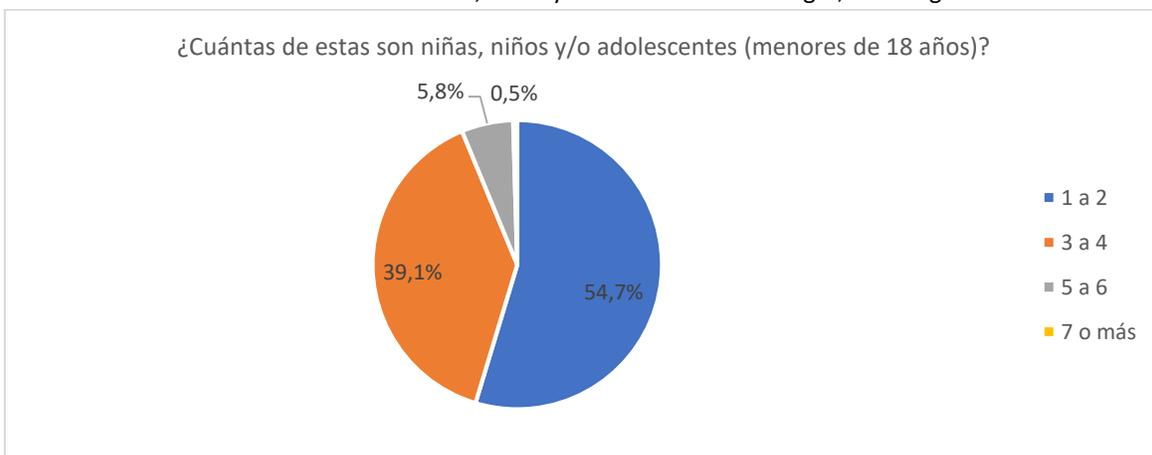
Gráfico 1: Cantidad de personas en el hogar, total regional



Fuente: Encuesta de satisfacción a familias de Fundación Integra 2021

El gráfico 1 presenta los resultados respecto de la pregunta “¿Cuántas personas viven en el hogar?”, y se puede apreciar una mayor presencia de hogares cuya composición es de 3 a 4 personas (52,5%), además de que cerca de un tercio de los hogares se compone de entre 5 a 6 personas. Cabe mencionar que si bien es cierto son porcentajes menores, tanto el rango “1 a 2”, como el rango “9 o más” tienen un 3,7%. Tratándose del mismo porcentaje, debe considerarse que es de mayor relevancia la situación de hogares de 9 o más personas, considerando que la Región Metropolitana cuenta con territorios de altos índices de hacinamiento. A modo de profundizar en la composición de los hogares, también se consultó acerca de la presencia de personas niños, niñas y adolescentes (menores de 18 años) en el hogar. El gráfico 2 muestra los resultados a nivel regional:

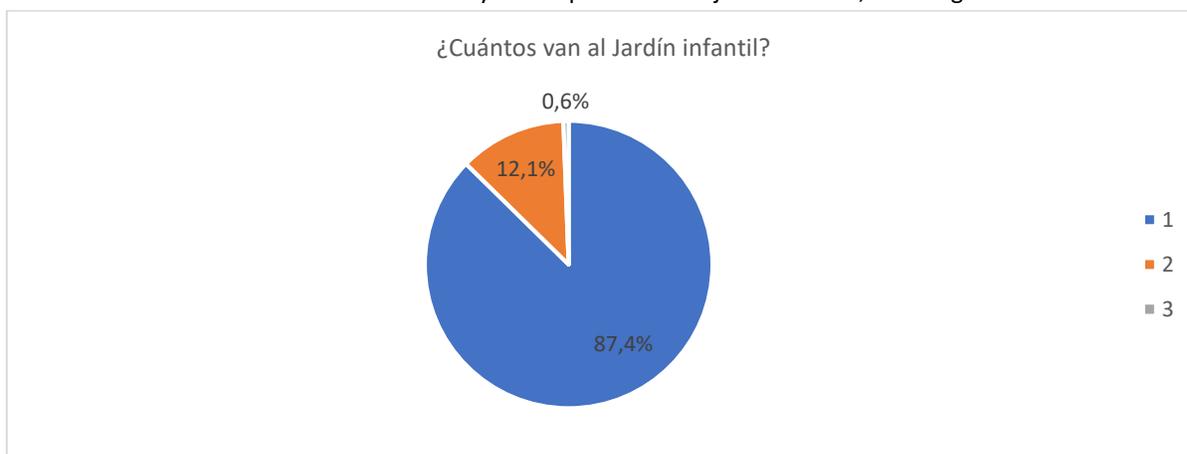
Gráfico 2: Cantidad de niñas, niños y adolescentes en el hogar, total regional



Fuente: Encuesta de satisfacción a familias de Fundación Integra 2021.

Se puede apreciar que la mayoría de los hogares tiene una conformación de entre 1 a 4 niñas, niños y/o adolescentes menores de 18 años. En específico, cerca del 55% de los hogares reportan vivir con 1 a 2 niñas, niños y adolescentes menores de 18 años, y que cerca del 40% vive con 3 a 4 menores de edad. En relación a la pregunta anterior, también se consultó acerca de cuántas de estas personas asistiría al jardín infantil (“¿Cuántos van al Jardín infantil?”):

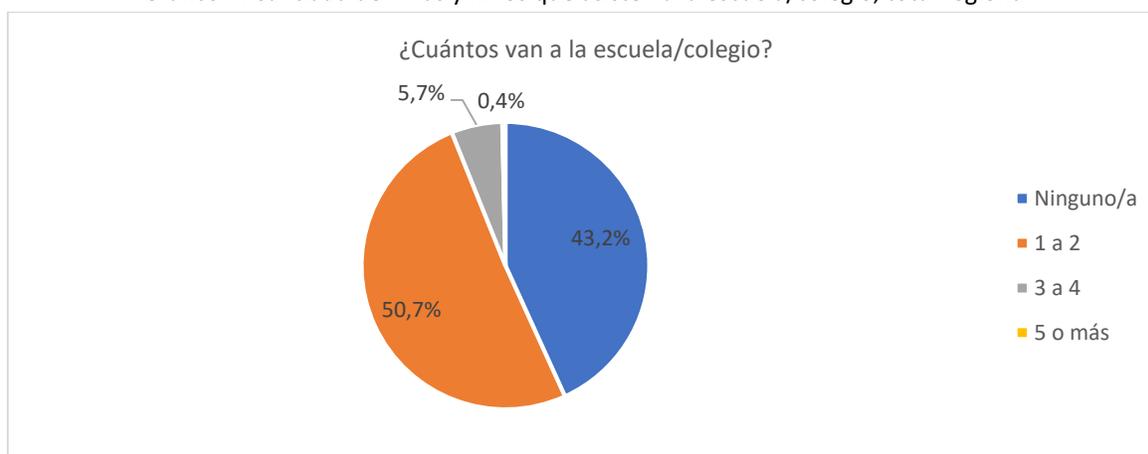
Gráfico 3: Cantidad de niñas y niños que asisten al jardín infantil, total regional



Fuente: Encuesta de satisfacción a familias de Fundación Integra 2021.

En el gráfico 2, se observa que un 87,4% de las familias reporta que por lo menos 1 niña/niño asiste al jardín infantil y, por otro lado, un 12,1% de las familias sostiene que 2 niñas y/o niños asisten al jardín infantil.

Gráfico 4: Cantidad de niñas y niños que asisten a la escuela/colegio, total regional



Fuente: Encuesta de satisfacción a familias de Fundación Integra 2021.

En esta misma línea –y en una pregunta separada- un 43,2% de las familias reporta que ninguna persona integrante del hogar asiste a la escuela o colegio (“¿Cuántos van a la escuela/colegio?”);

mientras que un 50,7% de las familias indica que 1 o 2 personas menores de edad asisten a la escuela o colegio (Fundación Integra, 2021).

II. Procesos de aprendizaje de niñas y niños de la Región Metropolitana en contextos de confinamiento durante la pandemia por Covid-19

Considerando la noción de que la pandemia por Covid-19 supuso una interrupción en el funcionamiento de los sistemas parciales de la sociedad, cobra relevancia el observar cuáles son algunos aspectos que pudieran permitir realizar esta distinción. Además, se buscará identificar aquellos elementos que emergen como característicos de una experiencia territorial diferenciada respecto del confinamiento por Covid-19 y las posibles implicancias de esta situación en la trayectoria educativa de niñas y niños.

Si bien comunicacionalmente se ha tratado la emergencia sanitaria como un “desastre” –sobre todo durante el primer año-, esta noción estuvo mayormente comunicada desde el sistema de salud y, por tanto, la racionalidad de este sistema fue mayormente la que indicó la relevancia de ciertos indicadores para la toma de decisiones y en general, la comunicación. Es así como los territorios se tematizaron desde lo sanitario y desde el riesgo, no considerando inicialmente cuáles podrían ser algunas consecuencias sobre lo que ocurre en esos escenarios territoriales.

Para caracterizar esta problemática, se utilizaron los siguientes indicadores y aspectos: Comuna de residencia, Tasa de pobreza por ingreso, Índice de Hacinamiento, Índice de Desarrollo Comunal (IDC), Confinamiento (número de días de confinamiento total), Resultados de Aprendizaje y Asistencia (promedio de días asistidos).

Entendiendo que dentro del sistema educativo está presente el código mejor/peor, se considera relevante el revisar los resultados de aprendizajes, no como un indicador totalizante de lo relevante dentro del sistema, pero sí como una de las señales que pueden indicar organizacionalmente cuáles son las decisiones relevantes de tomar. Junto a esto, se revisará la asistencia de niñas y niños a los establecimientos dentro del período de los últimos 4 años, pues también es un indicador relevante en la toma de decisiones.

Cabe mencionar que la utilización de estos aspectos, se hace de manera que permitan caracterizar distintos escenarios en los cuales se puedan visualizar problemáticas ligadas a los distintos territorios. Por este motivo, de ninguna manera debiese interpretarse una relación de causalidad directa entre uno u otro, sino que se trata de distintos bloques, que pueden recrear distintas formas.

Este estudio, pretende entregar algunos elementos iniciales para una observación de segundo orden, entendiendo que dicha observación deja afuera otros elementos que, por la naturaleza reciente de este evento, no han surgido aún.

1. La pandemia como desastre

Este apartado tiene el objetivo de abordar la ocurrencia de la pandemia por Covid-19 en el sistema educativo, en primera instancia, vista como un elemento disruptor, un hecho que supuso un cambio en el funcionamiento de los sistemas parciales de la sociedad. Puntualizar a la pandemia como elemento disruptor requiere observar cómo se ha producido este cambio o interrupción en el sistema educativo y cuál ha sido su alcance, principalmente en las organizaciones que ejecutan los programas de este sistema. En concreto, debiese observarse dentro de la organización citada por este estudio, cuáles han sido algunos indicadores de cumplimiento o de gestión, que se han visto afectados o no, por las medidas de confinamiento, particularmente en la Región Metropolitana.

Por supuesto que, la extensión y alcance de la pandemia son aspectos que dada su contemporaneidad no son observables en su totalidad en este momento, pero en pos de realizar este análisis se propondrán algunas perspectivas para su abordaje, lo que se espera permita entregar elementos para futuros análisis, con evidencia actualizada.

En este sentido, se buscará realizar una comparación entre la información correspondiente a 2021, con información de 2019 y de 2022. Se toma el año 2021 como el punto principal de observación, ya que a pesar de que se trata del segundo año de la pandemia por Covid-19, durante el 2020 hubo dificultad en el levantamiento de ciertos tipos de información de gestión en la organización, además de que algunos instrumentos no pudieron aplicarse producto de la clausura de los establecimientos educativos.

En primer lugar, se revisarán los resultados de aprendizaje y desarrollo, de dos instrumentos que fueron aplicados durante el 2021: el IEA (Instrumento de Evaluación de Aprendizajes) y el Battelle (Battelle Developmental Inventory Screening Test); y, en segundo lugar, el promedio de asistencia de los establecimientos.

Es importante señalar que el carácter de este análisis es exploratorio y por lo tanto buscará encontrar elementos que abran otras líneas de análisis de los que ya se realizan al interior de la organización. Por este motivo, más que observar los indicadores de gestión, el objetivo mayor es observar la pandemia a través de estos resultados, con el fin de generar insumos para otras posibles experiencias en contextos contingentes.

Resultados de aprendizaje y desarrollo

- **Instrumento de Evaluación de Aprendizajes (IEA)**

El IEA⁴⁴⁵ (Instrumento de Evaluación de Aprendizajes) es un instrumento de carácter evaluativo y de propósito formativo, creado y utilizado en Fundación Integra. A través de él, se evalúan los aprendizajes desarrollados en las distintas dimensiones y ámbitos propuestos en Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2018):

DOMINIO	DIMENSIÓN
A. Desarrollo Personal y Social	Identidad y Autonomía
	Convivencia y Ciudadanía
	Corporalidad y Movimiento
B. Comunicación Integral	Lenguaje Verbal
	Lenguajes Artísticos
C. Interacción y Comprensión del entorno	Exploración del Entorno Natural
	Comprensión del Entorno Sociocultural
	Pensamiento Matemático

Fuente: BCEP 2018. Elaboración Propia.

En cuanto a su aplicación, se realiza cada año en tres momentos distintos: abril, agosto y noviembre. Esta aplicación se realiza a todas y todos los niños que asistan a los establecimientos en cualquiera de sus niveles educativos⁴⁶. En cuanto al instrumento en sí, cabe señalar algunos elementos: (i) Considera pautas de evaluación diferenciadas para cada nivel educativo (ii) Contiene indicadores por dimensión, pertinentes a lo esperado para cada edad, (iii) Cada indicador tiene tres rúbricas evaluativas o niveles: nivel inicial, nivel intermedio y nivel final; lo que indica el nivel de logro de aprendizajes en un indicador específico.

La información que se utilizó para la construcción de los resultados es la correspondiente al segundo registro (agosto) del instrumento, de los años 2019, 2021 y 2022⁴⁷. Como nota aclarativa, aunque no se comunica organizacionalmente de esta manera, se espera que a fin del año el mayor

⁴⁴ “El Instrumento de Evaluación de Aprendizajes (IEA) fue elaborado con un propósito formativo y, por tanto, su uso se centra en ser un insumo clave para que los equipos educativos tomen decisiones en su planificación educativa, considerando el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.” (Fundación Integra, Reporte Social 2021, p. 69).

⁴⁵ Cabe precisar que el uso de la información evaluativa de niñas y niños en el contexto de este estudio, se enmarca en una observación y bajo un impulso teórico exploratorio, por lo que no debieran interpretarse estos resultados con el fin de realizar una evaluación de desempeño o de gestión.

⁴⁶ Los niveles educativos corresponden a Sala cuna Menor (85 días a 1 año), Sala Cuna Mayor (1 a 2 años), Medio Menor (2 a 3 años), Medio Mayor (3 a 4 años), Transición Menor (4 años) y Transición Mayor (5 años).

⁴⁷ Los resultados del año 2020 no están disponibles, pues no se aplicó el instrumento.

porcentaje de niñas y niños avancen al nivel final de sus aprendizajes⁴⁸. En la tabla 12, se muestran los resultados del IEA 2021 por nivel educativo y por nivel de logro de aprendizajes (inicial, intermedio y final):

Tabla 12: Resultados IEA agosto 2021, por nivel educativo⁴⁹

	Inicial	Intermedio	Final
<i>Sala Cuna Mayor</i>	48,4%	38,7%	12,9%
<i>Medio Menor</i>	65,0%	31,1%	3,9%
<i>Medio Mayor</i>	42,6%	48,0%	9,4%
<i>Transición Menor</i>	37,6%	51,4%	11,0%
<i>Transición Mayor</i>	23,2%	60,7%	16,1%

La aplicación del IEA en el mes de agosto⁵⁰ corresponde a la segunda del año, y por lo tanto la intermedia –la primera evaluación se realiza en marzo y la última en diciembre. La aplicación en tres momentos de año permite, por un lado, establecer una línea de base –para que el establecimiento pueda generar estrategias de mejora en base a estos resultados-, y también conocer los avances entre cada evaluación. La aplicación de agosto, tiene consigo una expectativa no comunicada que es la de registrar un avance en los aprendizajes, es decir que aquellos aprendizajes que estaban en el nivel inicial o intermedio en uno o más indicadores en marzo, en agosto puedan haber avanzado al nivel intermedio o final, respectivamente. Generalmente, el avance de aprendizajes en agosto marca una tendencia que puede verse confirmada en el registro de diciembre.

Si se observan los distintos niveles educativos, se puede ver que el nivel Medio Menor (2 a 3 años) tiene un porcentaje significativo en el nivel inicial, esto quiere decir que un 65% de niñas y niños de este nivel no ha registrado avances desde la evaluación realizada en marzo. El nivel Sala Cuna Mayor (1 a 2 años) también muestra una situación similar, pues casi la mitad de niñas y niños evaluados está todavía en nivel inicial de acuerdo a lo que se espera para su edad.

El caso del nivel Transición Mayor (5 años) es distinto al anterior pues si bien tiene un porcentaje no particularmente alto en el nivel final de aprendizajes, un 60% de niñas y niños está en el nivel intermedio y, por lo tanto, se esperaría un avance significativo para la evaluación de diciembre. Pese a que en algunos niveles educativos en 2021 se registraron avances en los aprendizajes –en algunos casos cercanos a los márgenes esperados para la evaluación de agosto- en general, los resultados son notoriamente menores en comparación a 2019 o 2022.

⁴⁸ En este sentido, al tratarse de la evaluación intermedia realizada en agosto, por lo general se registra un menor porcentaje de niñas y niños con un logro final de sus aprendizajes, en comparación a la evaluación final en diciembre, en donde se genera un mayor porcentaje de logro final.

⁴⁹ No se procesa el nivel Sala Cuna Menor, dado que el instrumento de ese nivel es de carácter cualitativo.

⁵⁰ Se elige analizar la evaluación de agosto principalmente porque en el contexto de la revuelta social de 2019, se definió no realizar la evaluación de diciembre y por lo tanto no hay resultados disponibles. El definir agosto como punto de observación, permite hacer la comparación que este estudio requiere hacer.

A continuación, se muestran los resultados del IEA 2019, 2021 y 2022 por nivel educativo, particularmente el porcentaje de niñas y niños que logra el *nivel final* de aprendizajes en los distintos dominios de aprendizaje. Esto quiere decir, que los totales indican el porcentaje de niñas y niños que lograron lo esperado para su edad en los indicadores de las distintas dimensiones de aprendizaje.

Tabla 13: Porcentaje de niñas/niños en el nivel final de aprendizajes en IEA agosto, por nivel educativo

Nivel Educativo	Final 2019	Final 2021	Final 2022
<i>Sala Cuna Mayor</i>	22,1%	12,9%	12,6%
<i>Medio Menor</i>	7,6%	3,9%	17,8%
<i>Medio Mayor</i>	16,1%	9,4%	13,3%
<i>Transición Menor</i>	17,1%	11,0%	26,4%
<i>Transición Mayor</i>	21,6%	16,1%	21,0%

En primera instancia, si se observan los años de aplicación del instrumento, se evidencia que el año 2021 es el año con menores resultados de manera transversal y que en 2022, en general se muestran mejores resultados, exceptuando el nivel Sala Cuna Mayor que registra una leve baja en este período. Si bien es poco probable que se pueda hablar de una “recuperación” luego del 2021, sí puede apoyar la noción de que hubo una fuerte caída en 2021, una caída que comienza en 2020 con la pandemia.

En cuanto a los niveles educativos –que en el fondo indican la edad de niñas y niños- se pueden observar algunas diferencias. Por ejemplo, se puede evidenciar que el nivel Medio Menor es el que presenta menores resultados en los primeros dos años evaluativos (2019 y 2021); esto quiere decir, que en términos de edad, niños y niñas de 2 a 3 años han mostrado mayor dificultad de lograr el nivel final de aprendizajes, a excepción del año 2022 en donde se ve un alza importante en el porcentaje de logro.

El observar los resultados de aprendizajes por edad, permite visualizar los desafíos propios del aprendizaje en primera infancia y en particular, pone en relieve que los planes educativos deben considerar estrategias pertinentes respecto a la etapa de desarrollo en la que está cada niña o niño. De acuerdo a estos resultados, cabe preguntarse cómo las organizaciones educativas incorporan la evidencia que generan para la toma de decisiones, y en el contexto de la pandemia, qué ha significado que, en concreto, niños y niñas de 2 a 3 años registran mayores desafíos para el logro de aprendizajes.

Dado que este estudio tiene como impulso el develar elementos relevantes desde el territorio, se presentarán los resultados comunales y se intentará situarlos de manera que permitan visualizar distintas problemáticas alrededor del desarrollo de aprendizajes en primera infancia.

A continuación, se muestran de manera general los resultados del IEA 2019, 2021 y 2022 en su aplicación de agosto, con los resultados desglosados por comuna de la Región Metropolitana. Se encuentra destacado el resultado más descendido de cada comuna en estas aplicaciones.

Tabla 14: Niñas y niños en el nivel final IEA 2019 a 2022, por comuna

Comuna	IEA 2019	IEA 2021	IEA 2022
<i>Alhué</i>	31,4	25,0	21,6
<i>Buín</i>	8,5	4,0	11,6
<i>Calera de Tango</i>	31,1	3,7	19,2
<i>Cerrillos</i>	16,4	21,3	2,7
<i>Cerro Navia</i>	8,1	4,1	10,7
<i>Colina</i>	14,1	11,2	16,2
<i>Conchalí</i>	15,7	3,5	13,6
<i>Curacaví</i>	14,4	5,5	25,1
<i>El Bosque</i>	15,8	8,0	13,4
<i>El Monte</i>	4,9	3,3	6,3
<i>Estación Central</i>	19,6	12,7	16,3
<i>Huechuraba</i>	8,4	6,1	10,6
<i>Independencia</i>	31,7	14,7	18,4
<i>Isla de Maipo</i>	29,9	11,4	5,6
<i>La Cisterna</i>	11,8	11,2	20,0
<i>La Florida</i>	11,7	5,8	11,4
<i>La Granja</i>	13,7	6,5	13,5
<i>La Pintana</i>	9,2	6,3	14,1
<i>La Reina</i>	38,9	16,7	23,9
<i>Lampa</i>	13,0	3,0	9,8
<i>Las Condes</i>	18,1	12,7	24,0
<i>Lo Barnechea</i>	13,7	19,6	13,6
<i>Lo Espejo</i>	17,6	4,2	12,5
<i>Lo Prado</i>	6,4	5,6	13,7
<i>Macul</i>	5,9	6,3	20,1
<i>Maipú</i>	20,9	14,8	23,5
<i>María Pinto</i>	22,1	8,4	16,8
<i>Melipilla</i>	20,6	14,7	16,9
<i>Ñuñoa</i>	8,7	3,7	13,3
<i>Padre Hurtado</i>	3,6	2,7	7,2
<i>Paine</i>	14,9	10,9	24,7
<i>Pedro Aguirre Cerda</i>	11,1	7,2	7,9
<i>Peñaflor</i>	17,3	7,4	20,4
<i>Peñalolén</i>	17,3	7,9	12,8
<i>Pirque</i>	3,0	0,0	5,3
<i>Pudahuel</i>	18,7	15,1	21,7
<i>Puente Alto</i>	12,8	6,8	13,3

Quilicura	11,2	8,7	13,8
Quinta Normal	16,1	17,2	15,5
Recoleta	16,3	5,7	16,6
Renca	13,5	9,2	13,4
San Bernardo	17,2	7,1	16,1
San Joaquín	12,4	11,5	12,8
San José de Maipo	6,1	0,4	4,9
San Miguel	15,7	3,3	12,0
San Pedro	16,8	0,0	2,5
San Ramón	10,4	8,4	11,0
Santiago	17,1	8,6	13,3
Talagante	6,2	12,8	26,1
Tiltil	5,7	6,6	20,3

La tabla 14 muestra el porcentaje de niñas y niños que logra el nivel final de aprendizajes en las distintas dimensiones del instrumento IEA, en los años 2019, 2021 y 2022. Marcado en color, se indica el porcentaje más bajo de la comuna entre 2019 y 2022, y se puede observar que una notoria mayoría de las comunas de la Región Metropolitana registra su menor porcentaje en 2021. Excepción lo anterior, se evidencia que ciertas comunas presentan su *mayor* porcentaje en 2021 (Cerrillos, Lo Barnechea y Quinta Normal), así como su *menor* porcentaje durante el 2022 (Alhué, Cerrillos, Isla de Maipo, Lo Barnechea y Quinta Normal).

De acuerdo a los resultados de los últimos tres años evaluados, se puede observar un quiebre, es decir, el año 2021 casi de manera transversal se registran resultados más bajos, salvo algunas excepciones. En este sentido, podría decirse que la pandemia a través de sus medidas de confinamiento sí tuvieron un efecto distorsionador, aun cuando los establecimientos y las familias crearon estrategias para abordar esta problemática que ya se hacía aparente desde 2020. Que los resultados de 2022 sean similares a los previos a la pandemia, remarca la idea inicial de que fue el confinamiento lo que significó la interrupción del funcionamiento de los programas en el sistema educativo y no la pandemia por sí sola. Si bien la pandemia configura ciertos escenarios de dificultad en la comunicación y el riesgo sanitario, y por cierto que ha promovido la innovación dentro de las implementaciones de los programas, es el confinamiento un elemento decidor en torno a cómo el sistema educativo ha debido observarse y el que incorpore una perspectiva de desastre o contingencia en su funcionamiento.

- **Battelle**

El *Battelle Development Inventory Screening Test* (BDIST) es un instrumento de aplicación individual que evalúa habilidades de desarrollo en niñas y niños entre los 0 y 8 años de edad. Al igual que el IEA, considera una serie de dimensiones evaluativas que comprenden diferentes áreas del

desarrollo: dimensión Personal/Social, dimensión Adaptativa, dimensión Motora, dimensión Comunicación y dimensión Cognitiva.

Su aplicación se realiza en un ambiente estructurado y además se incluye la entrevista a familias y educadoras, donde se observa al niño o niña en su ambiente habitual y desempeñando las acciones que pertenecen a cada dimensión del desarrollo. En el marco de su aplicación, se evaluaron niñas y niños de 2, 4 y 5 años, a quienes se les aplica el mismo instrumento y se puntúa⁵¹ de acuerdo al nivel de desarrollo registrado en cada área.

Las dimensiones evaluadas en el instrumento se dividen en las siguientes subáreas:

Área	Subárea
Área Personal / Social	Interacción con el adulto
	Expresión de sentimientos/afecto
	Autoconcepto
	Interacción con los compañeros
	Colaboración
	Rol Social
Área Adaptativa	Atención
	Vestido
	Comida
	Responsabilidad Personal
	Aseo
Área Motora	Control Muscular
	Coordinación Corporal
	Locomoción
	Motricidad Fina
Área de Comunicación	Comunicación Receptiva
	Comunicación Expresiva
Área Cognitiva	Discriminación Perceptiva
	Memoria
	Razonamiento y Habilidades
	Desarrollo Conceptual

Cada área de desarrollo evaluada contiene un total de 20 ítems o indicadores (100 ítems en total) y la puntuación máxima que puede obtenerse en este instrumento es de 200 puntos.

Si bien es cierto puede haber una relación entre lo evaluado en las dimensiones del Battelle con las del IEA, es importante mencionar que este instrumento se aplicó para conocer la etapa de desarrollo en la que se encontraron niñas y niños de acuerdo a sus edades (2,4 y 5 años) en el momento de su aplicación y por lo tanto no reemplaza los resultados del IEA de ese año.

⁵¹ Se utiliza una puntuación de 0, 1 o 2 dependiendo de los criterios definidos para cada ítem.

La muestra de la aplicación de este instrumento consideró a todas las regiones del país con criterios de representatividad y aleatoriedad, por lo tanto, los resultados del instrumento pueden tratarse como un diagnóstico pertinente del estado de desarrollo de niñas y niños en Fundación Integra. En el caso de la Región Metropolitana, fueron evaluadas/evaluados un total de 292 niñas y niños, de un total de 25 comunas. A continuación, se muestra un detalle del total de niñas y niños evaluados por comuna:

Tabla 15: Cantidad de niñas y niños evaluados en Battelle 2021

Comuna	N
<i>Buín</i>	4
<i>Colina</i>	15
<i>El Bosque</i>	8
<i>Estación Central</i>	8
<i>Independencia</i>	8
<i>La Cisterna</i>	4
<i>La Florida</i>	12
<i>La Granja</i>	8
<i>La Pintana</i>	20
<i>Las Condes</i>	14
<i>Lo Espejo</i>	11
<i>Melipilla</i>	8
<i>Padre Hurtado</i>	9
<i>Peñalolén</i>	12
<i>Pudahuel</i>	16
<i>Puente Alto</i>	8
<i>Quilicura</i>	4
<i>Quinta Normal</i>	9
<i>Recoleta</i>	21
<i>San Bernardo</i>	21
<i>San Joaquín</i>	27
<i>San Miguel</i>	12
<i>San Ramón</i>	12
<i>Santiago</i>	4
<i>Tiltil</i>	17
Total	292

Dadas las bases del instrumento, se aplicó este test en un total de 139 niñas/niños de 2 años, en 133 niñas/niños de 4 años y en 20 niñas/niños de 5 años. El volumen menor de niñas/niños de 5 años corresponde al también menor número de niñas/niños de esta edad en la matrícula de Fundación Integra, donde suele concentrarse la matrícula en los niveles medio menor (2 a 3 años) y medio mayor (3 a 4 años).

Tabla 16: Resultados Battelle, por comuna

Comuna	Puntaje	Porcentaje de logro ⁵²
San Ramón	140	70%
Quinta Normal	140	70%
San Joaquín	140	70%
Lo Espejo	138	69%
La Granja	138	69%
Quilicura	135	68%
Buín	133	66%
La Pintana	131	66%
Recoleta	128	64%
San Miguel	128	64%
La Cisterna	126	63%
Pudahuel	124	62%
Tiltil	123	61%
Padre Hurtado	122	61%
El Bosque	122	61%
Estación Central	121	61%
Peñalolén	120	60%
Las Condes	118	59%
Colina	113	57%
Independencia	113	56%
La Florida	108	54%
Melipilla	107	53%
Santiago	103	52%
San Bernardo	101	50%
Puente Alto	101	50%

La tabla 16 muestra los resultados de instrumento Battelle por comuna, y se puede apreciar que de acuerdo a la muestra de la Región Metropolitana el promedio máximo de los puntajes registrados se encuentra en las comunas de San Ramón, Quinta Normal y San Joaquín con un 70% de logro. Por otro lado, las comunas de Santiago (52%), San Bernardo y Puente Alto (50%) registran los porcentajes de logro más bajos de la región.

Cabe mencionar también, que la media de logro nacional es de 65%, por lo que los resultados de la Región Metropolitana están en su mayoría por debajo de la media nacional.

⁵² El instrumento tiene un puntaje máximo de 200 puntos, que corresponde a tener 2 puntos en todos los ítems considerados dentro de cada área de desarrollo. En base a esto, se mostrará también el resultado con un porcentaje de logro (puntaje total/200).

Dado que no se ha aplicado este instrumento con anterioridad o posterioridad a 2021, no es posible realizar una comparación similar a la realizada con los resultados del IEA. Sin embargo, sus resultados promueven la reflexión en torno a la idea de cómo visualizar el peso de cada factor dentro del avance en el desarrollo de niñas y niños, incluso incorporando una perspectiva de mayor participación familiar en este proceso, entendiendo que el desarrollo puede ocurrir independiente de la exposición a programas educativos.

Por lo anterior, se considera relevante el estudiar otras experiencias de evaluación del desarrollo en niñas y niños de educación parvularia en el país durante la pandemia, y que tengan aplicaciones previas y posteriores al período aquí discutido, para así realizar un análisis de la ruptura que puede haber significado la pandemia en esta trayectoria de desarrollo.

Asistencia

En términos de la asistencia registrada en este período, se puede observar un fenómeno similar (tabla 14) a lo visto en los resultados aprendizajes, en el sentido de que el 2021 fue un año en donde se registró una baja notoria de asistencia, pues todas las comunas de la Región Metropolitana presentan su menor promedio en los tres años comparados, a excepción de la comuna de La Reina.

En 2019, las comunas que registraron mayores porcentajes de asistencia fueron Buin (70,9%), Calera de Tango (80%) y Paine (71,8%); mientras que las comunas que presentaron menores porcentajes de asistencia fueron Cerro Navia (46,6%), Quilicura (50,6%) y Recoleta (48,4%). En 2021, las comunas con mayores porcentajes de asistencia fueron La Reina (55,2%), Padre Hurtado (55,6%) y Talagante (50,3%), mientras que las que presentaron menores porcentajes fueron Alhué (25,9%), Independencia (25%) y San Pedro (20,9%).

Luego, en 2022 las comunas con mayores porcentajes de asistencia fueron Curacaví (68%), San Miguel (67,6%) y Talagante (74,3%), y las que tuvieron menores porcentajes fueron Quilicura (50,2%), San Pedro (38,5%) y Tiltil (51,1%).

Tabla 17: Promedio de asistencia noviembre⁵³ 2019 a 2022, por comuna

Comuna	Asistencia Nov. 2019	Asistencia Nov. 2021	Asistencia Nov. 2022
Alhué	57,6	25,9	56,9
Buin	70,9	45,8	54,9
Calera de Tango	80,0	44,3	66,3
Cerrillos	61,7	32,1	54,1
Cerro Navia	46,6	35,6	59,0

⁵³ Según los antecedentes revisados, el mes de noviembre tiende a ser un mes de mayor asistencia con respecto a otros meses del año (por ejemplo, julio o diciembre que son meses previos a recesos por vacaciones), sin embargo, esto puede tener una alta variación de comuna a comuna.

Colina	55,3	33,8	59,4
Conchalí	64,3	40,9	58,0
Curacaví	62,2	37,0	68,0
El Bosque	55,6	35,9	53,1
El Monte	52,6	39,6	53,0
Estación Central	52,4	34,5	54,5
Huechuraba	58,0	27,8	51,8
Independencia	52,7	25,0	60,0
Isla de Maipo	62,2	41,4	64,3
La Cisterna	60,5	40,0	59,0
La Florida	58,5	41,2	63,7
La Granja	61,5	39,7	63,3
La Pintana	61,5	42,0	63,1
La Reina	52,7	55,2	66,4
Lampa	51,3	27,7	51,9
Las Condes	60,0	41,4	63,1
Lo Barnechea	60,2	42,0	60,8
Lo Espejo	69,8	36,8	67,5
Lo Prado	55,0	41,7	67,1
Macul	59,4	42,1	61,4
Maipú	60,5	36,9	60,9
María Pinto	60,3	30,1	61,3
Melipilla	60,6	28,7	56,8
Ñuñoa	61,4	41,1	57,6
Padre Hurtado	56,7	55,6	63,8
Paine	71,8	39,5	61,7
Pedro Aguirre Cerda	60,8	42,8	63,7
Peñaflor	56,4	35,3	53,4
Peñalolén	57,0	35,6	59,2
Pirque	66,7	27,7	53,4
Pudahuel	53,0	36,8	62,8
Puente Alto	53,1	36,4	59,8
Quilicura	50,6	26,3	50,2
Quinta Normal	62,1	31,9	59,3
Recoleta	48,4	28,4	54,3
Renca	54,7	38,8	61,4
San Bernardo	63,3	35,4	62,2
San Joaquín	52,7	35,2	57,7
San José de Maipo	66,7	48,0	51,8
San Miguel	51,8	35,5	67,6
San Pedro	53,6	20,9	38,5
San Ramón	54,9	43,6	57,3
Santiago	56,7	39,2	57,1

Talagante	56,8	50,3	74,3
Tiltil	59,3	34,9	51,1

La baja asistencia en 2021 debe entenderse desde el contexto sanitario, pues en 2021 se dio continuidad a las medidas de confinamiento y en varios territorios del país se mantuvieron cerrados los establecimientos educacionales, algunos de los que abrieron luego del cese de las medidas del Plan Paso a Paso. También, debe considerarse que, en el caso de esta organización, en 2021 se dio continuidad a la implementación del plan educativo a distancia, por lo que ciertas familias optaron por no asistir al establecimiento. En 2022, la asistencia parece registrar porcentajes más similares a los registrados antes de la pandemia y esto en gran medida puede atribuirse a la apertura de los establecimientos, del término de las cuarentenas y por lo tanto, porque a pesar de que no se ha salido de la emergencia sanitaria –y por lo tanto no se ha terminado la interrupción provocada por estas medidas-, fue un año en donde el sistema educativo (y los demás sistemas) funcionó en un contexto de mayor estabilidad respecto a 2020 y 2021.

Entonces, habiendo revisado los resultados de aprendizajes y la asistencia, se podría sostener que al menos estos indicadores muestran que hubo una disrupción que se manifiesta en una baja sustantiva de los resultados de cada indicador. Esta baja se ve reflejada en una gran parte de la Región Metropolitana, pues así lo experimentaron la mayoría de las comunas de la región.

Este hecho, permite activar la discusión de que la pandemia fue percibida como un desastre, una interrupción dentro del funcionamiento del sistema educativo, en tanto cohibió ciertos elementos necesarios para el acoplamiento de algunos sistemas –el sistema educativo ciertamente y además el sistema familia, por ejemplo- e introdujo mayor complejidad, en tanto la no presencialidad supuso la introducción de otras estrategias o medios que probabilizaron la aceptación de la comunicación educativa.

Como idea adyacente a lo expuesto, parece ser que el sistema educativo introduce nuevas estrategias de comunicación con las familias en el contexto de confinamiento, pues esto parece responder a escenarios de mayor complejidad; pero también, podría idearse que el sistema educativo no renuncia a comunicar hacia las familias, porque si no lo hace no puede aplicar su código, lo que pone en riesgo la relevancia de la comunicación educativa en sí; en otras palabras, cómo puede el sistema educativo comunicar su propia racionalidad sino comunica lo que es relevante para sí, adaptándose al nuevo escenario de complejidad.

2. Pandemia y desigualdad territorial

En el primer capítulo, al caracterizar las condiciones de vivienda en las distintas comunas de la Región Metropolitana, se pudo evidenciar que dentro de la región existen diferentes problemáticas de tipo estructural, que suponen una serie de desafíos similares o diferentes para cada territorio observado, dependiendo de lo que se observe. La pandemia y las medidas sanitarias asociadas a ella

tensionaron estas problemáticas, en el sentido de que pudieron remarcar ciertas desigualdades y con esto, remarcar ciertos efectos de la pandemia en distintos aspectos de la vida de las/los habitantes de los distintos territorios.

Así, cuando se observaron indicadores de desarrollo de la comuna, índices de hacinamiento o el número de días de confinamiento total, se pudo observar la recurrencia de ciertas comunas respecto a su alto o bajo desempeño en estos indicadores. Así, es posible ver que ciertas comunas se agrupan de acuerdo a este rendimiento, formando una especie de perfil grupal: comunas de bajo índice de hacinamiento, probablemente también tendrán un bajo porcentaje de pobreza.

Dado que el interés primario de este estudio es conocer la implicancia de la pandemia en la trayectoria educativa de niñas y niños en primera infancia dentro de la Región Metropolitana, cobra relevancia el fijar un punto de observación respecto de cómo puede o no impactar la residencia en un territorio u otro, en sus aprendizajes.

En primer lugar, es importante enfatizar que los resultados de aprendizajes –en general, pero aquí hablando específicamente de la educación inicial- son el resultado del funcionamiento de una multiplicidad de factores, que confluyen en una evaluación mejor o peor. En primera instancia, considerando que puede haber diferencias de rendimiento desde las capacidades propias de un niño o niña, también cobran peso factores relacionados con la gestión organizacional detrás del impulso educativo que la misma organización pretende tener. Por esto, debe considerarse el peso factorial que puede tener el contar con un equipo comprometido y capacitado, infraestructura apta y un plan educativo pertinente; y frente a esta multiplicidad, observar los resultados de aprendizaje como una sinergia de elementos.

Si bien la literatura indica que esto es ampliamente incorporado en los distintos análisis educativos, la pandemia por Covid-19 ha permitido contar con un elemento con el que no se había contado anteriormente para observar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, esto es, no había habido un momento en la historia reciente en donde este proceso *no pudiera* llevarse a cabo en el aula. El confinamiento es un elemento disruptor –en tanto grafica una interrupción social y distorsión de variadas dinámicas y expectativas sociales-, pero por, sobre todo, al ser un hecho de carácter mundial y total, es un elemento de análisis relevante para visualizar aquellos aspectos que juegan un rol relevante. Con esto no sugiero que otros factores pierden significancia en el análisis, sino que al ser un hecho total puede develar con mayor facilidad aquellas problemáticas dentro del sistema educativo. En este sentido, la relevancia del confinamiento en el sistema educativo tiene la misma relevancia en otros sistemas parciales, puesto que requirió un cambio en la comunicación; pero en el sistema educativo en particular, supuso un obstáculo más para la aplicación de su código.

En este sentido, es que el confinamiento configura un punto de observación inédito y todavía muy vigente, en tanto permite remarcar ciertos contornos relevantes. Como ya se ha visto en los apartados anteriores, a simple vista pareciera ser que a medida que se observan distintos aspectos como el hacinamiento, el nivel de confinamiento o la tasa de pobreza por ingreso, surgen ciertos

perfiles territoriales con desafíos similares, es decir, emergen grupos de comunas con resultados similares y, por lo tanto, aun guardando las diferencias que cada territorio tiene, poseen desafíos similares.

Para visualizar estos perfiles, se tomaron los indicadores ya mencionados –hacinamiento, nivel de confinamiento y tasa de pobreza por ingreso- y se evidencia un agrupamiento de comunas con resultados similares. En este punto, es notorio que estos indicadores en su configuración conceptual tienen tras de sí elementos analíticos que apuntan a observar fenómenos, estados y situaciones desde la diferencia o la desigualdad; sin embargo, en esta oportunidad se añade al análisis el *confinamiento* que si bien no podría aparearse con los otros dos indicadores en su naturaleza –hacinamiento y pobreza son dos aspectos que indican una situación, una problemática, una tematización; mientras que el confinamiento es una medida-, sí provee de una perspectiva distinta, pues aunque su aplicación fue nacional, no se aplicó de la misma manera en todos los territorios de la región.

Entonces, en otras palabras al considerar los factores mencionados, se agrupan comunas con rendimientos similares, rendimientos bajos con rendimientos bajos, rendimientos altos con rendimientos altos⁵⁴ en los tres indicadores seleccionados. Por ejemplo, un grupo de comunas tendrá un nivel alto de hacinamiento, un nivel alto de confinamiento y un nivel alto de pobreza por ingreso y en este caso, este grupo sería considerado como un grupo de riesgo alto. El concepto de riesgo será tomado desde su concepción sistémica, indicando que si hay riesgo alto (o sea, con niveles altos en los indicadores seleccionados), hay un mayor riesgo de selección de las posibilidades que ofrece el sistema social dentro de esos territorios.

De acuerdo al nivel de riesgo, los grupos de comunas con rendimientos similares son los siguientes:

Riesgo Bajo		Riesgo Medio		Riesgo Alto	
Alhué	Maipú	Cerrillos	Quinta Normal	Cerro Navia	La Granja
La Reina	Melipilla	Lampa	San Joaquín	Conchalí	Recoleta
Las Condes	Ñuñoa	Padre Hurtado	San José de Maipo	El Bosque	Renca
Lo Barnechea	Pirque	Peñaflor	Tiltil	Independencia	San Bernardo
Buín	Puente Alto	Peñalolén	El Monte	La Pintana	Santiago
Calera de Tango	Quilicura	Curacaví	Pudahuel	Lo Espejo	
Colina	San Miguel	Huechuraba		Lo Prado	
La Cisterna	San Pedro	Isla de Maipo		Pedro Aguirre Cerda	
La Florida	Talagante	María Pinto		San Ramón	
Macul		Paine		Estación Central	

⁵⁴ Este punto es relativo, pues se dieron ciertos casos en donde efectivamente hay comunas con rendimientos dispares en cada indicador.

En el grupo de riesgo bajo, figura un total de 19 comunas; en el grupo de riesgo medio figura un total de 16 comunas y finalmente, en el grupo de riesgo alto figura un total de 15 comunas. A primera vista, se puede ver que en el caso de los grupos de riesgo bajo y medio existe mayor heterogeneidad respecto de las comunas, incluyendo comunas de diversas provincias –donde puede haber más presencia de territorios rurales. El grupo de riesgo alto, por su parte se muestra un poco más homogéneo, figurando casi en su totalidad, comunas de la provincia de Santiago.

A continuación, la tabla 18 muestra los resultados de aprendizajes de 2019 y 2021 en razón de los grupos conformados por su nivel de riesgo:

Tabla 18: Resultados de aprendizajes, por nivel de riesgo

Nivel de riesgo	Comunas		IEA 2019	IEA 2021	Dif.
Riesgo Alto	Cerro Navia Conchalí El Bosque Independencia La Pintana Lo Espejo Lo Prado Pedro Aguirre Cerda	San Ramón Estación Central La Granja Recoleta Renca San Bernardo Santiago	14,9	7,5	-7,4
Riesgo Medio	Cerrillos Lampa Padre Hurtado Peñaflor Peñalolén Curacaví Huechuraba Isla de Maipo	María Pinto Paine Quinta Normal San Joaquín San José de Maipo Tiltil El Monte Pudahuel	13,8	8,7	-5,1
Riesgo Bajo	Alhué La Reina Las Condes Lo Barnechea Buin Calera de Tango Colina La Cisterna La Florida Macul	Maipú Melipilla Ñuñoa Pirque Puente Alto Quilicura San Miguel San Pedro Talagante	15,8	9,5	-6,3

Observando los resultados pertenecientes a 2021 –que, para efectos de este estudio es donde se establece el punto de observación- se puede apreciar que el grupo de riesgo alto tiene resultados más bajos en comparación con los demás grupos y el grupo de riesgo bajo posee mejores resultados

que el resto⁵⁵. Si se miran los resultados de 2019 y se comparan con los de 2021, se puede observar que, si bien no es una diferencia remarcada, la caída entre un año y otro difiere para cada grupo: el grupo de riesgo alto registra una caída mayor entre año a año, en comparación con el grupo de riesgo bajo que registra una caída menor.

Esta observación permite a su vez observar que en aquellos territorios donde hay un mayor riesgo (mayor pobreza, mayor hacinamiento, mayor confinamiento) tuvieron resultados un tanto más rezagados con respecto a otras comunas y que, además, la caída en los aprendizajes registrada en pandemia, si bien ocurrió para todas las comunas, ocurrió de manera más pronunciada en comunas con mayores niveles de riesgo.

Tabla 16: Síntesis grupos de riesgo

Riesgo	IEA 2019	IEA 2021	Dif.	Battelle	Asist. 2019	Asist. 2021	Número de JI
Alto	14,9	7,5	-7,4	62%	57,2	37,4	95
Medio	13,8	8,7	-5,1	64%	59,0	36,8	87
Bajo	15,8	9,5	-6,3	59%	59,5	37,6	65

En los resultados de instrumentos Battelle también se pueden ver diferencias considerando el nivel de riesgo (tabla 16). En el caso de este instrumento, si solamente se consideran los grupos de riesgo bajo y riesgo alto, se observan mejores resultados en el grupo de riesgo alto. Dado que este instrumento evalúa el desarrollo de niñas y niños y no sus aprendizajes, no se podría hacer una presunción respecto del rol de los establecimientos en estos resultados. Pese a esto, este dato podría levantar la mirada hacia otras formas de observar el avance de niñas y niños, porque dado que el Battelle fue implementado en pandemia, entonces podría asumirse que el hogar tuvo un mayor rol en el desarrollo de habilidades y evolución de los niños y niñas de acuerdo a lo esperado para su edad. Es probable, que, aunque no haya resultados marcados o que digan relación con indicadores sociales –desde una mirada de desigualdad territorial- aún sea relevante observar cuáles han sido los principales elementos y estrategias que las familias han desplegado desde sus hogares, para estimular el desarrollo de niñas y niños con base en su contexto propio.

En cuanto a la asistencia, se puede observar algunas diferencias grupales, sin embargo, de menor claridad. Si bien se puede ver que claramente la asistencia en 2021 fue menor a la de 2019 por las razones ya descritas, las diferencias entre grupos son menores.

Finalmente, cuando se observa el número de establecimientos emplazados en las distintas comunas, se observa una mayor cantidad de establecimientos en las comunas de nivel de riesgo alto (95). Por su parte, las comunas de riesgo bajo presentan 30 establecimientos menos que las comunas de riesgo alto; sin embargo, en este punto debe considerarse que la organización aplica

⁵⁵ La variación entre resultados es de carácter tenue, sin embargo, indica una diferencia clara para el grupo de riesgo bajo.

un diagnóstico ya realizado al momento de encontrar lugares elegibles para la construcción de nuevos establecimientos, diagnóstico que considera criterios de desigualdad territorial.

III. Trayectorias de aprendizaje de niñas y niños de la Región Metropolitana antes y durante la pandemia por Covid-19.

Tal como se expuso en el capítulo anterior, este capítulo describirá algunos aspectos de interés respecto de la experiencia de niñas y niños matriculados en un establecimiento de educación parvularia. En particular, el objetivo será observar al subgrupo de niñas y niños que fueron evaluados con los instrumentos IEA y Battelle en 2021. Es un subgrupo, en tanto el Battelle fue aplicado en una muestra de niñas y niños a nivel nacional y el IEA se aplica de manera censal, es decir, a todos los niños y niñas que estén asistiendo en el período previo a la evaluación; así y dado que solamente un grupo fue parte de ambas evaluaciones, el análisis se realizará en todo caso que sea factible por el volumen de datos.

Se realizó la búsqueda de niñas y niños en ambas bases de datos (IEA 2021 y Battelle 2021), y los resultados indicaron que un total de 153 niñas y niños fueron evaluados en ambas instancias. Si bien se trata de una cantidad acotada, debe considerarse que la muestra del Battelle correspondiente a la Región Metropolitana es de un total de 292 niñas y niños, y el total de evaluaciones del IEA se vio reducida en 2021, puesto que solamente fueron evaluados aquellos niños y niñas que asistieron presencialmente en el período previo a la evaluación, excluyéndose aquellos y aquellas que estuvieron participando desde el plan educativo a distancia.

La composición de este subgrupo respecto de su comuna, y la cantidad de niñas y niños es la siguiente:

Tabla 17: Cantidad de niñas y niños, por comuna y nivel de riesgo

Comuna	Nivel de Riesgo	N
<i>El Bosque</i>	Riesgo Alto	4
<i>Estación Central</i>	Riesgo Alto	8
<i>Independencia</i>	Riesgo Alto	2
<i>La Granja</i>	Riesgo Alto	4
<i>La Pintana</i>	Riesgo Alto	12
<i>Lo Espejo</i>	Riesgo Alto	4
<i>Recoleta</i>	Riesgo Alto	10
<i>San Bernardo</i>	Riesgo Alto	7
<i>San Ramón</i>	Riesgo Alto	5
<i>Santiago</i>	Riesgo Alto	3
<i>Padre Hurtado</i>	Riesgo Medio	5
<i>Peñalolén</i>	Riesgo Medio	2
<i>Pudahuel</i>	Riesgo Medio	10
<i>Quinta Normal</i>	Riesgo Medio	4

<i>San Joaquín</i>	Riesgo Medio	17
<i>Tiltil</i>	Riesgo Medio	13
<i>Buin</i>	Riesgo Bajo	3
<i>Colina</i>	Riesgo Bajo	9
<i>La Cisterna</i>	Riesgo Bajo	1
<i>La Florida</i>	Riesgo Bajo	2
<i>Las Condes</i>	Riesgo Bajo	8
<i>Melipilla</i>	Riesgo Bajo	4
<i>Puente Alto</i>	Riesgo Bajo	3
<i>Quilicura</i>	Riesgo Bajo	2
<i>San Miguel</i>	Riesgo Bajo	11
Total		153

Se observa una dispersión importante, debido a que los 153 niños y niñas asisten a establecimientos que están emplazados en 25 comunas de la región. Respecto del nivel de riesgo –que es una construcción basada en el índice de hacinamiento, la tasa de pobreza por ingreso y los días de confinamiento-, se encuentran 9 comunas de nivel de riesgo bajo (Buin, Colina, La Cisterna, La Florida, Las Condes, Melipilla, Puente Alto, Quilicura y San Miguel), 6 comunas de riesgo medio (Padre Hurtado, Peñalolén, Pudahuel, Quinta Normal, San Joaquín y Tiltil) y 10 comunas de riesgo alto (El Bosque, Estación Central, Independencia, La Granja, La Pintana, Lo Espejo, Recoleta, San Bernardo, San Ramón y Santiago).

Resultados de aprendizaje y desarrollo

- **Instrumento de Evaluación de Aprendizajes (IEA)**

En el caso particular de este subgrupo, los datos se trataron de tal manera que pudiera visualizarse el estado de avance de los aprendizajes en esta evaluación. Al igual que en el análisis anterior, la evaluación de referencia es la de agosto (intermedia), por lo tanto, ha de considerarse que los resultados indican un momento de transición previo a la última evaluación.

A diferencia del análisis anterior, en el caso de este grupo y por tratarse de un número menor de casos, no se tomará como indicador el porcentaje de niñas y niños que se encuentran en el nivel final de aprendizajes, puesto que, habiendo realizado este análisis, el número de casos no permitió realizar una distinción clara respecto del rendimiento de cada comuna. Por esta razón, se definió el presentar el porcentaje de niñas y niños que se encuentran en el nivel inicial en sus aprendizajes, es decir, aquellos casos en donde no se ha registrado un avance desde la primera evaluación y por lo tanto no se ha “salido” del nivel inicial en el momento de la evaluación. Esta decisión ha permitido visualizar con mayor claridad el comportamiento de los datos.

A continuación, se presenta el resultado de la evaluación IEA 2021 (agosto), por nivel educativo:

Tabla 18: Resultados IEA 2021, por nivel educativo

Nivel Educativo	Inicial	Intermedio	Final
<i>Sala Cuna Mayor</i>	48%	40%	12%
<i>Medio Menor</i>	85%	14%	1%
<i>Medio Mayor</i>	31%	50%	19%
<i>Transición Menor</i>	8%	71%	21%

Se puede apreciar que en específico el nivel Medio Menor (2 a 3 años) un 85% de niñas y niños no logra salir del nivel inicial de aprendizajes en sus distintas dimensiones, siendo el nivel con mayores desafíos para este período. Por otro lado, los niños y niñas de 4 años (Transición Menor), presentan el mayor porcentaje en nivel final en este período.

Tabla 19: Resultados IEA 2019 a 2022, por nivel educativo

Nivel Educativo	Inicial 2019	Inicial 2021	Inicial 2022
<i>Sala Cuna Mayor</i>	12%	48%	28%
<i>Medio Menor</i>	41%	85%	22%
<i>Medio Mayor</i>	0%	31%	18%
<i>Transición Menor</i>	0%	8%	0%

La tabla 19 muestra el porcentaje de niñas y niños de este subgrupo, que está en el nivel inicial de sus aprendizajes de acuerdo a cada dimensión de aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, ya que se trata de la evaluación de agosto (es decir, la evaluación intermedia), debe considerarse el porcentaje como indicativo de que no se ha avanzado en este punto del año, en aquellas habilidades referidas a la dimensión de aprendizaje.

Entonces, observando los resultados de 2019 se evidencia que casi la mitad de los niños y niñas en edad de medio menor (2 a 3 años), no avanzó en sus aprendizajes en este período; y, por otro lado, todos los niños y niñas en edad de medio mayor (3 a 4 años) avanzaron en sus aprendizajes. En 2021, en general se observa de manera transversal un mayor porcentaje de niños y niñas, todavía en el nivel inicial de aprendizajes; manifestando que para este grupo también el 2021 fue un año de menor avance, como se vio a nivel regional. En 2022, se registra una leve mejora, sobre todo en lo que registran los niños y niñas de 2 a 3 años (medio menor), que supera el porcentaje previo a la pandemia.

Tabla 20: Resultados⁵⁶ IEA 2021 y 2022, por comuna

Comuna	IEA 2021	IEA 2022
Buín	38%	0%
Colina	31%	6%
El Bosque	50%	19%
Estación Central	38%	42%
La Florida	63%	25%
La Granja	44%	13%
La Pintana	54%	17%
Las Condes	27%	25%
Melipilla	31%	59%
Padre Hurtado	50%	13%
Pudahuel	10%	0%
Puente Alto	63%	19%
Quilicura	50%	25%
Recoleta	49%	28%
San Bernardo	89%	23%
San Joaquín	24%	13%
San Miguel	78%	63%
Santiago	54%	33%
Tiltil	53%	19%

La tabla 20 muestra los resultados IEA del 2021 y 2022, y a diferencia de las comparaciones realizadas con anterioridad, se descarta el 2019 como año de comparación dado que en ese año la gran parte de este subgrupo no figuraba dentro de la nómina de niñas y niños evaluados y si se desglosa por comuna, la distribución no permitía un análisis pertinente. Si se observan los resultados por comuna, se puede evidenciar una baja en casi todos los casos (a excepción de Estación Central y Melipilla), del porcentaje de niños y niñas en el nivel inicial⁵⁷.

- **Battelle**

Dada la naturaleza del instrumento y que permite asignar un puntaje a cada evaluación realizada⁵⁸, será posible revisar la información en detalle respecto de cada niña o niño evaluado en esta instancia. Con el fin de enriquecer el análisis, se incluyen los datos relacionados con la asistencia

⁵⁶ Para este cálculo se considera un total de 106 niñas y niños, que corresponde al grupo que estuvo presente en ambas instancias de evaluación (IEA 2021, IEA 2022).

⁵⁷ En este caso, debe resguardarse que si bien se aplica el mismo instrumento (en el sentido de que se evalúan las mismas dimensiones), se está aplicando en muchos de los casos, una pauta distinta por cuanto puede haber ocurrido un cambio del nivel educativo, por la edad cumplida al comenzar el año educativo.

⁵⁸ En el caso del IEA, no se cuenta con un puntaje total de la evaluación, sino que se indica la rúbrica (inicial, intermedio, final) por cada dimensión de aprendizaje.

promedio de los meses de junio a noviembre de 2021 (período que abarca la aplicación del instrumento) y noviembre de 2022.

Tabla 21: Resultados Battelle, por comuna

Comuna	Battelle	Battelle %	Nivel Riesgo
<i>Peñalolén</i>	172,0	86,0%	Riesgo Medio
<i>Quinta Normal</i>	171,0	85,5%	Riesgo Medio
<i>Lo Espejo</i>	164,8	82,4%	Riesgo Alto
<i>Recoleta</i>	148,6	74,3%	Riesgo Alto
<i>Buín</i>	147,3	73,7%	Riesgo Bajo
<i>La Cisterna</i>	147,0	73,5%	Riesgo Bajo
<i>Pudahuel</i>	143,7	71,9%	Riesgo Medio
<i>San Ramón</i>	139,6	69,8%	Riesgo Alto
<i>San Joaquín</i>	133,9	66,9%	Riesgo Medio
<i>La Granja</i>	133,8	66,9%	Riesgo Alto
<i>El Bosque</i>	123,8	61,9%	Riesgo Alto
<i>Colina</i>	123,6	61,8%	Riesgo Bajo
<i>Independencia</i>	122,5	61,3%	Riesgo Alto
<i>San Miguel</i>	121,4	60,7%	Riesgo Bajo
<i>Tiltil</i>	121,2	60,6%	Riesgo Medio
<i>Quilicura</i>	119,0	59,5%	Riesgo Bajo
<i>Padre Hurtado</i>	117,2	58,6%	Riesgo Medio
<i>La Pintana</i>	116,3	58,1%	Riesgo Alto
<i>Estación Central</i>	115,4	57,7%	Riesgo Alto
<i>Las Condes</i>	104,0	52,0%	Riesgo Bajo
<i>Puente Alto</i>	95,7	47,8%	Riesgo Bajo
<i>Melipilla</i>	91,3	45,6%	Riesgo Bajo
<i>La Florida</i>	84,5	42,3%	Riesgo Bajo
<i>San Bernardo</i>	78,6	39,3%	Riesgo Alto
<i>Santiago</i>	67,7	33,8%	Riesgo Alto

La tabla 21 muestra los resultados del instrumento Battelle por comuna, y se puede apreciar que las comunas con mayores resultados de desarrollo en este subgrupo son Peñalolén, Quinta Normal y Lo Espejo. Por otro lado, los porcentajes de logro más bajos se registran en las comunas de La Florida, San Bernardo y Santiago.

El resultado promedio de este subgrupo (n=153) en esta evaluación corresponde a 124,3 puntos, lo que equivale al 62,1% de logro. Por edad, el puntaje total promedio para el grupo de 2 años (n=62) es de 84,6 lo que corresponde al 42,3% de logro; el grupo de 4 años (n=78) obtiene en promedio un total de 149,5 puntos, lo que equivale al 74,7% de logro; y finalmente el grupo de 5 años (n=13) obtiene en promedio un total de 162,1 puntos, equivalente al 81% de logro.

Entonces, es posible decir que los resultados más bajos en este subgrupo corresponden al de niñas y niños de 2 años. Si bien es cierto el IEA y el Battelle tienen un origen y un objetivo distinto respecto a lo que cada instrumento evalúa, si observamos los resultados del IEA 2021 –mismo año de aplicación del Battelle- veremos que un 85% de niñas y niños del nivel medio menor (2 a 3 años) no ha logrado salir del nivel inicial, lo que revela que este grupo de niñas y niños en particular, tiene desafíos en aspectos del desarrollo y también en las dimensiones de aprendizaje evaluadas. En este sentido, puede detectarse que este grupo etario se requiere una focalización, en tanto en el período de pandemia registran un menor avance en su desarrollo y también en sus aprendizajes; esto, sin duda, puede indicar la necesidad de generar estrategias de mayor pertinencia para el momento de desarrollo en el que este grupo se encuentra y además surge la necesidad de mantener un vínculo más cercanos con las familias para generar estrategias conjuntas que logran dar mayor continuidad al proceso educativo y de desarrollo. En este sentido también se surge la pregunta de cómo es la relación que los establecimientos tienen con sus redes comunitarias

En cuanto al nivel de riesgo de las comunas que forman parte de este análisis, se observa lo siguiente:

Tabla 22: Resultados Battelle, por nivel de riesgo

Nivel de riesgo	Puntaje	%
<i>Riesgo Alto</i>	121,1	61%
<i>Riesgo Medio</i>	143,2	72%
<i>Riesgo Bajo</i>	114,9	57%

Las comunas de riesgo bajo tienen en promedio un logro del 57%, siendo el porcentaje más bajo en comparación al resto; por otro lado, las comunas de riesgo alto tienen en promedio un logro del 61%. Más allá de esta información, se considerará que no hay una relación clara o fuerte entre la comuna de residencia y los resultados de desarrollo.

Asistencia

En términos de asistencia, se realizó la búsqueda específicamente para este subgrupo (n=153) en los registros disponibles de 2019, 2021 y 2022. Producto de que las matrículas varían año a año, fue posible constatar que una cantidad baja de este subgrupo se encontraba en 2019 (al menos en el período consultado) y que un total de 56 fue encontrado en noviembre de 2022. Se mostrarán los resultados por separado para los años 2021 y 2022, pues no se considera como pertinente para el análisis el realizar la comparación.

Tabla 23: Promedio de asistencia agosto a noviembre 2021, por comuna y nivel de riesgo

Comuna	Asistencia Promedio 2021	Nivel de riesgo
<i>El Bosque</i>	81,1	Riesgo Alto
<i>Quinta Normal</i>	77,4	Riesgo Medio
<i>Peñalolén</i>	77,0	Riesgo Medio
<i>Santiago</i>	76,2	Riesgo Alto

<i>Buín</i>	73,9	Riesgo Bajo
<i>La Granja</i>	73,2	Riesgo Alto
<i>Pudahuel</i>	71,9	Riesgo Medio
<i>La Florida</i>	71,8	Riesgo Bajo
<i>Puente Alto</i>	68,7	Riesgo Bajo
<i>La Cisterna</i>	68,0	Riesgo Bajo
<i>Recoleta</i>	66,6	Riesgo Alto
<i>Las Condes</i>	65,3	Riesgo Bajo
<i>San Joaquín</i>	63,2	Riesgo Medio
<i>San Miguel</i>	62,2	Riesgo Bajo
<i>San Ramón</i>	61,1	Riesgo Alto
<i>San Bernardo</i>	59,8	Riesgo Alto
<i>Padre Hurtado</i>	58,5	Riesgo Medio
<i>Melipilla</i>	57,4	Riesgo Bajo
<i>Tiltil</i>	56,8	Riesgo Medio
<i>Colina</i>	56,6	Riesgo Bajo
<i>Estación Central</i>	56,0	Riesgo Alto
<i>La Pintana</i>	55,0	Riesgo Alto
<i>Lo Espejo</i>	51,4	Riesgo Alto
<i>Quilicura</i>	40,7	Riesgo Bajo
<i>Independencia</i>	36,7	Riesgo Alto

De acuerdo a lo que muestra la tabla 23, es posible ver que para este subgrupo en particular la asistencia promedio (agosto a noviembre) es un tanto más alta comparando con los totales regionales antes descritos. Así, se observa que la asistencia en la Comuna de El Bosque es la más alta registrada con un 81,1% y la más baja corresponde a la comuna de Santiago, con un 36,7% de asistencia promedio.

Este nivel de asistencia puede estar dado principalmente por el criterio detrás de la formación de este subgrupo, pues todos son casos en donde fueron evaluados con ambos instrumentos y ambas situaciones requerían que los niños y niñas estuvieran participando del plan educativo presencial.

Si se observan los resultados a través del nivel de riesgo, no parece haber una relación fuerte pues la media de asistencia de las comunas con un riesgo medio (Quinta Normal, Peñalolén, Pudahuel, San Joaquín, Padre Hurtado, Tiltil), presenta el mayor porcentaje de asistencia (67,5%). Dicho esto, las comunas con nivel de riesgo alto (El Bosque, Santiago, La Granja, Recoleta, San Ramón, San Bernardo, Estación Central, La Pintana, Lo Espejo, Independencia) son las que tienen un promedio menor de asistencia (61,7%).

Estos resultados, invitan a explorar otras posibles causas de la asistencia a establecimientos de educación parvularia, pues pueden surgir explicaciones que están más relacionadas a cómo cada

establecimiento la gestiona, el tipo de territorio en el que se emplaza el establecimiento, o el vínculo que se tiene con las redes comunitarias.

Tabla 24: Promedio de asistencia agosto a noviembre 2021, por comuna y nivel de riesgo

Nivel Confinamiento	Asistencia Promedio 2021
<i>Confinamiento Alto</i>	64,6
<i>Confinamiento Medio</i>	63,9
<i>Confinamiento Bajo</i>	59,0

Si solamente se considera la variable “nivel de confinamiento”, es posible ver que aquellas comunas que tuvieron un mayor número de días de confinamiento tuvieron un mayor porcentaje promedio de asistencia y aquellas comunas con menos días de confinamiento presentaron un menor porcentaje de asistencia. Si bien se puede apreciar una relación entre ambos aspectos (más confinamiento, más asistencia), a primera vista podría decirse que hubo otros factores que propiciaron la mayor asistencia a los establecimientos, entre los cuales puede estar la necesidad de acceder a un trabajo, sobre todo considerando que el confinamiento contribuyó a las condiciones de posibilidad para la precarización del trabajo y de la vida en general. En este caso, el acceso a un establecimiento de educación parvularia es un elemento relevante para la inclusión al mundo laboral.

Tabla 25: Promedio de asistencia agosto a noviembre 2022, por comuna y nivel de riesgo

Comuna	Promedio de Asistencia Nov. 2022	Nivel de riesgo
<i>Padre Hurtado</i>	100	Riesgo Medio
<i>Pudahuel</i>	87,1	Riesgo Medio
<i>San Miguel</i>	84,2	Riesgo Bajo
<i>San Joaquín</i>	83,6	Riesgo Medio
<i>La Pintana</i>	82,1	Riesgo Alto
<i>Santiago</i>	81,6	Riesgo Alto
<i>El Bosque</i>	79,0	Riesgo Alto
<i>Tiltil</i>	75,7	Riesgo Medio
<i>Buín</i>	73,7	Riesgo Bajo
<i>Melipilla</i>	72,5	Riesgo Bajo
<i>Quilicura</i>	70,0	Riesgo Bajo
<i>Las Condes</i>	69,5	Riesgo Bajo
<i>La Granja</i>	67,5	Riesgo Alto
<i>San Bernardo</i>	67,5	Riesgo Alto
<i>La Florida</i>	67,1	Riesgo Bajo
<i>Puente Alto</i>	63,2	Riesgo Bajo
<i>Estación Central</i>	60,0	Riesgo Alto
<i>Recoleta</i>	57,9	Riesgo Alto
<i>Colina</i>	53,3	Riesgo Bajo

En el caso de 2022 (noviembre), hay que considerar que se hizo un seguimiento de niños y niñas que forman parte de este subgrupo y que aún forman parte de la matrícula en este período. Los resultados, entonces, corresponden a lo registrado para un total de 56 niñas y niños.

Se puede evidenciar promedios mayores de asistencia en este período, en particular porque el 2022 fue un año de menor tematización sanitaria en comparación a años anteriores y el funcionamiento de los establecimientos tendió a lo habitual. En cuanto al nivel del riesgo, como ya se mencionó, no se registra una relación clara entre las condiciones de vivienda y la asistencia, por lo que definitivamente un análisis de este indicador debiera incluir información más específica de la organización de la familia, la gestión del establecimiento y la gestión de redes. Esto, sin duda, requiere realizar un estudio con otro impulso teórico y metodológico, pues es relevante poder acceder al relato de las familias y los equipos educativos.

En conclusión, la experiencia de este subgrupo respecto de su rendimiento y su vínculo con los establecimientos de educación parvularia son bastante similares a la del resto de la muestra. Dicho esto, el observar un grupo más acotado ha permitido visibilizar con más agudeza los desafíos propios de la educación parvularia y su rol en los aprendizajes en niños y niñas en primera infancia. En particular, puede visibilizarse con mayor precisión, que la organización debiera observar cómo está generando contenido curricular para las distintas edades, pero en específico para niñas y niños de 2 a 3 años, pues se detecta que hay menores resultados tanto en sus avances en el desarrollo esperado para su edad, como en los aprendizajes logrados.

Es muy posible que este diagnóstico ya sea parte de los énfasis de la organización, sin embargo, debiera realizarse una observación respecto de cómo la misma organización está observando las distintas edades o más bien, qué obstáculos observa y se propone superar.

IV. Desafíos de la educación inicial respecto al desarrollo de aprendizajes en contextos de desastre.

Como se ha discutido en capítulos anteriores, la pandemia por Covid-19 ha sido un evento que ha producido profundos cambios en varios aspectos de la vida, y ya en el tercer año de su emergencia, muchos de esos cambios se mantienen vigentes. En lo que se refiere a la educación inicial y tomando la experiencia de Fundación Integra como uno de los prestadores de mayor cobertura en el país, es posible identificar algunos avances en este tiempo, así como también algunos desafíos derivados de la capacidad de adaptación del sistema frente a posibles desastres o emergencias.

De manera general, a través de este estudio ha sido posible percatarse de dos situaciones. En primer lugar, es posible visualizar que la baja de aprendizajes se produce notoriamente en 2021, un año en donde todavía estaban en efecto medidas de confinamiento producto de la pandemia por Covid-19. En 2021, se registran resultados más bajos en torno al aprendizaje en comparación a años anteriores

(2019) y años posteriores (2022), y en algunos casos, los resultados en 2022 no logran el nivel de años anteriores.

Dado que las medidas de confinamiento emergen a principios de 2020, se debiera considerar que lo observado en 2021 es también el efecto de un confinamiento prolongado y que ha afectado los procesos de desarrollo y aprendizaje en maneras que todavía resta conocer con mayor profundidad. Es necesario entonces, considerar que aún se está frente a sus efectos, aunque los resultados de aprendizajes o los porcentajes de asistencia parezcan retomar un nivel previo a la pandemia. A su vez, cabe mencionar que parte de los hallazgos de esta investigación es la noción de que la visibilidad del impacto de la pandemia en los procesos de aprendizaje y desarrollo (así como en indicadores de asistencia y matrícula) está también definido por el contexto sociopolítico del país previo a la pandemia. Dicho contexto supuso tanto un cambio en el funcionamiento de algunos establecimientos, así como en la gestión de la organización; por lo tanto, sería posible sugerir que esta observación –y, por tanto, los resultados de la misma- está cruzada inevitablemente por una situación de interrupción previa.

En segundo lugar, ha sido posible observar que los efectos de la pandemia, a través de las medidas de confinamiento, han afectado a los territorios de manera distinta. En este punto, emergen ciertos elementos estructurales propios de los territorios, que remarcan ciertas desigualdades y ciertos rendimientos; sin embargo, si bien la diferencia es visible, no parece definitiva.

Se considera relevante entonces, continuar la observación desde otros métodos que entreguen mayor cualidad, de manera de conocer desde un estudio de caso, por ejemplo, cuáles han sido aquellas prácticas y/o estrategias, que han contribuido a sortear la desigualdad o a disminuirla, de manera que el riesgo presente en territorios de mayor complejidad, no signifique menos aprendizajes o menos desarrollo.

A continuación, se presentarán algunos elementos que emergen a partir del análisis de la información, que pueden estar contribuyendo a aumentar o disminuir los evidentes efectos de la pandemia en los procesos educativos de primera infancia.

Parece ser que, en el caso de la Región Metropolitana, existe una tendencia a prescribir medidas generalistas y por lo tanto poco pertinentes a la particularidad de cada comuna o territorio. Si se toman como referencias los últimos hechos políticos o sanitarios –o de ambas categorías- (Urquieta, Mariñez y Jorquera, 2017), podremos encontrar evidencia de que estas medidas a menudo fueron a partir de una tematización del territorio, principalmente –y a veces, solamente- a partir del riesgo.

La activación del estado de emergencia en el contexto de la revuelta social de 2019, así como también para la pandemia por Covid-19, es una evidencia de que una misma medida es utilizada para dos problemáticas muy distintas, haciendo alusión al riesgo (y posiblemente otras semánticas) y estableciendo medidas alusivas a la restricción horaria y territorial del movimiento o al derecho de reunión.

En el caso de la pandemia, las medidas obedecieron a la contención del virus y estas decisiones se tomaron con evidencia emergida desde el sistema de la salud, por lo tanto, el proceso decisional requería de información poco compleja. Que las medidas hayan sido adaptadas y dirigidas a ciertas comunas de acuerdo a su estadística muertes o contagios, no quiere decir que estas medidas hayan tenido un criterio territorial; contrario a esto, podría sostenerse que las medidas de confinamiento en los primeros años no buscaron un criterio territorial, o bien, que este criterio no fue lo suficientemente complejo.

Dado que los sistemas parciales de la sociedad pueden tematizar al territorio de acuerdo a su propia racionalidad, y que el territorio es “tematizado desde una pluralidad de perspectivas diversas que se reproducen comunicacionalmente” (Urquieta et al, 2017, p. 146), es relevante para este estudio considerar las observaciones desde el sistema educativo y el sistema familia, pues en un contexto de enseñanza-aprendizaje estos dos sistemas se acoplan, sumando a sí la complejidad del otro.

a) Elementos que refuerzan la tematización del territorio como espacio desigual

Se podría considerar que los establecimientos de educación inicial son organizaciones que observan su entorno y gestionan la complejidad del mismo. Siendo esto así, en lo concreto los establecimientos “gestionan” la complejidad de los sistemas que confluyen en ese espacio y en un contexto de pandemia, también deben gestionar esta complejidad. La observación de la organización mayor (en este caso, Fundación Integra) sobre los territorios, es una observación que posee complejidad, pero esta complejidad es menor a la que enfrentan los establecimientos.

Lo anterior emerge como uno de los primeros elementos que propician una tematización poco compleja de los territorios y esto en sí propicia o remarca, desigualdades previas. En este punto, se hace necesario que se generen estrategias en donde la organización en su unidad central⁵⁹ pueda incorporar la complejidad de sus unidades regionales, y éstas a su vez, puedan incorporar en ellas la complejidad que proviene de los distintos territorios a través de sus establecimientos.

Frente a lo anterior, se añade otra capa de complejidad, que es la que los establecimientos deben discernir e incorporar desde las familias que asisten y participan. En este punto es relevante exponer algunos puntos que permitan puntualizar algunos aspectos percibidos como importantes en la gestión de los establecimientos en la implementación de sus programas educativos.

Como estrategia organizacional, año a año se realiza la “Encuesta de satisfacción de familias de Fundación Integra⁶⁰”, en donde se recopila información desde las familias sobre la gestión de los

⁵⁹ La estructura organizacional de Fundación Integra, comprende el funcionamiento de una unidad central de carácter nacional y 17 unidades de carácter regional. La Región Metropolitana es la única región que posee dos unidades regionales.

⁶⁰ Esta encuesta fue realizada a nivel nacional a través de una muestra representativa de cada región. En este apartado se discuten resultados exclusivamente correspondientes a la Región Metropolitana.

jardines infantiles, contando con una evaluación global de la satisfacción de la experiencia. En 2021, la encuesta incorpora diversos elementos relacionados con las problemáticas de la pandemia, que es relevante para lo que se trata en este estudio.

Los resultados de esta encuesta ofrecen varios puntos de interés para la gestión de los establecimientos, pero además problematiza la importancia de la comunicación entre los establecimientos y las familias que forman parte de su comunidad. En general, se evalúa de buena manera lo relacionado con la información que el establecimiento envía, como la importancia de generar algunos hábitos (higiene, horarios de sueño, alimentación, actividad física, cuidado del medio ambiente, etcétera). Que se evalúe de buena manera la información que el establecimiento envía puede estar dada por lo que la literatura llama la “participación informativa” (Bellei et al., 2002) y esto en sí habla del tipo de comunicación que es más cómoda para las familias y en algunos casos, para algunos establecimientos.

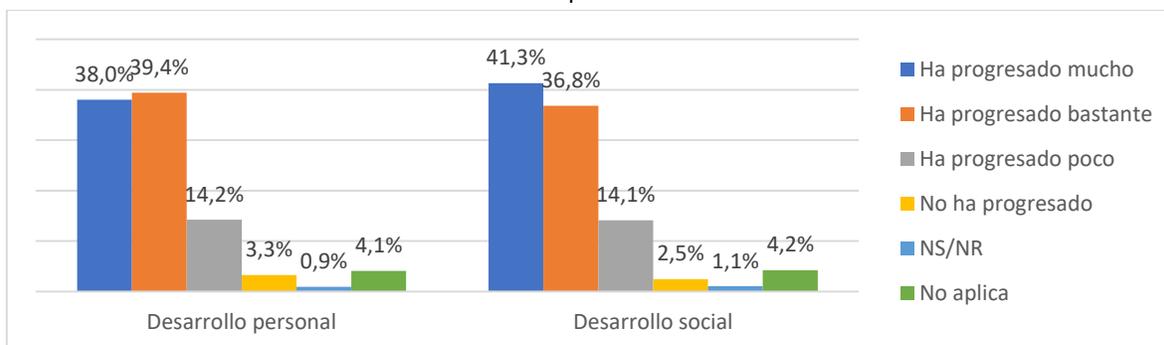
Ejemplo de lo anterior, es que también se evalúa de buena manera que el jardín infantil envíe información acerca de temáticas como la crianza positiva o protección de derechos de los niños y niñas. En lo primero, más de un 80% de las familias sostiene haber recibido información de esta temática, y en lo segundo, un 75% sostiene lo mismo. Sin embargo, cuando se les consulta si se les ha invitado a participar en actividades o talleres en estas temáticas, el resultado es distinto: un 58% sostiene que no se le ha invitada/o a algún taller o actividad relacionada con crianza positiva, y un 67% dice no haber sido invitada/o a algún taller o actividad relacionada con prevención del maltrato y protección de derechos de niñas y niños. Esto permite idear que las formas de comunicación pueden estar siendo efectivas, pero no están relacionadas con la expectativa de las familias. Esto, se ve tensionado además por los índices altos de vulneración a los derechos de niños, niñas y adolescentes (Cuenta Pública Defensoría de la Niñez, 2022). Más de la mitad de las familias consultadas también comunica que “no se han realizado” reuniones respecto a crianza positiva y buen trato (51,6%) o a la promoción de vida saludable (59%).

b) Aprendizajes y territorio

Otro eje temático que emerge como relevante es el de los aprendizajes. Como se mencionó, Fundación Integra aplica el Instrumento de Evaluación de Aprendizajes (IEA) en tres momentos en el año y la evidencia que se genera es utilizada durante todo el año para las planificaciones que cada equipo educativo conduce, para de esta forma priorizar aquellos focos que necesitan una mejora el período que sigue la evaluación. Dado que la pandemia supuso un mayor involucramiento de las familias en todos los aspectos de gestión del jardín infantil –sobre todo en lo relacionado con la implementación del plan educativo-, es crucial que al menos en estas temáticas donde se requiere una participación, exista por lo menos una percepción de las familias, de que se les está incluyendo en este proceso. Cuando se consulta a las familias si el jardín infantil ha comunicado los resultados de las evaluaciones, un 48% responde que no les ha sido comunicada esta información. A pesar de

lo anterior, cuando se consulta a las familias respecto del progreso del niño o niña en el último período, los resultados sugieren lo siguiente:

Gráfico 5: “¿Cuánto usted cree que ha progresado el niño o niña desde que asiste al jardín infantil o sala cuna respecto a su...”

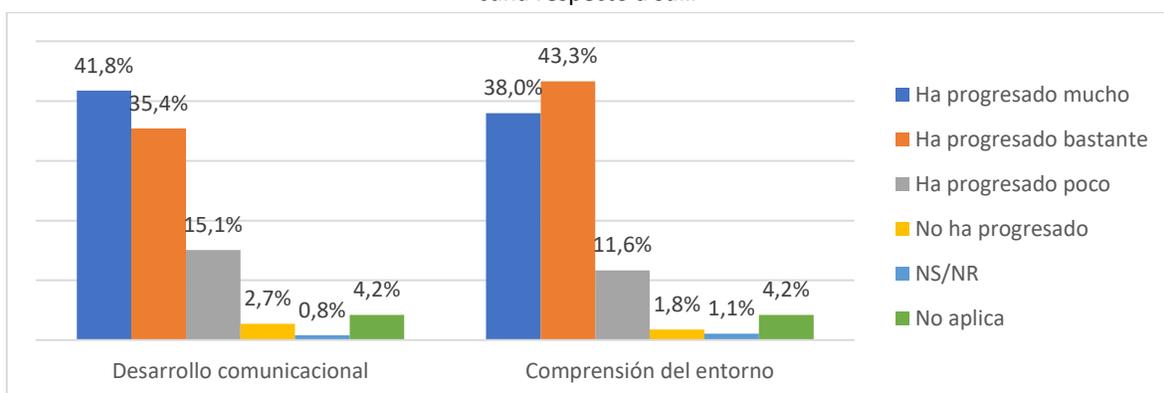


Fuente: Encuesta de satisfacción de familias de Fundación Integra, 2021. Elaboración propia.

Los gráficos 5 y 6 muestran los resultados de la consulta “¿Cuánto usted cree que ha progresado el niño o niña desde que asiste al jardín infantil o sala cuna respecto a su...?”, en donde se listan cuatro dimensiones de desarrollo: desarrollo personal, desarrollo social, desarrollo comunicacional y comprensión del entorno. Se puede evidenciar en el gráfico 5, que la percepción de progreso de niñas y niños que tienen las familias es bastante positiva, en tanto las categorías “ha progresado mucho” y “ha progresado bastante” agrupan más del 77% de las respuestas. En el gráfico 6 se da una situación similar, sobre todo en la dimensión “comprensión del entorno” en donde más del 80% dice que progresa mucho o bastante.

Pese a lo anterior, no debe minimizarse el hecho de que alrededor del 15% de las familias (y 11% en la dimensión comprensión del entorno), comunican que el progreso ha sido “poco”.

Gráfico 6: “¿Cuánto usted cree que ha progresado el niño o niña desde que asiste al jardín infantil o sala cuna respecto a su...”

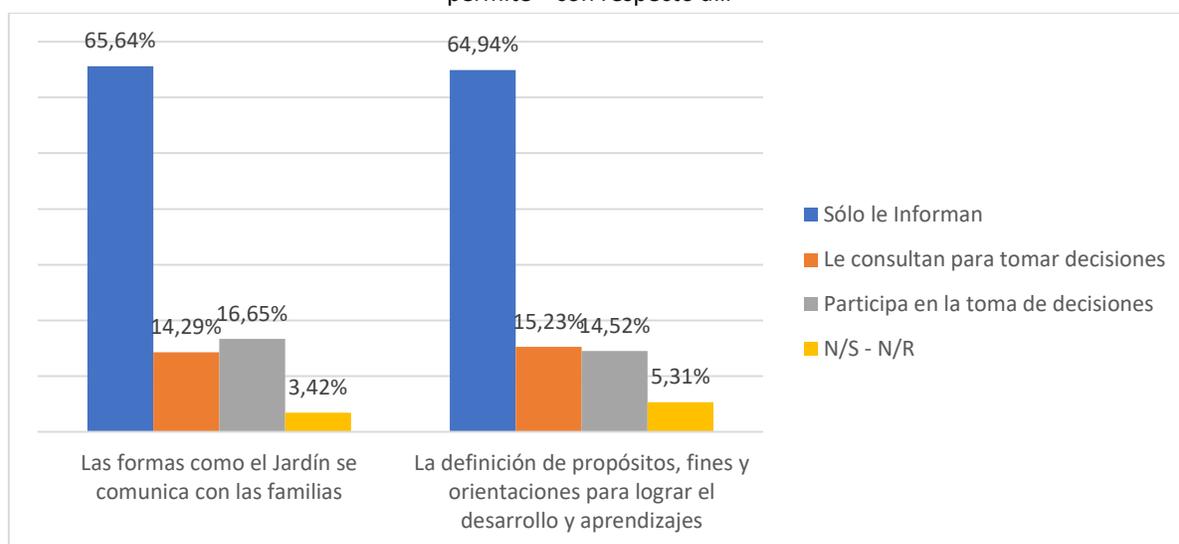


Fuente: Encuesta de satisfacción de familias de Fundación Integra, 2021. Elaboración propia.

La noción de que se informa poco acerca de las evaluaciones, está comunicando una expectativa a la organización por parte de las familias, no necesariamente de saber más o con mayor frecuencia; si no que, comunica que es parte de la labor del establecimiento el comunicar los resultados, pudiendo esto ser algo más compartido. Que se perciba un progreso alto por parte de las familias, puede también estar comunicando que visualizan el desarrollo como un efecto separado de la asistencia al jardín infantil.

En cuanto a la participación, las familias consultadas expresan una percepción de que se les involucra casi exclusivamente desde la entrega y recepción de información. Esto, considerando las categorías de participación (Bellei et al., 2002) está en consonancia, efectivamente con el nivel informativo de la participación, que es el nivel más incipiente.

Gráfico 7: “¿Cuál es el nivel de participación que el jardín infantil/sala cuna de su hija(o) le permite⁶¹ con respecto a...”



Fuente: Encuesta de satisfacción de familias de Fundación Integra, 2021. Elaboración propia.

Es posible observar que, en esta consulta, las familias comunican que el nivel de participación que se percibe está más bien acotado a la recepción de información respecto de las formas de comunicación y la definición de orientaciones para el logro de aprendizajes y desarrollo. En un porcentaje menor, las familias comunican ser consultadas para la toma de decisiones y, además, participar en la toma de decisiones.

Esta información es importante en cuanto, bajo los propósitos de este estudio, la menor participación de las familias produce otros efectos que pueden generar que los establecimientos no incorporen la complejidad del sistema familia o del territorio en el que están viviendo las familias, y

⁶¹ Se considera que debiera utilizarse otra palabra en el planteamiento de la pregunta, pues el concepto de participación en la política de calidad de Fundación Integra refiere una “alianza” con las familias, denotando que la experiencia de vínculo entre familias y jardín infantil es una construcción conjunta.

que esto se traduzca en que no se generen estrategias de pertinencia territorial por parte de la organización a nivel nacional.

El vínculo participativo con las familias también tiene un efecto reductor de la complejidad en tanto se comunican de mejor manera las expectativas de la familia como una *forma-persona* del sistema educativo. En este sentido, la evaluación positiva de los aspectos expuestos, tiene que ver con que también el sistema educativo se encargue de socializar –o “educar” a las familias respecto de las posibilidades comunicativas en un contexto educativo. El generar un mayor número de instancias de participación promueve que la participación pueda avanzar hacia una mayor inclusión en los procesos educativos y si bien es cierto la pandemia se constituye como un escenario contextualmente mandado para la mayor participación, es importante que los canales que se abrieron a partir de esta contingencia puedan mantenerse, pues en cierto sentido todas las prácticas que se mantienen tras la pandemia, pueden ser nuevas condensaciones de sentido para una nueva configuración de la participación.

En suma, una mayor coordinación desde la participación, puede morigerar ciertos efectos de la desigualdad territorial sobre ciertas familias en tanto habilita a los establecimientos como movilizados del vínculo de las familias con otras redes comunitarias. En este sentido, si bien es cierto hay más factores que influyen en la tematización del territorio en un contexto de emergencia, las organizaciones y las instituciones debieran generar mayor dinamismo en estas tematizaciones, incorporando más observadores.

Conclusiones

La pandemia por Covid-19 es un hecho global, que produjo profundos cambios en varios aspectos de la vida. Las medidas de contención del virus Covid-19 tuvieron una fuerte presencia en los primeros años de la emergencia sanitaria, reconfigurando las formas de funcionamiento de los sistemas parciales de la sociedad a partir de las medidas de confinamiento a lo largo y ancho del país. Las cuarentenas supusieron una interrupción del funcionamiento de la sociedad y con ello supuso el surgimiento de nuevas formas de adaptación al nuevo contexto. En el sistema educativo, la suspensión de clases tuvo una duración de casi 2 años y durante ese tiempo, los establecimientos de educación se mantuvieron cerrados.

Las cuarentenas extendidas en distintos territorios del país –comenzando por la Región Metropolitana- tuvo efectos diferenciados en ciertos territorios, en tanto la desigualdad presente en los distintos territorios se vio remarcada por estas medidas. El funcionamiento de los establecimientos de educación parvularia estuvo mayormente asociado a la entrega de alimentación y otros beneficios, sin embargo, también se implementaron programas educativos a distancia con el fin de cumplir con los objetivos institucionales.

Parte de los efectos de la pandemia en el sistema educativo, es la caída de los resultados de aprendizaje, que ya en 2022 muestran una incipiente recuperación. Este efecto también se ve reflejado en otros indicadores como la asistencia y la matrícula, por tanto, se remarca la idea de que la pandemia supuso una interrupción, en el sentido de dificultad la consecución de las metas institucionales dentro del sistema educativo.

La condición de vivienda de niñas, niños y familias, es un factor relevante al momento de comprender los resultados de aprendizaje y desarrollo, en tanto ciertos factores como el hacinamiento, la pobreza por ingreso y los días totales de confinamiento, han mostrado alguna relación –que puede verse fortalecida con la adición de más factores al análisis- en los resultados de aprendizajes. En cuanto a los grupos etarios de niñas y niños, se observa que, de manera general a los territorios, los niños y niñas de 2 a 3 años presentan resultados más rezagados respecto de lo que se espera para su edad.

Cuando se hace seguimiento a los casos de niñas y niños evaluados en un instrumento de evaluación de aprendizaje y otro de desarrollo, es posible ver que hay algunas relaciones entre ambos aspectos, en tanto niños y niñas de 2 a 3 años presentan un desarrollo rezagado respecto de lo esperado para su edad.

Por otro lado, si bien no se ve una relación clara entre la asistencia y los aprendizajes, se observa que las comunas con mayor confinamiento tuvieron un porcentaje de asistencia mayor que las comunas con menos días de confinamiento. Para dilucidar las posibles causas, debieran observarse aspectos desde un enfoque cualitativo, que incluya el relato de personas con alta asistencia, de territorios de alta complejidad y sujetos a mayores días de confinamiento.

Los principales desafíos que presenta la educación inicial –extensivo a la educación en general- dicen relación con generar mayores canales de participación de las familias, con el fin de facilitar la comunicación de expectativas y a través de esto, se dé cuenta de la complejidad de otros sistemas parciales que entren en contacto con el sistema educativo, como el sistema de la familia. El tener mayor conocimiento de la complejidad de los entornos, facilitaría la comunicación de expectativas también dentro de la organización, en tanto a medida que el observador se aleja del territorio – siendo parte de la organización a nivel regional o nacional- su observación pierde la complejidad requerida para construir una distinción de lo relevante para cada territorio. En este sentido, es necesario que la educación inicial aumente la cantidad y alcance de las observaciones sobre el territorio, de manera que las tematizaciones que se produzcan, incorporen una mayor multiplicidad de factores que remarcan la desigualdad territorial, afectando el aprendizaje y el desarrollo de niñas y niños.

Referencias

Arnold, M. (2010). Constructivismo Sociopiéutico. *Mad*, 23, 1-8.

Bellei, C., Gubbins, V. & López, V. (2002). Participación de los Centros de Padres en la Educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos. UNICEF, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay-CIDE, Chile.

Defensoría de la Niñez (2022). Informe Anual 2022, Cuenta Pública.

Epstein, J. & Sheldon, S. (2013). Ideas para la investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. En: Epstein, J. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Fundación CAP, Chile.

Espinosa Luna, C. (2021). La configuración social de la pandemia por SARS-CoV-2. Un ensayo sociológico.

Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). Control de Eficacia y Calidad Educativa: el aporte de los Centros de Padres y Apoderados. Documento de Trabajo Nº 4. CIDE, Santiago, Chile.

Fundación Integra (2002). Política de Participación.

Fundación Integra (2015). Política de Calidad Educativa.

Fundación Integra (2021). Reporte Social 2021.

Hernández Sampieri, R. (2010). Metodología de la Investigación.

Intendencia de Educación Parvularia (2017). Particularidades de la Educación Parvularia.

Instituto Nacional de Estadísticas (2018). Resultados Censo 2017.

Luhmann, N. (1995). *Sistemas Sociales*.

Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*.

Luhmann, N. (1997). *La Sociedad de la Sociedad*.

Martiniello, M. (1999). Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina. Development Discussion Paper No. 709, June Harvard Institute for International Development.

Ministerio de Educación (2001). *La Educación Parvularia en Chile*.

Ministerio de Educación (2002). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*.

Ministerio de Educación (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*.

Ministerio de Educación (2017). Política de participación de las familias y la comunidad en Instituciones Educativas.

Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia.

Ministerio de Educación (2019). Informe de Caracterización de Educación Parvularia.

Organización Mundial de la Salud (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. Disponible en: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Organización Mundial de la Salud (2020). WHO Manifiesto for a healthy recovery from Covid-19. Disponible en: <https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/who-manifesto-for-a-healthy-recovery-from-covid-19>

Organización Mundial de la Salud (2020). Considerations for quarantine of contacts of COVID-19 cases. Interim Guidance, 19 August 2020.

Perry, Ronald W. (2007). What Is a Disaster? Handbook of Disaster Research, 2007.

Schirmer, W. & Hadamek, C. (2007). Steering as Paradox: The Ambiguous Role of the Political System in Modern Society. *Cybernetics & Human Knowing*, 14(2-3), 133-150.

Urquieta, A., Mariñez, C., Jorquera, C. (2017). Territorio como médium: Discusión sobre rendimientos analíticos para las observaciones de la complejidad socioespacial.

Urquieta, A. (2017). Territorios de exclusión: Observando dinámicas de inclusión/exclusión en sistemas territoriales complejos del Gran Santiago.