EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA: LOGROS, BRECHAS Y DILEMAS PRÁCTICOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA[1]

Liliana Ramos A.
Miguel Órdenes G.
Gonzalo Muñoz S.

SÍNTESIS

El capítulo analiza en qué medida la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), creados por la Ley 21.040,[2] fortalece o limita la capacidad del Estado para cumplir con sus obligaciones en materia de derecho a la educación. Como marco de referencia se utilizan las cuatro dimensiones del derecho a la educación desarrolladas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC): disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad[3] y las obligaciones estatales que de ellas se derivan. En cada una de estas dimensiones se examina la consistencia de la normativa vigente con el estándar internacional; la evidencia disponible sobre la implementación y funcionamiento de los SLEP, a partir de datos oficiales e informes de evaluación institucional; y la experiencia de quienes conducen los servicios en el territorio. El análisis

[1] Capítulo elaborado por la académica Liliana Ramos Abadie y los académicos Miguel Órdenes González y Gonzalo Muñoz Stuardo, de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Se agradece la colaboración de Gabriel Farías, Canela Silva y Renato Cáceres.

[2] Ley 21.040 de 2017, que crea el Sistema de Educación Pública, modificada por la Ley 21.819 publicada el 25 de mayo de 2026.

[3] El enfoque de las 4A incluye los aspectos normativos esenciales del derecho a la educación. Las iniciales de las cuatro dimensiones comienzan con A (en inglés), lo que da origen al nombre del enfoque: availability, accessibility, acceptability y adaptability. Ver Katarina Tomasevski, *Human rights obligations in education: the 4-A scheme,* Wolf Legal Publishers (WLP), 2006.

identifica avances institucionales relevantes, brechas persistentes y dilemas prácticos que enfrentan los equipos directivos al traducir las obligaciones del derecho internacional de los derechos humanos en decisiones cotidianas de gestión. Finalmente, se presentan conclusiones y recomendaciones dirigidas a los órganos del Estado responsables.

Palabras clave: *derecho a la educación, Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), modelo de las 4A, dilemas prácticos.*

INTRODUCCIÓN

La creación del Sistema de Educación Pública en 2017 constituye una de las transformaciones institucionales más profundas emprendidas por el Estado chileno desde el retorno a la democracia. Su propósito central fue superar las limitaciones del modelo de administración municipal de la educación escolar, vigente desde comienzos de la década de 1980, el cual dio origen a un sistema altamente descentralizado, con importantes diferencias en capacidades de gestión y recursos económicos entre municipios, dificultades para asegurar condiciones mínimas de calidad y una progresiva pérdida de matrícula en la educación pública.[4] En respuesta a este diagnóstico, la reforma creó los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), organismos estatales especializados a cargo de administrar establecimientos educacionales y jardines infantiles bajo una lógica territorial, profesional y orientada al fortalecimiento del derecho a una educación pública de calidad.

Desde su puesta en marcha, la implementación de esta política ha enfrentado desafíos significativos. El traspaso de establecimientos desde los municipios hacia los nuevos sostenedores ha debido realizarse en contextos marcados por deudas históricas, deterioro de infraestructura, sistemas administrativos heterogéneos, insuficiencia de información, déficit de capacidades instaladas y una elevada complejidad organizacional.[5] A ello se han sumado dificultades propias de toda reforma institucional de gran escala, como la instalación de nuevas estructuras de gobernanza, la conformación de equipos profesionales, la articulación entre distintos niveles del

[4] Mineduc, "Balance en Educación 2024", *Revista de Educación*, Edición 411, 2024.

[5] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual 2025, Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública*, Informe Final, febrero de 2026.

Estado y la necesidad de mantener la continuidad del servicio educativo mientras se produce la transformación del sistema.

Estas dificultades han alimentado un intenso debate público durante los últimos años. Diversos episodios ocurridos en algunos servicios locales –en particular aquellos relacionados con problemas administrativos, financieros o de gestión– han sido ampliamente difundidos por los medios de comunicación y utilizados como evidencia para cuestionar la viabilidad del modelo.[6] Durante el gobierno del presidente Gabriel Boric este debate se intensificó, coincidiendo con una etapa de expansión de la reforma y con la discusión de diversos ajustes orientados a fortalecer la implementación de la Ley 21.040. En paralelo, informes del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública y de organismos nacionales e internacionales identificaron debilidades relevantes en los procesos de instalación, al tiempo que formularon recomendaciones para robustecer la gobernanza, el financiamiento y las capacidades institucionales de los SLEP.[7]

Con el cambio de Gobierno, la discusión adquirió una nueva dimensión política. Autoridades sectoriales y parlamentarios han manifestado la necesidad de revisar profundamente la Nueva Educación Pública (NEP). Argumentan que los problemas observados en distintos servicios locales pondrían en evidencia limitaciones estructurales del modelo y justificarían ralentizar su implementación, introducir modificaciones sustantivas a su diseño e, incluso, reabrir la discusión sobre el rol que debieran desempeñar los municipios en la provisión del servicio educativo.[8] Estas posiciones han situado a los SLEP en el centro de la conversación pública y han desplazado el debate desde las dificultades propias de la implementación hacia el cuestionamiento de esa política pública en sí misma. Este desplazamiento del debate plantea la interrogante sobre si las dificultades documentadas en la instalación de los SLEP corresponden a limitaciones en la capacidad de implementación –esto es, a la disponibilidad de recursos, capacidades

[6] La Tercera: "Crisis educativa en Atacama: bancada RN ingresa proyecto para congelar implementación de los Servicios Locales de Educación", 31 de octubre de 2023; ExAnte: "Cinco directores ejecutivos de SLEP suspendidos por faltas de gestión y probidad siguen recibiendo sueldo", 16 de enero de 2026; Emol.cl: "Problemas de 'gestión financiera' y 'desorden administrativo': Las deficiencias de los SLEP identificadas por alcaldes", 13 de mayo de 2026.

[7] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, op. Cit; PNUD-UNESCO, *Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile. Informe Ejecutivo*, Santiago de Chile, 2026; Universidad de Chile, *Evaluación nacional de la implementación de la Nueva Educación Pública*, 2024.

[8] El Líbero: "Desbordes sobre los liceos a cargo del SLEP Santiago: «Han retrocedido al mismo estado como si hoy nos estuviera gobernando el Partido Comunista»", 31 de mayo de 2026; EMOL.cl: "'Problemas de gestión financiera' y 'desorden administrativo': Las deficiencias de los SLEP identificadas por alcaldes", 20 de julio de 2026.

técnicas, coordinación institucional y gestión del cambio– o si expresan insuficiencias del diseño institucional adoptado por la Ley 21.040.

Considerando este contexto, el presente capítulo evalúa, de manera más específica, la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública desde un enfoque de derechos humanos. Su propósito es determinar en qué medida el Estado de Chile, a través de la consolidación de la Nueva Educación Pública, satisface sus obligaciones internacionales en materia del derecho a la educación. Se identifican, en esa línea, los avances alcanzados, las brechas que persisten y los dilemas prácticos que enfrentan quienes conducen los servicios en el territorio. El capítulo se organiza en cuatro secciones. La primera desarrolla el marco de referencia y los criterios con los cuales se evaluará la respuesta estatal. La segunda expone la metodología, las fuentes utilizadas y los alcances y limitaciones del análisis. La tercera examina cada una de las cuatro dimensiones del derecho a la educación, contrastando en cada caso el estándar internacional, la normativa nacional y la evidencia sobre su implementación. La cuarta ofrece un análisis transversal que retoma la pregunta planteada sobre la naturaleza de las dificultades observadas. El capítulo finaliza con la presentación de las conclusiones y recomendaciones dirigidas a los órganos responsables.

1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: MARCO DE REFERENCIA

El derecho a la educación es considerado como un derecho intrínseco y fundamental, que ha sido consagrado en distintos instrumentos de derecho internacional. Su primera aparición se remonta a 1948 en que fue contemplado tanto en la Declaración Universal de Derechos Humanos[9] como en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre.[10] A lo largo de los años, el Estado de Chile ha ratificado distintos instrumentos vinculantes que consagran el derecho a la educación, entre los que destacan la Convención sobre los Derechos del Niño;[11] el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC);[12] la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad;[13] y la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.[14] "Todos estos instrumentos internacionales forman parte del ordenamiento

[9] Organización de las Naciones Unidas (ONU), *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 10 de Diciembre 1948, art. 26.

[10] Novena Conferencia Internacional Americana, *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*, 1948, art. XII.

[11] ONU, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 1989.

[12] ONU, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 1966.

[13] ONU, *Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad*, 2006.

[14] ONU, *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, 1960.

jurídico interno de acuerdo a lo establecido en el artículo 5 inciso 2 de la Constitución Política de la República".[15]

Los alcances específicos del derecho a la educación se han operacionalizado a través del enfoque de las 4A, formuladas por Katarina Tomasevski, Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación entre 1998 y 2004, quien contribuyó a darles amplia difusión.[16] Estas cuatro categorías fueron incorporadas por el Comité DESC en su Observación General N°13, de 1999, al interpretar el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. La primera categoría es la disponibilidad, que implica la existencia de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente. La segunda característica es la accesibilidad, que supone que las instituciones y programas de enseñanza garanticen la no discriminación en el acceso, especialmente considerando a grupos vulnerables, que la educación sea accesible materialmente por su localización geográfica o por medios tecnológicos, y que sea accesible en términos económicos. La tercera característica es la aceptabilidad, que aborda la forma y el fondo de la educación, considerando que los programas de estudio y los métodos pedagógicos sean aceptables para el estudiantado y las familias, cuando proceda. Por último, la cuarta característica corresponde a la adaptabilidad, que hace referencia a la flexibilidad que debe tener la educación, con el fin de adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades diversas y en permanente transformación.[17]

Ahora bien, el derecho a la educación se rige por la cláusula general contenida en el artículo 2.1 del PIDESC,[18] que distingue entre obligaciones de efecto inmediato y obligaciones de realización progresiva. Según ha señalado el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC) en su Observación General N°3,[19] aunque la plena efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales pueda alcanzarse de manera paulatina, todo Estado debe adoptar medidas –dentro de un plazo razonablemente breve– y demostrar que ha empleado el máximo de los recursos de que dispone para satisfacer, con carácter prioritario, un contenido mínimo esencial de cada derecho.

---

15 *Informe 2019*, p. 306.

16 Ibíd.

17 Ibíd.

18 ONU, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966.

19 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC), *Observación General N°3*, La índole de las obligaciones de los Estados Parte (párrafo 1 del artículo 2 del Pacto), *E/1991/23*, 14 de diciembre de 1990, párrs. 1, 2, 9 y 10.

De esta obligación de progresividad se deriva, a su vez, una prohibición de regresividad, en virtud de la cual los Estados no pueden adoptar medidas deliberadas que impliquen un retroceso en el nivel de protección ya alcanzado, salvo que se justifique plenamente, considerando la totalidad de los derechos y el máximo de los recursos disponibles.[20] Aplicando este marco al derecho a la educación, el Comité DESC precisó en su Observación General N°13[21] que determinadas obligaciones, como la disponibilidad universal y gratuita de la enseñanza primaria y la adopción de medidas para avanzar hacia la plena aplicación del artículo 13, son de cumplimiento inmediato. Asimismo, hay otras, como la extensión de la gratuidad a la enseñanza secundaria y superior, que están sujetas a implantación progresiva. Este marco de progresividad y regresividad será incorporado, en el análisis más detallado de este capítulo, en relación con determinadas condiciones que acompañan la implementación de los SLEP.

A continuación, se profundiza en las cuatro categorías establecidas en el enfoque de las 4A, a la luz de los pronunciamientos de distintos organismos, con el fin de dilucidar las obligaciones derivadas de cada una de ellas.

1.1. Disponibilidad

El Comité DESC define la disponibilidad de la siguiente manera:

> Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.[22]

La relatora sobre el derecho a la educación explica que la disponibilidad impone a los Estados la obligación de proporcionar recursos materiales,

[20] Ibíd, párr. 9. Sobre la prohibición de regresividad como obligación derivada del principio de progresividad, véase también: Comité DESC, *Observación General N°13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 8 de diciembre de 1999, *E/C.12/1999/10*, párr. 45.

[21] Comité DESC, *Observación General N°13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 8 de diciembre de 1999, *E/C.12/1999/10*, párrs. 43 a 45 y 51 a 57.

[22] Comité DESC, *Observaciones Generales 13* (21° período de sesiones, 1999), El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto), párr. 2.

humanos y monetarios en cantidad suficiente para ofrecer una educación a todas las personas interesadas.[23] Por su parte, UNESCO plantea que esta característica exige a los Estados desarrollar y administrar un sistema educativo que tenga establecimientos en suficiente cantidad, que cumplan con un mínimo de seguridad y que cuenten con los recursos necesarios, tales como salas de clases, bibliotecas, sistemas sanitarios, espacios para el juego, y similares. Agrega, también, que impone a los Estados la obligación de contar con docentes formados y cuyos derechos laborales sean correctamente respetados y asegurados.[24]

Por su parte, el Comité de Derechos del Niño ha expresado que asegurar los derechos consagrados en la Convención de Derechos del Niño, entre los que se encuentra el derecho a la educación, exige implementar medidas mediante leyes, políticas públicas y programas, garantizando la disponibilidad de un gasto público suficiente y que este sea utilizado para hacer cumplir los referidos derechos.[25]

A partir de lo planteado, la disponibilidad exige proveer los recursos y condiciones necesarios para ofrecer educación a los titulares de este derecho, obligación que comprende tanto los recursos materiales como humanos. Para evaluar su cumplimiento en el caso de los SLEP, el capítulo examinará: i) cómo se da la oferta educativa en los distintos niveles y modalidades que establece el sistema educativo; ii) si los establecimientos cuentan con condiciones de infraestructura y equipamiento acordes a lo exigido por el estándar; y iii) si el sistema dispone de docentes calificados en cantidad suficiente.

1.2. Accesibilidad

La accesibilidad es definida por el Comité DESC de la siguiente manera:

Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

– No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discrimi-

[23] ONU, *Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry*, 16 de julio de 2021, *A/76/158*.

[24] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Manual sobre el Derecho a la Educación*, 2019.

[25] Comité de los Derechos del Niño (CDN), *Observación General N°19 sobre Gasto Público y los derechos del niño* (art. 4), 2016, *CRC/C/GC/19*, párr. 28.

nación por ninguno de los motivos prohibidos (véanse los párrafos 31 a 37 sobre la no discriminación).

– Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).
– Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Parte que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.[26]

La relatora especial sobre el derecho a la educación considera que la accesibilidad exige que la disponibilidad de la educación sea equitativa y sin discriminación para todos los sectores de la población,[27] sin que ningún grupo enfrente obstáculos financieros, físicos, legales, administrativos o procedimentales al momento de reclamar educación en el sistema público. Sobre este asunto, UNESCO ha identificado como obligaciones derivadas de esta categoría la eliminación de barreras administrativas y financieras para que niñas y niños puedan acceder a la educación, la provisión de educación gratuita en todos los niveles, así como de medios de transporte para quienes lo requieren y el establecimiento de centros de educación en lugares que sean seguros y alcanzables.[28]

Sobre este punto, es relevante incorporar la interpretación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) sobre el enfoque de derechos humanos en el diseño de las políticas públicas. En específico, plantea que el principio de igualdad en materia de políticas públicas exige a los Estados el reconocimiento de la dignidad y los derechos de todas las personas en similares condiciones. También, que el diseño de estas políticas se realice bajo un enfoque diferenciado que atienda las necesidades especiales de ciertas personas o grupos, de tal manera que se garantice la protección de la igualdad sustantiva.[29] El informe de la CIDH, a la vez, enfatiza el rol

[26] Comité DESC, *Observaciones Generales 13 (21° período de sesiones, 1999), El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 8 de diciembre 1999, *E/C.12/1999/10*, párr. 2.
[27] Asamblea General de Naciones Unidas (AGNU), *Report of the Special Rapporteur on the right to education, Koumbou Boly Barry*, 16 de julio de 2021, *A/76/158*, párr. 44.
[28] UNESCO *Manual sobre el Derecho a la Educación*, 2019.
[29] CIDH, *Políticas públicas con enfoque de derechos humanos*, 2018, párr. 48.

transformador de la política pública respecto de las causas estructurales de la desigualdad, y la importancia de contemplar el principio de igualdad a la hora de definir el problema o situación respecto de la cual el Estado debe intervenir.[30] En la misma línea, la UNESCO asegura que al momento de implementar medidas orientadas a garantizar el derecho a la educación, los Estados deben considerar potenciales efectos discriminatorios.[31]

Ahora bien, en lo relativo al acceso a la educación, UNESCO identifica tres aristas respecto de las cuales se exigen medidas específicas: accesibilidad económica, física y administrativa.[32] La primera, exige a los Estados implementar medidas orientadas a dos obligaciones principales: por una parte, asegurar la educación obligatoria gratuita y, por otra, la reducción de la tasa de abandono escolar.[33] Esta última obligación comprende una gran gama de medidas como la provisión de transporte, alimentación y materiales escolares en las escuelas, becas para gastos relacionados a la educación, asegurar que se cuente con docentes calificados, campañas *antibullying*, programas especiales para jóvenes que hayan sido madres, programas de educación informal, entre otros.[34] La segunda, exige que los establecimientos educativos se encuentren a un alcance seguro, ya sea por una locación geográfica conveniente o a través de medios electrónicos.[35] Esto cobra particular relevancia en sectores rurales, por lo que los Estados están obligados a proveer transporte seguro a los establecimientos educativos emplazados en esos lugares. De la misma manera, deben tomar medidas para que los niños y niñas con discapacidades puedan acceder físicamente a estos establecimientos.[36] La tercera, implica asegurar que ciertos requisitos administrativos tales como certificado de nacimiento, pasaportes o certificados de residencia no constituyan barreras de acceso al derecho a la educación para ciertos grupos, como los refugiados o solicitantes de asilo.[37]

Para evaluar el cumplimiento de la accesibilidad, el capítulo examinará: (i) la composición de la matrícula estudiantil considerando variables de diversidad; (ii) si se dan condiciones de accesibilidad material a los establecimientos educativos; (iii) si la gratuidad se verifica en los hechos y no solo en la norma, considerando los cobros indebidos y los costos indirectos; y (iv) si los requisitos administrativos operan como barrera para grupos

30 Ibíd., párrs. 49 a 52.
31 UNESCO, *Manual sobre el Derecho a la Educación*, 2019, p. 84.
32 Ibíd., p. 98.
33 Ibíd.
34 UNESCO, *Manual sobre el Derecho a la Educación*, 2019, pp. 101 y 102.
35 Ibíd.
36 Ibíd.
37 Ibíd., p.103.

determinados, en particular para la población migrante y para las familias que deben acreditar la condición de estudiante prioritario.

1.3. Aceptabilidad

El Comité DESC define aceptabilidad como: "La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres."[38]

En lo relativo a esta categoría, UNESCO establece que la educación debe ser de buena calidad tanto en su forma como en su fondo. En virtud de lo anterior, los Estados deben regular el sistema educativo de tal manera que los currículos aseguren un nivel mínimo, así como también velar porque la educación entregada sea culturalmente apropiada y relevante para la formación de los niños, niñas y adolescentes.[39] Además, la educación debe estar enfocada en alcanzar los denominados *aims of education* (objetivos de la educación), definidos por los diversos tratados internacionales de derechos humanos.

En este último punto cobra especial relevancia la Convención de Derechos del Niño, anteriormente mencionada, en cuanto define los siguientes propósitos respecto de la educación: [40]

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

---

[38] Comité DESC, *Observaciones Generales 13 (21° período de sesiones, 1999), El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 8 de diciembre 1999, *E/C.12/1999/10,* párr. 2.

[39] Ibíd., p.78.

[40] ONU, *Convención sobre los Derechos del Niño,* 1989, art. 29, párr. 1.

De esta manera, el Comité de Derechos del Niño establece que el fin global de la educación, para el conjunto de los Estados, debe ser que todo niño adquiera las habilidades necesarias para la vida y que ninguno termine el ciclo educativo o lo abandone sin estar preparado para enfrentar los desafíos esperados, además del fomento del disfrute y respeto de los derechos humanos y el desarrollo de sus capacidades, dignidad y autoestima.[41] El Comité enfatiza que el derecho a la educación no solo se trata de asegurar la escolarización oficial, sino que incluye una serie de experiencias que permitan desarrollar la personalidad, dotes y aptitudes del niño para que pueda llevar una vida plena y satisfactoria en sociedad.[42]

A la luz de los estándares desarrollados por el Comité de Derechos del Niño, UNESCO señala que la educación no puede estar limitada al desarrollo de habilidades literarias o numéricas, sino que debe integrar otros aspectos como la identidad cultural, el pensamiento crítico y la comprensión de los derechos humanos.[43] Asimismo, reconoce que la calidad de la educación exige contar con docentes calificados, desde el punto de vista académico y pedagógico, que cuenten con formación sobre derechos humanos y no discriminación.[44] Por otro lado, el diseño curricular debe incluir los objetivos previamente expuestos derivados de la Convención de Derechos del Niño, así como habilidades básicas de alfabetización, aritmética y otros conocimientos académicos, necesarios para aspirar a un empleo decente y obtener mayores conocimientos en el futuro. De acuerdo con este organismo internacional, los Estados deben encargarse de evaluar la calidad de la educación para identificar necesidades del estudiantado, de los establecimientos y del sistema educativo en general.[45] De igual forma, deben asegurar que el material educativo se encuentre alineado con el currículo, que la educación se adapte a las necesidades de los distintos niveles y de grupos marginados. En este contexto, el contenido de la educación debe ser culturalmente relevante y considerar la importancia del lenguaje en que se dictan las clases ante la presencia de estudiantes indígenas cuya lengua materna es la de su pueblo ancestral.[46] Por último, los Estados deben velar por un entorno adecuado donde se brinde la educación, lo que implica obligaciones relacionadas, por una parte, con la prevención de la violencia,

---

41 CDN, *Observación General N°1 (2001), Párrafo 1 del artículo 29: Propósitos de la Educación*, 17 de abril 2001, *CRC/GC/2001/1,* párr. 2.

42 Ibíd.

43 UNESCO, *Manual sobre el Derecho a la Educación*, 2019, p. 80.

44 Ibíd., pp. 112 y 113.

45 Ibíd., p. 117.

46 Ibíd., pp. 117 y 118.

el bullying y la prohibición de los castigos corporales y, por otra, con la seguridad de la infraestructura de las escuelas y sus condiciones sanitarias.[47]

Así, la educación debe darse en un ambiente libre de violencia, en contextos de aprendizaje seguros, a cargo de docentes debidamente formados.

Para evaluar el cumplimiento de la aceptabilidad, el capítulo examinará: (i) cómo se aborda el principio de educación integral en los establecimientos educativos de los SLEP; (ii) si la educación impartida reconoce la identidad cultural y la lengua del estudiantado en los territorios donde ello resulta pertinente; (iii) si los mecanismos de evaluación y rendición de cuentas del sistema son compatibles con los objetivos de la educación así definidos; y (iv) si existen condiciones institucionales para la formación continua del profesorado en estas materias.

1.4. Adaptabilidad

El Comité DESC explica la categoría de adaptabilidad de la siguiente manera:

> La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.[48]

La relatora especial, de manera similar, define la adaptabilidad como aquella característica en constante evolución producto de los cambios experimentados por la sociedad y que exige a los Estados proveer una educación flexible, que se adapte a las necesidades de comunidades cambiantes y estudiantes en distintos contextos.[49]

UNESCO advierte que la adaptabilidad impone a los Estados la obligación de satisfacer las necesidades particulares de niños y niñas con discapacidad, indígenas, niños trabajadores, entre otros grupos.[50] De esta manera, exige a los Estados contar con un sistema educativo flexible para adaptarse a las necesidades de una comunidad en constante cambio.[51] Al respecto, la CIDH destaca la importancia de implementar medidas integrales para

---

47 Ibíd., pp. 121-127.

48 Comité DESC, *Observaciones Generales 13 (21° período de sesiones, 1999), El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 8 de diciembre 1999, *E/C.12/1999/10,* párr. 2.

49 Consejo de Derechos Humanos, *Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed*, 15 de octubre 2025, *A/80/479*, párr. 91.

50 UNESCO, *Manual sobre el Derecho a la Educación*, 2019, p. 78.

51 Ibíd.

la realización plena de los derechos humanos, considerando las situaciones de múltiple discriminación que enfrentan algunas personas y grupos en la sociedad.[52]

Para evaluar el cumplimiento de esta categoría, el capítulo examinará: (i) si el sistema dispone de mecanismos efectivos para identificar las necesidades de las comunidades y territorios; (ii) si existen espacios de participación con capacidad real de incidencia en las decisiones; y (iii) si la flexibilidad del sistema depende de la voluntad de cada servicio o está resguardada normativamente, de modo de evitar disparidades territoriales. Lo referido a la respuesta institucional de adaptación a las necesidades particulares de estudiantes con discapacidad, indígenas y migrantes se abordará en el análisis de las dimensiones de accesibilidad y aceptabilidad.

2. METODOLOGÍA

El capítulo adopta un diseño descriptivo-interpretativo y una estrategia de análisis multimétodo, basada en la integración de fuentes jurídicas, documentales, estadísticas y testimoniales. Este diseño permite caracterizar el estado de implementación de la Nueva Educación Pública e interpretar sus avances, brechas y dilemas desde el marco internacional del derecho a la educación.[53]

El análisis considera los 26 SLEP que se encontraban en régimen durante 2025 y la información disponible hasta julio de 2026. Para profundizar en la experiencia de implementación, se examinan dos casos correspondientes a territorios distintos: el SLEP Barrancas, ubicado en la Región Metropolitana y el SLEP Costa Araucanía, emplazado en la Región de La Araucanía, al sur del país. Ambos pertenecen a la primera etapa de implementación del Sistema de Educación Pública. El primero asumió la administración del servicio educativo el 1 de marzo de 2018 y el segundo, el 1 de julio del mismo año, por lo que, al cierre del período analizado, contaban con aproximadamente ocho años de funcionamiento en régimen. Esta trayectoria permite analizar procesos institucionales que han alcanzado un grado relativamente avanzado de implementación de la política, en contextos territoriales diferentes –uno urbano y otro de alta ruralidad– y obtener a partir de ellos información relevante para el análisis. En este tipo de muestreo, sin pretender representatividad estadística,

[52] Comisión Interamericana de Derechos humanos (CIDH), *Políticas públicas con enfoque de derechos humanos,* 2018, *OEA/Ser.L/V/II. Doc.191/18*, párr. 110.

[53] Elizabeth Tisdell y otros, *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco, California, Jossey-Bass, 2025.

se seleccionan casos ricos en información, que permitan comprender en profundidad el fenómeno estudiado.[54]

La estrategia de análisis combina dos planos analíticos. El primero es normativo y contrasta las obligaciones del Estado en materia de derecho a la educación con las disposiciones que regulan la Nueva Educación Pública. El segundo es de implementación y analiza información administrativa, evaluaciones institucionales y testimonios de actores directamente involucrados para observar cómo esas obligaciones se materializan en el funcionamiento de los SLEP. Esta distinción permite evitar que la adecuación formal de la legislación sea interpretada, por sí sola, como evidencia de cumplimiento efectivo. Al combinar ambos planos se recoge información sobre el progreso en la implementación de cada servicio y también se puede discernir sobre el cumplimiento de los estándares internacionales y los compromisos que aún representan oportunidades de mejora.

2.1. Marco de análisis

El marco ordenador corresponde al enfoque de las 4A desarrollado en el sistema internacional de derechos humanos: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.[55] Estas dimensiones fueron utilizadas como categorías analíticas previamente definidas. Para cada una se analizaron las disposiciones pertinentes del ordenamiento chileno y la evidencia disponible acerca de su implementación en los SLEP.

En términos operativos, la disponibilidad se examinó considerando la existencia y suficiencia de la oferta educativa, la continuidad de las trayectorias, la infraestructura, el equipamiento y las capacidades profesionales. La accesibilidad se analizó atendiendo a la no discriminación y a las barreras materiales, económicas y administrativas. La aceptabilidad se abordó en relación con la calidad, la pertinencia cultural, la formación integral y la orientación de la educación hacia los derechos humanos. La adaptabilidad se entendió como la capacidad del sistema para responder a necesidades territoriales y a comunidades diversas y cambiantes. Estas categorías orientaron tanto la selección de evidencia como la organización de los resultados.

---

[54] Lawrence A. Palinkas y otros, "Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research", *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research,* 42(5), 2015, pp. 533-544.

[55] Comité DESC, *Observaciones Generales 13 (21° período de sesiones, 1999), El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 8 de diciembre 1999, *E/C.12/1999/10,* párr. 2.

2.2. Fuentes de información

El análisis normativo y documental consideró la Ley 21.040 y políticas vinculadas con la provisión del servicio educativo. También se revisaron antecedentes producidos por organismos públicos y evaluadores, entre ellos el Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Pública, la Superintendencia de Educación y evaluaciones nacionales e internacionales de la reforma. Las referencias de prensa se utilizaron, principalmente, para contextualizar la discusión pública y política, no para establecer por sí solas el desempeño de los SLEP.

El componente cuantitativo se construyó con datos administrativos secundarios correspondientes en lo medular a 2025 y 2026. Se utilizaron registros de la Plataforma de Datos Abiertos del Ministerio de Educación y de la Superintendencia de Educación.

Por otro lado, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a informantes seleccionados de manera intencionada por su conocimiento directo de la gestión territorial, técnico-pedagógica y escolar. Las entrevistas se organizaron mediante una pauta común vinculada con las dimensiones de las 4A. Su contenido fue analizado temáticamente, utilizando dichas dimensiones como categorías iniciales y registrando también problemas emergentes relacionados con la implementación de la política.

Es importante destacar que estos testimonios no pretenden ser representativos del conjunto de los SLEP, sino relatos que permiten comprender los logros y tensiones en la implementación de los servicios en una diversidad de territorios.

3. ANÁLISIS POR DIMENSIÓN

3.1. Dimensión Disponibilidad

3.1.1 Encuadre legal

La normativa vigente resguarda aspectos fundamentales asociados a la dimensión de Disponibilidad, incluyendo el aseguramiento de la cobertura de matrícula y garantía de acceso a la educación; la preocupación por aspectos de infraestructura, mantención y equipamiento; y la orientación al desarrollo profesional de docentes y asistentes de la educación.

En particular, la Ley 21.040 establece como uno de sus principios la cobertura nacional y garantía de acceso, con el fin de resguardar el ejercicio

del derecho a la educación y el acceso de todas las personas a él.[56] Para cumplir con esta disposición, la ley establece que los SLEP deben desarrollar la oferta de educación pública de su territorio, velando "por la continuidad en la trayectoria educativa de los estudiantes, desde la educación inicial hasta el término de la educación media".[57] Respecto de la formación técnico-profesional, la ley insta a los servicios locales a promover una oferta de especialidades pertinente a las necesidades territoriales y articulada con la educación superior, con los centros de formación técnica del Estado y con las estrategias regionales de desarrollo.[58]

Además, los servicios cuentan con la facultad para solicitar una ampliación de la oferta, cuando esta califique como una urgencia en el territorio que corresponda.[59] En este contexto, se asume que la falta de oferta educativa en un determinado territorio es razón suficiente para que se autorice el funcionamiento de dos o más establecimientos en un mismo recinto, el funcionamiento transitorio en locales con destino no educacional o la apertura de nuevos niveles o cursos, con la autorización de la Subsecretaría de Educación. Cabe destacar que este tipo de autorizaciones posee un carácter temporal, de no más de un año, y debe acompañarse de las medidas definitivas que permitirán revertir las situaciones excepcionales.

Ahora bien, en casos debidamente fundados, se puede renovar una autorización excepcional solo en una oportunidad. En este sentido, la Ley 21.040 determina que los SLEP deben velar por la adecuada cobertura del servicio educacional, considerando las particularidades territoriales, lo que implica "identificar las áreas de expansión poblacional y aquellas en que la cobertura pública sea insuficiente".[60] Se trata de una obligación de resultado cuya verificación abordaremos en el apartado siguiente, y no de una garantía que se satisfaga con la sola existencia de la disposición.

Por otra parte, de acuerdo con la Ley 21.040, cada SLEP dispone de una unidad de infraestructura, mantención y equipamiento, la que está a cargo de proponer y, de acuerdo con su complejidad, llevar a cabo proyectos de inversión en infraestructura educacional y equipamiento y velar por la mantención de los establecimientos educacionales que se encuentran bajo su dependencia.[61] En este ámbito, la ley también contempla la creación de un Fondo para la Infraestructura Escolar "destinado al financiamiento de

[56] Ley 21.040, art. 5, letra c.
[57] Ibíd., art. 18, letra c.
[58] Ibíd., art. 18, letra c.
[59] Ibíd., art. 18 bis.
[60] Ibíd., art. 18, letra c.
[61] Ibíd., art. 25.

acciones de construcción, adquisición, reposición, reparación, mantención y renovación de los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales de Educación Pública".[62]

En cuanto a la calificación del profesorado, la Ley 21.040 establece una Estrategia Nacional de Educación Pública, que incluye como uno de sus propósitos el desarrollo profesional de docentes y funcionarios.[63] En esta línea, las y los directores de establecimientos educacionales dependientes de los SLEP tienen como función orientar el desarrollo profesional continuo de docentes y asistentes de la educación, en coordinación con la dirección ejecutiva de cada servicio.[64] Este desarrollo profesional debe responder a las necesidades de cada establecimiento, su proyecto educativo institucional, su plan de mejoramiento educativo y los resultados del Sistema de Desarrollo Profesional Docente,[65] lo que permite profundizar en el desarrollo de competencias profesionales para promover el aprendizaje situado de los estudiantes. Por otra parte, cada servicio local debe contar con una Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico destinada a entregar soportes para la mejora educativa en los establecimientos educacionales de cada servicio.[66] Si esta institucionalidad se traduce –o no– en mejores condiciones para el aprendizaje es un asunto que depende de su implementación, que será examinada en el apartado siguiente.

Por otra parte, la Ley 21.040 establece que los concursos públicos para completar la planta docente de establecimientos educacionales dependientes de SLEP deben "incluir criterios de selección que ponderen de manera relevante los mejores niveles de práctica pedagógica y conocimientos disciplinarios, de conformidad con la normativa vigente al momento de su realización".[67]

3.1.2 Análisis de implementación de la dimensión disponibilidad

En la plataforma Datos Abiertos del Ministerio de Educación se constata que los 26 SLEP en régimen, en 2025, tienen una oferta de matrícula que abarca los niveles de educación parvularia, básica y media, tanto técnico profesional (TP) como humanista-científico (HC). Los 26 servicios poseen la modalidad de educación de adultos en enseñanza media HC, 25 cuentan con la modalidad de educación de adultos en enseñanza básica y

[62] Ibíd., art. 27 bis.
[63] Ibíd., art. 6.
[64] Ibíd., art. 10, letra b.
[65] Ibíd., art. 10, letra b.
[66] Ibíd., art. 18 ter.
[67] Ibíd., art. 65.

16 con esta modalidad a nivel TP. Finalmente, los 26 servicios incorporan la modalidad de educación especial. En este sentido, existe una oferta educativa que cubre todos los niveles y modalidades. Estos antecedentes dan cuenta de la amplitud de la oferta, pero no permiten por sí solos establecer que las trayectorias educativas estén aseguradas, ya que eso depende de la disponibilidad de vacantes en cada nivel.

La tabla 1 informa sobre la matrícula total de 2025 para cada nivel educativo y modalidad, considerando los 26 SLEP en régimen.

Tabla 1. Matrícula 2025 por niveles y modalidades en SLEP en régimen.

Niveles o modalidades educativas	**Matrícula 2025**
Enseñanza Básica	263.875
Enseñanza Básica de adultos/as	3.824
Educación Parvularia	37.115
Educación Especial	6.289
Enseñanza Media Humanista-Científica	76.692
Enseñanza Media Humanista-Científica de adultos/as	13.179
Enseñanza Media Técnico Profesional	47.536
Enseñanza Media Técnico Profesional de adultos	2.590
Matrícula total	451.100

Fuente: Datos extraídos de la Plataforma Datos Abiertos MINEDUC.[68]

De acuerdo con la visión del director ejecutivo del SLEP Barrancas, en general, la oferta educativa satisface la demanda de las familias del territorio, sin embargo, advierte la falta de liceos y de establecimientos educativos que dispongan de una trayectoria educativa completa, es decir, desde educación parvularia hasta enseñanza media: "La educación básica era obligatoria y, por lo tanto, estamos muy llenos de escuelas y de pocos liceos, digamos no, ese establecimiento con trayectoria educativa completa o que eventualmente comiencen en la enseñanza media".[69] Sobre este asunto, el director reconoce que existe una demanda desde los establecimientos educativos propios como de otras comunas, por vacantes en primero medio:

[68] Plataforma Datos Abiertos MINEDUC.

[69] Entrevista a director ejecutivo SLEP Barrancas, Patricio Canales, realizada el 9 de junio de 2026.

"Efectivamente ahí sí que no somos capaces de atender a toda la demanda y yo creo que eso es un problema sistémico a nivel nacional".[70] Frente a esta dificultad, durante los últimos tres años, el SLEP Barrancas ha realizado esfuerzos por aumentar la oferta de matrícula en primero medio, considerando tanto la relevancia de brindar oportunidades que promuevan la permanencia del estudiantado en el sistema educativo como su situación de vulnerabilidad social:

> Es un déficit importante, a mi juicio, porque naturalmente pone en riesgo ese tránsito de los estudiantes de octavo a primero medio, pone en riesgo su permanencia en el sistema por su propia condición de vulnerabilidad. También, es decir, las familias muchas veces los animan a seguir por el mundo del trabajo o, por otras circunstancias, eventualmente no siguen en la enseñanza media. Sería muy distinto si nosotros tuviéramos una gran cantidad de establecimientos y estamos un poco intentando hacer ese esfuerzo con trayectorias educativas completas.[71]

Resulta destacable que, de acuerdo con los datos oficiales de MINEDUC, el SLEP Barrancas aumentó su matrícula en el nivel de enseñanza media entre 2024 y 2025, de 2.139 estudiantes a 2.241 en el ámbito humanista-científico; y de 718 a 763 en técnico profesional.[72] Lo anterior da cuenta del esfuerzo de ampliación de la oferta, no obstante, no permite dimensionar la demanda no satisfecha ni verificar el carácter sistémico que la autoridad atribuye al problema.

En todo caso, la misma preocupación es reconocida por el subdirector de la UATP (Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico) del SLEP Costa Araucanía: "En la educación media, actualmente, tenemos establecimientos con sobredemanda, por decirlo de alguna manera, ya que sus cantidades de cupos no dan abasto".[73] Frente a esta situación, este servicio ha realizado las gestiones para aumentar los cupos de enseñanza media, solicitando la habilitación de espacios disponibles.[74]

Por otra parte, respecto de la oferta de matrícula en el nivel de enseñanza media, el director ejecutivo del SLEP Barrancas reconoce que el estudiantado tiene interés tanto en la oferta humanista-científica como en

---

70 Ibíd.
71 Ibíd.
72 Plataforma Datos Abiertos MINEDUC.
73 Entrevista a subdirector de UATP SLEP Costa Araucanía, Nicolás Manríquez, realizada el 24 de julio de 2026.
74 Ibíd.

el técnico profesional. Sin embargo, cuestiona la calidad de la oferta TP debido a que está anclada a un currículo que no se ha actualizado:

> Estamos sujetos a unos planes curriculares muy antiguos que exigen también una suerte de equipamiento, por ejemplo, en material, etcétera, que, a ver, en algunas especialidades funciona bien, pero en otras no. No se adecúa a los tiempos modernos. Uno está esperando hace bastante tiempo que se produzca ahí una renovación de estos programas, cosa que no se logra producir y yo creo que eso nos impide a nosotros, en definitiva, porque hay que ajustarse a la norma, poder entregar, yo diría, programas de especialidad más robustos.[75]

En el caso del SLEP Costa Araucanía, la directora de uno de sus liceos reconoce el interés por algunas especialidades que se brindan desde la enseñanza técnico-profesional, como la atención de enfermería. También existe, progresivamente, mayor demanda por la mención de electricidad, en la que se han abierto más cupos para mujeres. No obstante, también se manifiesta como una barrera el no contar aún con bases curriculares actualizadas. Sobre este tema, la directora señala que el Decreto 240, que regula los recursos de aprendizaje a utilizar en la educación técnico profesional, "no está ajustado a la realidad, a los cambios, a la modernidad, ni atiende a la necesidad real que se debe trabajar en las especialidades".[76]

Respecto a la infraestructura de los establecimientos educativos, el Informe Anual del Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública identifica como nudo crítico "el notable estado de deterioro en que los SLEP reciben la infraestructura escolar desde los municipios".[77] Frente a esta situación, en 2025, se terminó de reestructurar el Departamento de Infraestructura y Equipamiento Educacional de la Dirección de Educación Pública, el que ha transitado de un modelo "centrado en transferencias reactivas a uno basado en la planificación territorial, gestión del ciclo completo de proyectos y control presupuestario".[78] Una tarea fundamental de este departamento ha sido la realización de un catastro para evaluar la infraestructura educacional. Ese instrumento permitió identificar, en 2025, que un 56% de los establecimientos educacionales tenía un nivel de deterioro leve, un 40% un nivel de deterioro riesgoso y un 3% un

[75] Entrevista a director ejecutivo SLEP Barrancas, Patricio Canales, realizada el 9 de junio de 2026.
[76] Entrevista a directora del Liceo Público Bicentenario Luis González Vásquez (SLEP Costa Araucanía), Alejandra Lavín, realizada el 21 de julio de 2026.
[77] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual 2025*, op. cit., p. 41.
[78] Ibíd.

nivel de deterioro grave. Esta información es fundamental para el diseño de "políticas de inversión más precisas, priorizando por vulnerabilidad estructural, riesgo y superficie afectada".[79] Desde la perspectiva del derecho a la educación, el catastro constituye un avance en la capacidad del Estado para diagnosticar y planificar, sin embargo, el hallazgo que se desprende de sus resultados es de la mayor gravedad, al indicar que cerca de la mitad de los establecimientos presenta un nivel de deterioro riesgoso o grave. El estándar de disponibilidad exige que las instituciones educativas cuenten con edificios que ofrezcan protección adecuada e instalaciones que satisfagan condiciones mínimas de seguridad e higiene. En esa línea, la superación efectiva del deterioro, y no sólo su diagnóstico, constituye una deuda pendiente del Estado, cuya magnitud excede las capacidades de inversión de cada servicio local, según describe el propio director ejecutivo del SLEP Barrancas al referirse a las restricciones de su equipo de infraestructura.

El director ejecutivo plantea que las inversiones efectuadas, a la fecha, les han permitido abordar problemas de funcionalidad de los sistemas, fortalecer la accesibilidad universal de los recintos y mejorar espacios comunes, sin embargo, no se ha podido avanzar hacia una mejora sustantiva de las aulas de clases y sus equipamientos, factor que se considera esencial para mejorar las oportunidades de aprendizaje.[80] El director describe las dificultades operativas que experimentan para poder realizar inversiones mayores:

> Nosotros somos una oficina que tiene cinco arquitectos que trabajan con otro equipo que desarrollan las mantenciones. Yo, para poder aspirar a hacer más en inversiones tendría que doblar ese equipo. Eso significa restarle profesionales de otras áreas del Servicio que, naturalmente, no lo voy a hacer.[81]

En el caso del SLEP Costa Araucanía, se reconoce un problema a nivel de infraestructura, que no ha permitido satisfacer la demanda de matrícula en uno de sus liceos. En 2026, quedaron 80 estudiantes en lista de espera por no existir espacio para abrir nuevos cursos.[82] La directora del liceo en cuestión plantea que la habilitación de nuevas dependencias ha sido un proceso complejo:

---

[79] Ibíd., p. 43.

[80] Entrevista a director ejecutivo SLEP Barrancas, Patricio Canales, realizada el 9 de junio de 2026.

[81] Ibíd.

[82] Entrevista a directora del Liceo Público Bicentenario Luis González Vásquez (SLEP Costa Araucanía), Alejandra Lavín, realizada el 21 de julio de 2026.

> La verdad es que las trabas son continuas y a eso se suma también que el servicio, en la administración central, no posee a alguien de exclusividad para este tipo de trámites. Entonces no es el director el que debe hacer los trámites, sino más bien es el sostenedor quien debe realizarlos ya, y ahí es donde siempre está la traba, porque uno avanza con alguien y después en el camino te quedas ahí, después lo retoma otra persona al año siguiente.[83]

El equipamiento de recursos también representa un problema, en particular por la lentitud de los procesos de gestión, especialmente en lo referido a la "mantención, higiene y reparaciones menores de los establecimientos educativos".[84] Sin embargo, también se relevan iniciativas organizacionales que han aportado al funcionamiento eficiente de las oficinas locales de los SLEP, como la existencia de cuadrillas de reparaciones o gestores territoriales en terreno, que han agilizado la gestión de reparaciones inmediatas.[85] Sobre este aspecto, la directora de uno de los establecimientos educativos del SLEP Costa Araucanía valora el buen uso de los recursos, lo que implica una buena planificación y priorización:

> La línea nuestra es no dejar morir el establecimiento. O sea, me tengo que preocupar de distribuir bien los recursos, no me voy a gastar lo poco que llega de mantención, no sé, en arreglar un techo y me quedo ahí. No, hay que ir priorizando. Entonces vamos solicitando mejoras anuales. Yo como soy por ADP (Alta Dirección Pública), entonces, me proyecté a 5 años. Y planifico a 5 años la mantención de algunos espacios, y las mejoras anuales, siempre solicitamos algo.[86]

En lo relativo al profesorado y asistentes de la educación, los SLEP han heredado los equipos educativos originarios de la administración municipal. Esta herencia se ha caracterizado por una sobredotación de docentes y asistentes de la educación, por la presencia de convenios colectivos con profesionales y, en algunos casos, por la existencia de millonarias deudas previsionales.[87] Dicha situación ha implicado el desarrollo de acuerdos para establecer de forma estandarizada el ajuste de las dotaciones docentes. Si

---

[83] Ibíd.

[84] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual 2025*, op. cit., p. 43.

[85] Ibíd.

[86] Entrevista a directora del Liceo Público Bicentenario Luis González Vásquez (SLEP Costa Araucanía), Alejandra Lavín, realizada el 21 de julio de 2026.

[87] Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual 2025*, op. cit.

bien este proceso ha tenido carácter urgente, se han incorporado criterios de gradualidad, planificación y visión a largo plazo.[88] La directora ejecutiva del SLEP Costa Araucanía explica cómo se dio en su servicio:

> Lo primero es decir que el servicio cuenta con una dotación que, de alguna manera, heredó de los cinco municipios que forman parte, digamos, eran los DAEM y corporaciones de los que se hizo cargo el servicio. A partir de ello se configuró una dotación docente. Y dentro de esa dotación docente hubo un orden bastante administrativo respecto de la cantidad de horas, cierto, de ciertos estándares para proveer la cantidad de [horas], de acuerdo al plan de estudios y, por tanto, uno podría decir que el servicio hoy día, al menos este servicio, tiene el control de cuántos son los docentes que tiene en cada establecimiento, qué calidad contractual tienen, qué tramo tienen en su carrera docente."[89]

La directora argumenta que, dadas las complejas situaciones que se han producido durante el traspaso de los establecimientos educativos desde los municipios hacia los servicios locales, el trabajo se inició con un ejercicio administrativo y luego pedagógico, cuando lo ideal hubiera sido comenzar primero por un ejercicio técnico pedagógico, estableciendo las horas y los perfiles profesionales requeridos. No obstante, dada la forma en que se experimentó el traspaso, los servicios se vieron obligados, en primera instancia, a ordenar estos temas desde un punto de vista administrativo más que técnico.[90] En la actualidad, para la selección de profesionales se están empleando criterios técnico-pedagógicos y en el caso de la dotación docente, se utiliza un instrumento de gestión que permite visualizar "las características de cada uno de los establecimientos, las necesidades de horas a servir, que están descritas por la cantidad de cursos, más los cargos de docentes en función directiva o técnica, o de profesores encargados".[91]

En el SLEP Costa Araucanía, el proceso de selección de profesionales se lleva a cabo sobre la base de protocolos estandarizados que implementa la Unidad de Gestión de Personas junto con los equipos directivos de los establecimientos educativos.[92] Si bien alrededor del 52% del profesorado

---

88 Ibíd.

89 Entrevista a directora ejecutiva SLEP Costa Araucanía, Cecilia Brito, realizada el 5 de agosto de 2026.

90 Ibíd.

91 Ibíd.

92 Entrevista a subdirector de UATP SLEP Costa Araucanía, Nicolás Manríquez, realizada el 24 de julio de 2026.

se encuentra evaluado en las categorías más altas de desempeño (avanzado, experto 1 y experto 2), distribuidos en los diferentes establecimientos educativos, no siempre en los procesos de selección es posible contratar a los perfiles profesionales más idóneos, debido a la lejanía de muchas escuelas respecto del centro urbano principal, que en este caso es Temuco. Existen, además, restricciones respecto a la cantidad de docentes y asistentes de la educación que se pueden contratar.[93]

Frente a esta realidad, la directora del SLEP Costa Araucanía releva la importancia del desarrollo profesional docente para fortalecer los aprendizajes: "Es súper importante cómo un servicio local se va haciendo cargo del capital humano y profesional. Creo que es una de las variables más importantes en el desarrollo de lo que es el logro de aprendizajes del estudiantado".[94] La directora advierte sobre la importancia de tener un diagnóstico para conocer los tramos de la carrera docente en que se encuentra el profesorado de cada servicio, sus trayectorias de desarrollo profesional, experiencias y redes a las que están asociados. También valora, desde una perspectiva territorial, el acompañamiento que se da, durante este proceso, en las mismas comunidades educativas, orientado por los instrumentos de gestión vigentes y por la misma acción del SLEP, con el liderazgo de las y los directores de cada establecimiento educativo.[95] Considerando que no siempre es factible distribuir a docentes mejor evaluados en los diferentes establecimientos del servicio, se reconoce que el acompañamiento desde el SLEP debe ser diferenciado, para atender a las necesidades particulares de cada institución.[96]

Una de las preocupaciones que manifiesta la directora ejecutiva del SLEP Costa Araucanía es cómo lograr que las actividades de desarrollo profesional docente tengan un correlato de orden práctico, es decir, de qué manera se da un monitoreo que permita verificar la aplicabilidad de lo aprendido, con el fin de avanzar en el desarrollo de capacidades en el territorio. Lo anterior se está implementando de manera reciente, a través de un plan de capacitación anual construido a partir de los resultados de la evaluación docente y la consulta al profesorado y equipos directivos, y aprovechando los apoyos de universidades cercanas.[97] Esta preocupación es consistente con lo declarado por el Consejo de Evaluación del Sistema de

[93] Ibíd.
[94] Entrevista a directora ejecutiva SLEP Costa Araucanía, Cecilia Brito, realizada el 5 de agosto de 2026.
[95] Ibíd.
[96] Ibíd.
[97] Ibíd.

Educación Pública: "Ahora, la principal preocupación de las subdirecciones UATP es lograr que las políticas educativas permeen efectivamente al aula, llegando al núcleo pedagógico y superando las barreras administrativas que actualmente consumen el tiempo de equipos directivos y docentes".[98]

La evaluación de la dimensión de disponibilidad arroja un balance mixto. Respecto de la oferta educativa, los servicios locales abarcan todos los niveles y modalidades, que van desde el nivel de educación parvularia hasta la enseñanza media, incluyendo la modalidad de educación de adultos y de educación especial. Sin embargo, se constata un déficit de vacantes en enseñanza media y una escasez de establecimientos con trayectoria educativa completa. Esa situación está documentada en ambos casos estudiados y tiene efectos directos sobre la permanencia del estudiantado en el sistema. En materia de infraestructura y equipamiento educacional, se observa un avance relevante en la capacidad de diagnóstico y planificación territorial, pero el catastro realizado revela un deterioro extendido que compromete las condiciones materiales mínimas exigidas por el estándar, y las restricciones de equipos técnicos limitan la capacidad de inversión de los servicios. Respecto del profesorado, los servicios han avanzado en el ordenamiento de las dotaciones heredadas de los municipios y valoran el desarrollo profesional docente como factor determinante del aprendizaje. No obstante, persisten dificultades para contratar los perfiles requeridos en los establecimientos alejados de los centros urbanos, lo que introduce una desigualdad territorial en el acceso a docentes calificados.

3.2. Dimensión accesibilidad

3.2.1 Encuadre legal

La normativa vigente para la implementación de la educación pública en Chile contiene principios y orientaciones que hacen viable, en gran medida, la dimensión de accesibilidad, considerando los aspectos de no discriminación, accesibilidad material y económica. En cuanto a la no discriminación, uno de los principios de la Ley 21.040 es el *Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades*, lo cual implica que:

> Los integrantes del sistema deberán ejecutar medidas de acción positiva que, en el ámbito educacional, se orienten a evitar o compensar las consecuencias derivadas de las desigualdades de origen o condición de los estudiantes, velando particularmente por aquellos que requieran de

[98] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual 2025*, op. cit., pp. 41.

> apoyos especiales y una atención diferenciada, con el propósito de que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.[99]

Asimismo, la ley plantea que "el sistema debe promover la justicia educativa y el desarrollo de comunidades educativas inclusivas, que favorezcan el acceso, la participación, permanencia y progreso del estudiantado en las trayectorias educativas".[100]

Otro de los principios establecidos en la Ley 21.040 se refiere al desarrollo de *Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana*, que promueve la valoración de la diversidad, la expresión de las diferencias e insta al sistema a asegurar un trato no discriminatorio durante la trayectoria educativa del estudiantado "en términos sociales, étnicos, religiosos, políticos, de género o de cualquier otro tipo que atente contra la igualdad de derechos y de oportunidades".[101]

Respecto de la accesibilidad material, el Decreto 152[102] establece que el proceso de admisión escolar debe desarrollarse de acuerdo con "los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando el derecho preferente de los padres a escoger el establecimiento para sus hijos".[103] Respecto de la postulación a los establecimientos educacionales, el sistema está diseñado para que quienes ejercen el rol de apoderados realicen la postulación a los establecimientos que sean de su preferencia o a otros adscritos al proceso de admisión.[104] El sistema de admisión, por tanto, permite a las familias postular a establecimientos de su preferencia, entre ellos los más próximos a su domicilio. Conviene precisar que esta libertad de postulación no equivale a accesibilidad material en los términos del estándar: esta última se refiere a que los establecimientos se encuentren efectivamente al alcance del estudiantado, sea por su locación geográfica o por la provisión de transporte. Con relación a la accesibilidad económica, la Ley 21.040 plantea que el Sistema de Educación Pública, que se materializa en los territorios a través de los establecimientos educacionales dependientes de los SLEP, debe proveer de una educación gratuita y de calidad, entre otras

[99] Ley 21.040, art. 5, letra d.
[100] Ibíd.
[101] Ibíd., art. 5, letra f.
[102] MINEDUC, Decreto 152, Aprueba reglamento del proceso de admisión de estudiantes de establecimientos educacionales que reciben subvención a la educación gratuita o aportes del Estado, 2016.
[103] Ibíd., art. 2.
[104] Ibíd., art. 19.

características relevantes.[105] La gratuidad se encuentra, por tanto, garantizada en todos los niveles y modalidades que imparten los establecimientos dependientes de los servicios locales. La verificación de su cumplimiento efectivo, que incluye revisar la existencia de cobros indebidos y de costos indirectos asociados a la escolarización, se aborda en el siguiente apartado.

3.2.2 Análisis de implementación de la dimensión accesibilidad

Con respecto a la no discriminación, la información disponible sobre los servicios locales en régimen, durante 2025, muestra que el 39% de sus establecimientos se encuentra en zonas rurales; que el 86% cuenta con Proyecto de Integración Escolar para brindar apoyos a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE); y que el 93% dispone de un convenio de subvención escolar preferencial (SEP), para mejorar las oportunidades de estudiantes que provienen de hogares cuya situación socioeconómica puede implicar barreras para el proceso educativo.[106] Estos indicadores informan sobre la cobertura de los principales dispositivos de apoyo con que cuenta el sistema, y no, por sí mismos, de la ausencia de prácticas discriminatorias. Cabe observar que un 14% de los establecimientos no cuenta con Proyecto de Integración Escolar y un 7% no dispone de convenio SEP, lo que plantea la pregunta acerca de qué apoyos reciben los estudiantes matriculados en esos establecimientos que presentan necesidades educativas especiales y una situación de vulnerabilidad socioeconómica.

Por su parte, la composición de la matrícula de los servicios locales en régimen pone en evidencia una alta diversidad. Al respecto, un 68% de la matrícula total de los SLEP en 2025 corresponde a estudiantes prioritarios. En el caso de la matrícula municipal, que constituye una matrícula potencial de los SLEP, este porcentaje alcanza a un 70% y, en el caso de los establecimientos particulares subvencionados, baja a un 55%.[107] Ahora bien, el director ejecutivo del SLEP Barrancas reconoce que, por falta de acompañamiento y asesoría, muchas familias no realizan los trámites requeridos para acreditar la situación de prioridad de sus hijos o hijas, lo que disminuye la posibilidad de contar con mayores recursos para su educación.[108] Por otro lado, plantea que muchos estudiantes, por el hecho de ser migrantes, tampoco pueden acreditar su condición de prioritarios.[109]

[105] Ley 21.040, art. 3.
[106] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual 2025*, op. cit.
[107] Ibíd.
[108] Entrevista a director ejecutivo SLEP Barrancas, Patricio Canales, realizada el 9 de junio de 2026.
[109] Ibíd.

Con relación a la matrícula de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular, como se informa en la tabla 2, el porcentaje en SLEP alcanza a un 22%, siendo levemente superado por los establecimientos municipales con un 22,3%. En el ámbito particular subvencionado esta matrícula es de un 10,3%, lo que representa menos de la mitad que en otras dependencias administrativas donde reciben subvención estatal. Considerando la distinción establecida en el Decreto 170,[110] entre necesidades educativas de carácter permanente y transitorio y los diagnósticos asociados a ellas, se aprecia que un 6,2% de la matrícula de SLEP corresponde a estudiantes con discapacidad que presentan NEE permanentes, es decir, que requerirán apoyos durante toda su escolaridad. En establecimientos municipales esta matrícula alcanza a un 6,6% y en establecimientos particulares subvencionados baja drásticamente a un 2,7%. Respecto de la matrícula de estudiantes con NEE transitorias, quienes requerirán apoyos por un período determinado de su escolarización, el porcentaje de SLEP es de un 15,8%, levemente superior a la matrícula municipal que alcanza un 15,7%. En el caso de la matrícula de NEE transitorias en establecimientos particulares subvencionados, esta alcanza sólo un 7,5%, que representa menos de la mitad de la matrícula comparada con las otras dependencias administrativas, respecto de este atributo.[111]

Es preciso relevar que, de acuerdo con la normativa chilena, las NEE transitorias se asocian a los siguientes diagnósticos: trastornos específicos del aprendizaje; trastornos específicos del lenguaje; Trastorno de Déficit Atencional con y sin hiperactividad o trastorno hipercinético; o rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.[112]

Tabla 2. Número y porcentaje de estudiantes con NEE por dependencia administrativa.

Dependencia **Diagnóstico asociado a NEE**	**SLEP**	**Municipal**	**Particular Subvencionado**
Discapacidad intelectual	11.173	21.343	14.612
Ceguera	18	46	31

[110] MINEDUC, Decreto 170, 2010.
[111] Plataforma Datos Abiertos MINEDUC.
[112] MINEDUC, *Decreto 170*, favor agregar año, art. 20.

Dependencia **Diagnóstico asociado a NEE**	**SLEP**	**Municipal**	**Particular Subvencionado**
Sordera	37	65	119
Discapacidad motora grave	92	145	101
Discapacidad motora moderada	323	571	406
Trastorno del Espectro Autista	14.214	25.495	31.837
Retraso global del desarrollo	191	352	310
Disfasia severa	33	38	42
Graves alteraciones de la comunicación y la relación	216	311	166
Hipoacusia severa	212	327	281
Hipoacusia moderada	213	317	362
Baja visión	118	213	239
Discapacidades múltiples	295	675	325
TEA-Asperger	1.135	2.441	3.444
Funcionamiento intelectual limítrofe	17.621	29.065	24.283
Dificultades específicas del aprendizaje	20.790	36.534	38.742
Trastorno de Déficit Atencional	11.397	21.450	40.234
Trastorno del lenguaje	21.512	37.537	41.785
Total matrícula PIE	99.590	176.925	197.319
Total NEE permanentes	28.270	52.339	52.275
Total NEE transitorias	71.320	124.586	145.044
Total de matrícula general	451.100	790.189	1.910.101
Porcentaje matrícula NEE permanentes	6,2%	6,6%	2,7%

Dependencia Diagnóstico asociado a NEE	SLEP	Municipal	Particular Subvencionado
Porcentaje matrícula NEE transitorias	15,8%	15,7%	7,5%
Porcentaje matrícula PIE	22,0%	22,3%	10,3%

Fuente: Información obtenida de Plataforma Datos Abiertos MINEDUC.

La directora ejecutiva del SLEP Costa Araucanía, si bien reconoce que en la actualidad han aumentado los desafíos relacionados a estudiantes con necesidades educativas especiales, también plantea, en algunos casos, un posible sobrediagnóstico: "Yo tengo la duda, si existe, una veracidad de algunas necesidades educativas especiales y no son niños con falta de estimulación temprana".[113] La directora argumenta que, a raíz de la pandemia, un número importante de estudiantes presenta un rezago escolar por no haber adquirido ciertos aprendizajes básicos como habilidades prelingüísticas o la capacidad de seguir instrucciones, lo que también se vincula a modelos de crianza.[114]

Un aspecto que llama la atención es que todos los servicios locales en régimen, en 2025, declaran matrícula en escuelas especiales, con un total de 6.289 estudiantes, lo que corresponde al 1,4% de la matrícula total en los establecimientos educativos de esta dependencia.[115] Si bien se trata de un porcentaje menor, no es claro cuál es el rol de estos establecimientos en el marco de un sistema de educación pública que declara –como uno de sus principios– el desarrollo equitativo y la igualdad de oportunidades, con foco en la promoción de "la justicia educativa y el desarrollo de comunidades educativas inclusivas".[116] Se aprecia una contradicción entre estos principios y la mantención de escuelas segregadas, que solo integran a estudiantes con discapacidad. En todo caso, la misma ley ampara esta contradicción al señalar que el sistema "deberá considerar las características propias de los establecimientos que imparten el nivel parvulario y de la educación especial o diferencial".[117] El problema de esta situación es que al tratar de garantizar la educación de estudiantes con discapacidad que no son aceptados en escuelas regulares, se perpetúa la discriminación al

[113] Entrevista a directora ejecutiva SLEP Costa Araucanía, Cecilia Brito, realizada el 5 de agosto de 2026.
[114] Ibíd.
[115] MINEDUC, Plataforma Datos Abiertos, favor agregar año, favor agregar dirección de enlace.
[116] Ley Nº 21.040, art. 5, letra d.
[117] Ibíd., art. 3.

interior del mismo sistema.[118] Se aprecia, en este sentido, una laxitud interpretativa respecto de los planteamientos de la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad,[119] la cual declara el derecho a una educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad y no hace referencia a escuelas segregadas como opción educativa.[120]

En general, los entrevistados para el desarrollo de este capítulo no cuestionan este asunto, con la excepción de la directora ejecutiva del SLEP Costa Araucanía, quien realiza una profunda crítica respecto a la exclusión educativa y la falta de responsabilización del profesorado en propiciar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, asumiendo su diversidad:

> Los profesores hemos trabajado por décadas para la homogeneización de cómo aprenden los estudiantes y, por lo tanto, los niños y niñas que no aprenden con el ofrecimiento que tú estás teniendo son catalogados, caracterizados como niños y niñas especiales. Y ahí se va produciendo un descreme si la escuela no logra visualizar esta diversidad de la forma de aprender, y los niños y niñas van a parar a escuelas especiales.

Con respecto al porcentaje de estudiantes que declaran en su matrícula ser pertenecientes a alguno de los pueblos originarios ancestrales, en el caso de los SLEP es de 10,1% en 2025, superando a los establecimientos municipales que alcanzan un 7,9% y a los particulares subvencionados que exhiben un 5,9%. Estos datos se pueden apreciar en detalle en la tabla 3, que informa de manera específica sobre la matrícula asociada a cada pueblo originario en particular.[121]

---

[118] Lani Florian, "On the necessary co-existence of special and inclusive education", *International Journal of Inclusive Education,* 23(7-8), favor agregar año, pp. 691-704.

[119] ONU, Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, favor agregar dato registral.

[120] Para profundizar en este asunto, revisar: *Informe 2020*, p. 430. Roger Slee, La *escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Madrid, Ediciones Morata, 2012. UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, 2020.

[121] MINEDUC, Plataforma Datos Abiertos, favor agregar año, favor agregar dirección de enlace.

Tabla 3. Número y porcentaje de estudiantes con NEE por dependencia administrativa.

Dependencia Pueblo	SLEP	Municipal	Particular Subvencionado
Aymara	7.004	3.091	13.229
Atacameño	2.439	219	1.763
Colla	759	61	502
Diaguita	2.301	998	2.369
Quechua	1.208	608	1.397
Rapa Nui	57	745	522
Mapuche	30.797	56.421	90.695
Kawashkar	100	20	64
Yagán	46	19	45
Otra	853	938	2.959
Total matrícula etnia	45.564	63.120	113.545
Total de matrícula general	451.000	790.189	1.910.101
Porcentaje matrícula etnia	10,1%	7,9%	5,9%

Fuente: Información obtenida de Plataforma Datos Abiertos MINEDUC.

En el caso particular del SLEP Costa Araucanía, se declara una alta concentración de estudiantes pertenecientes al pueblo mapuche:

> Tenemos un 52 por ciento de estudiantes que se declaran del pueblo mapuche. En este caso, ese porcentaje tiene mayores concentraciones en algunas comunas y en otras menores, por ejemplo, en la comuna de Saavedra ese porcentaje sube al 70 por ciento y en algunos colegios llegamos al 100% en escuela rurales de la comuna de Saavedra.[122]

Sobre el porcentaje de matrícula extranjera, en la tabla 4 se evidencia que en 2025 los SLEP concentran una mayor proporción de estudiantes extranjeros, correspondiente a un 16,4%, en comparación con el sector

[122] Entrevista a subdirector de UATP SLEP Costa Araucanía, Nicolás Manríquez, realizada el 24 de julio de 2026.

municipal, que tiene un 11,5%, y el particular subvencionado, que cuenta con un 6%.

Tabla 4. Matrícula extranjera según dependencia administrativa.

Dependencia Tipo de matrícula	SLEP	Municipal	Particular Subvencionado
Matrícula extranjera	74.234	91.252	114.986
Chilena-nacionalizada	20	13	43
Total matrícula extranjera	74.254	91.265	115.029
Total de matrícula general	451.000	790.189	1.910.101
Porcentaje matrícula extranjera	16,4%	11,5%	6,0%

Fuente: Información obtenida de Plataforma Datos Abiertos MINEDUC.

Los datos sobre la composición de la matrícula muestran que los establecimientos dependientes de los servicios locales escolarizan una proporción de estudiantes prioritarios, con necesidades educativas especiales, pertenecientes a pueblos originarios y extranjeros significativamente mayor que la del sector particular subvencionado, y equivalente o levemente inferior a la del sector municipal. Estos datos permiten afirmar que la educación pública concentra la escolarización de los grupos que enfrentan mayores barreras y que cumple, en ese sentido, una función central en la garantía de acceso. No es posible, en cambio, a partir de ellos, concluir que no existan prácticas discriminatorias al interior del sistema: la composición de la matrícula informa sobre quiénes ingresan, no sobre cómo permanecen, progresan y son tratados los y las estudiantes al interior de los establecimientos.

Sobre la accesibilidad material, el sistema de admisión escolar permite la postulación a establecimientos educacionales de preferencia por parte de las familias o tutores legales. Podrán optar considerando aspectos del proyecto educativo, como las modalidades de enseñanza, la jornada escolar, el tipo de actividades que se ofrecen y otros factores que se consideren relevantes, como puede ser la cercanía al hogar. Para estos efectos, el Ministerio de Educación ofrece información relevante a través de una vitrina de establecimientos a la que se puede acceder en forma virtual.

Cabe señalar que, al cierre de la edición de este capítulo, se encuentra en tramitación un proyecto de ley que permitiría a establecimientos educativos con mayor demanda que oferta de matrícula aplicar un mecanismo de "elección mutua". Ese mecanismo estaría basado en criterios de selección como el rendimiento académico a partir de séptimo básico, la adhesión voluntaria al proyecto educativo, la asistencia a reuniones o actividades informativas del establecimiento, la presencia de aptitudes especiales, entrevistas y criterios de proximidad territorial.[123] Desde el estándar de accesibilidad, varios de estos criterios resultan problemáticos: la selección por rendimiento académico y por aptitudes especiales opera necesariamente en desmedro de los estudiantes que enfrentan mayores barreras de aprendizaje, y la exigencia de asistencia a reuniones o actividades informativas introduce una barrera de carácter administrativo y temporal que afecta de manera diferenciada a las familias con menores márgenes de tiempo y movilidad. El estándar de accesibilidad exige que ningún grupo enfrente obstáculos financieros, físicos, legales, administrativos o procedimentales para acceder a la educación pública. La evidencia presentada en este capítulo agrega un elemento relevante: los establecimientos dependientes de los servicios locales concentran una proporción de estudiantes prioritarios, con necesidades educativas especiales, migrantes y pertenecientes a pueblos originarios muy superior a la del sector particular subvencionado. A partir de lo señalado se puede deducir que un mecanismo de selección aplicable a todos los sostenedores que reciben financiamiento estatal tendría efectos asimétricos sobre la composición de la matrícula pública. Al respecto, académicos expertos en la materia han manifestado sus reparos frente al proyecto de ley mencionado antes, ya que se vuelve a introducir la selección como potestad de los establecimientos educativos, sin una estructura coordinada y con el riesgo de que las familias tengan menos oportunidades de elección de establecimientos educativos para sus hijos/as.[124]

A la luz del estándar expuesto en la sección 1, se evidencia que la reintroducción de criterios de selección académica y de aptitudes especiales en establecimientos que reciben financiamiento estatal, debe evaluarse como una eventual medida regresiva en el nivel de accesibilidad no

[123] Gobierno.cl: "Presentamos proyecto de ley para reformar el Sistema de Admisión Escolar (SAE) y reponer el mérito académico", 23 de junio de 2026. https://www.gob.cl/noticias/presentacion-proyecto-ley-reforma-sistema-admision-escolar-sae-repone-merito-academico/

[124] ExAnte.cl: "Sistema de Admisión Escolar: Lo que implica la reforma a la 'tómbola' y la selección a partir del mérito académico según expertos", 19 de junio de 2026. https://www.ex-ante.cl/politica/sistema-de-admision-escolar-lo-que-implica-la-reforma-a-la-tombola-y-la-seleccion-a-partir-del-merito-academico-segun-expertos/

discriminatoria ya alcanzado por el sistema. La accesibilidad sin discriminación es, conforme a la Observación General N°13 del Comité DESC, una obligación de cumplimiento inmediato no sujeta a realización progresiva ni a limitaciones de recursos. Por ello, corresponde al Estado, y no a quienes evalúan la medida, velar porque la reforma propuesta no reduzca el nivel de protección alcanzado o, si lo hace, explicar que ha considerado la totalidad de los derechos en juego y ha adoptado la alternativa menos lesiva, después de examinar todas las opciones posibles, conforme exige el estándar de no regresividad. La evidencia sobre la composición de matrícula, presentada en este capítulo, sugiere que dicha explicación, hasta ahora, no ha sido ofrecida.

Por otra parte, en algunos casos la accesibilidad material se ve reforzada por el uso de sistemas de locomoción que permiten el traslado del estudiantado desde sus hogares a los establecimientos educativos y viceversa. Sobre esto último, uno de los profesionales entrevistados informa que alrededor del 50% del estudiantado que asiste a los establecimientos educativos del SLEP Puerto Cordillera utiliza el transporte que provee el servicio, principalmente por las particularidades del territorio y el alto porcentaje que proviene del ámbito rural.[125] El profesional puntualiza que:

> Una de las inversiones más fuertes que nosotros hacemos es el transporte escolar ¿y por qué te lo digo como inversión? Porque si nosotros no transportamos a nuestros niños, ellos no estarían llegando, con los niveles de asistencia que hoy día tenemos, a recibir el servicio educativo.[126]

Sobre la accesibilidad económica, ya se ha señalado que la educación que ofrecen los establecimientos educativos de los SLEP, en sus distintos niveles y modalidades, es gratuita. Ahora bien, en casos de cobros indebidos, se pueden efectuar denuncias a la Superintendencia de Educación.[127] En 2025, se efectuaron siete denuncias asociadas a establecimientos de SLEP, once a establecimientos del sector municipal y ciento once vinculadas a establecimientos particulares subvencionados. Cinco de las denuncias efectuadas a establecimientos de servicio local corresponden a cobros adicionales y/o exigencias en especies (materiales de aseo, de oficina, disfraces, vestuario para baile, rifas, etc.); una a un cobro no autorizado en el proceso de

[125] Entrevista a subdirector de UATP SLEP Costa Araucanía, Nicolás Manríquez, realizada el 24 de julio de 2026.

[126] Ibíd.

[127] Superintendencia de Educación, Datos Abiertos, favor agregar año, https://www.supereduc.cl/datosabiertos/

admisión y otra asociada a irregularidades en cobro de centro de padres y/o apoderados. Estas cifras equivalen a aproximadamente 1,6 denuncias por cada 100.000 estudiantes en los servicios locales, 1,4 en el sector municipal y 5,8 en el sector particular subvencionado. La comparación sugiere que los cobros indebidos constituyen un fenómeno de baja frecuencia en la educación pública, aunque debe considerarse que el número de denuncias mide la actividad de denuncia y no la incidencia efectiva en la práctica, que puede estar subrepresentada por desconocimiento de las personas sobre el mecanismo o por temor a sus consecuencias.

Como síntesis de la dimensión de accesibilidad, se puede señalar que los datos sobre matrícula de establecimientos educativos de SLEP muestran una alta heterogeneidad, considerando la presencia de estudiantes prioritarios, migrantes, de pueblos originarios y de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Lo anterior evidencia que los SLEP no discriminan de manera directa a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Sin embargo, se observa la presencia de escuelas especiales, amparadas por la legislación, como una alternativa válida en el marco del sistema, lo que es cuestionable desde el principio de no discriminación, al tratarse de establecimientos educativos segregados. Por otra parte, se reconoce que, por desconocimiento o falta de acompañamiento, muchas familias no realizan los trámites que acreditan la prioridad de sus hijos o hijas. Respecto de la accesibilidad material, el sistema de admisión escolar ha permitido, hasta la fecha, que el estudiantado tenga posibilidades equitativas de acceder a las vacantes de preferencia, sin embargo, esto se encuentra en riesgo por el proyecto de ajuste al SAE que se está tramitando en la actualidad. Por otra parte, en algunos SLEP se puede apreciar una inversión relevante para asegurar el transporte del estudiantado a los establecimientos educativos. Respecto a la accesibilidad económica, la educación que brindan los SLEP es gratuita en todos sus niveles y modalidades y las denuncias por cobros indebidos son marginales.

3.3. Dimensión Aceptabilidad

3.3.1 Encuadre legal

Como se ha señalado anteriormente, la aceptabilidad hace referencia a la forma y al fondo de la educación, lo que implica que esta debe: (i) ser relevante para la formación del estudiantado; (ii) ser pertinente culturalmente; (iii) promover la formación en derechos humanos; (iv) enfocarse en lograr los objetivos de la educación establecidos en los diversos tratados

internacionales de derechos humanos; y (v) darse en ambientes libres de violencia, seguros y con docentes calificados/as.[128]

La Ley 21.040 es consistente con la dimensión de aceptabilidad al establecer como uno de sus principios la "calidad integral", que supone proveer al estudiantado de oportunidades de aprendizaje "para un desarrollo integral, llevar adelante sus proyectos de vida y participar activamente en el desarrollo social, político, cultural y económico del país".[129] Lo señalado hace referencia a una educación relevante en el marco de la vida y del proceso formativo de las y los estudiantes. Asimismo, la ley promueve el desarrollo de proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana, que aseguren trayectorias educativas en igualdad de derechos y oportunidades, y libres de discriminación.[130] Sobre este asunto, la ley señala que el sistema debe "fomentar la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable, promover el cuidado y respeto por el medio ambiente y el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos".[131]

Con respecto a la pertinencia cultural de la educación, la Ley 21.040 define como otro de sus principios la "pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad", con el propósito de "contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad, respetando siempre los derechos humanos y la convivencia democrática".[132] En este contexto, la normativa orienta la posibilidad de crear e implementar bases curriculares con pertinencia local, con la asesoría de los mismos servicios locales.

Por otra parte, la Ley 21.040 establece que el sistema debe promover "las condiciones para implementar y evaluar el cumplimiento del currículum, y las necesidades y adaptaciones que la comunidad educativa convenga, en lo pertinente".[133] Sobre el cómo llevar a cabo el proceso educativo, la ley indica que los establecimientos educativos de los SLEP deben brindar las oportunidades para que el estudiantado reciba una educación de calidad, a través de actividades curriculares y extracurriculares y "de la promoción de una buena convivencia escolar que prepare a los estudiantes para la vida en sociedad".[134]

---

[128] Comité DESC, *Observación General Nº13,* op. cit., párr. 2.
[129] Ley Nº 21.040, art. 5, letra a.
[130] Ibíd., art. 5, letra f.
[131] Ibíd.
[132] Ibíd., art. 5, letra g.
[133] Ibíd., art 5, letra a.
[134] Ibíd.

3.3.2 Análisis de la implementación de la dimensión aceptabilidad

La evaluación internacional sobre la reforma de la educación pública chilena da cuenta de "un cambio cultural que posiciona el enfoque pedagógico como eje central de la gestión, alineando instrumentos y actores hacia la calidad y equidad".[135] Lo anterior se ha profundizado gracias a las UATP (Unidades de Acompañamiento Técnico Pedagógico), presentes en la estructura organizacional de todos los SLEP, y que han permitido aumentar la capacidad de acompañamiento técnico pedagógico a los establecimientos educativos. Por otra parte, se observa un avance hacia una cultura de mejora continua, sustentada en el uso de evidencias como los resultados de la prueba SIMCE y de la prueba DIA.[136]

No obstante, con relación a la implementación de una educación basada en el principio de calidad integral, se mantiene una dificultad estructural en el sistema, ya que la gobernanza sostenida en incentivos y competencia no se focaliza en el logro de los objetivos de la educación, establecidos en los diversos tratados internacionales de derechos humanos. Esta cuestión fue desarrollada en profundidad en el *Informe 2020*.[137] Frente a este escenario, el Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública ha insistido en la necesidad de armonizar las políticas de la Nueva Educación Pública con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad "en el sentido de asegurar que se respeten los principios de territorialización, contextualización, inclusión, diversidad de proyectos y aprendizaje integral".[138]

Sobre este aspecto, la directora ejecutiva del SLEP Costa Araucanía plantea que la tensión entre el fomento de una educación integral y pertinente al territorio y la rendición de cuentas orientada por resultados en pruebas estandarizadas es un tema –de acuerdo con su experiencia en tres servicios locales– sobre el cual no se ha dialogado con la profundidad que se requiere, desde un enfoque pedagógico y considerando las trayectorias educativas en los distintos niveles de enseñanza.[139] En este sentido, la directora cuestiona la forma en que se comprende el principio de inclusión educativa, ya que se tiende a asociar inclusión con equipo PIE. Asimismo,

---

[135] PNUD-UNESCO, *Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile. Informe Ejecutivo*, Santiago de Chile, 2026, p. 35.

[136] Ibíd.

[137] Este tema ha sido ampliamente desarrollado en el *Informe 2020*, pp. 449-452, en el capítulo elaborado por Miguel Órdenes y Liliana Ramos, quienes son parte del equipo a cargo del presente capítulo.

[138] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual 2025*, op. cit., p. 38.

[139] Entrevista a directora ejecutiva SLEP Costa Araucanía, Cecilia Brito, realizada el 5 de agosto de 2026.

la directora reconoce la falta de herramientas técnico-pedagógicas para educar en la diversidad:

> Me encontré en una escuela rural en que, por ejemplo, estábamos enseñando a leer. Y los niños, aparentemente, había hartos niños con necesidades educativas especiales. Y cuando uno empieza a hacer un diálogo más técnico con los profes, queda en evidencia que son niños y niñas que tienen un rezago escolar mayor. Pero cuando entras más en la conversación más concreta y más técnica, te das cuenta de que, además, no se ha visualizado, por ejemplo, la lengua materna de los niños y niñas. Niños y niñas que en su casa hablan, en lo cotidiano, en mapuzungun, y nosotros les estamos enseñando a leer en español. Entonces, efectivamente tienen un nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas más lento, pero ¿quién no podría ir más lento si le estás pidiendo leer en otro idioma? Pero ese estudiante también es evaluado en segundo básico por la calidad de su comprensión lectora, entonces, ¿cómo nos hacemos cargo de esa inclusión educativa?[140]

La visión de la directora ejecutiva del SLEP Costa Araucanía plantea la necesidad de avanzar hacia un cambio de paradigma respecto de la inclusión educativa, lo que claramente se relaciona con la idea de una educación integral, que asume de manera compleja las identidades diversas del estudiantado y que se fundamenta en criterios técnico-pedagógicos para dar respuesta a esa diversidad. En este sentido, la entrevistada enfatiza la relevancia de discutir en torno a las creencias y marcos de actuación del profesorado para evitar situaciones de exclusión:

> Lamentablemente, yo he sido testigo de muchos casos como ese. Nos ha costado retener al estudiantado, dado, yo creo, las creencias, los marcos de actuación de los profes y esta creencia de que trabajan solo para el SIMCE y, por lo tanto, los estudiantes que no responden al ritmo necesario para lograr estos estándares tienen que salir del sistema.[141]

A través de las entrevistas efectuadas a profesionales de servicios locales, se constata el desarrollo de una serie de iniciativas sistemáticas y arraigadas en las comunidades educativas, que se orientan hacia una visión de educación integral. En el caso del SLEP Barrancas, se hace referencia al

[140] Ibíd.
[141] Ibíd.

sello intercultural asociado a la alta presencia de estudiantes del pueblo mapuche en seis establecimientos educativos. Lo anterior se expresa en el desarrollo de actividades relevantes como la celebración del año nuevo mapuche y el inicio del año escolar con ceremonias propias de esta etnia.[142] Asimismo, se informa sobre la existencia de más de 40 talleres implementados por la Unidad de Convivencia Escolar y Formación Integral, que apuntan al desarrollo de una variedad de actividades deportivas y promueven el desarrollo integral del estudiantado.[143]

En cuanto al SLEP de Costa Araucanía, existe un enfoque de desarrollo integral asociado a un modelo pedagógico que responde a los desafíos de la política pública. Esto se materializa a través de la conformación de redes en que se organizan docentes de áreas como educación artística, deporte y música, aunque se advierte la carencia de una red orientada a la formación ciudadana.[144] Otra forma de abordar este desafío es por medio de la generación de protocolos y el desarrollo de planes de gestión del área convivencia, que fomentan su aspecto formativo.[145] Respecto de la interculturalidad, todos los establecimientos educativos incorporan en su currículo la asignatura de lengua indígena, poseen educadoras/es tradicionales, encargados de educación intercultural y actividades que constituyen hitos del pueblo mapuche, que se integran a las dinámicas de funcionamiento de los establecimientos educativos.[146]

Si bien el tipo de actividades descritas aporta al desarrollo de una educación integral, se percibe la ausencia de una mirada más profunda sobre cómo se aborda el currículo en las aulas, considerando la diversidad del estudiantado. Un ejemplo de lo señalado se puede apreciar en la siguiente reflexión:

> Los chicos mapuches tienen un valor en sí mismo que no está siendo visualizado. Creo que ahí nosotros tenemos el deber de tomar el currículo, mirarlo, contextualizarlo y trabajar a partir de hechos significativos para la vida de los chicos. Entonces, eso es posible, solo que hay que darle sentido. Yo creo que una de las cosas que nos ha estado pasando al

[142] Entrevista a encargado de Mejora Continua SLEP Barrancas, Juan Francisco Castro, realizada el 24 de junio de 2026.
[143] Ibíd.
[144] Entrevista a subdirector de UATP SLEP Costa Araucanía, Nicolás Manríquez, realizada el 24 de julio de 2026.
[145] Ibíd.
[146] Ibíd.

mundo docente es que nos hemos quedado en los sinsentidos y vamos trabajando sin mirar para quién trabajamos.[147]

En conclusión, en la dimensión de aceptabilidad se evidencian desafíos de implementación relacionados con un problema estructural del sistema educativo chileno, referido a la tensión existente entre el llamado a desarrollar una educación integral y los incentivos a los que se ve expuesto el profesorado, que apuntan a lograr buenos resultados en pruebas estandarizadas. Si bien se aprecian acciones, generalmente extracurriculares, enfocadas en el desarrollo de una educación integral, en los casos estudiados no se observa todavía una incorporación sistemática de este principio en las aulas, como debiera esperarse desde un enfoque de derechos humanos.

3.4. Dimensión Adaptabilidad

3.4.1 Encuadre legal

Esta cuarta dimensión se refiere a la flexibilidad que debe tener el sistema educativo para adaptarse a los requerimientos cambiantes de la sociedad y de las comunidades, así como a su capacidad para dar respuesta a las necesidades del estudiantado, considerando la diversidad cultural y social que le caracteriza.[148] Dado que en la dimensión de accesibilidad y aceptabilidad se aborda la respuesta a la diversidad del estudiantado, este análisis se focaliza en el tema de la participación de las comunidades educativas, la conexión con los territorios y los instrumentos que permiten la adaptación a sus necesidades.

El análisis de la Ley 21.040 indica una orientación hacia el logro de esta dimensión, al establecer que, en el marco de su función educativa, los servicios locales deben considerar "los proyectos educativos institucionales y las necesidades de cada comunidad educativa, atendiendo especialmente a las características de los estudiantes y las particularidades del territorio en que se emplazan".[149] De acuerdo con la normativa, el apoyo técnico-pedagógico que brindan los servicios locales debe responder a las necesidades de las comunidades, considerando los proyectos educativos, planes de mejoramiento, así como "las características territoriales, modalidades, niveles educativos y las formaciones diferenciadas de sus establecimientos

[147] Entrevista a directora ejecutiva SLEP Costa Araucanía, Cecilia Brito, realizada el 5 de agosto de 2026.

[148] Comité DESC, *Observación General Nº13,* op. cit., párr. 2.

[149] Ley Nº21.040, art. 17.

educacionales [ ], adaptando sus acciones en función de sus particularidades".[150]

Por otra parte, la Ley promueve la implementación de acciones que fomenten la participación de quienes integran las comunidades educativas y de las comunidades locales.[151] Asimismo, cada servicio debe contar con un Plan Estratégico Local de Educación Pública, orientado a la mejora permanente de la calidad educativa en su territorio, para el que son consultados los consejos locales, los comités directivos locales y las directoras y directores de los establecimientos educativos que dependen del SLEP.[152]

Es importante destacar que los Consejos Locales de Educación Pública constituyen una instancia que colabora con el director ejecutivo de cada servicio, representando los intereses de las comunidades educativas. Estos consejos incorporan a representantes de: centros de estudiantes, centros de padres y apoderados, profesionales y asistentes de la educación, equipos directivos o técnico-pedagógicos, universidades con sede principal en la región, centros de formación técnica o institutos profesionales, educación parvularia y educación rural. Cabe señalar que en SLEP con más de 40 establecimientos de educación básica y media se puede elegir una mayor cantidad de representantes.[153]

3.4.2 Análisis de la implementación de la dimensión de adaptabilidad

La institucionalización de la participación es un rasgo distintivo de la NEP respecto del régimen municipal, y también aquel criterio donde la brecha entre diseño y ejercicio efectivo se hace más nítida. Los Comités Directivos Locales y los Consejos Locales están constituidos en todos los servicios. En las entrevistas realizadas por el Consejo de Evaluación, durante 2025, tanto apoderados como estudiantes reconocen la participación como un derecho que recién con la NEP comienza a hacerse realidad, pese a estar consagrado desde antes en la Ley General de Educación. El dato no es menor en un sistema en el que prácticamente no existían servicios públicos con este nivel de participación comunitaria institucionalizada.[154]

Con todo, el propio Consejo observa un "amplio espacio de mejora para fomentar la participación e incidencia de las comunidades", y advierte que la modificación a la Ley 21.040, implementada a través de la Ley

[150] Ibíd., art. 18, letra d.
[151] Ibíd., art. 18, letra i.
[152] Ibíd., art. 45.
[153] Ley Nº21.040, art. 50.
[154] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual 2025,* op. cit., p. 36.

21.819,[155] no abordó suficientemente esta materia. Sobre este asunto, el Consejo plantea lo siguiente:

> Como aspectos asociados a la legislación de política educacional que siguen siendo relevantes, pero que no fueron abordados en la modificación de la ley, se encuentra, por un lado, la necesidad de regular normativamente el resguardo a la participación de los actores de las comunidades escolares en el marco de los organismos participativos que establece la ley 21.040, dado que por años la evidencia ha señalado que en la práctica este aspecto es altamente dependiente de los estilos de liderazgo que asumen los equipos centrales de los SLEP.[156]

En este contexto, las recomendaciones específicas del Consejo apuntan a generar un marco normativo que permita identificar e intervenir en situaciones complejas en que no se haya respetado la participación. Ese marco sería necesario por ejemplo, frente a problemas para gestionar reuniones del consejo local con el director o directora ejecutiva del servicio o ante la ausencia de perspectivas de actores de la comunidad en el plan estratégico local. [157] El planteamiento del Consejo apunta, entonces, al resguardo normativo del correcto funcionamiento de los mecanismos de participación previstos en la NEP, de modo de evitar grandes disparidades entre servicios locales. La constatación es relevante desde una perspectiva de derechos, porque sitúa el problema no en la ausencia de la garantía, sino en su ejercicio desigual. La vigencia efectiva del derecho a participar termina dependiendo de aquello que los informes del Consejo definen como heterogeneidad territorial.[158]

En las entrevistas con actores territoriales se aprecia con claridad la relevancia que se le asigna a la participación de las comunidades educativas y locales, aunque las acciones orientadas en esta línea están recién implementándose, desde una perspectiva estratégica, tal como señala la directora ejecutiva del SLEP Costa Cordillera:

> Hemos definido líneas estratégicas. Más trabajo con participación con los centros de estudiantes, con los padres y apoderados, revitalizado el

[155] Ley N°21.819, que modifica la Ley 21.040 y otros cuerpos legales, fortaleciendo la gestión educativa y mejorando las normas sobre administración e instalación del sistema de educación pública, promulgada el 15 de mayo de 2026 y publicada el 25 de mayo de 2026.

[156] Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual 2025*, op. cit., p. 61.

[157] Ibíd.

[158] Ibíd., p. 36.

> Consejo Local, el comité directivo. Pero también reuniones, Lo que yo he hecho es ir a visitar harto los territorios, reunirme con alcaldes, reunirme con el gobernador, con organizaciones de base. Hay hartas comunidades indígenas, muchísimas. Entonces, empezar a trabajar con el mundo, digamos, organizado, con la ciudadanía, con los municipios, pero también con los estudiantes empezar a hacer un trabajo más amplio en que tengamos mayor participación. [159]

Esta perspectiva convive, no obstante, con la percepción, entre los entrevistados, de que existe poco interés efectivo por participar:

> No hay mucho interés en los distintos estamentos por la participación en estos espacios. Acá solamente hemos tenido alguna vez un docente que… justo fue el año que yo llegué. Entonces, como que me alcanzó a contar hace poco en realidad su experiencia en el proceso y, la verdad, es que eran reuniones muy extensas. Me decía. Es poco lo que uno puede como aportar, como opinar. Yo nunca he querido participar, por ejemplo, porque igual es una responsabilidad, el tiempo, el lugar, hay que moverse, son hartas reuniones y lo que me dicen, en general, es que no es muy resolutivo.[160]

En la misma línea, el Informe del Consejo Evaluador de Evaluación advierte que "los estudiantes que participan de los centros de estudiantes consideran, excepto en algunos casos excepcionales, que no han tenido suficientes instancias para crear redes estudiantiles".[161]

Por otra parte, se identifican formas de vinculación entre los establecimientos y sus territorios que, sin constituir adaptaciones del proceso educativo en sentido estricto, expresan una apreciación del establecimiento educacional como un espacio abierto a la comunidad local y también una disposición de las instituciones educativas a responder a necesidades del entorno:

> Un lineamiento del colegio es estar abierto a la comunidad en todo sentido. Es decir, nosotros, por ejemplo, después de la jornada de clase, habilitamos el gimnasio para que otras compañías, qué sé yo, de voleibol, de

[159] Entrevista a directora ejecutiva SLEP Costa Araucanía, Cecilia Brito, realizada el 5 de agosto de 2026.

[160] Entrevista a directora del Liceo Público Bicentenario Luis González Vásquez (SLEP Costa Araucanía), Alejandra Lavín, realizada el 21 de julio de 2026.

[161] Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, *Informe Anual*, op. cit., p. 39.

básquet, de patinaje, vengan acá a ocupar el liceo, se hagan parte también de un espacio que puede ir cumpliendo con los requerimientos que ellos tienen para seguir funcionando o para seguir creciendo. Cierto, porque finalmente, aunque algunos no sean estudiantes nuestros, son chiquillos de aquí de la comuna, hermanos de algunos de nuestros estudiantes.[162]

En síntesis, la dimensión de adaptabilidad muestra el contraste más marcado entre diseño institucional y ejercicio efectivo. La Ley 21.040 configura un conjunto de mecanismos orientados a que el sistema responda a las particularidades de cada territorio, los que se encuentran constituidos en todos los servicios. Este aspecto constituye un avance respecto del régimen municipal, sin embargo, la evidencia recopilada muestra que su capacidad de incidencia es limitada: el Consejo de Evaluación identifica un amplio espacio de mejora y advierte que la modificación a la Ley 21.040 no aborda de manera suficiente esta materia. Los estudiantes que participan en centros de estudiantes señalan no haber contado con todas las instancias necesarias para conformar redes, y desde los establecimientos se percibe una participación extensa en el tiempo y poco resolutiva. El problema, desde la perspectiva de derechos, no radica en la existencia de la garantía, sino más bien en su ejercicio desigual: la vigencia efectiva del derecho a participar termina dependiendo del territorio y de la cultura de liderazgo de cada servicio, lo que el propio Consejo describe como heterogeneidad territorial.

4. ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LA IMPLEMENTACIÓN

El análisis de las cuatro dimensiones permite realizar un balance transversal en tres planos: las capacidades institucionales que la Nueva Educación Pública ha incorporado, las limitaciones que persisten y –respondiendo a la pregunta planteada en la introducción–, determinar si esas limitaciones tienen su origen en la implementación o en el diseño de la política.

En cuanto a las capacidades institucionales, se identifican dos fortalezas. La primera dice relación con que se trata de organismos especializados dedicados de manera exclusiva a la provisión y fortalecimiento de la educación pública. Esta dimensión constituye una fortaleza, pues el funcionamiento de los servicios locales no depende de ciclos electorales de cada administración local, como sí ocurría con la educación municipal, lo cual asegura la estabilidad institucional para el funcionamiento en periodos amplios de tiempo. No obstante, es preciso considerar que las

[162] Entrevista a directora del Liceo Público Bicentenario Luis González Vásquez (SLEP Costa Araucanía), Alejandra Lavín, realizada el 21 de julio de 2026.

definiciones presupuestarias y normativas igualmente dependen del nivel nacional, como muestran las restricciones de inversión y dotación descritas en la sección 3.1.

Considerando las diversas responsabilidades asociadas a las cuatro dimensiones analizadas, el director ejecutivo del SLEP Barrancas valora el sentido mismo de los servicios locales, en tanto entidades con un "giro único", lo que implica que quienes dirigen los servicios tienen una dedicación exclusiva a las tareas educativas técnico-pedagógicas, organizacionales, de gestión de personas o de infraestructura. La autoridad argumenta que esta dedicación exclusiva permite abordar los problemas educativos con mayor continuidad y pertinencia técnica en comparación con lo que sucedía con la administración municipal:

> Yo entiendo que, a veces, los municipios, más allá de tener dificultades económicas en un contexto de ver muchas cosas, no se veían del todo bien o no se resolvían del todo bien temas de educación, del que no son técnicos y tiene que tener esa mirada. A propósito de eso también, hacer la diferenciación de que, al menos en mi servicio, el tema político está fuera. Aquí hay una transversalidad absoluta de las personas que trabajan y, por lo tanto, como existe esa transversalidad, está fuera el tema político de la conversación. No existe ese sesgo digamos, por lo tanto…aquí nadie depende de si yo soy una persona elegida por elección popular. Yo creo que eso también le resta un poquito de mala atención que pudiera haber en la escuela y que uno observaba cuando recién llegó.[163]

Los testimonios recogidos en ambos servicios coinciden en atribuir a esta especialización una mayor continuidad institucional y una menor dependencia de las decisiones educativas en lo referido a las prioridades políticas de cada administración local. Esta apreciación fue compartida por otra de las personas entrevistadas, quien solicitó anonimato para esta parte de su testimonio. Relató que, durante el período en que trabajó bajo administración municipal, distintos cargos requeridos por los establecimientos eran provistos a partir de definiciones políticas de la autoridad de turno.[164] La creación de sostenedores públicos especializados representa, en este sentido, una oportunidad para fortalecer el carácter técnico de las decisiones y orientar la gestión a las necesidades educativas del territorio.

[163] Entrevista a director ejecutivo SLEP Barrancas, Patricio Canales, realizada el 9 de junio de 2026.
[164] Entrevista realizada el 21 de julio de 2026.

Sin embargo, el "giro único" no debiera comprenderse únicamente como especialización administrativa. Como plantea la directora ejecutiva del SLEP Costa Araucanía, las distintas funciones del servicio adquieren sentido en la medida en que se orientan hacia un propósito pedagógico: la contratación de una persona, la adquisición de un recurso, la ejecución de una obra de infraestructura o la organización de la dotación docente deben contribuir, directa o indirectamente, a generar mejores condiciones para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiantado.[165] Desde esta perspectiva, la contribución específica de los SLEP consiste en articular dimensiones –que anteriormente podían gestionarse de manera fragmentada– y ponerlas al servicio de un proyecto educativo territorial.

Esta orientación resulta en particular relevante en una etapa en que una parte importante de los esfuerzos de los servicios locales se ha concentrado en ordenar dotaciones, presupuestos, infraestructura y procesos administrativos heredados de los municipios. Estas tareas constituyen condiciones indispensables para asegurar la provisión educativa, pero no representan por sí mismas el propósito final de la Nueva Educación Pública. El desafío siguiente es transitar desde la instalación y regularización administrativa hacia una institucionalidad capaz de deliberar en forma sistemática sobre el sentido de la educación pública y traducir los principios de calidad integral, inclusión y pertinencia territorial en las prácticas cotidianas de los establecimientos y las aulas. Como advierte una de las entrevistadas, existe el riesgo de permanecer ejecutando actividades y procedimientos sin examinar suficientemente para quiénes se trabaja y cómo esas acciones contribuyen al derecho a la educación.

La segunda fortaleza corresponde al carácter sistémico de la Nueva Educación Pública. A diferencia de una estructura compuesta por sostenedores locales aislados, los SLEP forman parte de un sistema que permite coordinar el trabajo de los establecimientos de un territorio y, al mismo tiempo, producir, acumular y transferir aprendizajes entre servicios.

Sobre este aspecto, el director ejecutivo del SLEP Barrancas señala:

> Hay muchos servicios locales que estamos en esto y, naturalmente, nos transferimos experiencias, conocimientos, cosas que se están haciendo, cómo se están abordando. Bueno, estar dedicado a esto todos los días,

[165] Entrevista a directora ejecutiva SLEP Costa Araucanía, Cecilia Brito, realizada el 5 de agosto de 2026.

> con todas las dificultades que tiene, tú vas encontrando espacios de solución también.[166]

En la misma línea, la directora ejecutiva del SLEP Costa Araucanía valora los instrumentos de gestión como medios para coordinar los establecimientos de un territorio. Los objetivos del Plan Estratégico Local pueden orientar los planes de trabajo de los establecimientos, sus proyectos educativos y sus planes de formación docente, favoreciendo una mayor coherencia entre los distintos niveles del sistema.[167] Al mismo tiempo, las redes de directivos, docentes y profesionales permiten compartir experiencias y abordar problemas que exceden las capacidades de un establecimiento individual.

De este modo, la especialización y el carácter sistémico constituyen capacidades institucionales diferentes pero complementarias. La primera consiste en concentrar capacidades y sostener una gestión especializada de la educación pública; la segunda, ofrece condiciones para articular establecimientos, generar redes y aprender a partir de problemas y experiencias compartidas. La evidencia examinada muestra, sin embargo, que estas capacidades todavía enfrentan restricciones importantes para traducirse –de manera equivalente– en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

El análisis por dimensión permite identificar tres limitaciones que atraviesan el conjunto de obligaciones examinadas. La primera es la brecha entre capacidad de diagnóstico y capacidad de respuesta. Los SLEP y la Dirección de Educación Pública han desarrollado instrumentos que permiten conocer con precisión el estado de la infraestructura, la composición de las dotaciones docentes y las necesidades de los territorios. Sin embargo, esa capacidad diagnóstica no siempre encuentra correlato en los recursos y equipos disponibles para intervenir sobre los problemas identificados, tal como lo plantea, en su reflexión para este capítulo, el director ejecutivo del SLEP de Barrancas respecto de las condiciones que le impedirían ampliar la inversión en infraestructura sin desatender otras áreas del servicio.

La segunda limitación es la heterogeneidad territorial. La evidencia muestra que las condiciones para garantizar el derecho a la educación varían según el territorio y la capacidad instalada en cada servicio. Ello se manifiesta, entre otros ámbitos, en el acceso a docentes con los perfiles requeridos y en el funcionamiento efectivo de los mecanismos de

[166] Entrevista a director ejecutivo SLEP Barrancas, Patricio Canales, realizada el 9 de junio de 2026.
[167] Entrevista a directora ejecutiva SLEP Costa Araucanía, Cecilia Brito, realizada el 5 de agosto de 2026.

participación. Esta heterogeneidad plantea una tensión relevante para una política de carácter territorial: la capacidad de responder de manera diferenciada a las condiciones locales constituye un atributo, pero desde una perspectiva de derechos esa diferenciación no debiera traducirse en desigualdades injustificadas en las condiciones para ejercer el derecho a la educación.

La tercera es la distancia entre la instalación administrativa y el propósito pedagógico de la reforma. Los esfuerzos iniciales de los SLEP se han concentrado en ordenar dotaciones, presupuestos, infraestructura y procesos heredados de los municipios. Como advierte la directora ejecutiva del SLEP Costa Araucanía, el trabajo comenzó con un ejercicio administrativo cuando lo deseable habría sido iniciarlo desde una perspectiva técnico-pedagógica. Lo señalado ayuda a explicar el motivo por el cual las dimensiones de aceptabilidad y adaptabilidad presentan avances más incipientes.

Esta tercera limitación retoma el dilema –señalado anteriormente– respecto de la orientación del "giro único". Las tareas de instalación y regularización administrativas son indispensables para asegurar el funcionamiento del servicio, pero el cumplimiento sustantivo del derecho requiere que esas capacidades se traduzcan de manera progresiva en decisiones y prácticas que incidan en la enseñanza, el aprendizaje, la inclusión, la pertinencia territorial y la experiencia cotidiana del estudiantado.

Estas limitaciones contribuyen a entender cómo se manifiestan transversalmente los problemas identificados. Una cuestión distinta es determinar en qué nivel se originan y, por tanto, qué tipo de respuesta requieren. Aplicando los criterios señalados en la introducción del capítulo, los hallazgos pueden agruparse en tres categorías.

La primera comprende dificultades de implementación, como el deterioro de la infraestructura heredada, las dotaciones sobredimensionadas, las demoras en mantenciones y reparaciones y la instalación de mecanismos de participación. Su superación depende principalmente de recursos, capacidades técnicas y tiempo, y no requiere modificar el diseño de la Ley 21.040.

La segunda reúne limitaciones vinculadas al diseño del sistema educativo en su conjunto: la tensión entre calidad integral y rendición de cuentas basada en resultados estandarizados, la desactualización de las bases curriculares técnico-profesionales y la coexistencia de escuelas especiales segregadas con el principio de educación inclusiva. Se trata de problemas que requieren decisiones estatales de nivel nacional y que no se resuelven mediante modificaciones a la institucionalidad de los servicios locales.

La tercera corresponde a insuficiencias del diseño de la Nueva Educación Pública, entre ellas la falta de resguardos normativos que aseguren un funcionamiento equivalente de los mecanismos de participación y la falta de correspondencia entre las responsabilidades asignadas a los servicios locales y los recursos y equipos técnicos disponibles para ejercerlas. Esta última cuestión se vincula directamente con la brecha entre diagnóstico y capacidad de respuesta identificada transversalmente, pero sitúa el problema en el plano específico del diseño institucional.

En consecuencia, las dificultades documentadas no cuestionan la pertinencia de contar con sostenedores públicos especializados, pero tampoco pueden entenderse sólo como problemas propios de la etapa de instalación. Algunas responden a dificultades de implementación; una parte relevante remite al diseño del sistema educativo en su conjunto; y otra, menor pero significativa, a aspectos del diseño de la Nueva Educación Pública que requieren perfeccionamiento.

CONCLUSIONES

A partir del análisis normativo, de los antecedentes secundarios examinados y de las entrevistas realizadas, pueden establecerse las siguientes conclusiones:

- La creación de los Servicios Locales de Educación Pública constituye un avance institucional para el cumplimiento del derecho a la educación. Su especialización o "giro único" permite concentrar capacidades en la gestión educativa, reducir la dependencia de decisiones asociadas a los ciclos políticos municipales y abordar los problemas de los establecimientos desde una perspectiva territorial. A ello se suma su pertenencia a un sistema nacional, que posibilita la coordinación, la generación de redes y la transferencia de aprendizajes entre servicios. Este fortalecimiento de la capacidad de garantía es, en sí mismo, un avance en el cumplimiento de las obligaciones estatales, en tanto la fragmentación y la desigualdad de capacidades entre municipios constituían una limitación estructural para su realización.
- Los avances más consolidados se observan en las dimensiones de disponibilidad y accesibilidad. Los SLEP cuentan con una oferta que abarca distintos niveles y modalidades, han comenzado a desarrollar herramientas para diagnosticar y planificar la infraestructura y las dotaciones, y escolarizan a una población altamente diversa. La

composición de su matrícula evidencia una amplia presencia de estudiantes prioritarios, migrantes, pertenecientes a pueblos originarios y con necesidades educativas especiales, lo que confirma el papel fundamental de la educación pública en la garantía del acceso sin discriminación.

– Estos avances coexisten con brechas importantes. En materia de disponibilidad, el déficit de vacantes en enseñanza media afecta la continuidad de las trayectorias educativas y, según describen las autoridades entrevistadas, pone en riesgo la permanencia en el sistema del estudiantado en situación de mayor vulnerabilidad; el deterioro de la infraestructura escolar compromete las condiciones materiales mínimas que el estándar exige; y las dificultades para disponer de profesionales con los perfiles requeridos, especialmente en territorios rurales o alejados, introducen una desigualdad en el acceso a docentes calificados. La implementación de los SLEP debe comprenderse, por tanto, como un proceso todavía en desarrollo, condicionado por los problemas administrativos, presupuestarios y de infraestructura heredados de la administración municipal. Los resultados expuestos constituyen la fotografía de una transformación institucional de mayor duración y no permiten afirmar que sus capacidades hayan alcanzado un nivel equivalente en todos los territorios.
– En materia de accesibilidad, la existencia de escuelas especiales dentro de los propios SLEP plantea una tensión que debe ser examinada con mayor profundidad. Si bien estos establecimientos responden actualmente a necesidades educativas que el sistema regular no siempre consigue atender, la separación del estudiantado con discapacidad resulta difícil de conciliar con el derecho a una educación inclusiva, establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Se trata de un problema estructural y normativo que supera las atribuciones de cada servicio local y que requiere una deliberación nacional sobre los apoyos necesarios para que las escuelas regulares puedan educar efectivamente a todas y todos los estudiantes.
– Las mayores deudas sustantivas se concentran en las dimensiones de aceptabilidad y adaptabilidad. Aunque la Ley 21.040 establece principios de calidad integral, inclusión, pertinencia territorial y participación, estos todavía no se traducen plenamente en la experiencia educativa cotidiana. Se identifican iniciativas valiosas en interculturalidad, convivencia, deporte, arte y vinculación comunitaria, pero

ellas se desarrollan frecuentemente como actividades complementarias y no siempre logran transformar el currículo, la enseñanza y las relaciones pedagógicas al interior del aula.

– La tensión entre una educación integral y un sistema de rendición de cuentas concentrado en resultados de pruebas estandarizadas continúa sin ser discutida suficientemente. Los incentivos del sistema pueden llevar a que los equipos educativos concentren su atención en metas de corto plazo y consideren a quienes no progresan al ritmo esperado como un obstáculo para alcanzar esos resultados. Esta situación afecta, en especial, al estudiantado que enfrenta mayores barreras y debilita la responsabilidad del sistema por asegurar el aprendizaje, la permanencia y el desarrollo integral de todas y todos.
– La participación de las comunidades educativas y territoriales todavía presenta una incidencia limitada. Si bien existen consejos locales, comités directivos y otras instancias previstas por la normativa, las entrevistas realizadas para este capítulo y la evidencia secundaria muestran problemas de interés, representatividad, tiempo, acceso territorial y capacidad resolutiva. La participación no puede depender exclusivamente de la disposición particular de cada servicio, sino que debe contar con condiciones y mecanismos que permitan a estudiantes, familias, docentes, asistentes y organizaciones territoriales influir efectivamente en las decisiones.
– La Nueva Educación Pública, a diferencia de lo que sucedía con la administración municipal fragmentada, ha creado un mecanismo institucional con mejores posibilidades de garantizar el derecho integral a la educación. Sin embargo, la consolidación administrativa constituye un medio y no el fin de la reforma. El desafío central consiste en traducir esas capacidades institucionales en un proyecto educativo público sustantivo, orientado por la dignidad, la inclusión, el desarrollo integral y las necesidades de quienes estudian y viven en cada territorio. Aunque las brechas identificadas se explican en parte por las condiciones heredadas de la administración municipal y por tratarse de un proceso institucional aún en curso, al momento de este análisis constituyen obligaciones que aún permanecen insatisfechas.

RECOMENDACIONES

1. En relación con la dimensión *disponibilidad,* se recomienda al Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Pública y los SLEP fortalecer la planificación territorial de la oferta, infraestructura educativa y dotaciones. Esto, priorizando la creación de vacantes en enseñanza media, la continuidad de las trayectorias desde la educación parvularia hasta el término de la educación escolar y la superación progresiva del deterioro de los establecimientos. Asimismo, se recomienda establecer mecanismos que permitan atraer y retener profesionales de la educación en establecimientos rurales o alejados de los principales centros urbanos.
2. En lo referido a la dimensión *accesibilidad*, se recomienda al Ministerio de Educación avanzar progresivamente hacia un sistema educativo inclusivo. En este sentido, el Estado debe revisar la coherencia de la normativa y de la institucionalidad de educación especial con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta revisión debe conducir a una estrategia progresiva de fortalecimiento de la educación inclusiva en establecimientos regulares, asegurando los recursos, profesionales especializados, condiciones de infraestructura y apoyos pedagógicos necesarios. Se recomienda, por otra parte, no aprobar modificaciones al Sistema de Admisión Escolar que restituyan mecanismos de selección susceptibles de producir discriminación. Asimismo, se recomienda asegurar financiamiento suficiente y estable para el transporte escolar en territorios de alta ruralidad y dispersión geográfica.
3. En lo referido a la dimensión *aceptabilidad*, se recomienda al Ministerio de Educación, a la Dirección de Educación Pública, a las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y a los SLEP armonizar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y los mecanismos de rendición de cuentas con los principios de la Nueva Educación Pública y con los estándares internacionales de derechos humanos. La evaluación del desempeño de los establecimientos no debe reducirse a resultados en pruebas estandarizadas, sino considerar la inclusión, la permanencia, el bienestar, la formación ciudadana, la pertinencia cultural y el desarrollo integral del estudiantado.
4. En cuanto a la dimensión de *adaptabilidad*, se recomienda al Consejo Nacional de Educación agilizar el proceso de actualización de las bases curriculares de la educación técnico-profesional, para

fortalecer su pertinencia y relevancia en relación a las necesidades de los territorios. A su vez, se recomienda robustecer los mecanismos de participación establecidos por la Ley 21.040, asegurando condiciones comunes de funcionamiento, recursos, tiempos protegidos, accesibilidad territorial y mecanismos de rendición de cuentas sobre las propuestas formuladas por las comunidades.

5. Se recomienda al Estado mantener y profundizar la implementación de la Ley 21.040, resguardando el carácter especializado, público y sistémico de los SLEP. Las dificultades identificadas deben abordarse fortaleciendo las capacidades de implementación y no mediante el retorno a formas fragmentadas de administración ni a esquemas que reintroduzcan dependencia política local.
6. Se recomienda a la Dirección de Educación Pública desarrollar un sistema nacional de aprendizaje entre SLEP que permita documentar, evaluar y transferir prácticas efectivas en ámbitos como infraestructura, transporte, desarrollo profesional, inclusión, contextualización curricular y participación. La pertenencia a un sistema nacional debe utilizarse para evitar que cada servicio resuelva de manera aislada problemas comunes y para reducir desigualdades en las capacidades disponibles entre territorios.