EVALUACIÓN INTERNACIONAL A LA REFORMA A LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE

Informe Final Extenso

Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile. Informe Ejecutivo

Santiago de Chile, enero de 2026.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

www.undp.org/es/chile

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago

Representante Residente del PNUD en Chile
Georgiana Braga-Orillard

Directora de la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe.
Esther Kuisch Laroche

Coordinadora del Informe:
Daniela Barrera

Equipo PNUD:
Rodrigo Herrera, Oficial de Programa Reducción de la Pobreza y Desarrollo Inclusivo
Magdalena Guerrero, Coordinadora Proyecto Mineduc
Sofía Larrazabal, Asistente de Investigación
Javiera Fuentes, Asistente de Proyecto

Equipo UNESCO Santiago:
Valtencir M. Mendes, Jefe de Educación
Alejandro Vera, Especialista de Educación de la Oficina de UNESCO Santiago
Claudio Frites, Consultor

Panel Experto Internacional:
Jorge Baxter, Decano Facultad Educación Universidad Los Andes, Colombia
Monserrat Creamer, Profesora de Políticas Educativas del Programa de Doctorado en Educación de la UEES, Ecuador
René Espinoza Kissell, Profesora de Posgrado en la Universidad de California Santa Cruz, Estados Unidos
Paulo Santiago, Jefe de Asesoramiento e Implementación de Políticas en la Dirección de Educación y Competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

Equipo revisor MINEDUC:
Daniela Berkowitz, Asesora Gabinete de Ministro de Educación
Loreto De La Fuente, Coordinadora Ejecutiva del Centro de Estudios
Naiara Susaeta, Asesora Legislativa Gabinete de Ministro de Educación
Diego Olivares, Asesor de Gabinete Subsecretaría de Educación Parvularia
Raúl Silva, Asesor de Gabinete Subsecretaría de Educación
Maximiliano Tham, Jefe Subdepartamento Monitoreo, Estudios y Datos, Subdirección de Desarrollo Estratégico Dirección de Educación Pública (DEP)
Paulina Parra, Profesional de Monitoreo, Estudios y Datos Subdirección de Desarrollo Estratégico, Dirección de Educación Pública (DEP)

Cita Sugerida: PNUD-UNESCO (2026). Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile. Informe Ejecutivo. Santiago de Chile.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente el punto de vista de las Naciones Unidas, incluyendo al PNUD y a la UNESCO, o el de los Estados Miembros de Naciones Unidas.

Índice

Glosario Sistema Educativo Chileno 4

Capítulo 1: Introducción 5

Capítulo 2: Reseña de la Educación Pública de Chile 7

Capítulo 3: Metodología 20

Capítulo 4: Evaluaciones Nacionales a la Reforma a la Educación Pública en Chile 27

Resultados Dimensión Institucionalidad, Gobernanza y Cultura de la Reforma 34

Resultados Dimensión Financiamiento, Planeación y Eficiencia en el Uso De Recursos ... 75

Resultados Dimensión Capacidades Educativas y Cultura Del Aprendizaje 135

Resultados Dimensión Equidad, Inclusión y Participación 175

Capítulo 6: Juicio Experto Transversal 213

Capítulo 7: Reflexiones y Recomendaciones Generales 216

Capítulo 8: Anexos 231

Glosario Sistema Educativo Chileno

- ACE: Agencia de la Calidad de la Educación
- ACHM: Asociación Chilena de Municipalidades
- ATE: Asistencias Técnico-Educativas
- BBCC: Bases Curriculares
- CDN: Convención sobre los Derechos del Niño
- CNED: Consejo Nacional de Educación
- CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación
- DAEM o DEM: Departamento de Administración de Educación Municipal o Departamento de Educación Municipal
- DEP: Dirección de Educación Pública
- DEPROV: Departamento Provincial de Educación
- DIA: Diagnóstico Integral de Aprendizajes
- DID: Diagnóstico Integral de Desempeño
- EE: Establecimiento Educacional
- EEP: Establecimiento de Educación Parvularia
- EID EP: Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores
- ENEP: Estrategia Nacional de Educación Pública
- FAEP: Fondo de Apoyo a la Educación Pública
- HC: Educación Media Humanístico Científica
- IEP: Intendencia de Educación Parvularia
- JEC: Jornada Escolar Completa
- JI: Jardín Infantil
- JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
- JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles
- LGE: Ley General de Educación
- MINEDUC: Ministerio de Educación
- MBE EP: Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia
- NEE: Necesidades Educativas Especiales
- NMA: Nivel Medio Mayor
- NME: Nivel Medio Menor
- NT1: Primer nivel de transición (Prekínder)
- NT2: Segundo nivel de transición (Kínder)
- OLN: Oficinas Locales de la Niñez
- PADEM: Plan de Desarrollo Educativo Municipal
- PAL: Plan Anual Local
- PEI: Proyecto Educativo Institucional
- PEL: Plan Estratégico Local
- PIE: Programa de Integración Escolar
- PISE: Plan Integral de Seguridad Escolar
- PME: Plan de Mejoramiento Educativo
- POL: Liceo Polivalente
- REEP: Registro de Establecimientos de Educación Parvularia
- RBD: Rol en la Base de Datos
- RO: Reconocimiento Oficial
- SAC: Sistema de Aseguramiento de la Calidad
- SAC EP: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Parvularia
- SAE: Sistema de Admisión Escolar
- SC: Sala Cuna
- SdEP: Subsecretaría de Educación Parvularia
- SEP: Subvención Escolar Preferencial
- SEREMI: Secretaría Regional Ministerial de Educación
- SIE: Superintendencia de Educación
- SIGE: Sistema de Información General de Estudiantes
- SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
- SLEP: Servicios Locales de Educación Pública
- SNED: Sistema Nacional de Evaluación y Desempeño de los Establecimientos Subvencionados
- TP: Educación Media Técnico Profesional
- USE: Unidades de Subvención Educacional
- UATP: Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico
- UTP: Unidades Técnico-Pedagógicas
- VTF: Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos

Capítulo 1: Introducción

En 2017, Chile inició la puesta en marcha de la Nueva Educación Pública (NEP), proceso que involucra el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde 345 municipios hacia un nuevo modelo de provisión estatal, a cargo de 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Este proceso ha sido organizado en dos etapas de implementación territorial, entre los años 2018 y 2029, conforme a una agenda progresiva que ha requerido ajustes a lo largo de su desarrollo. Dada su magnitud, alcance territorial y complejidad institucional, este proceso constituye una reforma educativa de gran escala, sobre la cual se desarrolla la presente evaluación internacional.

La promulgación de la Ley Nº 21.040, en noviembre de 2017, estableció las bases normativas del Sistema de Nueva Educación Pública (NEP), definiendo un nuevo marco institucional para la administración de la educación pública en Chile (Bellei, et al., 2018[1]; Uribe et al., 2019[2]). El diseño de la reforma tuvo como propósito declarado avanzar hacia un sistema que articule de manera más coherente los niveles centrales, intermedio (territorial) y local (establecimientos educacionales), con énfasis en la profesionalización del servicio educativo y en el desarrollo de capacidades institucionales, de acuerdo con los objetivos definidos por la política pública (DEP, 2020[3]).

La implementación de este nuevo marco institucional ha considerado un proceso gradual, de aproximadamente ocho años, para el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde los municipios hacia una nueva institucionalidad pública, a través de la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y de la Dirección de Educación Pública (DEP).

Como parte del diseño de la reforma, se estableció un Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, integrado por representantes del sector educativo, de la administración pública y municipal, con la función de asesorar a la Presidencia de la República y emitir pronunciamientos anuales sobre el proceso de traspaso. Este Consejo realizó una evaluación intermedia en el año 2021. Posteriormente, en 2024, se desarrolló una evaluación externa nacional a cargo de la Universidad de Chile. Al inicio de la presente evaluación internacional, el país contaba con más de diez informes evaluativos nacionales sobre la instalación y puesta en marcha progresiva de la Nueva Educación Pública, proceso que desde 2018 ha considerado la implementación de 36 Servicios Locales de Educación Pública hasta la fecha del presente reporte.

En el año 2024, el Congreso Nacional, en el marco de la discusión parlamentaria de la Ley de Presupuestos para el año 2025 y como parte de un Protocolo de Acuerdo, solicitó al Ministerio de Educación la realización de una evaluación internacional de la Nueva Educación Pública, de carácter complementario a las evaluaciones nacionales previamente realizadas. El Ministerio de Educación definió que esta evaluación entregara una mirada externa y comparada del proceso, que revisara y complementara el conocimiento acumulado a partir de las evaluaciones realizadas en Chile, y aportara, desde la experiencia de otros sistemas educativos, insumos analíticos para informar la reflexión sobre la implementación de la Nueva Educación Pública en sus siguientes etapas.

[1] Bellei, C., González, P., & Valenzuela, J. (2018). La nueva educación pública chilena. LOM.
[2] Uribe, C., Bellei, C., & Valenzuela, J. (2019). Implementación de la NEP: Avances y desafíos. Universidad de Chile.
[3] Dirección de Educación Pública (2020). Estrategia Nacional de Educación Pública.

Para estos efectos, el Ministerio de Educación encomendó al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) la coordinación de la Evaluación Internacional a la Nueva Educación Pública, la cual se desarrolló en conjunto con la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago.

El objetivo de la evaluación internacional es revisar y analizar la implementación de la Nueva Educación Pública en Chile, con el propósito de generar una evaluación desde la perspectiva de expertos y expertas internacionales que contribuya a informar la toma de decisiones, a partir de estándares internacionales y del conocimiento acumulado en procesos comparados de reforma educativa.

Para ello, la evaluación consideró una revisión de las evaluaciones nacionales disponibles a la fecha, así como la conformación de un Panel de Expertos y Expertas Internacionales especializados en educación, el cual realizó una misión al país a mediados del año 2025. Durante dicha misión, el Panel sostuvo encuentros con diversos actores de la educación pública, con el propósito de recoger sus percepciones sobre la implementación de la reforma en distintos niveles del Sistema y analizar su estado de avance, identificando logros y desafíos en el proceso de implementación.

Con esta evaluación, el PNUD y UNESCO buscan contribuir con insumos técnicos, analíticos y comparados que permitan a las autoridades y a los tomadores de decisión contar con evidencia para un debate informado sobre la educación pública en el país. El informe tiene como propósito apoyar la reflexión y la toma de decisiones mediante el uso sistemático de evidencia.

El presente informe extenso presenta los resultados de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública (2025). El primer capítulo ofrece una reseña del sistema de educación pública en Chile y un análisis comparado con otros sistemas educativos, así como una descripción sintética de la NEP en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. El segundo capítulo describe el marco metodológico de la evaluación internacional. El tercer capítulo presenta una sistematización de las evaluaciones nacionales a la reforma, desde los campos de análisis definidos para esta evaluación. El cuarto capítulo expone los resultados detallados de la evaluación, organizados en cuatro subcapítulos, cada uno liderado por uno o una experta del panel internacional, que presenta, a su vez, cuatro dimensiones analíticas: a) institucionalidad, gobernanza y cultura de la reforma; b) financiamiento, planeación y eficiencia en el uso de recursos; c) capacidades y cultura del aprendizaje; y d) equidad, inclusión y participación. Finalmente, el informe concluye con una reflexión de carácter global y un conjunto de recomendaciones derivadas de los hallazgos evaluativos.

Capítulo 2: Reseña de la Educación Pública de Chile

Historia de la reforma

La Reforma a la Educación Pública, Ley 21.040, busca modernizar el sistema y fortalecer su funcionamiento, traspasando la administración de los establecimientos educacionales desde los municipios al Estado Nacional, mediante la creación de una Dirección de Educación Pública (DEP) y **Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), siendo estas últimas instituciones territoriales especializadas en gestión educativa, descentralizadas y con patrimonio propio.**

El diseño de la reforma enfatiza la sostenibilidad financiera, el uso eficiente de recursos, la transparencia y la rendición de cuentas, buscando fomentar el trabajo en red y la mejora continua. Además, busca profesionalizar la educación estatal, separándola de la lógica administrativa y financiera municipal. Al concentrarse exclusivamente en lo educativo y agrupar varias comunas, la reforma espera uniformar recursos, generar sinergias y economías de escala para mejorar los resultados.

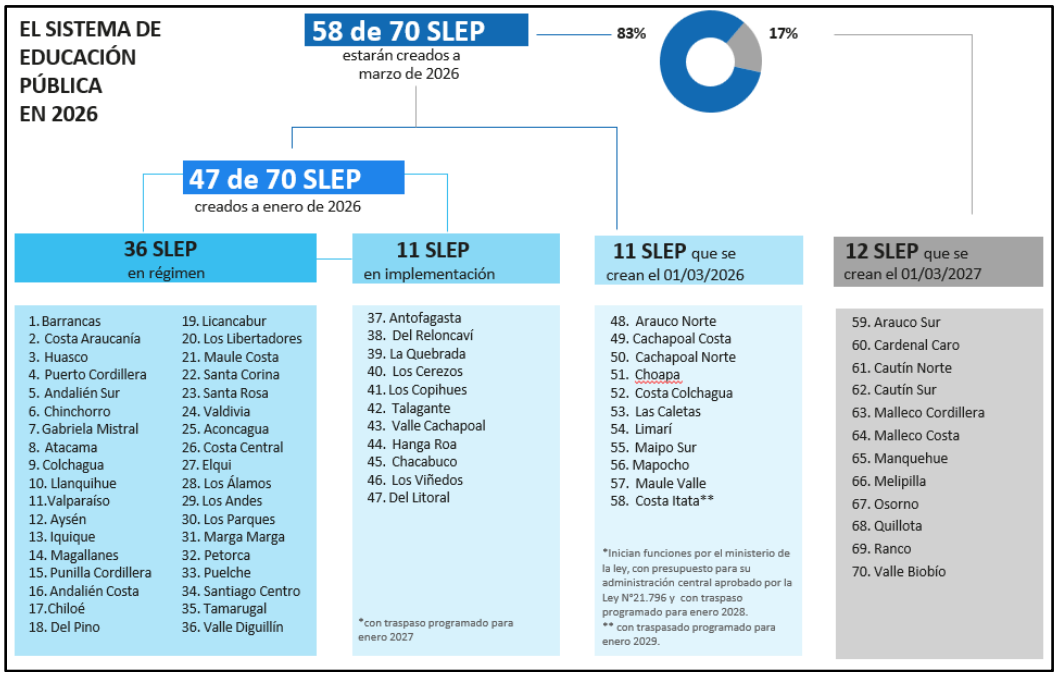
El traspaso, diseñado para las 16 regiones, comenzó en 2018 con un calendario en cohortes anuales. Esta política ha requerido la coordinación de distintos niveles de la administración y el empalme con estructuras públicas preexistentes, lo que no ha estado exento de desafíos.

El diseño de la ley fue elaborado en el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), y la implementación inicial (2018-2020) comenzó durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera, implementándose en ese período 11 SLEP, en 41 comunas de nueve regiones. Durante el gobierno de Gabriel Boric (2022-2026) se ha avanzado la segunda etapa de la reforma, con tres cohortes de SLEP (2022, 2023 y 2024), totalizando 26 Servicios en funcionamiento para el 2025. A inicios del 2026 han asumido la administración del servicio educativo 10 nuevos SLEP, totalizando 36 en régimen, a la fecha del cierre de este reporte.

En 2021, el Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (CESEP) evaluó la implementación de los primeros 11 SLEP. Entre los hallazgos se destacaron problemas heredados de la administración municipal como déficits financieros, deterioro de la infraestructura, sobredotación de personal y falta de capacitación en administración pública (CESEP, 2021).

En 2022, en atención a la complejidad y los aprendizajes derivados del proceso de implementación, el Consejo Evaluador propuso un cambio en el calendario de implementación de la reforma, ralentizando la creación de SLEP. La Ley 21.544 (2023) postergó el traspaso de la cohorte 2022, y en el marco de la Ley de Presupuestos 2024, los 10 SLEP creados en 2023 pospusieron su traspaso para 2025. De no haber más modificaciones, el último traspaso se daría en 2029. La Figura 1 comparte el Calendario de Puesta en Marcha vigente a la fecha de entrega del presente Reporte.

Figura Nº 1 Calendario de Puesta en Marcha de los SLEP[4]



Dirección de Educación Pública, 2026.

Aun con mayores desafíos que los países OCDE, Chile ha sido referente regional en logros educativos y en la implementación de políticas de mejoramiento, siendo inédita la actual transformación institucional de su educación pública.

Según Education at a Glance (OCDE, 2025), la cobertura educativa en Chile muestra trayectorias diferenciadas según nivel. En educación parvularia, la cobertura alcanza un 73%, cifra inferior al 75% registrado en 2013 y aún por debajo del promedio OCDE, que es de 84%, lo que evidencia un estancamiento relativo en la última década. En educación básica, la cobertura se mantiene prácticamente universal, con un 99%, y registra un aumento de 2 puntos porcentuales respecto de 2023. En educación media, en cambio, se observa una mejora significativa en el largo plazo, ya que la cobertura alcanza un 85%, diez puntos por sobre el 75% registrado en 2013 y levemente superior al promedio OCDE, que también es de 84%.

En contextos de restricción presupuestaria, la eficiencia de la gestión es fundamental. Chile destina un 5.9% del PIB a educación, superando el promedio OCDE (4.7% - Mineduc, 2025b). Sin embargo, el gasto por estudiante (en dólares corregidos por poder de paridad de compra, PPP) es muy inferior: Chile invierte USD 8.068, casi la mitad del promedio OCDE (USD 15.023 OCDE, 2025). Históricamente, el gasto se ha desbalanceado por sobreinversión en educación superior (casi el doble del promedio OCDE en % del PIB), relegando la inicial, primaria y secundaria (Villalobos, 2025).

En indicadores de impacto pedagógico, la ratio alumnos por docente en básica es de 18 en Chile, superando el promedio OCDE (14) y siendo la tercera más alta (18.6) (OCDE, 2024). Los salarios reglamentarios docentes son inferiores al promedio OCDE; en 2022, el promedio

[4]Rescatado de Web de la Dirección de Educación Pública con fecha 28 de enero del 2026.
https://educacionpublica.gob.cl/sleps/calendario-de-traspaso/

chileno fue de USD 36.442 anuales, significativamente menor al promedio OCDE (USD 54.052) (Acción Educar, 2025; Mineduc, 2024b).

La tendencia mundial en sistemas de educación es hacia modelos de provisión mixta, donde diversos niveles de gobierno proveen recursos y se abren vías de acceso al presupuesto fiscal. Los privados también entregan el servicio con financiamiento estatal mediante subvenciones, aunque en menor medida que en Chile. Modelos más innovadores integran colaboración público-privada y con la academia, buscando eficiencia financiera y logro educativo (BID, 2025).

Tabla Nº 1 Matrícula pública por nivel de educación.

País	Educación Inicial	Educación Primaria	Secundaria Inferior	Secundaria Superior
Australia		68,74%	56,62%	45,66%
Brasil	73,19%	81,30%	84,57%	84,64%
Canadá		93,33%	90,33%	91,58%
Chile	**48,00%**	**36,90%**	**39,52%**	**35,82%**
Colombia	100,00%	79,96%	81,35%	72,27%
Costa Rica	84,95%	90,29%	90,50%	92,15%
Finlandia	84,21%	98,29%	94,36%	77,25%
Corea	28,90%	98,33%	83,65%	59,35%
México	84,48%	90,17%	90,69%	85,09%
Perú	76,24%	70,82%	69,61%	71,92%
Reino Unido	35,94%	61,85%	27,08%	18,95%
Estados Unidos		90,28%	90,75%	91,01%
Total general	**70,65%**	**83,72%**	**81,82%**	**76,71%**

Fuente: OCDE, 2022.[5]

Respecto de la participación de la matrícula pública en el sistema, la Tabla Nº 1 muestra que Chile tiene una de las menores proporciones de matrícula pública en comparación con países OCDE y ALC: 48% en inicial, 36,9% en primaria, 39,52% en secundaria inferior y 35,82% en superior. Sólo Reino Unido (secundaria superior) presenta proporciones menores (OCDE, 2022).

Otro elemento de contexto es la alta presencia de educación privada en América Latina, siendo la región con mayor proporción de matrícula privada después de Asia Central y Meridional (UNESCO, 2022). En Chile, esta participación es mayor a la media regional en primaria y secundaria, favorecida por mecanismos como el financiamiento vía subvención escolar y la entrada sin restricciones de privados (Verger, Moschetti & Fontdevila, 2017).

Hasta 2018, el sistema chileno de educación pública se caracterizaba por una alta descentralización administrativa y financiera (dependiente de sostenedores municipales) junto a una centralización técnico-pedagógica. La reforma de la NEP acerca a Chile a la situación internacional predominante, fortaleciendo liderazgos intermedios (SLEP) para

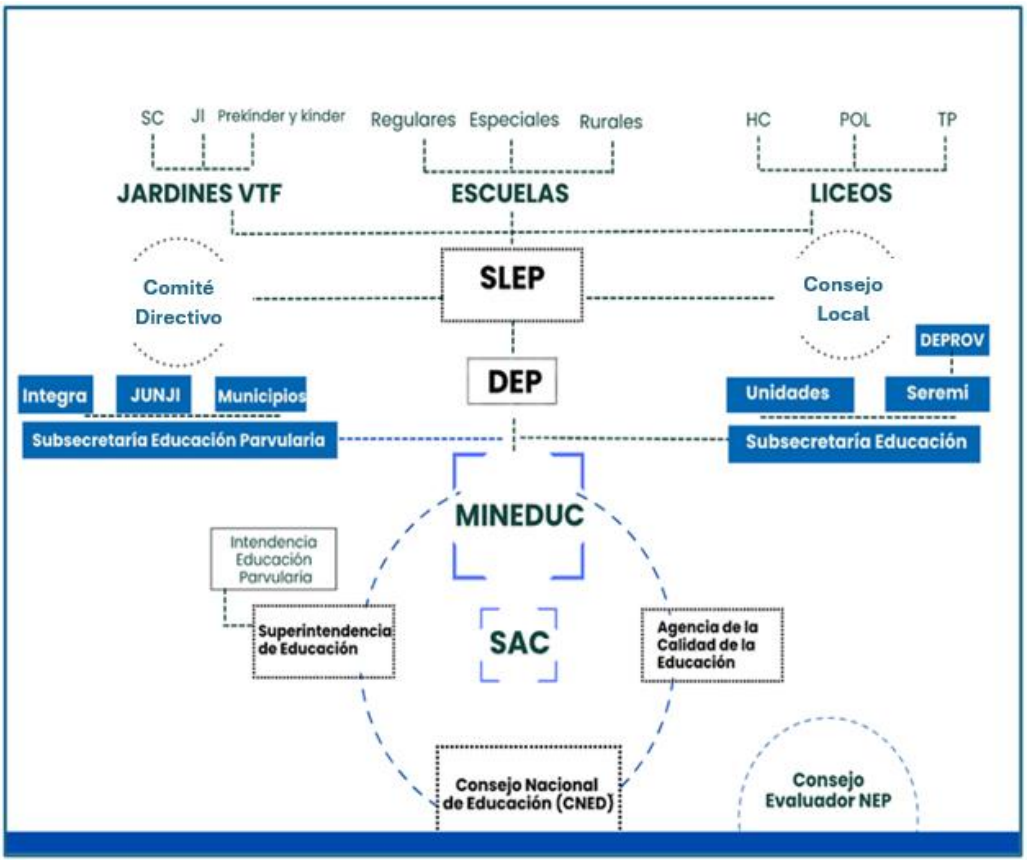
reducir la distancia entre escuelas y el nivel central (Childress et al., 2020; Tournier et al., 2023; Tournier et al., 2025).

La educación pública municipal presentaba una alta heterogeneidad ligada a las capacidades institucionales y recursos de las comunas, restringiendo los buenos desempeños a municipios con mayores niveles de ingresos (Bellei et al., 2018). En su diseño, los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) buscan igualar las condiciones técnicas y pedagógicas para todos los sostenedores, aunque la implementación ha enfrentado condiciones heterogéneas, desafiando los diseños iniciales y exigiendo adaptación y ajuste a la NEP.

Descripción del Sistema de Educación Pública Chileno

La siguiente gráfica describe el esquema de organización del sistema parvulario y escolar chileno, articulado con el nuevo Sistema de Educación Pública, mostrando la compleja relación entre organismos e instituciones del nivel nacional, regional, intermedio y local.

Figura N°2: Sistema de Educación Chileno, con foco en Sistema de Educación Pública



Fuente: Elaboración propia, PNUD (2025)

El sistema educativo chileno se basa en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), que surge como producto de las reformas del año 2011 y está compuesto por el Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación (MINEDUC), que orientan el quehacer

educativo a nivel nacional.

El Mineduc posee dos subsecretarías relevantes para este esquema: la Subsecretaría de Educación Parvularia, que está encargada de salas cunas, jardines infantiles y niveles de transición; y la Subsecretaría de Educación, de los establecimientos de educación básica y media.

En el nivel parvulario, la Superintendencia de Educación, como órgano rector del sistema, es representada por la Intendencia de Educación Parvularia. Existen proveedores de administración directa como JUNJI y Fundación Integra, y Jardines Vía Transferencia de Fondos (VTF) administrados por estas entidades, municipios y, ahora, los SLEP. Los Jardines VTF Municipales están siendo transferidos a los SLEP (pasando a ser Jardines VTF SLEP).

Para la administración de la Nueva Educación Pública, se crearon la Dirección de Educación Pública (DEP), encargada de la coordinación y conducción del sistema descentralizado, y los Servicios Locales de Educación (SLEP), que sumarán 70 a nivel nacional al término del proceso de implementación.

El sistema educativo apoya a los SLEP mediante las **Direcciones Provinciales de Educación (DEPROV)**, que dependen de las SEREMI y cumplen un rol histórico de asesoría y acompañamiento, complementado con el apoyo técnico de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Los SLEP administran salas cunas, jardines infantiles VTF, escuelas (regulares, especiales y rurales) y liceos (en sus modalidades Científico-Humanista, Técnico-Profesional y Polivalentes), además de la educación de adultos.

Componen el panorama territorial de los nuevos servicios:

Comités Directivos Locales (CDL): Colaboran en la puesta en marcha y asesoran al director ejecutivo del SLEP en dirección, organización, administración y gestión estratégica. Cumplen un rol estratégico en la articulación política y técnico-administrativa, aportando gobernanza, rendición de cuentas y continuidad. Están compuestos por uno o dos representantes de los alcaldes de las comunas del SLEP, dos de centros de padres/apoderados, y dos del Gobierno Regional (designados por su órgano ejecutivo, previa aprobación del Consejo Regional). Los representantes alcaldicios y del GORE deben ser profesionales con reconocida trayectoria en educación o gestión.

Consejos Locales de Educación (CLEP): Garantizan la participación y representación de la comunidad educativa (estudiantes, padres/madres, docentes, asistentes y directivos) para colaborar con el director ejecutivo. Es un órgano colegiado compuesto por dos representantes de centros de estudiantes, dos de centros de padres/apoderados, dos de profesionales de la educación, dos de asistentes de la educación, un representante de universidades acreditadas (4+ años) con sede en la región, un representante de CFT/IP acreditados sin fines de lucro con sede en la región, y dos representantes de equipos directivos o técnico-pedagógicos. Se trata de espacios deliberativos y plurales que buscan fortalecer la pertinencia territorial y la transparencia en la toma de decisiones, permitiendo que las políticas se construyan en diálogo entre autoridades, equipos técnicos y ciudadanía, generando legitimidad y sentido de pertenencia (OECD, 2022; CEPAL, 2023).

La Ley 21.040 reemplaza paulatinamente la figura del sostenedor, de uno “municipal" por la de los **"Servicios Locales de Educación Pública" (SLEP)** (Art. 16), quienes son los nuevos encargados de la administración de establecimientos educacionales, que en su núcleo albergan a las comunidades educativas[6] donde se educan las/os estudiantes. Estos órganos públicos, funcional y territorialmente descentralizados, tienen como objeto proveer, a través de jardines infantiles, escuelas y liceos, el servicio educacional en los niveles y modalidades que corresponda (Art. 17). En sus funciones, los SLEP velan por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional, para lo cual deben proveer apoyo técnico-pedagógico y apoyo a la gestión de los establecimientos educativos a su cargo (Art. 17).

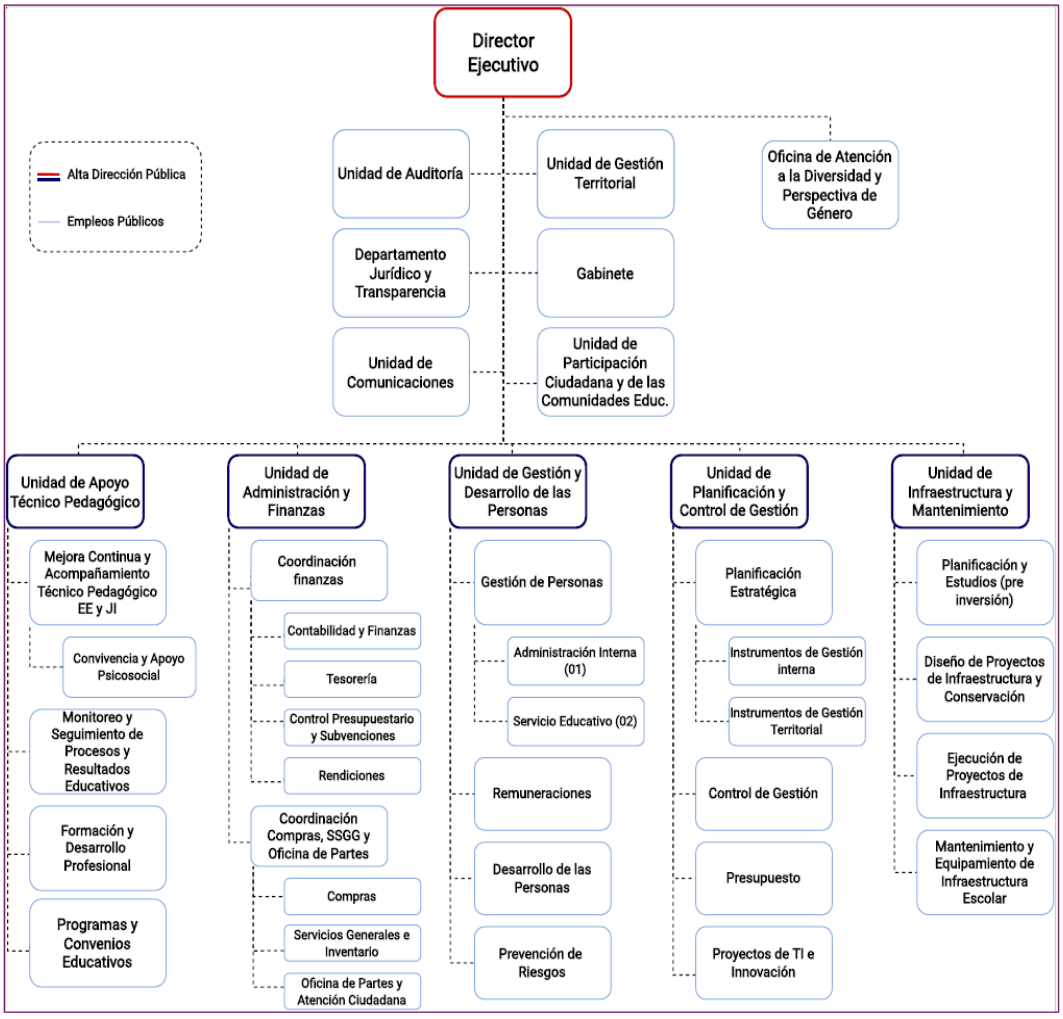
Respecto a su organización interna, la ley establece la existencia de unidades mínimas obligatorias en cada SLEP: una unidad de apoyo técnico-pedagógico, una unidad de planificación y control de gestión y una unidad de administración y finanzas. Adicionalmente, los SLEP pueden generar otras unidades basándose en la pertinencia territorial o las definiciones de su plan estratégico. El proyecto de ley en discusión en paralelo al presente reporte considera, además, la creación de las unidades de gestión de personas y la unidad de infraestructura. Los cinco cargos son provistos por el Sistema de Alta Dirección Pública.

La responsabilidad de establecer el organigrama de cada SLEP recae en su director ejecutivo, quien lo define mediante un acto administrativo, específicamente una resolución exenta. No obstante, la DEP propone un organigrama estándar que ha evolucionado a lo largo de los años, basado en la experiencia y las recomendaciones del Consejo Evaluador de la NEP. La Figura 2 muestra este esquema organizacional actualizado a la fecha de este reporte.

[6] Rescatado de la página de la Dirección de Educación Pública (DEP), con fecha 28 de enero del 2026. https://educacionpublica.gob.cl/sleps/calendario-de-traspaso/

[6] Compuestas por estudiantes, padres, apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación y equipos docentes directivos (Art. 8).

Figura N°3: Organigrama sugerido de SLEP, Dirección de Educación Pública (2025)



Fuente: Dirección de Educación Pública, 2025

Como señala la evaluación externa realizada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y el Centro de Sistemas Públicos (CSP) de la Universidad de Chile, además del aseguramiento organizacional del servicio educativo, el desarrollo de un SLEP puede operacionalizarse en seis dimensiones (CIAE y CSP, 2024):

- Recursos Humanos (que incluye dotación de los SLEP)
- Administración y Finanzas
- Político, Normativo e Institucional
- Equipamiento e Infraestructura
- Gestión Educativa
- Participación y Territorio

Estas dimensiones coinciden con las tareas descritas para cada etapa de la implementación de un SLEP, siendo traducidas a estándares de cumplimiento, y teniendo una relevancia y margen de flexibilización diferente según corresponda; por ejemplo, para la DEP en su rol de conducción. Varios ciclos de aprendizaje institucional permiten aseverar que es fundamental para llevar a cabo el traspaso del servicio educativo (CIAE y CSP, 2024):

1. **La dotación del SLEP:** haber llevado a cabo el concurso interno de Ingreso a la Planta (artículo 38T Ley 21.040) y la formación de Liderazgo Educativo para equipos directivos.
2. **La gestión administrativa y financiera:** tener adjudicado el sistema de remuneraciones.
3. **La gestión educativa:** garantizar la dotación de docentes y asistentes de la educación, la planificación de la matrícula proyectada al primer año en régimen, y la identificación de sellos educativos de las comunas de procedencia de los centros parvularios y escolares en los Planes de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM).
4. **La planificación estratégica y ejecutiva**: La planificación del plan operativo de trabajo y de las bases del Plan Estratégico Local (PAL).

El rol de la Dirección de Educación Pública (DEP) es liderar y consolidar el Sistema de Educación Pública en Chile, instalando y fortaleciendo los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) para asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva a nivel territorial, gestionando recursos, infraestructura, normativas y entregando apoyo técnico-pedagógico para la mejora continua de los establecimientos. La Tabla Nº2 da cuenta de las funciones de la Dirección de Educación Pública según la Ley 21.040:

Tabla Nº 2: Funciones y atribuciones de la Dirección de Educación Pública (Art. 61):

	Funciones y Atribuciones
1	Proponer al Ministerio de Educación la Estrategia Nacional de Educación Pública y velar por su cumplimiento
2	Elaborar, proponer, seguir, evaluar y revisar los convenios de gestión educacional suscritos con los directores ejecutivos de los Servicios Locales
3	Proponer el perfil profesional para los directores ejecutivos de los Servicios Locales
4	Prestar asistencia técnica a la gestión administrativa de los Servicios Locales
5	Asignar recursos a los Servicios Locales según lo establecido en la Ley de Presupuestos
6	Hacer recomendaciones sobre el Plan Anual de los Servicios Locales
7	Orientar a los Servicios Locales para el desarrollo de la oferta de educación pública en sus respectivos territorios
8	Coordinar a los Servicios Locales en el trabajo colaborativo y en red
9	Proponer planes de innovación pedagógica a los Servicios Locales para fomentar la mejora continua de los procesos educativos
10	Proponer políticas, planes y programas de educación pública al Ministerio de Educación
11	Llevar un registro de los planes estratégicos de los Servicios Locales
12	Supervisar y velar por el cumplimiento de convenios de establecimientos técnico-profesionales con administración delegada
13	Coordinar la relación entre los Servicios Locales, el Ministerio y otros órganos del Estado
14	Promover la mejora de la calidad en establecimientos para personas privadas de libertad o en programas de reinserción social
15	Requerir de los Servicios Locales y sus establecimientos la información necesaria para el cumplimiento de sus funciones y atribuciones
16	Requerir información y coordinarse con otros órganos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación)
17	Definir políticas de operación para sistemas de información y monitoreo de los Servicios Locales
18	Realizar o encargar estudios, diagnósticos y evaluaciones de los Servicios Locales y sus establecimientos, en coordinación con el Ministerio, la Agencia de la Calidad u otras instituciones

Fuente: Elaboración Propia en base a Ley 21.040 (2017)

La DEP es la encargada de liderar la elaboración y puesta en marcha de una **Estrategia de Educación Pública (la ENEP[7]),** la que debe ser creada y actualizada participativamente, considerando el aporte de los diversos estamentos del sistema de educación a cargo del Estado.

La ENEP es la hoja de ruta para la instalación y funcionamiento del nuevo Sistema de Educación Pública, establecida como requisito en la Ley 21.040, pues orienta las acciones de todos los integrantes del Sistema; estructura los objetivos necesarios para que cada SLEP elabore su **Plan Estratégico Local** (PEL); y orienta la asignación de recursos por parte de la DEP.

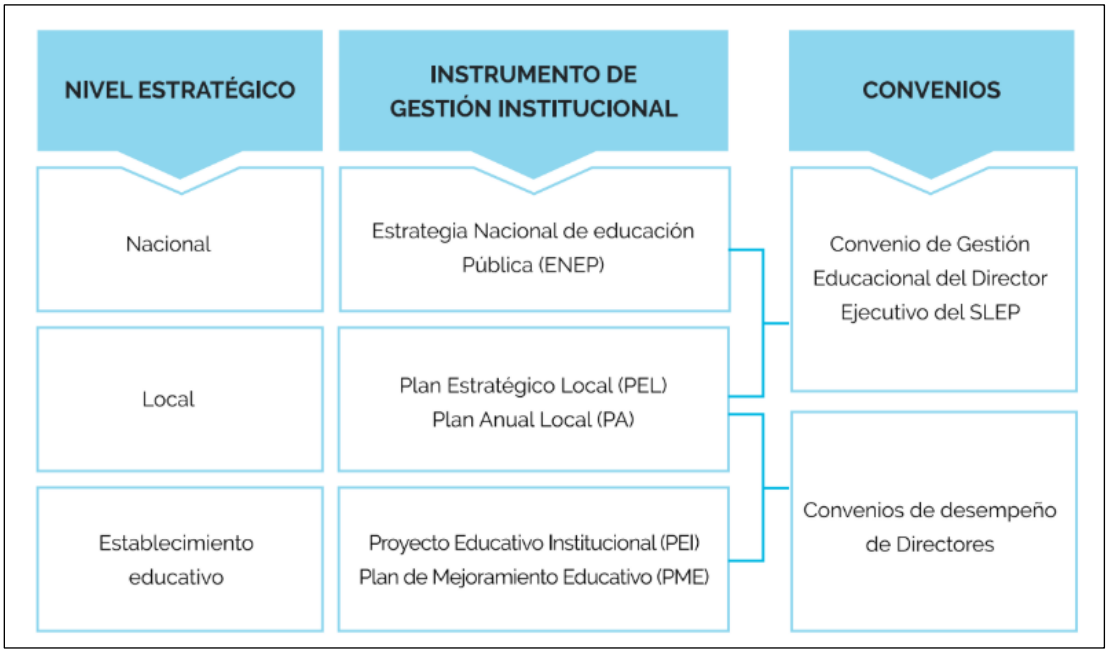
La estrategia, estructurada en un marco lógico, establece objetivos, líneas de acción y metas para la NEP, con un enfoque en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes, en el fortalecimiento de las capacidades de las comunidades educativas, en la gestión eficaz del liderazgo en los distintos niveles del Sistema, la mejora de las condiciones físicas, de higiene, equipamiento y recursos educativos; y en una gestión eficaz de los recursos disponibles para la sostenibilidad financiera. La primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 (ENEP) fue diseñada y publicada en el año 2020; fue evaluada en el año 2024; se trabajó en su actualización durante el año 2025, y termina de regir en el año 2028, en que corresponde el diseño participativo de la segunda ENEP.

Con este nuevo marco, surge la ENEP, pero también nuevos instrumentos para el nivel local, el Plan Anual Local (PAL) y el Plan Estratégico Local (PEL), en reemplazo de los antiguos Planes de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).

La ENEP viene a transformarse en el marco orientador de las otras herramientas de gestión con las que hoy el sistema educativo ya cuenta al nivel de los establecimientos, como los **Proyectos Educativos Institucionales (PEI),** que concentran los propósitos y marcos valóricos del quehacer de cada comunidad plasmados en una misión, visión y sellos educativos; y los **Planes de Mejoramiento Escolar (PME)** que son instrumentos de planificación a cuatro años, que organizan la gestión de los establecimientos en cuatro dimensiones: liderazgo, gestión pedagógica, convivencia escolar y recursos materiales, humanos, financieros y de apoyo, como tecnologías, plataformas y sistemas de información y gestión de datos.

[7] La ENEP es elaborada por el Ministerio de Educación a propuesta de la Dirección de Educación Pública (DEP). Sin embargo, el Consejo Nacional de Educación tiene la facultad de revisar, aprobar o rechazar la ENEP propuesta antes de su publicación, así como de exigir que la Estrategia cumpla con los estándares necesarios para guiar el Sistema. A su vez, cuenta con otras etapas consultivas con estamentos como las comunidades educativas y las comisiones de educación del Senado y la Cámara de Diputados.

Figura N°4: ENEP e Instrumentos de gestión educativa en el Sistema de Educación Pública



Fuente: Dirección de Educación Pública, 2019.

Referencias Bibliográficas del Capítulo Reseña de la Educación Pública Chilena

- Acción Educar. (2024, 17 de septiembre). *Education at a Glance 2024: análisis y comentarios*. https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2024/09/Education-at-a-Glance-2024_-analisis-y-opinion.pdf
- Acción Educar. (2025, 10 de septiembre). *Comentarios sobre informe OCDE Education at a Glance 2025*. https://www.accioneducar.cl/comentarios-sobre-informe-ocde-education-at-a-glance-2025/
- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Análisis del servicio educacional provisto por los servicios locales de educación durante la primera etapa de su proceso de instalación*. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2021/04/Informe-Agencia-de-la-Calidad-de-la-Educacio%CC%81n_-Consejo-de-Evaluacio%CC%81n.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024a). *Informe de Visita Integral de Evaluación y Orientación al SLEP Colchagua*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024b). *Informe de Visita Integral de Evaluación y Orientación al SLEP Llanquihue*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024c). *Monitoreo del efecto de los Servicios Locales de Educación Pública en los resultados de aprendizaje*. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Monitoreo+efecto+NEP.pdf
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2021) Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno. Journal of Educational Change.
- Centro de Estudios Mineduc, Agencia de Calidad de la Educación, & Dirección de Educación Pública. (2024). *Servicios Locales de Educación Pública en Números: indicadores educativos de servicios en régimen a 2023*. https://hdl.handle.net/20.500.12365/20253
- CEPPE. (2024). *Evaluación de medio término de la implementación y los resultados de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028*. https://www.unevaluation.org/member_publications/evaluacion-de-medio-termino-de-la-implementacion-y-los-resultados-de-la-primera
- CEPPE &DESUC. (2018). *Diseño del modelo de evaluación de la nueva educación pública y levantamiento de línea base. Resumen Ejecutivo*. https://ceppe.uc.cl/images/contenido/investigacion/Informes/informe-nep-resumen-ejecutivo.pdf
- Childress, D., Chimier, C., Jones, C., Page, E., & Tournier, B. (2020). *Change agents Emerging evidence on instructional leadership at the middle tier*. UNESCO IIPE, Education Development Trust, International Comiission on Financing Global Education OpportunityUNITY.
- Gobierno de Chile. (2021). *Indicadores OCDE: Radiografía a la educación en Chile*. (Informe de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile). Obtenido de chile.gob.cl.
- Chumacero, Rómulo A. & Letelier S, Leonardo, 2025. "SLEP-less in Santiago: The effect of local educational services in Chile" *Socio-Economic Planning Sciences*, Elsevier, vol. 102(C). https://doi.org/10.1016/j.seps.2025.102329
- Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación y Centro de Sistemas Públicos [CIAE & CSP]. (2024). Informe Final: Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos SLEP. https://www.ciae.uchile.cl/biblioteca/documentos/evaluacion-externa-de-la-politica-de-nueva-educacion-publica-sobre-la-correcta-instalacion-y-traspaso-de-los-slep
- Cliodinámica. (2021). *Servicio de análisis y evaluación de la implementación de los servicios locales de educación pública*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/analisis_y_evaluacion_de_la_implementacion_de_los_servicios_locales_de_educacion_publica.pdf
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2019). *Informe Anual de Seguimiento de la Puesta en Marcha del Sistema de Educación Pública. Año 2018*.

- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2020). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública. Año 2019*.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2021). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública Año 2020*.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2022). *Informe Anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública año 2021*.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2023). *Informe Anual de Seguimiento de la puesta en marcha del sistema de Educación pública. Año 2022*.
- Consejo de la Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2024). *Informe Anual de Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación pública. Año 2023*.
- Consejo de la Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2025). *Informe Anual 2024. Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación pública*.
- Dirección de Educación Pública [DEP]. (2024). *La Nueva Educación Pública Desafíos 2024 - 2030*. https://educacionpublica.gob.cl/direccion-de-educacion-publica/la-nueva-educacion-publica-desafios-2024-2030/
- Ley 21.544. Modifica y complementa las normas que indica respecto del sistema educativo. 9 de febrero de 2023. Ministerio de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1188864
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2024). *Educación en Chile: Análisis y comparativa internacional según Education at a Glance 2024* (Evidencias 63). Obtenido de bibliotecadigital.mineduc.cl. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21132/EVIDENCIAS%2063_2024_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2025a). *Chile en perspectiva: resultados destacados de Education at a Glance 2025* (Apuntes 92). Obtenido de mineduc.cl.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2025b, 09 de septiembre). *Education at a Glance 2025 de la OCDE destaca a Chile en materia de educación superior, financiamiento y condiciones laborales docentes*. https://www.mineduc.cl/education-at-a-glance-2025-de-la-ocde-destaca-a-chile-en-materia-de-educacion-superior-financiamiento-y-condiciones-laborales-docentes/
- Tournier, B., Chimier, C., Childress, D., & Jones, C. (2023). *Leading teaching and learning together: the role of the middle tier*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/WBUO9725
- Tournier, B., Godwin, K., Cameron, E., & Lugaz, C. (2025). *Leveraging the potential of the middle tier to improve education outcomes: the role of a capacity assessment framework*. https://doi.org/10.54673/pmrm1562
- UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382957
- UNICEF. (2021). *Un financiamiento más equitativo para transformar la educación. Revisión multidimensional del gasto público en educación para la niñez y la adolescencia en Chile*. Obtenido de unicef.org.
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., & Anderson, S. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los minicipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)*. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/06/Informe-final-Estudio-Seguimiento-SLEP-a-publicar_word_VB%C2%B0.pdf
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf
- Villalobos, M. (2025, 03 de septiembre). *La evidencia está, la política no: Inversión educativa en Chile*. ESE Business School. https://ese.cl/ese/centros-investigacion-autor/centro-estudios-financieros/cef/la-evidencia-esta-la-politica-no-inversion-educativa-en-chile/2025-09-03/083340.html

- Williamson, C., & Muñoz, I. (2024). *Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP): ¿Qué sabemos sobre los aprendizajes?* CLAPES UC, documento de trabajo nº141. https://clapesuc.cl/investigacion/doc-trabajo-n141-los-servicios-locales-de-educacion-publica-slep-que-sabemos-sobre-los-aprendizajes

Capítulo 3: Metodología

Métodos de la Evaluación

Con el objetivo de evaluar el curso de la reforma y sugerir recomendaciones de mejora a la política desde una perspectiva internacional, se diseñó una metodología de enfoque principalmente cualitativo, en que se complementa el análisis de material secundario con el levantamiento de nueva información, generada del contacto con actores clave del Sistema de Educación Pública y actores del mundo educativo chileno.

Como metodología central de evaluación, se conformó un **Panel Internacional de Expertas y Expertos** para que, acompañado de un equipo técnico de PNUD y UNESCO, emitieran una opinión experta independiente y fundamentada desde la experiencia de otros países, sobre el diseño, implementación y evaluación de la reforma al Sistema de Educación Pública.

La metodología de Panel se eligió por sus ventajas y las condiciones del estudio (Cameron y Hynes, 2024)[8]. Primero, el aporte imparcial de profesionales externos con vasta experiencia internacional en políticas educativas latinoamericanas y mundiales. Segundo, la optimización del tiempo mediante la triangulación de datos y el intercambio de conocimiento. Por último, la contextualización de logros y problemas de la implementación de la NEP a la luz de la experiencia internacional y procesos de reforma.

En una primera fase, se realizó una exhaustiva revisión de los antecedentes de la educación pública en Chile desde la década de los 80s a la fecha, en el formato de un Reporte de Antecedentes y Evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública en Chile. Este material, elaborado por PNUD y UNESCO incorporó la revisión de las evaluaciones previas realizadas en el país que llegaban a la veintena, así como estudios e investigaciones académicas de apoyo, que sirvieran a la inducción y preparación del Panel Experto a las temáticas de la reforma. [9]

A partir de la revisión de evaluaciones previas, se identificaron aspectos de la Reforma a la Educación Pública que eran relevantes de analizar en mayor profundidad. Esta identificación de temáticas permitió construir el campo de evaluación, así como las necesidades evaluativas a satisfacer mediante la conformación del Panel Experto Internacional.

Se delimitaron, entonces, cuatro dimensiones de evaluación de la NEP: **a) institucionalidad, gobernanza y cultura de la reforma; b) financiamiento, planeación y eficiencia; c) capacidades y cultura del aprendizaje; y d) equidad, inclusión y participación.** La unidad de análisis fue la Reforma a la Educación Pública, con foco en los SLEP, sus establecimientos y actores, considerando también el soporte de la DEP y otras organizaciones del sistema educativo y público.

---

[8] Cameron, T. B. y Hynes, C. (2024). Expert Panels in Evaluation: An update from the field using the DATA model. Canadian Journal of Program Evaluation (June), 117–143. https://doi.org/10.3138/cjpe-2023-0047

[9] En el siguiente enlace es posible consultar el Reporte de Antecedentes y Evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025), elaborado para esta evaluación internacional por PNUD y UNESCO. https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/reporte-de-antecedentes-y-evaluaciones-la-reforma-la-educacion-publica-en-chile-documento-elaborado-para-el-panel-experto

En este sentido, la presente evaluación internacional hizo uso y sistematización de evidencia ya existente y disponible de procesos evaluativos ejecutados durante la puesta en marcha y consolidación del nuevo sistema, luego priorizó un diálogo con distintos actores nacionales vinculados al nuevo sistema de educación pública, con un enfoque multinivel, multisectorial y multiactor, considerando:

- Rectoría central y ejecución territorial.
- Diseño técnico y experiencia vivida.
- Visiones institucionales, laborales, comunitarias y expertas.
- Diversidad territorial, cultural y educativa.

En términos analíticos, no se trata de una evaluación centrada sólo en expertos o autoridades, sino de un proceso que reconoce a la Reforma a la Educación Pública como una política sistémica, cuyos efectos y tensiones sólo pueden comprenderse incorporando todos los niveles del sistema educativo público. Por lo tanto, la perspectiva de recolección y de análisis se abordó desde una mirada integradora del sistema educativo chileno, y de la nueva educación pública en él. Se incorporó en ello la visión de los implementadores en el nivel regional e intermedio de la educación pública, y del nivel escuela o jardín infantil en la prestación del servicio educativo en los territorios. A la vez que importó sumar en los espacios de conversación, la visión de estudiantes y familias, como usuarios y foco central del quehacer de la educación en general, y de la educación pública en particular.

Las expertas y los expertos internacionales fueron convocadas/os teniendo en cuenta criterios que aseguran la diversidad de puntos de vista, paridad de género, y perspectivas de análisis provenientes del sur y del norte global gracias a sus trayectorias académicas, técnicas y políticas. Participaron del Panel cuatro doctoras/es especialistas en política educativa y políticas públicas de educación; liderazgo educativo; financiación y recursos y aprendizajes escolares: Monserrat Creamer desde Ecuador, Jorge Baxter desde Colombia, René Espinoza desde Estados Unidos y Paulo Santiago desde OCDE.[10]

Etapas y Técnicas de la Evaluación

En una **primera etapa**, los equipos del PNUD y UNESCO sistematizaron insumos para el Panel en un **Reporte de Antecedentes y Evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública en Chile**, con la descripción de la historia del diseño de la educación pública contenido en la Ley 21.040, y la revisión de las evaluaciones y monitoreo de instalación entre 2018 y 2024 del nuevo sistema.[11]

A la sistematización se sumaron investigaciones nacionales sobre educación pública, datos provenientes del Centro de Estudios del Mineduc, estudios de opinión provenientes de centros de pensamiento en educación y liderazgo pedagógico, y una revisión constante del trámite del Proyecto de Ley que modifica la Ley 21.040, en discusión en el Congreso durante el desarrollo de la presente evaluación.

[10] Para conocer en detalle las reseñas laborales de las y los expertos internacionales, ver el Anexo N 1 del presente documento.
[11] En el siguiente enlace es posible consultar el Reporte de Antecedentes y Evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025), elaborado para esta evaluación internacional por PNUD y UNESCO.
https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/reporte-de-antecedentes-y-evaluaciones-la-reforma-la-educacion-publica-en-chile-documento-elaborado-para-el-panel-experto

En una **segunda etapa**, entre el 28 de julio y el 02 de agosto de 2025, se ejecutó la misión del panel experto a Chile. En ella, en sesiones presenciales del Panel, se discutieron los marcos analíticos de la evaluación, procesamientos y nuevos levantamientos de información y elaboración de resultados a distancia. Durante la misión, el Panel sostuvo 13 audiencias, con instituciones del Mineduc, de la DEP, de la Agencia de Calidad de la Educación y de Presupuesto sectorial. Además, se contó con la participación del Consejo Evaluador de la NEP, alcaldes de municipios en vías de traspaso del servicio educativo a los SLEP; académicos, investigadores y representantes de gremios docentes; asistentes de la educación, y representantes de la sociedad civil.

Algunas de las audiencias programadas no pudieron concretarse durante los días de la misión, y fueron reagendadas para las semanas posteriores. Debido a esto, el Panel sostuvo 5 audiencias telemáticas más con representantes del Subsistema de Educación Parvularia, específicamente, la Junta de Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), la Superintendencia de Educación, la División de Gestión y Presupuesto de los SLEP de la DEP, e investigadoras/es del Banco Interamericano de Desarrollo y la Fundación SUMMA para la discutir sobre financiamiento de la educación escolar en Chile. **En total, considerando esta segunda etapa de investigación, el Panel sostuvo 18 audiencias con la participación de 48 actores de la NEP y el sistema escolar chileno.**

La misión también involucró **visitas a cuatro SLEP y encuentros con sus directores ejecutivos y diferentes subdirecciones, actores locales relevantes y redes; y la visita a un centro educativo en cada SLEP.** Para definir qué SLEP visitar se aplicaron criterios en diferentes pasos. Por una parte, se analizó el universo de servicios que ya estuviesen en régimen, es decir, con establecimientos ya traspasados y a su cargo a marzo del 2025, fecha de inicio del diseño de la evaluación. Por otra parte, entre aquellos SLEP en régimen, se optó como criterio de selección visitar SLEP en diversos niveles de avance o cantidad de años en la implementación, y, por último, que no hubiesen sido (idealmente) parte de otras evaluaciones a la reforma realizadas nacionalmente. En este caso, el SLEP Barrancas fue el que menos cumplía con este criterio, pero se optó por mantenerlo dado el valor de ser el servicio precursor del proceso de transferencia en el 2018.

Finalmente, otro criterio aplicado fue de el de factibilidad, que estuviesen en territorios posibles de visitar por tierra en un medio día, o por avión en un día desde la Región Metropolitana de Chile. Eso restringió el acceso a un grupo de servicios que pueden observarse en la Tabla Nº 3. Esta identifica los años de puesta en funcionamiento de los SLEP (o cohortes) y aquellos SLEP que podrían ser visitados en cada región, de acuerdo con los criterios ya descritos. Los SLEP se describen por el número romano de su región de procedencia, y se identifica como *C* cuando era una “región cercana” y que podía visitarse por tierra, y con *L* como “región lejana” y que podía visitarse por aire.

Tabla Nº 3: Universo de SLEP en régimen (con establecimientos)

Año	N° SLEP puestos en régimen	Región	Categoría región	N° SLEP acumulados
2018	4	III	Lejana	4
		IV	Lejana	
		RM	RM	
		IX	Lejana	
2019	-	-	-	4
2020	3	RM	RM	7
		VIII	Lejana	
		XV	Lejana	
2021	4	III	Lejana	11
		V	Cercana	
		VI	Cercana	
		X	Lejana	
2022	-	-	-	11
2023	-	-	-	11
2024	4	I	Lejana	15
		XI	Lejana	
		XII	Lejana	
		XVI	Lejana	
2025	11	II	Lejana	26
		IV	Lejana	
		V	Cercana	
		RM (4)	RM	
		VII	Lejana	
		VIII	Lejana	
		X	Lejana	
		XIV	Lejana	

Fuente: Elaboración propia

En base a lo anterior, se decidió visitar dos SLEP en la Región Metropolitana: uno que contara con varios años de implementación y otro que estuviese partiendo su funcionamiento; uno en una región cercana: ante lo que se optó por ir a un establecimiento en contexto rural en la VI región; y un cuarto en una región lejana: donde se decidió ir al sur del país, a la X región. Además, se optó que cada centro educativo correspondiere a un nivel educativo diferente: educación parvularia, educación básica y educación media, sumando a la selección una escuela rural. Para ampliar el alcance, también se invitó a directores/as ejecutivos de territorios aledaños a los SLEP visitados, sumando tres directores a las actividades, lo que permitió el diálogo con 7 directores ejecutivos de SLEP.

La Tabla Nº 4 describe los 4 SLEP visitados, y el nivel o modalidad educativa visitada en cada región. A su vez, identifica los y las directoras ejecutivas (DE) invitadas a cada visita en la Región Metropolitana y la Región de Los Lagos.

Tabla Nº 4: Definición de SLEP y establecimientos a visitar

Región	SLEP y modalidad educativa	Directoras ejecutivas invitadas
Región Metropolitana	SLEP Barrancas Nivel Ed. Media Polivalente Liceo Centro Experimental Caren Pudahuel	Invitación DE SLEP Gabriela Mistral
Región del Libertador Bdo. O'Higgins	SLEP Colchagua Modalidad Rural Educación Básica Escuela Abraham Lincoln	-
Región de Los Lagos	SLEP Llanquihue Educación Parvularia Jardín Infantil Manitos de Colores	Invitación DE SLEP Costa Araucanía
Región Metropolitana	SLEP Del Pino Educación Básica Escuela Arturo Prat	Invitación DE SLEP Santa Corina

En este marco, el Panel sostuvo encuentros con: directores ejecutivos y jefes de gabinete; directores de área de los SLEP; equipos UATP; directivos de establecimientos, docentes y asistentes de la educación, y con apoderadas/os y estudiantes en cada territorio. Se sumó a esta muestra, actores de redes locales, un Comité Directivo Local, y supervisores de una DEPROV. **En total, el Panel tuvo encuentros presenciales con 87 actores en los territorios de los SLEP.**

Para orientar los encuentros, se elaboraron pautas de preguntas sugeridas con flexibilidad hacia el curso de los temas emergentes entre participantes y expertas/os. El Panel aseguró igualdad en las condiciones de participación y tiempos de habla, y las conversaciones fueron registradas por los equipos técnicos del PNUD y UNESCO en notas de campo, fomentando un ambiente de confianza y resguardando, en lo posible, el anonimato de las/os participantes. En todos los casos, se solicitó consentimiento para el registro de las conversaciones, comprometiendo el anonimato a la hora de entregar información y resultados.

En una **tercera etapa**, el Panel y el equipo técnico de PNUD y UNESCO determinaron **nuevos levantamientos de información**, con el propósito de ampliar la cobertura de actores y territorios consultados, profundizando en las temáticas abiertas durante la misión. Entre el 27 de agosto y el 16 de octubre de 2025, se desarrollaron 7 levantamientos complementarios con instituciones del Mineduc, la DEP, y de SLEP con condiciones especiales de observar a la luz de la implementación de la ley 21.040.[12]

Se tomó contacto con la Dirección Ejecutiva de dos SLEP en territorios alejados de la capital nacional (Aysén e Iquique), para profundizar en ejes de gobernanza, planeación, desarrollo curricular, equidad territorial e inclusión sociocultural. Esta profundización se basó en el diálogo sobre fenómenos nacionales de alto impacto sobre el sistema de educación pública, tales como la movilidad rural y la migración, la conformación de servicios locales en territorios pertenecientes a pueblos indígenas y ancestrales, la interculturalidad educativa, y el

[12] Para más detalle de Levantamientos Complementarios, ver Anexo Nº 6 del Informe Extenso de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública (2025).

desarrollo escolar y organizacional en zonas remotas y/o extremas. Estos encuentros fueron grabados en audio, previo asentimiento informado de las/os participantes. Los audios fueron transcritos y procesados junto al análisis de registros de la misión en Chile. **En esta etapa, el Panel se entrevistó virtualmente con 20 actores adicionales de la NEP.**

En el total del trabajo durante la Misión a Chile y los levantamientos complementarios, esta evaluación cuenta con información proveniente de **29 encuentros junto a 155 participantes de la NEP**, accediendo a las percepciones de actores con diferentes grados de agencia en la toma de decisiones, la oferta del servicio educativo, y en la experiencia situada de la reforma en los territorios. Estos actores son detallados en la Tabla Nº5:

Tabla Nº 5: Mapa de Actores Consultados Evaluación Internacional NEP (2025)[13]

Categoría	Actores/Instituciones	Cantidad de Actores
1. Autoridades y organismos del nivel central del Estado.	• Autoridades políticas del sector educación (ministro y subsecretarías). • Equipos técnicos del MINEDUC, incluyendo áreas pedagógicas, técnico-profesionales, rurales, interculturales, innovación y mejora. • Organismos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, tanto en su dimensión evaluativa como fiscalizadora. • Instituciones clave de financiamiento público, particularmente las responsables del diseño, control y ejecución presupuestaria.	17
3. Gobernanza y gestión del Sistema de Educación Pública	• Dirección de Educación Pública (DEP), a nivel directivo, estratégico, financiero, de infraestructura y de implementación. • Direcciones Ejecutivas de SLEP, tanto en su rol político-estratégico como operativo. • Jefes de Gabinetes Direcciones Ejecutivas de SLEP. • Equipos intermedios (UATP, unidades de mejora, participación territorial, gestión interna).	18
3. Gobiernos locales y actores del sistema en transición	• Municipalidades en proceso de traspaso, a través de alcaldes/as y directivos de educación. • Equipos que representan la experiencia previa del sistema municipal.	3
4. Trabajadores de la educación y sus organizaciones	• Profesorado, a través de su organización gremial nacional. • Asistentes de la educación, mediante asociaciones y federaciones. • Participación directa de docentes, asistentes y directivos en los establecimientos.	8
5. Comunidades educativas y actores de base territorial[14]	• Estudiantes (educación básica y media, incluida técnico-profesional). • Apoderados y apoderadas. • Equipos directivos y docentes de escuelas, liceos y jardines infantiles. • Consejos Locales y Comités Directivos.	87
6. Actores especializados y	• Educación intercultural y de pueblos originarios. • Educación rural. • Atención a la diversidad y población migrante.	7

[13] Para más detalle de Mapa de Actores Consultados, ver Anexo Nº 4 de Informe Extenso de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública (2025).
[14] Estos encuentros se realizaron en contextos urbanos, rurales, técnico-profesionales y de educación parvularia.

enfoques de diversidad	• Educación técnico-profesional.	
7. Expertos, academia y centros de pensamiento	• Académicos de universidades con trayectoria en política educativa. • Centros de estudios con distintas orientaciones analíticas. • Investigadores con foco en gobernanza, financiamiento y equidad.	10
8. Organismos internacionales y expertos externos	• Participación de organismos multilaterales y expertos vinculados a estudios de financiamiento educativo.	5

Durante la **cuarta etapa** los equipos técnicos de PNUD, UNESCO y el Panel Experto sistematizaron los hallazgos, identificando avances, nudos y desafíos de la reforma, así como recomendaciones para su mejora con foco especial en la revisión de experiencias internacionales. La fase de análisis de información implicó, por una parte, la sistematización de notas y transcripciones del encuentro con actores del Sistema de Educación Pública, y actores nacionales de la educación en Chile, en base a las categorías de recolección y análisis descritas previamente. Por otra parte, el ordenamiento y análisis de evaluaciones nacionales previas, en las dimensiones del estudio internacional, de manera de facilitar el análisis de contraste entre la información recabada y material preexistente con relación al diseño e implementación de la reforma. El análisis de contraste permitió, por una parte, comparar resultados nacionales e internacionales de evaluación a la NEP, pero también potenciar el valor agregado de esta evaluación a las ya realizadas en Chile.

El resultado del análisis de todo este acumulado corresponde a un ordenamiento de lo obtenido en cada dimensión en logros y aciertos del diseño, implementación y evaluación de la nueva institucionalidad y gobernanza de la educación pública a cargo de los SLEP y la DEP; la identificación de nudos críticos y puntos de tensión que debilitan el logro de resultados y que se vuelven urgentes o importantes de ser abordados en alguno de los niveles del sistema.

Los análisis por dimensión dieron paso a un análisis integrado de los resultados y a la identificación de ejes transversales de soporte y tensión de la reforma, los que impactan en procesos centrales de la instalación y consolidación del nuevo cuerpo institucional que es la NEP. **En esta ruta se han consolidado 10 líneas de recomendación para Chile, que surgen desde una mirada experta y comparada con otros países que han vivido experiencias similares desde la perspectiva del panel internacional, para avanzar en el proceso de consolidación de la Reforma a la Educación Pública en su segunda etapa de implementación.**

Capítulo 4: Evaluaciones Nacionales a la Reforma a la Educación Pública en Chile

Es posible observar distintos tipos de evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública. Primero aquellas que -con distinta extensión y alcance- estudian y evalúan el proceso de instalación e implementación de la NEP, en alguna materia específica o parte del ciclo de políticas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2020; CEPPE, 2024; CEPPE-DESUC, 2018; Chumacero & Letelier, 2024; CIAE y CSP, 2024; Cliodinámica, 2021; Dirección de Educación Pública, 2024; Uribe, Valenzuela y Anderson, 2019; Williamson & Muñoz, 2024). Luego, aquellas evaluaciones que operan como un monitoreo anual del proceso, lo que corresponde básicamente al trabajo del "Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública" (CESEP, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025). Finalmente, el desarrollo de estudios de caso, en un trabajo que fue realizado por la Agencia de Calidad de la Educación, analizando algunas dimensiones específicas y estableciendo recomendaciones generales (Agencia de Calidad de la Educación, 2024a, 2024b).

Para facilitar el contraste con los resultados de la presente evaluación internacional, se presentan los principales resultados y hallazgos de las evaluaciones nacionales a la Reforma a la Educación Pública en cuatro dimensiones definidas para los fines de esta evaluación: a) institucionalidad, gobernanza y cultura de la reforma; b) financiamiento, planeación y eficiencia; c) capacidades y cultura de aprendizaje; y, finalmente, d) equidad, inclusión y participación. El foco de esta revisión ha estado, principalmente, en las últimas evaluaciones, realizadas el año 2024 (y publicadas el 2025).

En lo relativo a la institucionalidad y gobernanza, dado que la reforma implicó cambios relevantes en el diseño y la organización de responsabilidades de los distintos niveles, existe una ocupación prioritaria en los temas de administración, planificación y operación del traspaso de los municipios a los SLEP (CIAE y CSP, 2024; Williamson y Muñoz, 2024; Cliodinámica, 2021). Esta dimensión contempla los efectos del traspaso de liceos, escuelas y jardines infantiles, reorganización y creación de un nivel intermedio y la instalación de una nueva operación que garantice la legalidad del sistema. Como se caracterizará más adelante, existe un consenso respecto a al proceso de cambio cultural y administrativo que representa una reforma de estas características (CEPPE, 2024; CEPPE-DESUC, 2018; CIAE y CSP, 2024). En este caso, las evaluaciones nacionales a la reforma hacen un repaso pormenorizado del proceso de instalación del sistema de la NEP: los planes o convenios de transición, cómo anticipar y planificar la adecuada implementación de los nuevos SLEP. Asimismo, se valora la capacidad para atraer profesionales competentes, y la valoración transversal del foco técnico en la selección de personal, en particular respecto a la situación de opacidad del sistema municipal.

No obstante, en las últimas evaluaciones nacionales existen dudas sobre cómo se ha conducido la relación con otras instituciones. En este sentido, la articulación con los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) se basa en voluntades personales y consume tiempo de los SLEP, pues la Ley N° 21.040 no regula sus roles en territorios cubiertos por los SLEP. Algo similar sucede con la colaboración con otras instituciones a nivel local: municipios, universidades, empresas locales. No obstante, se reconocen posibilidades de colaboración importantes, en base a la experiencia de algunos SLEP (CESEP, 2025).

Existen numerosos problemas en el traspaso de los SLEP desde los municipios, tal como destaca el reporte del CIAE y CSP (2024) existen pocos incentivos y poca responsabilidad desde los municipios en la entrega de información, la que se caracteriza como incompleta, desordenada o inoportuna. Al respecto, un factor relevante es el carácter voluntario y no vinculante de los convenios de ejecución, a lo que se suma, un marco legal poco preciso, con pocas definiciones de roles y procedimientos, y asignaciones de responsabilidades interinstitucionales. En complemento, a lo mencionado, desde el Consejo Evaluador se señala que existen dificultades normativas en el traspaso, dado que en esta etapa los SLEP se encuentran en una fase inicial de instalación, aprendizaje institucional y enfrentando problemas de la administración pasada, pero, a pesar de esto, se les exige cumplimiento de indicadores de gestión (CESEP, 2025).

Desde el punto del financiamiento y la planeación, un tema importante desde el ámbito profesional corresponde a que **el sistema promueve un nuevo perfil de trabajadores de la educación y un cambio en la lógica de funcionamiento del sistema, lo que supone un cambio cultural a nivel institucional**. De este modo, la administración municipal solía seguir un régimen que era dependiente de los ciclos electorales y las lógicas que sigue una administración alcaldicia (Bellei et al., 2018). Esta situación era transversal a la mayoría de los municipios y se imbricaba en los procesos relativos a la administración de la educación pública. Existe un análisis crítico sobre los problemas asociados a esta dinámica, pero, por otra parte, también se valora que los establecimientos de educación pública y sus equipos directivos y docentes, recibían una atención preferente desde sus sostenedores y una serie de subsidios directos e indirectos, cuya falta se ha hecho patente en aquellos lugares en que se han implementado los SLEP**. El diseño de la ley supone la existencia de un perfil de funcionarios y cuadros técnicos para la administración pública que no coincide con el perfil de personas que habían trabajado históricamente en el área educativa de los municipios**. Sin embargo, este perfil de funcionarios no está disponible en todo el país, lo que implica que ha existido un traspaso natural de funcionarios del "viejo" sistema (municipios), que deben participar de la implementación de un "nuevo" orden (de la NEP) (CIAE y CSP, 2024; CESEP, 2025).

Otro elemento que surge en esta dimensión se refiere a la naturaleza ambivalente del presupuesto, ya que no queda claro, en términos administrativos, si es que se basa en un sistema presupuestario, con las reglas de un servicio público, o en financiamiento por subvenciones. En este sentido, existen tensiones derivadas del sistema de financiamiento, que deberían ser definidas con mayor precisión, puesto que generan dificultades para anticipar y definir gastos (CESEP, 2025). En efecto, existe la necesidad de contar con mínimos asegurados tanto para la operación, que permita cubrir los costos fijos, lo que corresponde a sueldos y los gastos básicos de los SLEP, como también los costos asociados a conectividad territorial, dada la extensión y diversidad territorial de los SLEP en el país, lo que es un aspecto particularmente relevante en zonas rurales (CIAE y CSP, 2024). Por último, persisten dificultades asociadas al traspaso, lo que implica una diversidad de problemas, incluyendo deudas que se arrastran desde la administración de los municipios, siendo las previsionales y de licencias médicas las más complejas. Así también existen dificultades derivadas del traspaso de bienes municipales a los SLEP o situaciones de sobredotación o déficit fiscal (CESEP, 2025).

Como destaca el Consejo (CESEP, 2025), existe una necesidad y demanda por mayor autonomía en el uso del presupuesto a nivel de SLEP y establecimientos educacionales, lo que se combina con las dificultades de procesar y cubrir un crecimiento del sistema. En este sentido, como señala el CIAE y CSP (2024) las dotaciones de personal se consideran insuficientes en particular en territorios aislados.

En relación con las capacidades y cultura de aprendizaje, en las evaluaciones se estudian los cambios en liceos, escuelas y jardines infantiles, en las prácticas de enseñanza y en los procesos educativos que viven niños, niñas, jóvenes y adultos en el sistema educativo público. Estas abarcan las políticas y acciones asociadas con las cuestiones curriculares, pedagógicas, de gestión escolar y vínculo con la comunidad educativa en los nuevos territorios de la NEP. En lo relativo a los efectos en los procesos educativos y la organización escolar, las evaluaciones reseñadas indican que el factor pedagógico ha ganado mayor relevancia bajo esta nueva institucionalidad, en comparación con la educación municipal (CESEP, 2021; Agencia de Calidad de la Educación, 2024a, 2024b). No obstante, también se percibe que siguen existiendo muchas limitaciones y obstáculos para que lo pedagógico tenga la centralidad esperada, porque persisten las dificultades asociadas a la falta de recursos, la centralidad de los asuntos administrativos y operacionales de la nueva estructura.

Es importante destacar que, pese a que la Ley plantea como objetivos temas que incluyen equidad, inclusión y participación, existe un vacío de estas temáticas en las evaluaciones que tienen su énfasis en los resultados de la reforma, probablemente debido a que los problemas principales siguen estando ligados a desafíos de operación y administración bajo este nuevo esquema. Por ende, si bien estos temas son relevantes a la luz de las recomendaciones y se mencionan en la mayoría de las evaluaciones nacionales a la NEP, **el énfasis está en aquellas dificultades que, al ser superadas, permitirán que los SLEP puedan avanzar en esta agenda más amplia que abarca la inclusión y la equidad educativa (CIAE y CSP, 2024)**. Como se señala en el informe del CIAE y CSP: *"existe la convicción de que, enfrentando los problemas acá descritos, la Nueva Educación Pública podrá cumplir su promesa: mejorar la calidad, equidad y cobertura de la educación pública chilena"* (2024, p. 124). De este modo, dada la naturaleza incremental de la reforma, estas temáticas se vislumbran como desafíos pendientes que tendrán su desarrollo, no solo en la implementación de los SLEP, sino también en el desarrollo de investigaciones y evaluaciones que permitan abordar estas dimensiones más complejas.

Aunque se trata de temas que no están al centro del debate, las evaluaciones nacionales a la NEP enuncian temas que dan cuenta de la diversidad y dificultades existentes. Es el caso, por ejemplo, de la presencia geográfica desigual de los equipos técnico pedagógico de los SLEP en los establecimientos, dada una alta dispersión geográfica y/o los problemas de conectividad. Ambos temas plantean dificultades para tener presencia sistemática en el territorio y realizar el acompañamiento adecuado en las regiones extremas y en zonas aisladas (CESEP, 2025).

Otro aspecto, se refiere a la continuidad de algunos problemas de equidad en infraestructura. En este sentido, los SLEP heredan falta de regularización de terrenos y edificios, que se suman a los problemas estructurales por antigüedad y falta de mantenimiento.

Relacionado con esto, existen problemas de reclutamiento de personal en zonas aisladas, debido que los concursos para estos territorios quedan desiertos por falta de candidatos y,

derivado de esto, surgen experiencias heterogéneas de acompañamiento y dificultades para para consolidar capacidad de asesoría y orientación (CIAE y CSP, 2024).

Referencias bibliográficas Capítulo Evaluaciones Nacionales

- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Análisis del servicio educacional provisto por los servicios locales de educación durante la primera etapa de su proceso de instalación*. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2021/04/Informe-Agencia-de-la-Calidad-de-la-Educacio%CC%81n_-Consejo-de-Evaluacio%CC%81n.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024a). *Informe de Visita Integral de Evaluación y Orientación al SLEP Colchagua*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024b). *Informe de Visita Integral de Evaluación y Orientación al SLEP Llanquihue*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024c). *Monitoreo del efecto de los Servicios Locales de Educación Pública en los resultados de aprendizaje*. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Monitoreo+efecto+NEP.pdf
- Bellei, C., González, P., & Valenzuela, J. (2018). *La nueva educación pública chilena*. LOM.
- CEPPE & DESUC. (2018). *Diseño del modelo de evaluación de la nueva educación pública y levantamiento de línea base. Resumen Ejecutivo*. https://ceppe.uc.cl/images/contenido/investigacion/Informes/informe-nep-resumen-ejecutivo.pdf
- CEPPE. (2024). *Evaluación de medio término de la implementación y los resultados de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028*. https://www.unevaluation.org/member_publications/evaluacion-de-medio-termino-de-la-implementacion-y-los-resultados-de-la-primera
- Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación y Centro de Sistemas Públicos [CIAE & CSP]. (2024). Informe Final: Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos SLEP. https://www.ciae.uchile.cl/biblioteca/documentos/evaluacion-externa-de-la-politica-de-nueva-educacion-publica-sobre-la-correcta-instalacion-y-traspaso-de-los-slep
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2019). *Informe Anual de Seguimiento de la Puesta en Marcha del Sistema de Educación Pública. Año 2018*.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2020). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública. Año 2019*.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2021). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública Año 2020*.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2022). *Informe Anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública año 2021*.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2023). *Informe Anual de Seguimiento de la puesta en marcha del sistema de Educación pública. Año 2022*.
- Consejo de la Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2024). *Informe Anual de Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación pública. Año 2023*.
- Consejo de la Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2025). *Informe Anual 2024. Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación pública.*
- Chumacero, Rómulo A. & Letelier S, Leonardo, 2025. "SLEP-less in Santiago: The effect of local educational services in Chile" *Socio-Economic Planning Sciences*, Elsevier, vol. 102(C). https://doi.org/10.1016/j.seps.2025.102329
- Cliodinámica. (2021). *Servicio de análisis y evaluación de la implementación de los servicios locales de educación pública*.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/analisis_y_evaluacion_de_la_implementacion_de_los_servicios_locales_de_educacion_publica.pdf

- Dirección de Educación Pública [DEP]. (2024). *La Nueva Educación Pública Desafíos 2024 - 2030*. https://educacionpublica.gob.cl/direccion-de-educacion-publica/la-nueva-educacion-publica-desafios-2024-2030/
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., & Anderson, S. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)*. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/06/Informe-final-Estudio-Seguimiento-SLEP-a-publicar_word_VB%C2%B0.pdf
- Williamson, C., & Muñoz, I. (2024). *Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP): ¿Qué sabemos sobre los aprendizajes?* CLAPES UC, documento de trabajo n°141. https://clapesuc.cl/investigacion/doc-trabajo-n141-los-servicios-locales-de-educacion-publica-slep-que-sabemos-sobre-los-aprendizajes

Capítulo 5: Resultados Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025)

Introducción al capítulo de Resultados

A continuación, se presentan los principales **resultados y hallazgos de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025)**, ordenados en las cuatro grandes dimensiones de análisis: a) institucionalidad, gobernanza y cultura de la reforma; b) financiamiento, planeación y eficiencia en el uso de los recursos; c) capacidades y cultura del aprendizaje; y d) equidad, inclusión y participación en la educación pública.

Cada subcapítulo inicia con una presentación y un marco conceptual y de referencias de la dimensión, para delimitar el campo comprensivo y de análisis de la reforma que aborda el apartado, y las definiciones clave para comprender la revisión de procesos centrales de la NEP que se propone para cada área de análisis. Cada dimensión se ha ordenado en tres ejes sólo como un facilitador metodológico, que articulara el ordenamiento y la comunicación de resultados.

Tomando como referencia las definiciones de la política de educación pública presentes en los marcos legales, normativos y orientaciones técnicas de diverso tipo[15], que han dado estructura y soporte a procesos, procedimientos y prácticas en el marco del nuevo sistema, se han identificado **logros y aciertos** en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de la reforma**; nudos críticos, tensiones y dificultades** que interfieren en el logro de objetivos y propósitos de la educación pública; y en base a ese escaneo, se construyeron **recomendaciones** para hacer frente a nudos y tensiones, desde los aprendizajes que brindan experiencias en otros países.

Los materiales sobre los cuales se realizaron los análisis responden principalmente a registros de diálogos con actores del Sistema de Educación Pública y el sistema educativo chileno realizados en la misión del Panel Experto a Chile, y los levantamientos complementarios realizados telemáticamente. Este material ha sido siempre contrastado con las sistematizaciones sobre lo que las evaluaciones nacionales previas han planteado sobre los ejes de análisis de esta evaluación. A esto se han sumado aportes desde la literatura y la investigación sobre experiencias internacionales de diversas latitudes.

La elaboración de cada subcapítulo fue liderada por uno de los expertos o expertas del Panel participante de la evaluación, finalizando con un **análisis y una opinión a cargo de cada panelista, bajo juicio experto, sobre los resultados finales a los que llega esta evaluación internacional sobre el campo de análisis expuesto en cada sección**. Este análisis y conclusión hace un ejercicio de contraste con lo que plantean las evaluaciones nacionales de los campos de revisión de esta evaluación internacional, identificando lo coincidente y lo nuevo que aporta este pronunciamiento de actores internacionales sobre los avances de la Reforma a la Educación Pública que realiza Chile.

[15] Para detalle, ver Capítulo 4 del Reporte de Antecedentes y Evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025): Marco Normativo de la Política de Nueva Educación Pública https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/reporte-de-antecedentes-y-evaluaciones-la-reforma-la-educacion-publica-en-chile-documento-elaborado-para-el-panel-experto

Tabla Nº 6: Detalle de Subcapítulos y liderazgo de Panel Experto

Subcapítulo	Dimensión de análisis	Liderazgo experto
Subcapítulo 1	Institucionalidad, gobernanza y cultura de la reforma.	Jorge Baxter
Subcapítulo 2	Financiamiento, planeación y eficiencia en el uso de los recursos.	Paulo Santiago
Subcapítulo 3	Capacidades y cultura del aprendizaje.	Monserrat Creamer
Subcapítulo 4	Equidad, inclusión y participación en la educación pública.	René Espinoza Kissell

Resultados Dimensión Institucionalidad, Gobernanza y Cultura de la Reforma[16]

Introducción al Subcapítulo Institucionalidad, Gobernanza y Cultura de la Reforma

Este subcapítulo analiza la institucionalidad, la gobernanza, el liderazgo y la cultura de la reforma en el marco de la Nueva Educación Pública (NEP), entendidas como dimensiones interdependientes que configuran la capacidad del Estado para conducir, sostener y profundizar una transformación educativa de largo plazo. El foco central está puesto en cómo la nueva arquitectura institucional - en particular la Dirección de Educación Pública (DEP) y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)- ha reordenado las relaciones entre niveles del sistema, redefiniendo responsabilidades, márgenes de autonomía y formas de rendición de cuentas, así como en los efectos culturales que este rediseño ha tenido sobre las prácticas de gestión y liderazgo educativo.

A nueve años del inicio de su implementación gradual, la reforma a la educación pública muestra un estado mixto de avance y tensiones. Por una parte, se ha logrado instalar una institucionalidad especializada de nivel intermedio, profesionalizar la gestión educativa, establecer una gestión con enfoque territorial y generar instrumentos estratégicos de largo plazo como la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP). Estas transformaciones han permitido superar algunas de las debilidades estructurales del modelo municipalizado, especialmente en términos de fragmentación, dependencia política local y falta de capacidades técnicas. Por otra parte, los hallazgos de este informe internacional coinciden con múltiples evaluaciones nacionales en que la reforma aún se encuentra en una fase de maduración incompleta, marcada por rigideces administrativas, ambigüedad de roles, sobrecarga burocrática y una coordinación multinivel frágil que limita el despliegue pleno de su mandato pedagógico.

En este contexto, **los principales desafíos de la NEP en esta dimensión** se concentran en cuatro tensiones estructurales. Primero, la doble naturaleza jurídica de los SLEP (como sostenedores educacionales y, simultáneamente, como servicios públicos) ha generado colisiones normativas que restringen su autonomía fiscal y operativa. Segundo, la primacía de lógicas administrativas y de control ha tendido a desplazar el foco técnico-pedagógico, afectando la capacidad de acompañamiento efectivo a los establecimientos. Tercero, persisten desigualdades significativas en el liderazgo y la capacidad de gestión entre SLEP, configurando "islas de eficacia" dependientes del liderazgo individual y del contexto territorial. Finalmente, estas tensiones han incidido en la cultura de la reforma, dificultando la consolidación de un sentido de propósito compartido, de una épica transformadora y de una identidad pública robusta a nivel nacional.

El subcapítulo adopta un **enfoque analítico** que combina la literatura internacional sobre gobernanza educativa, capacidad estatal, liderazgo sistémico y cambio organizacional, con evidencia empírica proveniente del diálogo con actores, documentos oficiales y evaluaciones externas nacionales de la NEP. Desde esta perspectiva, la institucionalidad no se concibe únicamente como un conjunto de normas y estructuras formales, sino como una capacidad

[16] Subcapítulo liderado por el Dr. Jorge Baxter, con aportes de Gloria Naranjo.

relacional que articula reglas, prácticas, liderazgos y cultura organizacional. Asimismo, se entiende que la sostenibilidad de la reforma depende tanto de ajustes institucionales como de un cambio cultural que permita transitar desde una lógica de cumplimiento burocrático hacia una de aprendizaje organizacional, colaboración y responsabilidad compartida.

El subcapítulo se organiza en tres grandes secciones. La primera desarrolla un marco conceptual que aborda los debates sobre descentralización, institucionalidad, gobernanza multinivel y liderazgo educativo, situando el caso chileno en una perspectiva comparada. La segunda sección presenta los resultados del análisis empírico, estructurados en torno a los ejes de institucionalidad, liderazgo y gobernanza, y cultura de la reforma, identificando logros y nudos críticos tanto en educación parvularia como escolar. Finalmente, la tercera sección propone recomendaciones de política basadas en evidencia internacional, orientadas a fortalecer la coherencia sistémica, el liderazgo pedagógico y la legitimidad de la educación pública como política de Estado.

Marco Conceptual y de Referencia del Subcapítulo Institucionalidad, Gobernanza y Cultura de la Reforma

Institucionalidad, capacidad estatal y gobernanza educativa

La **institucionalidad** constituye el entramado jurídico, organizacional y cultural que define las reglas del juego del sistema educativo, quién toma decisiones, cómo se coordinan los actores y qué mecanismos garantizan la continuidad y coherencia de las políticas públicas. Desde el marco conceptual adoptado, la institucionalidad se entiende como una capacidad estatal relacional (Andrews et al., 2017; Evans, 1995), orientada a sostener políticas de largo plazo y a generar confianza entre niveles de gobierno, actores profesionales y comunidades.

En el contexto chileno, la creación del Sistema de Educación Pública (Ley N.º 21.040, 2017) implicó un cambio estructural en la arquitectura institucional del Estado, al trasladar la administración de los establecimientos desde los municipios hacia los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Este reordenamiento estableció nuevas relaciones de gobernanza entre el nivel central, intermedio y local.

La institucionalidad, por tanto, no se reduce a la existencia de nuevas estructuras, sino que se expresa en la coherencia entre normas, capacidades y cultura organizacional. Su solidez depende tanto de la estabilidad jurídica como de la apropiación de los actores, la claridad de funciones y la consistencia de los mecanismos de apoyo técnico y pedagógico.

Desde una perspectiva institucional, la gobernanza educativa se vincula con la capacidad del Estado para sostener políticas de largo plazo, coordinar actores y garantizar derechos (Skocpol, 1992; Evans, 1995). En educación, esta capacidad no se agota en las estructuras formales, sino que incluye la calidad de las reglas, rutinas y prácticas que permiten a los sistemas responder de manera coherente a los desafíos de equidad y calidad (Pritchett, 2013). Los sistemas más resilientes se caracterizan por burocracias profesionalizadas, normas claras y mecanismos estables de coordinación, en contraste con aquellos donde las reformas dependen del liderazgo político de turno o de iniciativas de corto alcance (Bruns et al., 2019; OECD, 2022).

Las reformas educativas contemporáneas han buscado descentralizar los sistemas y fortalecer la autonomía de los actores locales. Sin embargo, la evidencia muestra que la descentralización, por sí sola, no garantiza una gobernanza educativa efectiva. La transferencia de responsabilidades a niveles subnacionales o escolares sin recursos, capacidades ni márgenes reales de decisión suele derivar en una autonomía meramente formal (Rondinelli, 1981; Winkler & Gershberg, 2000; UNESCO, 2023).

La literatura identifica tres dimensiones complementarias de la **capacidad estatal** en educación: la capacidad técnica para diseñar e implementar políticas basadas en evidencia; la capacidad política para construir legitimidad y sostener coaliciones; y la capacidad relacional para generar confianza y colaboración entre Estado y sociedad (Lipsky, 2010; Andrews, Pritchett & Woolcock, 2017). Fortalecer la institucionalidad educativa exige, por tanto, una capacidad adaptativa que combine reglas formales con prácticas flexibles, aprendizaje organizacional y respuesta contextual, especialmente en los niveles intermedios donde se articulan la política y la práctica educativa (Mundy, 2023; UNESCO, 2025).

En Chile, el sistema educativo ha combinado históricamente la descentralización municipal con un control central rígido. En el marco de la Nueva Educación Pública (NEP), la responsabilidad de la provisión educativa se traslada desde los municipios hacia los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), integrados a la estructura del Estado. No obstante, estudios previos advierten que la autonomía efectiva de los SLEP y de los establecimientos continúa limitada por un régimen fiscal rígido, la superposición de mandatos entre distintos organismos y una coordinación intergubernamental aún incipiente, reproduciendo una paradoja común en América Latina: la asignación de responsabilidades sin poder decisional ni capacidades suficientes.

Liderazgo sistémico, nivel intermedio y sostenibilidad de las reformas

La gobernanza educativa ha evolucionado desde modelos jerárquicos hacia esquemas multinivel y policéntricos, en los que participan ministerios, agencias, gobiernos locales, comunidades y actores sociales (Rhodes, 1996; Kooiman, 2003). En este marco, la **gobernanza** se entiende como el conjunto de reglas y relaciones mediante las cuales se toman decisiones, se distribuyen responsabilidades y se rinden cuentas por los resultados educativos (Dale, 2005; Burns & Köster, 2016).

Un elemento central de estos modelos es el **liderazgo sistémico**, entendido como la capacidad de articular una visión compartida, coordinar políticas y movilizar capacidades a través de todos los niveles del sistema (Pont, Nusche & Moorman, 2008; Leithwood et al., 2020). Su función principal es generar coherencia entre la política educativa y la práctica pedagógica, alineando estructuras, incentivos y cultura institucional. La experiencia internacional muestra que sistemas como los de Finlandia, Portugal o Singapur han sostenido procesos de mejora continua mediante redes profesionales, uso estratégico de la evidencia y altos niveles de confianza en los educadores (Sahlberg, 2015; OECD, 2021).

En este contexto, el nivel intermedio cumple un rol clave como “bisagra” entre el nivel central y los establecimientos educativos. Estructuras como los SLEP tienen la función de contextualizar las políticas nacionales, apoyar pedagógicamente a las escuelas y retroalimentar al nivel central con información relevante sobre las realidades locales. Según

UNESCO (2025), este nivel desempeña funciones críticas en liderazgo pedagógico, gestión de recursos, rendición de cuentas, uso de datos, colaboración territorial y promoción de la equidad.

La sostenibilidad de las reformas educativas depende también del liderazgo político que las acompaña. La evidencia muestra que el apoyo político y social a las reformas fluctúa a lo largo del ciclo de las políticas, y que en las distintas fases del proceso emergen actores que pueden fortalecer o debilitar sus objetivos (Sabatier, 1988; Grindle, 2004; Bruns et al., 2019). Un liderazgo político eficaz requiere claridad estratégica, comunicación consistente y construcción de coaliciones amplias entre actores políticos, gremiales y sociales, permitiendo transformar reformas iniciales en políticas de Estado (Fullan, 2006; Honig & Rainey, 2020; CEPAL, 2022).

Cultura de la reforma y aprendizaje organizacional

Las reformas educativas no se sostienen únicamente mediante normas, estructuras o recursos, sino a través de la cultura institucional que las interpreta y las encarna. La noción de "**cultura de la reforma**" alude al conjunto de valores, expectativas y prácticas que determinan cómo los actores educativos perciben y viven los procesos de cambio (Hargreaves & Fullan, 2012). En sistemas con tradición burocrática, las reformas tienden a implementarse como mandatos externos, generando lo que Tyack y Cuban (1995) denominaron "reformas por capas", que superponen nuevas políticas sin modificar las lógicas subyacentes.

Por el contrario, cuando las reformas se sustentan en una cultura de aprendizaje, colaboración y confianza, es más probable que se institucionalicen y generen mejoras sostenidas (Fullan, 2021; Leithwood et al., 2020). Desde esta perspectiva, el cambio educativo es esencialmente un proceso de **aprendizaje organizacional**, en el que las instituciones revisan sus supuestos, utilizan evidencia y ajustan sus prácticas de manera continua (Argyris & Schön, 1996; Bryk, Gomez & Grunow, 2015).

La literatura sobre mejora sistémica destaca tres rasgos culturales clave: la confianza profesional, la colaboración horizontal y la orientación hacia un propósito compartido (Bryk & Schneider, 2002; Wenger, 1998; Fullan & Quinn, 2016). En este marco, el liderazgo cumple una función fundamentalmente cultural: crear las condiciones para el aprendizaje colectivo y actuar como "arquitecto cultural" que da sentido al cambio y construye narrativas compartidas de propósito (Schein, 2010; Bolman & Deal, 2017).

Finalmente, la cultura de la reforma tiene una dimensión temporal y contextual. El cambio educativo profundo requiere tiempo político y pedagógico, así como una visión de largo plazo que trascienda los ciclos gubernamentales (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010; Barber, 2019). En América Latina, donde persisten altos niveles de desigualdad y fragmentación institucional, construir una cultura de reforma implica también fortalecer la legitimidad del Estado como garante de lo público y reconocer la diversidad territorial como un activo para la mejora educativa (Gajardo & Puryear, 2021; CEPAL, 2022).

Resultados del Subcapítulo Institucionalidad, Gobernanza y Cultura de la Reforma

Resultados Eje 1 Institucionalidad

Este eje sobre institucionalidad se divide en dos secciones. La primera se ocupa de la educación parvularia y la segunda de la educación escolar.

Logros Eje Institucionalidad / Educación Parvularia

Logro 1. Con el traspaso de los jardines infantiles se ha configurado un sistema de trayectorias educativas para la nueva educación pública.

Resulta un esfuerzo importante de la reforma considerar la transferencia del servicio parvulario desde el primer momento de la puesta en marcha del nuevo sistema de educación pública, configurando, desde un inicio, una oferta educativa desde la primera infancia hasta la edad adulta. La decisión ha instalado el sentido de relevancia y prioridad que tiene el nivel parvulario para el logro de aprendizajes de calidad, sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad, donde actúa la NEP.

Logro 2. El traspaso de los Jardines Vía Transferencia de Fondos (VTF) desde los municipios a los SLEP se ha realizado en lógicas institucionales que han favorecido la continuidad del servicio educativo, desde la perspectiva de los niños/as y sus familias.

En términos de institucionalidad, los convenios de colaboración han tenido continuidad. Así mismo, la Subsecretaría de Educación Parvularia de Mineduc sigue rigiendo el sistema y los SLEP intentan orientar técnicamente a través de asesores de las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP), siendo todas entidades que llegan a los jardines infantiles y escuelas con los niveles prekínder y kínder, configurando un subsistema de acompañamiento de alta complejidad estructural.

A su vez, el nivel parvulario cuenta hace años con instrumentos de política ordenados y actualmente en uso por el subsistema, lo que ha facilitado la continuidad del servicio parvulario en lo técnico y pedagógico, como son las Bases Curriculares, sus estándares y marcos para la dirección y la enseñanza. La modificación de la Ley de Modernización del nivel abre las puertas para los procesos de normalización y regularización que necesitan los jardines infantiles para avanzar a su reconocimiento oficial; además de contar con la posibilidad de seguir participando del programa de transferencia de capital para la construcción de nuevos jardines (o su mantención o reparación) a través de los SLEP y la JUNJI.

Nudos Eje Institucionalidad / Educación Parvularia

La Educación Parvularia enfrenta desafíos sistémicos que provienen tanto de las restricciones administrativas de la NEP en general como de problemas específicos de financiamiento y coherencia pedagógica propios del nivel.

Nudo 1. Alta complejidad de la institucionalidad de educación parvularia en la nueva educación pública

El principal desafío de la institucionalidad de la Educación Parvularia en el marco de la Nueva Educación Pública radica en la exacerbación de la complejidad y ambigüedad de su estructura organizacional previo al contexto del traspaso. Aunque la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia del Ministerio de Educación significó un avance al consolidar un ente rector con capacidad normativa y orientadora, su rol coexiste con el de otros organismos que también ejercen funciones de dirección, acompañamiento o fiscalización de recursos, como la JUNJI —con la que se establecen convenios de colaboración—, la Dirección de Educación Pública (DEP), que mantiene un liderazgo sectorial, y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), a través de sus Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP).
A esto se suma la intervención de los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), que abordan el nivel desde sus equipos de supervisión. En consecuencia, los jardines infantiles enfrentan una multiplicidad de interlocutores institucionales, lo que genera superposición de funciones, mensajes dispares y dificultades para construir una línea de conducción clara y coherente en la implementación de las políticas para la primera infancia.

La conformación de las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP), cruciales para el apoyo a los jardines infantiles, ha sido particularmente lenta en algunos SLEP siendo una de las últimas unidades en constituir sus equipos. En igual sentido, la dispersión geográfica, la baja dotación y la lenta conformación de estas unidades de apoyo técnico-pedagógico han impedido un acompañamiento más cotidiano a los Jardines Infantiles. La nueva institucionalidad, al operar bajo la lógica burocrática del servicio público, no siempre es percibida como adecuada para las demandas de agilidad y flexibilidad que requieren los establecimientos (Misión, 2025).

Los Jardines Infantiles y Salas Cunas Vía Transferencia de Fondo (VTF) traspasados desde los Municipios a los SLEP acarrean consigo una estructura que ya contaba con dobles roles: las educadoras de salas también cumplen labores directivas; mientras que las asistentes de párvulos deben asumir el trabajo en sala, además de labores administrativas. Todo lo anterior compite con la labor educativa y la vivencia de comunidad con las familias, que es un acento relevante en la educación del nivel. Esto, sumado a las dificultades de organización de las entidades que acompañan a los centros parvularios de la NEP, agrava la situación

Nudo 2. Foco formativo de la Educación Inicial en la NEP

Si persisten las dificultades asociadas a la institucionalidad (y como se verá en el siguiente capítulo, el financiamiento) de la educación parvularia, existe el riesgo de que la NEP no logre desarrollar una propuesta pedagógica y curricular específica que la actualice a las demandas del siglo XXI (Poblete y Falabella, 2020). Aunque la NEP enfatiza una visión integral de la calidad, si el sistema no logra articularse y cooperar virtuosamente con otras instituciones como la Subsecretaría de Educación Parvularia, la JUNJI, la Agencia de Calidad o las estructuras ministeriales existentes (DEPROV), se generan ambigüedades y duplicidades que ven afectadas las posibilidades de que la oferta parvularia alcance los niveles de profesionalización que la propuesta requiere, sobre todo para atender a población de niños y

niñas altamente vulnerables (Foxley, 2023). Esta falta de claridad en los roles entre los SLEP, la DEP y el Ministerio ha generado confusión y dificultades en el apoyo técnico-pedagógico, lo que es especialmente crítico sobre todo en el cuidado que requiere la transición entre Educación Parvularia y Básica (Poblete y Falabella, 2020).

Logros Eje Institucionalidad NEP / Educación Escolar

La reforma tuvo como objetivo fundamental superar las falencias históricas de la administración municipal, que se caracterizaba por su atomización, debilidad institucional y falta de especialización (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024).

Logro 1. Creación de una institucionalidad pública escolar de nivel intermedio especializada en educación.

El nuevo sistema estableció una institucionalidad pública especializada en gestión educacional. Esta estructura está integrada por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y la Dirección de Educación Pública (DEP). La DEP asume la responsabilidad de la conducción estratégica del sistema a nivel nacional, y los SLEP son los encargados de la provisión y gestión educativa en sus respectivos territorios, abarcando tanto aspectos técnico-pedagógicos como administrativos. De esta forma, la institucionalidad pública escolar de nivel intermedio logró superar las tensiones de la múltiple centralidad o "bicefalismo" que tenía la educación municipal.

Logro 2. Profesionalización de la gestión educativa en la nueva educación pública

Un logro central de del nuevo sistema de educación pública es la profesionalización de la gestión, los equipos de los SLEP deben estar conformados por personal altamente profesionalizado y técnicamente calificado, lo que rompe con el diseño anterior que dependía de ciclos políticos (Uribe et al., 2019; Bellei et al., 2018).

El tránsito desde la gestión municipal —donde la educación competía con otras prioridades locales, como la salud o los servicios sociales— hacia entidades públicas dedicadas exclusivamente al ámbito educativo representa un cambio histórico en la arquitectura institucional y un paso decisivo hacia la construcción de un Estado Docente moderno y profesionalizado.

La creación de los SLEP ha permitido conformar equipos técnicos y pedagógicos con competencias diferenciadas, fortaleciendo la planificación estratégica, el acompañamiento a los establecimientos y la rendición de cuentas basada en evidencia. Este rediseño ha contribuido a instalar una gestión más coherente, colaborativa y orientada al aprendizaje, donde las decisiones se fundamentan en información técnica y criterios de mejora continua. En los territorios donde los SLEP han alcanzado mayor madurez, se observan avances en la articulación de redes escolares, en la instalación de prácticas de liderazgo pedagógico y en la consolidación de estructuras de apoyo que antes dependían de la voluntad o recursos de los municipios.

La profesionalización también ha promovido mayor legitimidad y transparencia en la conducción del sistema público, al incorporar concursos de alta dirección, criterios de

mérito y procesos de selección basados en competencias. La profesionalización de la gestión educativa constituye un logro estratégico de la reforma, al sentar las bases de una gobernanza más técnica, estable y orientada a la mejora sostenida, en línea con las recomendaciones internacionales sobre fortalecimiento de capacidades estatales en educación (OECD, 2022; CEPAL, 2023; Fullan, 2021).

Logro 3. Creación de un nivel intermedio con una escala territorial adecuada en la NEP.

El sistema de educación pública perfeccionó y fortaleció el nivel intermedio que, a juicio de la literatura internacional, era una pieza faltante en el sistema escolar chileno (UNESCO, 2025). Este nivel intermedio conecta mejor las políticas nacionales con la gestión local, brindando soporte administrativo, financiero y educacional a los establecimientos. La reconfiguración institucional pasó de 345 unidades de administración municipal a 70 Servicios Locales de Educación Pública. Esta escala territorial fue definida buscando un equilibrio entre la necesaria cercanía con las realidades locales y la equidad territorial en la disponibilidad de recursos y capacidades. Además, la escala de los SLEP facilita la acumulación e institucionalización de capacidades profesionales y técnicas, permitiendo el uso eficiente de recursos y el desarrollo de un trabajo en red real en el territorio (Uribe et al., 2019).

Logro 4. Diseño Institucional de la educación pública permite una doble lógica de rendición de cuentas

El diseño de la institucionalidad de la educación pública establece un sistema de rendición de cuentas dual, orientado a equilibrar la fiscalización institucional con el escrutinio social y comunitario (Sabatier, 1986; Donoso-Díaz, 2021). La Ley 21.040 incorpora mecanismos "desde arriba", como la supervisión y control de la Dirección de Educación Pública (DEP) sobre los SLEP en determinadas materias, junto con la fiscalización del uso de recursos por parte de la Contraloría General de la República y la Superintendencia de Educación en otras, principalmente, de orden financiero (ver el siguiente capítulo) (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024). **En este marco, la creación del Consejo Evaluador de la Nueva Educación Pública (CESEP) durante el período de instalación representó una innovación institucional relevante, al introducir un espacio de evaluación independiente, articulador de evidencia y promotor de aprendizajes sistémicos**. Su existencia ha permitido dar seguimiento técnico y público al proceso de implementación, fortaleciendo la transparencia y la rendición de cuentas horizontal. Considerando los desafíos de madurez y continuidad de la reforma, resulta pertinente valorar la posibilidad de prolongar la labor del Consejo más allá del período de instalación, transformándolo en un mecanismo permanente de evaluación y aprendizaje institucional, en línea con las buenas prácticas internacionales de gobernanza adaptativa (OECD, 2022; Burns & Köster, 2016). En esta línea van los ajustes a la Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública, que está actualmente en discusión en el Congreso de Chile. [17]

Paralelamente, el sistema de educación pública fortalece la rendición de cuentas "desde abajo" (comunitaria) a través de la institucionalización de nuevos espacios de participación (Maureira & Portales, 2021)**. Los SLEP deben rendir cuentas a la comunidad local mediante**

[17] Con fecha 28 de enero del 2026, fue aprobado en el Congreso Nacional el Proyecto de Ley que mejora la Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública. El presente Informe Extenso de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025) terminó de ser elaborado en enero y su publicación corresponde a febrero del 2026.

órganos colegiados como el Comité Directivo Local (CDL) y el Consejo Local de Educación Pública (CLEP). Estas entidades buscan asegurar la representación de todos los actores del territorio y ofrecer una visión más rica y compleja de la política educativa en el nivel local (CEP, 2024; Grau-Solés et al., 2011).

Logro 5. Creación de los Consejos Locales y los Comités Directivos de los SLEP

Un logro significativo en la consolidación de la nueva institucionalidad educativa ha sido la creación de los Consejos Locales de Educación y los Comités Directivos de los SLEP, instancias que introducen mecanismos formales de participación, consulta y control social dentro del modelo de gobernanza de la Nueva Educación Pública. Estas estructuras representan un avance sustantivo respecto de la gestión municipal anterior, al reconocer el derecho de las comunidades educativas —directivos, docentes, asistentes, apoderados y estudiantes— a participar activamente en la definición de prioridades, el seguimiento de la gestión y la evaluación de resultados del sistema (Ley N.º 21.040, 2017; Dirección de Educación Pública [DEP], 2023a).

El Comité Directivo Local de SLEP, que incluye representantes de los alcaldes, apoderados y el gobierno regional (GORE), ejerce funciones resolutivas y tiene la atribución explícita de supervisar la rendición de cuentas del director ejecutivo del SLEP. También puede dar sus observaciones en el proceso, es resolutivo en algunas materias centrales porque nada puede avanzar al siguiente nivel sin pasar por el comité, revisan planes educativos locales, genera observaciones y aprueba formalmente al PEL (Misión, 2025).

Su existencia ha contribuido a instalar prácticas de liderazgo distribuido y corresponsabilidad institucional, lo que constituye una base sólida para avanzar hacia modelos más inclusivos y participativos de gobernanza educativa (Fullan, 2021; Burns & Köster, 2016).

Nudos Eje de Institucionalidad / Educación Escolar

Algunos de los nudos críticos que se pueden identificar respecto a la institucionalidad de la Nueva Educación Pública (NEP) en Chile apuntan a las tensiones estructurales inherentes a su diseño, principalmente derivadas de la naturaleza híbrida de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y la primacía de la burocracia estatal sobre el mandato pedagógico (Garretón, Sanfuentes, Valenzuela, & Núñez, 2022; Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024.; Uribe et al., 2019).

Nudo 1. Doble Naturaleza Jurídica de los SLEP

La Ley N° 21.040, estableció una figura jurídica híbrida que constituye un nudo crítico central para su funcionamiento (Eyzaguirre, Izquierdo y San Martín, 2021). Los SLEP operan simultáneamente como sostenedores educacionales, sujetos a la Ley General de Educación y la Ley de Subvenciones, y como servicios públicos que forman parte del aparataje estatal (Eyzaguirre et al., 2021). Este enfoque con doble lógica, ausente en el resto del sistema educativo, genera una colisión normativa que dificulta la gestión cotidiana (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024; Cabezas, Claro, Gallego, Irarrázaval & Williamson, 2024).

Esta dualidad genera una colisión normativa y convierte al SLEP en una agencia pública que, a diferencia de los municipios, no goza de autonomía fiscal. Por esta razón, el control de los recursos recae en la Dirección de Presupuestos (DIPRES). Esta estructura introduce una rigidez fiscal que restringe significativamente el margen de decisión de los SLEP (también se abordará en un nudo crítico del subcapítulo de financiamiento).

Esta cualidad institucional de los SLEP como ente sostenedor y nueva entidad intermedia del sistema educativo chileno, tiene importantes repercusiones en el sistema de financiamiento y de gestión de los recursos económicos y humanos; así como en las lógicas de rendición de cuentas. Los SLEP deben regirse por la ley de presupuesto y dar cuenta como un servicio público a la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, para lo cual se han desarrollado soluciones organizacionales que se han ido institucionalizando, como el vínculo entre la DEP y el Mineduc a través de la Subsecretaría de Educación y la División de Planificación (DIPLAP), para la gestión presupuestaria (esto debido a la imposibilidad de DIPRES de vincularse individualmente con cada SLEP, como debiera ser en su carácter de servicio público), mientras que, a su vez, debe administrar el recurso que ingresa vía los establecimientos, que se rigen por la ley de subvenciones. Sumado a esto, mensualmente deben ser realizadas rendiciones de cuenta ante la JUNJI por los gastos en los jardines infantiles. Esto instala a este nuevo sostenedor público en la encrucijada de dos campos normativos, que hoy demuestra tensión en la gestión para los equipos ejecutores (para más detalle consulte el siguiente capítulo de financiamiento).

La dependencia de DIPRES obliga a los SLEP a seguir una ruta burocrática intermediada para cualquier discusión o modificación presupuestaria, ya que los SLEP, como servicios públicos chilenos, no son autónomos en su gestión. Al no ser factible que DIPRES se vincule individualmente con la totalidad de los servicios locales (cerca de 30 al 2025 y proyectados a 70 al 2029), el marco legal faculta a la Dirección de Educación Pública (DEP) a asumir la interlocución, que se realiza también con la División de Planificación y Presupuestos (DIPLAP) y la Subsecretaría de Educación del MINEDUC. Esta cadena de mando resulta en un paso de más que no añade valor, pues la relación DEP-DIPRES no es directa. Este tema, por su relevancia para la nueva educación pública chilena, será tratado en detalle en el siguiente capítulo del presente reporte.

Nudo 2. Los SLEP como Entes Administrativos Pierden su Especificidad Educativa

Una de las principales críticas a la implementación temprana de la NEP es que el SLEP, creado para ser una institucionalidad especializada en gestión educacional (Bellei et al., 2018), se ha visto desbordado por la dimensión administrativa en detrimento del foco técnico-pedagógico (Garretón et al., 2022). Los organigramas han debido ajustarse, y crear una serie de unidades o departamentos orientados a funciones de soporte de gestión o administrativas, aminorando la representación de las áreas orientadas al acompañamiento técnico-pedagógico. Se escucha en la voz de los actores de los SLEP que la carga administrativa aumenta, 'más papeleo y menos tiempo' que se suman a las tareas ya existentes. La burocracia interna del SLEP entrampa procesos administrativos que finalmente repercuten en el trabajo docente diario (Misión, 2025), de forma que es visto que el peso de las UATP es bajo en comparación a las áreas financieras, de infraestructura y mantenimiento, y otras labores administrativas y control de la gestión.

El riesgo es que la burocracia desplace a la pedagogía. Durante la fase de instalación y traspaso, los SLEP enfrentan la compleja tarea de garantizar la continuidad administrativa y financiera del sistema, priorizando el pago de remuneraciones, la gestión presupuestaria y los procesos de compras (Garretón et al., 2022; Uribe et al., 2019). Esta priorización ha respondido a la urgencia de asegurar el funcionamiento básico de las nuevas entidades y evitar interrupciones en el servicio educativo, pero también revela una tensión estructural en el diseño de la gobernanza y de la burocracia estatal. **En su afán por resguardar la probidad, la transparencia y el control del gasto público, el modelo institucional terminó configurando una burocracia pesada y altamente reglada, con múltiples capas de autorización, revisión y rendición de cuentas.** Este diseño, aunque coherente con la tradición administrativa del Estado, dificulta la flexibilidad operativa y ralentiza la capacidad de respuesta local, limitando el despliegue de las funciones técnicas y pedagógicas que debían consolidar la misión educativa de los SLEP (Garretón et al., 2022).

Aunque se crearon las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP) para el diseño de planes globales de apoyo, el acompañamiento de estas unidades se ha orientado a los niveles directivos de los centros educativos, más que a los docentes, y ha privilegiado el trabajo en red, tanto por su enfoque como por limitaciones de recursos y personal (Eyzaguirre et al., 2021; Redon Pantoja, Belaustegui Irribarra & Angulo Rasco, 2024). En este sentido, los actores reportaron en el marco de esta evaluación que el sistema de educación, y particularmente los Servicios Locales, están muy atomizados, y hay mucha burocratización. Los equipos técnicos pedagógicos, cuyo rol es llegar más sistemáticamente a los jardines, escuelas y liceos, y los directivos en las escuelas que esperan ejercer liderazgo pedagógico, se ven sobre exigidos por dinámicas administrativas. Creen que el sistema de educación pública resulta más burocrático que el sistema municipal y proponen mirarlo, remirarlo y empezar a limpiarlo (Misión, 2025). En ese mismo sentido, las dotaciones definidas para estas unidades no parecen ser suficientes para garantizar un acompañamiento robusto en todas las comunidades, y la implementación rara vez considera la variabilidad territorial existente.

Desde cierta perspectiva, la gestión de los SLEP se ha enmarcado con frecuencia en una lógica gerencial-empresarial bajo el *New Public Management (NPM),* lo que tiende a priorizar indicadores de gestión cuantitativos y un lenguaje numérico que puede invisibilizar las diferencias locales y limitar el debate sobre la complejidad de las acciones educativas (Redon Pantoja et al., 2024). Esta orientación puede llevar a una valoración administrativa de los resultados más centrada en cumplir metas y justificar la existencia de los SLEP, que en reflejar de manera integral la vida educativa en los territorios (Redon Pantoja et al., 2024).

Nudo 3. Autonomía condicionada y tensiones en la educación pública chilena

El margen de decisión de los SLEP y de las escuelas está fuertemente restringido por marcos fiscales rígidos, superposición de funciones entre distintos niveles de gobierno y una intensa presión burocrática. **Esto produce una sensación extendida de "responsabilidad sin poder": los equipos locales deben responder a múltiples exigencias administrativas sin contar con autonomía real para gestionar recursos, innovar o resolver problemas cotidianos**. La tensión entre centralización y descentralización se expresa en la necesidad de cumplir procedimientos homogéneos mientras se busca atender particularidades territoriales, lo que consume tiempo y energía que podrían dedicarse a la mejora pedagógica.

La autonomía limitada de los SLEP se ve aún más constreñida por su doble naturaleza jurídica. Esta dualidad genera una colisión normativa que restringe decisiones clave, ralentiza la asignación de recursos (incluyendo la imposibilidad de recuperar fondos por licencias médicas traspasados a la TGR) y produce demoras excesivas en adquisiciones y reparaciones (CEP, 2024).

La gestión de los SLEP opera, además, bajo una tensión estructural entre mecanismos de control central (como reportes obligatorios a DIPRES/SIGFE, a la Superintendencia de Educación y a la JUNJI) y la ausencia de herramientas de gestión estandarizadas a nivel nacional que permitan operar con eficiencia y consistencia a nivel local (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024).

El desafío central consiste en equilibrar y dar uniformidad y flexibilidad: avanzar hacia procesos y herramientas estandarizadas que garanticen coherencia, eficiencia y reducción de carga administrativa, mientras se habilita a los territorios para desarrollar respuestas contextualizadas. Para ello, se requiere un apoyo intensivo del nivel central en las etapas iniciales de instalación, que luego disminuye conforme los SLEP consolidan capacidades. Solo así la burocracia puede pasar de ser un obstáculo para convertirse en un soporte efectivo para potenciar la gestión pedagógica, la innovación local y la mejora sistémica (Redon Pantoja et al., 2024).

Nudo 4. Limitaciones derivadas del carácter de servicio público de los SLEP

El carácter de servicio público de los SLEP implicaría un ejercicio de una autonomía en varios campos, pero en la nueva educación pública ocurre que su relación con los organismos financieros del Estado, como DIPRES, es indirecta y mediada por la DEP y la Subsecretaría de Educación, privando de su carácter de independencia. **Actualmente, los SLEP no pueden entablar conversaciones directas sobre su presupuesto, lo que genera una cadena burocrática que enlentece los procesos de toma de decisiones y afecta la capacidad de gestión local**. Esta intermediación centralizada se vuelve especialmente crítica considerando la expansión futura del sistema, con cerca de 70 SLEP que deberán coordinar sus recursos mediados por la DEP y el Mineduc.

Esta estructura genera retrasos, limitando su capacidad para liderar, acompañar y responder oportunamente a las necesidades de los establecimientos a su cargo. La dependencia de la DEP como interlocutor principal ante DIPRES ha ido introduciendo un nivel adicional de complejidad administrativa incremental que afecta la eficiencia y eficacia de la gestión educativa, impactando indirectamente en la calidad del apoyo a escuelas y docentes.

A pesar de estas restricciones, los SLEP continúan cumpliendo con su rol de servicios públicos, garantizando la prestación del servicio educativo en sus territorios.

Nudo 5. Rendición de cuentas burocrática y sus implicancias en la gestión educativa de la NEP

Si bien la rendición de cuentas es un componente esencial para garantizar transparencia y uso eficiente de los recursos, su implementación en el sistema de SLEP ha tendido a centrarse en una lógica burocrática y homogeneizadora. Los indicadores cuantitativos y el énfasis en

mediciones dominan las prácticas de evaluación, dejando en segundo plano la complejidad del trabajo pedagógico y la diversidad de contextos educativos (Redon Pantoja et al., 2024; Weber, 1991). Esta orientación puede reducir la rendición de cuentas a un acto formal de cumplimiento más que a un proceso de mejora real.

El uso excesivo de métricas cuantitativas y la priorización de la eficiencia administrativa tienden a invisibilizar aspectos fundamentales del mundo educativo, como la cultura institucional, las prácticas docentes y la interacción simbólica con los estudiantes. Al centrarse en números y resultados, se corre el riesgo de deshumanizar la labor educativa, subordinando la calidad pedagógica a la lógica de informes y reportes burocráticos (Redon Pantoja et al., 2024).

No obstante, este enfoque también revela la necesidad de repensar los sistemas de evaluación y seguimiento dentro de los SLEP. Incorporar mecanismos que combinen indicadores cuantitativos con análisis cualitativos, así como espacios de aprendizaje profesional y reflexión local, permitiría que la rendición de cuentas sea no solo un acto de control, sino **una herramienta para fortalecer la gestión, el liderazgo y la innovación pedagógica en cada territorio, recogiendo a su vez las particularidades del sistema escolar y parvulario.**

Resultados Eje 2 Liderazgo y Gobernanza en la NEP

Logros Eje Liderazgo y Gobernanza en la NEP

Logro 1. Gestión de los SLEP avanza en desvinculación de la política local

La Ley N° 21.040 constituye un avance estructural y conceptual en la gobernanza de la educación pública, al separar de manera explícita la gestión educativa de los ciclos políticos municipales. Históricamente, la dependencia de los municipios respecto del alcalde de turno generaba una alta sensibilidad a los cambios electorales, lo que comprometía la continuidad de las políticas educativas y la consolidación de proyectos de largo plazo (Weber, 1946; Ball, 2003). En este contexto, los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) emergen como organismos públicos especializados, cuya misión se centra exclusivamente en la gestión educacional, profesionalizando la administración en contraste con la estructura municipal previa, que debía atender múltiples servicios simultáneamente (Fullan & Quinn, 2016; OECD, 2018).

Un logro central de este modelo radica en el fortalecimiento de los estándares de gestión y el perfil profesional de los líderes del sistema. La permanencia de los directores en sus cargos por seis años, renovable hasta doce, no solo proporciona estabilidad institucional, sino que habilita la implementación de estrategias de largo plazo y la institucionalización de procesos de mejora continua, en línea con los enfoques de liderazgo educativo transformacional y distribuido (Leithwood & Jantzi, 2009; Spillane, 2006).

La profesionalización no se limita únicamente a la dirección, sino que se extiende a la planta de personal de los SLEP, conformada por equipos multidisciplinarios especializados en gestión organizacional, planificación, educación y estudios pedagógicos. Este cuerpo técnico robusto permite que la gestión se oriente hacia la mejora

educativa sistémica, superando las limitaciones del modelo municipal anterior, donde la concentración de funciones y la heterogeneidad de competencias dificultaban la coordinación y la innovación educativa (OECD, 2018; UNESCO, 2021). **En síntesis, la NEP y la Ley N° 21.040 configuran un modelo de gobernanza que articula profesionalización, autonomía técnica y estabilidad institucional como bases para el fortalecimiento de la educación pública en Chile, con lecciones replicables para la región latinoamericana.**

Logro 2. SLEP como articuladores del ecosistema educativo local

La NEP concibió a los SLEP como un nivel intermedio que debe funcionar como articulador, cuyo mandato legal incluye la vinculación con instituciones afines, en especial de educación superior y la promoción de alianzas colaborativas con organismos públicos y privados. **Los SLEP son diseñados para fomentar el trabajo colaborativo entre establecimientos y actuar como redes de colaboración a nivel local.**

Muchos SLEP se han consolidado plataformas estratégicas de articulación con universidades, centros de investigación, gobiernos regionales, municipios y organizaciones de la sociedad civil, contribuyendo al desarrollo de coherencia y aprendizaje sistémico en la educación pública. Estas alianzas permiten generar capacitaciones, asesorías, recursos y proyectos conjuntos de investigación técnico-pedagógica, fortaleciendo la formación continua de directores y liderazgos intermedios, así como la implementación de estrategias de mejora basadas en evidencia. La Ley N° 21.040 faculta a los SLEP a celebrar convenios con municipalidades para programas extracurriculares, culturales, deportivos y de transporte escolar, mientras que la Dirección de Educación Pública impulsa la colaboración con centros de liderazgo educativo y consorcios universitarios, promoviendo el uso sistemático de datos para la planificación y evaluación de políticas educativas (Brunner, 2014; Bellei, 2009).

La evidencia sugiere que, si bien los SLEP tienen el potencial de operar como redes colaborativas e integradoras, es imprescindible fortalecer orientaciones centrales y mecanismos de monitoreo que aseguren la consistencia y sostenibilidad de las estrategias de mejora educativa a nivel regional y nacional.

Logro 3. Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP): Una hoja de ruta de 8 años.

La Ley N° 21.040 estableció la creación de la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) como el eje central y la hoja de ruta para la instalación y operación del nuevo Sistema de Educación Pública, consolidando una visión de largo plazo para la política educativa chilena. **Diseñada para un horizonte de ocho años (2020-2028), la ENEP permite trascender los ciclos gubernamentales, asegurando la continuidad de objetivos estratégicos y posicionando la educación pública como una política de Estado prioritaria** (Dirección de Educación Pública [DEP], 2020).

El proceso de elaboración de la ENEP se caracterizó por su exhaustividad y pluralidad de fuentes, incorporando revisión de literatura internacional sobre políticas educativas exitosas, análisis de información oficial de organismos de aseguramiento de la calidad, y la realización de múltiples instancias participativas con miles de ciudadanos, expertos y actores del sistema educativo. **Esta combinación de evidencia empírica, buenas prácticas internacionales y participación social refleja un enfoque de gobernanza inclusiva y basada en evidencia,**

coherente con los modelos contemporáneos de planificación educativa estratégica (Fullan & Quinn, 2016; Brunner, 2014).

La ENEP no solo establece prioridades y objetivos generales, sino que orienta directamente la planificación y ejecución de acciones de todos los niveles del sistema, incluyendo la DEP, los SLEP y los establecimientos educativos. Su propósito central es mejorar la calidad de la educación pública mediante la articulación de políticas, programas y recursos, promoviendo la coherencia institucional y la implementación de estrategias de mejora continua en todo el país (DEP, 2020). De este modo, la ENEP representa un instrumento de gobernanza educativa integral, que busca garantizar la estabilidad, la profesionalización de la gestión y la consolidación de la educación pública como derecho y bien común de la sociedad chilena (Leithwood et al., 2020; Hargreaves & Fullan, 2012).

Nudos Eje de Liderazgo y Gobernanza en la NEP

Nudo 1: Dificultades en la organización y coordinación de roles en la Educación Parvularia

La incorporación de la Educación Parvularia—especialmente los jardines infantiles ex-VTF y CAD municipales— a la NEP ha enfrentado **nudos críticos relacionados con el diseño del subsistema que afectan su gobernanza en materias como el financiamiento, la especialización del personal y la ambigüedad en la coordinación interinstitucional (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024), que se traduce en agobio y presión para los centros de educación inicial**.

La Educación Parvularia fue identificada en la etapa inicial de los SLEP como uno de los niveles con menor desarrollo, debido principalmente a la falta de financiamiento adecuado y de capital humano especializado. Históricamente, la coordinación técnico-pedagógica de estos jardines VTF recaía mayoritariamente en JUNJI y no en los municipios, que carecían de equipos especializados para este nivel. El traspaso de estos establecimientos a los SLEP, a pesar de ser una oportunidad para asegurar una trayectoria educativa, generó preocupación respecto a si se resolvería la insuficiencia crónica de recursos y el doble riesgo de "sobre escolarización" de los párvulos, debido al desconocimiento de la EP por parte de los SLEP o bien la pérdida del sello pedagógico del nivel (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024).

- **Duplicidad de Apoyo Técnico (JUNJI y UATP):** Aunque los SLEP deben brindar apoyo técnico-pedagógico a través de sus UATP, la JUNJI sigue siendo la institución con mayor capacidad técnica instalada en el nivel inicial. La EP en los SLEP ha demostrado una mayor dificultad para ser abordada estratégicamente debido al desconocimiento del trabajo en jardines infantiles o la baja dotación de asesores/as para el nivel, lo que se traduce en la ausencia o llegada tardía de profesionales especializados en este nivel dentro de los SLEP (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024).

- **Coordinación Multinivel (Subsecretaría de Educación Parvularia/ Subsecretaría de Educación, JUNJI, Fundación Integra, DEP):** La NEP se complementa con el resto de la institucionalidad educativa lo que redunda en exceso de entes conductores, los que varias veces no dialogan entre sí. Las Secretarías Regionales Ministeriales (SEREMIs) han tenido que ejercer un rol activo en la coordinación, estableciendo mesas de trabajo intersectoriales con JUNJI y la Subsecretaría de Educación Parvularia

("Mesas Regionales del SAC") para hacer frente a los desafíos de articulación (DEP, 2023a). Si bien el Artículo 18 de la Ley N° 21.040 establece que el SLEP debe considerar las políticas de la Subsecretaría de Educación Parvularia, la coordinación sistémica entre estas instituciones y los SLEP debe fortalecerse para evitar que la NEP se quede atrás en este nivel. En este punto, el rol de la Dirección de Educación Pública (DEP) no puede pasarse por alto, ni debe entrar en competencia con otros entes reguladores del sistema parvulario (Uribe et al.,2019).

Además, se requiere pensar en la articulación de las distintas entidades que componen el sistema de educación parvularia. De la concreción y profundidad de estas articulaciones dependen en gran medida de la iniciativa y capacidad de los directores ejecutivos, dado que no existen lineamientos nacionales uniformes ni mínimos obligatorios que garanticen coherencia sistémica en todos los territorios. Esto refleja un desafío recurrente en la región: la tensión entre autonomía local y coordinación centralizada, donde la calidad de la gestión y la efectividad de las alianzas varían significativamente según el liderazgo.

Nudo 2: Liderazgo sistémico desigual y coordinación multinivel frágil en los SLEP

El liderazgo y la capacidad de gestión presentan marcadas desigualdades entre SLEP, configurando "islas de eficacia" donde los avances dependen de factores locales o del liderazgo de turno (CIAE y CSP, 2024). Esta heterogeneidad se profundiza por la instalación gradual de los servicios y por la complejidad de los primeros SLEP creados en 2018, que debieron enfrentar simultáneamente el carácter experimental del modelo y las limitaciones de apoyo de una DEP aún en proceso de instalación y definición de prioridades (Garretón, et al., 2022; Donoso-Díaz, 2021). La alta rotación en los liderazgos de la DEP y de los SLEP agravó esta precariedad institucional, generando inmovilismo y retrasos en la conformación de equipos estables.

En segundo lugar, el liderazgo del nivel intermedio está tensionado por la sobrecarga administrativa y las ambigüedades de rol. La rigidez fiscal y la presión burocrática han desplazado tiempo y energía hacia tareas administrativas, debilitando la capacidad de los SLEP para ejercer liderazgo pedagógico sostenido. El riesgo es que el nivel intermedio se convierta en un eslabón de control, y no en un soporte estratégico para la mejora educativa.

A este escenario se suma una **coordinación multinivel frágil**, marcada por una ambigüedad persistente de roles. La DEP, responsable de la conducción estratégica, es percibida como centralizadora y con insuficiencias en el apoyo técnico que debería proveer (Eyzaguirre et al., 2021; Bellei et al., 2018). Esta tensión entre su función de acompañamiento y su rol de control genera duplicidad administrativa, retrasa procesos y diluye responsabilidades (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024).

La superposición funcional también se evidencia entre los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) y las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP) de los SLEP. Aunque la Ley 21.040 asigna a los SLEP la responsabilidad administrativa y técnico-pedagógica, el apoyo pedagógico continúa normativamente en manos de los DEPROV (Bellei et al., 2018; Cliodinámica Consulting, 2021; CIAE y CSP, 2024). Esta indefinición provoca sobre intervención en los establecimientos por parte de múltiples organismos (SLEP, DEPROV,

Agencia), fragmentando la rendición de cuentas, alterando los flujos de conducción y dificultando la articulación efectiva (Redon Pantoja et al., 2024).

Los directores ejecutivos de los SLEP plantean confusión en cuanto al rol del DEPROV y las SEREMI, y que dicha confusión contribuye a la sobrecarga de los equipos. Un rol difuso que se suma a una DEP que intenta coordinar el trabajo pedagógico, no siempre con éxito. (Misión, 2025).

Resultados Eje 3 Cultura de la Reforma en la Nueva Educación Pública chilena

Logros Eje Cultura de la Reforma en la NEP

Logro 1. Innovación en Educación Parvularia de la nueva educación pública

El traspaso de la educación inicial a los SLEP ha representado una de las innovaciones más sustantivas del proceso de reforma a la educación pública en Chile. **Por primera vez, se configuró una trayectoria educativa articulada desde la primera infancia, permitiendo que el Estado garantice la continuidad pedagógica y el acompañamiento desde los primeros años.** La instalación de esta nueva gobernanza ha fortalecido el reconocimiento del nivel inicial como el punto de partida del sistema educativo, integrándolo en la planificación territorial y en las estrategias locales de aprendizaje.

Actores de los territorios destacan la convicción compartida sobre la relevancia de la educación parvularia para un Sistema de Trayectorias Educativas, valorando el apoyo técnico y el acompañamiento especializado de los SLEP (Misión, 2025). Este logro es coherente con las tendencias internacionales que vinculan la inversión temprana con la equidad y los resultados de largo plazo (OECD, 2022; UNESCO, 2023). Sin embargo, su consolidación dependerá de la capacidad de los SLEP para sostener equipos técnicos especializados y establecer redes permanentes con JUNJI, Integra y las unidades ministeriales, evitando la fragmentación que históricamente afectó al nivel inicial. Este punto será abordado en los capítulos siguientes.

Logro 2. Consolidación de un sello pedagógico distintivo en la nueva educación pública

Uno de los avances estructurales de la NEP es la instalación de un sello pedagógico distintivo, caracterizado por una gestión más técnica, basada en evidencia y con liderazgo pedagógico activo. Los equipos escolares reconocen que el diálogo con el sostenedor público ha ganado profundidad técnica, permitiendo abordar las decisiones con el uso de datos e información sistemática (Misión, 2025). La creación de las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP), establecidas en la Ley 21.040, desde la perspectiva de los actores locales, ha sido clave en este proceso, al posicionar el acompañamiento profesional como eje central de la mejora (Misión, 2025).

Este enfoque ha comenzado a generar una cultura de uso de evidencia y de planificación pedagógica articulada, especialmente a través de instrumentos como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) o el recientemente lanzado Chile Presente (plataforma interoperativa de datos). Como señaló un equipo técnico: “la UATP es el plus de la NEP” (Misión, 2025) al instalar

una relación entre sostenedor y escuela centrada en la calidad de los procesos de enseñanza. Este logro marca el inicio de un nuevo paradigma de gestión pública educativa, alineado con las recomendaciones internacionales de profesionalización del liderazgo intermedio (Fullan, 2021; Bryk et al., 2015).

Logro 3. Compromiso político y estabilidad de propósito en la Reforma a la Educación Pública en Chile

El diálogo con actores de la educación en Chile y del nuevo sistema de educación pública ha dejado la perspectiva de que la NEP ha contado con un amplio consenso social y político, que ha permitido su continuidad durante varios ciclos de implementación (Misión, 2025). Los actores plantean la importancia de mantener la continuidad de esta política que garantiza acceso gratuito a educación a la totalidad de la población, y respondiendo a estándares de calidad. La aprobación de las reformas complementarias en el Senado, durante ocho años, ha permitido afianzar su condición de política de Estado y su legitimidad ante el sistema y el país (Centro de Estudios Públicos, 2024).

Este consenso, inusual en el contexto latinoamericano, constituye un activo cultural que aporta estabilidad al sistema. Sin embargo, la sostenibilidad del compromiso requiere de mecanismos institucionales que lo respalden: liderazgo público sólido, comunicación estratégica y gestión del conocimiento. Las reformas exitosas, como señalan Mourshed et al. (2010), se consolidan cuando logran instalar una narrativa compartida que trasciende los ciclos políticos.

Logro 4. Flexibilidad y capacidad de aprendizaje institucional

La NEP ha mostrado una destacable capacidad de aprendizaje adaptativo. Frente a los desafíos operativos, se introdujeron ajustes en el diseño original, como la extensión del período de maduración entre la creación del SLEP y el traspaso efectivo (Misión, 2025). Del mismo modo, la reorganización de la DEP en 2024, orientada al acompañamiento en régimen, demuestra una institucionalidad capaz de aprender de su experiencia (Misión, 2025).

Estos cambios reflejan un tránsito desde una lógica de implementación hacia una de mejora continua. Como señalan Argyris y Schön (1996), el aprendizaje de doble bucle —aquel que revisa no solo las estrategias sino también los supuestos— es clave para que las organizaciones públicas evolucionen. La NEP comienza a desarrollar esa capacidad, transformando los errores iniciales en conocimiento colectivo y en prácticas más sostenibles.

Nudos Críticos Eje Cultura de la Reforma en la NEP

Nudo crítico 1. Excesiva burocracia: el sello pedagógico tambalea en sectores de la NEP

A pesar de su relevancia, el sello pedagógico enfrenta riesgos derivados de la sobrecarga operativa y la rigidez administrativa. Los SLEP han debido priorizar la gestión financiera y jurídica sobre la labor técnico-pedagógica, en parte, debido a la urgencia de resolver problemas heredados del sistema municipal, así como por los desafíos propios de la puesta en marcha de una nueva institucionalidad que debe empalmar con una que le antecede. Este

desplazamiento de foco ha retrasado la consolidación de la identidad pedagógica del sistema, y corre el riesgo de afectar la motivación y compromiso de los equipos con la reforma y el proceso de cambio.

Como se reconoce en distintos territorios, "el día a día se lo come la urgencia" (Misión, 2025), lo que impide instalar una práctica sistemática de acompañamiento. Este fenómeno refleja lo que Elmore (2004) describe como la "trampa del cumplimiento": cuando la gestión pública se centra en los procesos administrativos más que en la mejora de resultados.

Nudo crítico 2. Articulación sistémica y entre niveles dispar. Desafíos en torno a la épica de la reforma y el espíritu de cuerpo en la NEP.

Aunque la NEP posee una dirección estratégica clara, la articulación sistémica entre niveles aún es débil, y en un escenario de aumento progresivo de la cantidad de nuevos servicios, obliga a tomar medidas urgentes. Los SLEP expresan sentirse solos en su gestión y sin acompañamiento técnico suficiente (Misión, 2025). La coordinación entre la DEP y el Ministerio de Educación presenta vacíos que generan duplicidad de funciones y retrasos, cuando la necesidad de soporte centralizado en los diferentes momentos de la puesta en marcha de un SLEP parece ser variada, llamando la atención de los actores que el aprendizaje acumulado no está pudiendo ser sistematizado y puesto al servicio del acompañamiento de los nuevos SLEP (Misión, 2025).

Esta desarticulación en el polo conductor del sistema debilita el sentido de propósito compartido, no capitaliza la fuerza del sistema y deja solos a los SLEP, haciendo **que el éxito de la reforma dependa más del liderazgo individual de cada director ejecutivo que de estructuras, organizaciones y equipos profesionales que se fortalezcan mutuamente** (Misión, 2025). Según Leithwood et al. (2020), los sistemas educativos sostenibles requieren liderazgo sistémico distribuido: un ecosistema de apoyos interdependientes, no esfuerzos aislados.

Nudo crítico 3. Baja representación y visibilidad de la educación pública a nivel nacional

Aun atendiendo al 34% de la matrícula nacional, el levantamiento de información durante la misión permitió establecer que la educación pública sigue percibiéndose como un sector menos visible y competitivo en comparación al resto de la oferta educativa chilena (Misión, 2025). Asimismo, que las diferencias con el sector particular subvencionado y las mayores demandas de inclusión de la población con más alta o compleja vulnerabilidad reproducen un trato desigual hacia la educación pública, que va marcando la cultura del nuevo sistema (Misión, 2025).

Como señalaron representantes del magisterio, no se puede pedir resultados iguales con condiciones distintas (Misión, 2025). **Esta falta de reconocimiento simbólico y financiero debilita la narrativa de valor de lo público.** Según la CEPAL (2022), fortalecer la legitimidad de la educación pública requiere no solo financiamiento, sino también políticas comunicacionales y de identidad que la posicionen como bien común del país, como una herramienta central de su desarrollo y no como alternativa residual. Esos sentidos se ven bien instalados en los equipos de la NEP, ahora corresponde expandirlos más allá de sus fronteras.

Tabla 7. Matrices de nudos críticos y evidencias internacionales efectivas Dimensión Institucionalidad, Gobernanza y Cultura de la Reforma

Eje 1A: Institucionalidad Educación Parvularia

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Alta complejidad de la institucionalidad de educación parvularia en la nueva educación pública	Ambigüedad de la estructura organizacional con multiplicidad de interlocutores hacia salas cunas y jardines infantiles	Equipos directivos y educativos de jardines infantiles y salas cuna	Falta de articulación clara y coherente se traduce en duplicidad de roles para educadoras y asistentes	Entidades Territoriales Certificadas en Colombia	Las ETC concentran la responsabilidad de la educación inicial, básica y media a nivel territorial, con competencias claramente definidas frente al nivel central.	Clarificación legal de competencias; integración de la educación inicial en planes educativos territoriales; fortalecimiento de equipos técnicos territoriales especializados	Mejora en continuidad de trayectorias educativas; reducción de superposición institucional; fortalecimiento de capacidades subnacionales (MEN Colombia, 2018).
				Política De Cero a Siempre Colombia	La política De Cero a Siempre establece un marco intersectorial e intergubernamental para la atención integral de la primera infancia, articulando educación, salud, protección social y desarrollo infantil temprano bajo un liderazgo nacional claro, con responsabilidades definidas para el nivel territorial	Creación de una política de Estado para la primera infancia; definición clara de roles entre nivel nacional y entidades territoriales; articulación intersectorial obligatoria; lineamientos pedagógicos comunes y sistemas de seguimiento integrados	Mayor coherencia institucional en la provisión de servicios de primera infancia; mejoras en cobertura y calidad de la atención integral; fortalecimiento de la coordinación territorial y reducción de la fragmentación institucional (evaluaciones del Gobierno de Colombia, BID y UNESCO).
Foco formativo de la Educación Inicial en la NEP	Falta de cooperación intrainstitucional que genera duplicidad en apoyo técnico-pedagógico	Párvulos, familias, jardines infantiles.	Riesgo de que la NEP no logre desarrollar una propuesta pedagógica, curricular y profesional específica para la EP del S XXI	Local Education Authorities (Reino Unido)	Las LEA supervisan la implementación del Early Years Foundation Stage asegurando un enfoque pedagógico integral y diferenciado del nivel escolar.	Marco curricular nacional claro; supervisión pedagógica diferenciada; formación especializada de asesores e inspectores de primera infancia.	Las escuelas reportaron una reducción de la carga laboral debido a menores exigencias de evaluación y recopilación de evidencias, lo que ha permitido destinar más tiempo al trabajo directo con los niños. (EEF, 2019).

Eje 1B: Institucionalidad Nueva Educación Pública

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Doble naturaleza jurídica de los SLEP	La dualidad entre servicio público y sostenedor educativo crea lentitud en el uso de recursos	Equipos ejecutores de los SLEP y, de forma indirecta, las comunidades escolares	Asfixian la gestión, impidiendo a los SLEP responder con agilidad y autonomía a los requerimientos pedagógicos y urgencias operativas de las escuelas	Plan CAIF, Uruguay (Zaffroni & Alarcón, 2014)	El Plan CAIF funciona bajo un modelo de cogestión entre el Estado (INAU) y la Sociedad Civil (OSC). Esta dualidad genera tensiones estructurales: mientras las OSC valoran la flexibilidad y cercanía, el Estado impone una lógica burocrática de control. Se identifica una asimetría crítica donde la rigidez normativa y los retrasos en las transferencias de fondos asfixian la capacidad de respuesta rápida de los sostenedores ante necesidades locales.	Para mitigar la lentitud y rigidez en el uso de recursos, se implementaron "Modelos de Gestión" estandarizados que definen partidas específicas y transparencia. Se incorporó la figura del "Coordinador de Gestión" en los centros para profesionalizar la administración y aliviar la carga burocrática de los equipos pedagógicos. Sin embargo, persisten reclamos para flexibilizar el uso de superávits en rubros no permitidos (por ejemplo, en deportes) y agilizar los convenios.	Las evaluaciones indican que el excesivo control financiero-contable (centrado en boletas y asistencia) a menudo desplaza la evaluación de la calidad y los resultados sustantivos. Aunque el costo por destinatario es eficiente (el más bajo comparado con otros programas estatales), la rigidez del modelo impide optimizar recursos para la innovación. Se concluye que el sistema carece de instrumentos legales ágiles para resolver crisis o incumplimientos de las OSC sin afectar el servicio.
Los SLEP como Entes Administrativos Pierden su Especificidad Educativa	Los SLEP se han visto desbordados por la burocracia, priorizando el control del gasto y el cumplimiento de reglas por sobre la gestión educativa y pedagógica	Docentes, asistentes de la educación y estudiantes	Que la burocracia desplace definitivamente a la pedagogía, deshumanizando la labor educativa al subordinarse a indicadores cuantitativos e informes formales	Sobral	Estrategia de reforma y mejoramiento continua de largo plazo, pero basado en problemas. Después se genera capacidades en equipos pedagógicos para acompañar cada escuela y generar reflexiones pedagógicas para mejorar	Liderazgo político que fija pocos, pero ambiciosos metas de mejoramiento en términos de aprendizaje Uso formativo de la evaluación; incentivos para escuelas que mejoran aprendizajes; equipos intermedios centrados en acompañamiento pedagógico.	Orientar el sistema al cumplimiento de indicadores (meta 100% alfabetización) mejoró drásticamente la calidad educativa. La tasa de alfabetización a los 7 años subió del 49% al 91% en cuatro años (2001-2004). El monitoreo constante permitió intervenciones rápidas (cada seis meses), validando que la estructura administrativa fortaleció, en lugar de debilitar, la efectividad pedagógica (McNaught, 2022).

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Autonomía condicionada y tensiones en la educación pública chilena	Los equipos locales deben responder a múltiples exigencias administrativas sin contar con la facultad real para innovar o resolver problemas cotidianos de sus territorios ("responsabilidad sin poder")	Directores ejecutivos de SLEP y líderes escolares	Reformas sin apropiación local.	Colombia (Radinger et al., 2018)	El proceso de descentralización educativa en Colombia otorgó a las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) responsabilidades claras en la gestión del sistema educativo, incluyendo planificación, administración de recursos, gestión de personal y acompañamiento pedagógico. A pesar de la descentralización, las Secretarías de Educación enfrentan una autonomía restringida. Existe una "asimetría" crítica: el gobierno central dicta políticas (como la Jornada Única o inclusión) sin asignar recursos adicionales, mientras que la rigidez del Sistema General de Participaciones (donde la nómina docente absorbe casi todo el presupuesto) deja a los administradores locales sin margen financiero para resolver necesidades territoriales específicas.	Descentralización progresiva de funciones educativas hacia las ETC, condicionada a capacidades técnicas y administrativas verificadas. Procesos de certificación territorial que habilitan mayores márgenes de autonomía en gestión educativa. Alineación de la descentralización con el Sistema General de Participaciones, asegurando recursos estables y reglas claras de distribución. Existen tensiones respecto a la falta de algunas facultades.	Mayor capacidad de gestión territorial en ETC certificadas, medida a través de estabilidad administrativa y ejecución presupuestaria. Incremento en la autonomía efectiva para la toma de decisiones operativas y pedagógicas en territorios con mayor capacidad instalada. Evidencia de mayor apropiación local de las políticas educativas, especialmente en ETC con liderazgo técnico sostenido. Pese a lo anterior, esta estructura impide cerrar brechas: al ritmo actual, tomaría más de 30 años cerrar la mitad de la brecha de acceso en educación media. La falta de flexibilidad para gestionar la planta docente genera ineficiencias ante cambios demográficos, y la escasez de recursos discrecionales condena a los administradores a cubrir solo la operación básica, sin capacidad real de mejora pedagógica

Eje 2: Liderazgo y Gobernanza en la NEP

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo si no se interviene	Evidencia internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Dificultades en la organización y coordinación de roles en la	Superposición de roles genera agobio y presión sobre	Directivos de salas cuna y jardines infantiles,	EP rezagada dentro de la gobernanza del	Inglaterra – Early Years Foundation Stage (EYFS)	El marco EYFS aborda la organización mediante la estandarización estricta de roles para garantizar la	Al ser una normativa, no mide su propio impacto ex-post, pero establece los mecanismos de evaluación	El marco regulatorio EYFS establece los mecanismos de evaluación obligatoria. El cumplimiento de los roles y

Educación Parvularia	los establecimientos de EP además de duplicidad en el apoyo técnico pedagógico y en la coordinación multinivel	educadoras de párvulos.	sistema educativo	(Department of Education, 2025)	seguridad y el desarrollo. Establece que la falta de coordinación se previene asignando responsabilidades claras: desde la gestión de la seguridad hasta el cuidado emocional individualizado, asegurando que cada niño tenga un referente y que el personal esté cualificado y supervisado.	obligatoria. El cumplimiento de los roles y estándares es monitoreado mediante inspecciones de Ofsted. El progreso educativo resultante de esta organización se mide a través de la Evaluación de Referencia (RBA) y el Perfil EYFS al final de la etapa.	estándares es monitoreado mediante inspecciones de Ofsted. El progreso educativo resultante de esta organización se mide a través de la Evaluación de Referencia (RBA) y el Perfil EYFS al final de la etapa educativa.
				Australia – Early Years Learning Framework (EYLF) y National Quality Framework (NQF) (Australian Government Department of Education [AGDE], 2022; Larsen & Cohrssen, 2025)	La organización del sistema se rige por el Marco Nacional de Calidad (NQF), que define la "calidad estructural" (ratios, cualificaciones, etc.) para facilitar la calidad de los procesos. Las dificultades de coordinación surgen en la implementación del "liderazgo colaborativo" y las alianzas con familias, complicadas por desafíos de la fuerza laboral y la falta de datos precisos sobre la participación real de los niños en los servicios.	Para abordar la coordinación, el marco Early Years Learning Framework (EYLF) establece principios de "liderazgo y trabajo en equipo colaborativo", exigiendo una cultura de reflexión crítica compartida y responsabilidad profesional entre educadores. El NQF impone estándares mínimos de cualificación y el uso de un Ciclo de Planificación (observar, evaluar, planificar, actuar, reflexionar) para articular las decisiones pedagógicas y asegurar una práctica consistente.	Se contrastaron las mejoras en la calidad del servicio (calificaciones NQS) con los resultados del censo AEDC (2009-2021). Aunque el 87% de los servicios cumplía los estándares organizativos en 2021, esto no redujo las brechas de desarrollo a nivel poblacional. Los datos mostraron que, si bien asistir a educación parvularia mejora los resultados frente a no asistir, la mejora en la calidad organizativa no alteró las trayectorias de desarrollo de niños y niñas.
Liderazgo sistémico desigual y coordinación multinivel frágil en los SLEP	El liderazgo y la capacidad de gestión de los SLEP presentan marcadas desigualdades, configurando “islas de eficacia” donde los avances dependen de factores locales o del	Directores Ejecutivos de SLEP y territorios vulnerables	Aumento de desigualdades entre SLEP	Boyacá y Tunja Colombia	En el departamento de Boyacá (Colombia), se desarrolló una experiencia de liderazgo sistémico desde el nivel intermedio que, en un contexto de restricciones estructurales y capacidades desiguales, logró articular una conducción clara del sistema educativo mediante visión estratégica, alineación de actores y fortalecimiento de capacidades técnicas; la Secretaría de Educación departamental actuó como	Definición y sostenimiento de una visión educativa territorial compartida; fortalecimiento de la capacidad técnica del nivel intermedio mediante equipos especializados y continuidad institucional; alineación de programas, recursos y acompañamiento pedagógico en torno a prioridades claras; construcción deliberada de relaciones de confianza con directivos escolares y supervisores; y uso estratégico de información y seguimiento	Mejora sostenida en indicadores de gestión y desempeño educativo a nivel departamental; reducción de la variabilidad entre establecimientos, especialmente en contextos rurales y vulnerables; mayor estabilidad de las políticas educativas territoriales frente a cambios políticos; menor dependencia de liderazgos individuales para sostener mejoras; y evidencia de que un

	liderazgo de turno				articulador multinivel, conectando prioridades nacionales con prácticas locales y generando mayor coherencia entre política, gestión y pedagogía.	para apoyar la toma de decisiones más que el control administrativo.	liderazgo intermedio fuerte y articulador contribuye a mitigar desigualdades territoriales y fortalecer la coherencia sistémica (Baxter & León, 2021, en Rivas et al., 2021).
				Alcalde Cid Gomes en Sobral, Brasil	Reforma local impulsada por liderazgo político municipal fuerte y foco explícito en aprendizaje.	Uso intensivo de datos; acompañamiento pedagógico a escuelas; metas claras y monitoreo continuo.	Sobral pasó de bajos a altos resultados en IDEB; modelo escalado a nivel estatal (Crouch, 2023, Riva et. als, 2021; McNaught, T. (2022)

Eje 3: Cultura de la Reforma en la Nueva Educación Pública chilena

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo si no se interviene	Evidencia internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Excesiva burocracia: el sello pedagógico tambalea en sectores de la NEP	"Trampa del cumplimiento", donde la gestión se centra en procesos administrativos y papeleo, impidiendo la instalación de prácticas sistemáticas de acompañamiento en el aula	Equipos directivos y de acompañamiento UATP SLEP	Retraso en la consolidación de la identidad pedagógica del sistema, lo que puede llevar a que la reforma sea percibida solo como un cambio administrativo y no como una mejora en la calidad de la enseñanza	Finlandia (OECD,2020)	El sistema educativo finlandés se organiza bajo un modelo de gobernanza orientado al aprendizaje, caracterizado por baja carga burocrática, altos niveles de confianza profesional y un rol activo del nivel intermedio centrado en el apoyo pedagógico y el desarrollo profesional; la rendición de cuentas se basa en evaluaciones muestrales, monitoreo sistémico y responsabilidad profesional, minimizando los mecanismos de control administrativo ex ante. Sin embargo, se identifica una tensión en el liderazgo. La alta autonomía institucional y la descentralización han aumentado la carga administrativa de los directores, dificultando el ejercicio de liderazgo pedagógico fuerte.	Simplificación administrativa y de reportes; reemplazo de la inspección punitiva por evaluación formativa; alta autonomía profesional con formación de calidad; nivel intermedio orientado al acompañamiento pedagógico y desarrollo de capacidades; uso de datos para el aprendizaje del sistema y no para la sanción individual. Sin embargo, la formación de directores prioriza la administración. Esto deja a los directores mal equipados para equilibrar las crecientes demandas administrativas con la necesidad de guiar la pedagogía escolar.	Alta coherencia entre política y práctica pedagógica; elevados niveles de satisfacción y profesionalismo docente; sistemas resilientes con mejora sostenida sin control excesivo; resultados educativos estables en calidad y equidad, con baja variabilidad entre establecimientos. El liderazgo instruccional fue medido en PISA 2015. En Finlandia los resultados sugieren que la gestión desplaza al apoyo pedagógico.

Propósito sin articulación sistémica y niveles dispares en la articulación operativa. Desafíos en torno a la épica de la reforma y el espíritu de cuerpo en la NEP.	Los SLEP reportan sentirse solos y sin el acompañamiento técnico suficiente por parte del nivel central	Directores Ejecutivos de SLEP y Equipos profesionales de los nuevos servicios	Debilitamiento del sentido de propósito compartido y falta de sostenibilidad de la reforma	Ontario (Canadá) – Whole System Reform (Fullan, 2010)	La reforma educativa de Ontario en los años 2000 articuló todo el sistema mediante una "capacidad colectiva" que alinea escuelas, distritos y gobierno en torno a un propósito moral compartido; un propósito sistémico compartido de mejora, equidad y profesionalismo docente.	Se implementó la "Asociación de Intervención Focalizada de Ontario" (OFIP) para brindar acompañamiento no punitivo y transparente a escuelas con dificultades. Se fomentó la articulación mediante redes de aprendizaje ("Schools on the Move") y el "liderazgo resoluto" para mantener un mensaje unificado. La "responsabilidad inteligente" sustituyó la vigilancia por una responsabilidad compartida, promoviendo la colaboración entre distritos.	El acompañamiento focalizado (OFIP) logró que las escuelas asistidas mejoraran más rápido que el promedio. A nivel sistémico, la articulación elevó los logros en alfabetización y matemáticas (10-18%) y la tasa de graduación subió del 68% al 79%. Casos específicos demostraron saltos drásticos en rendimiento (del 40% al 85%), validando que la colaboración acelera la mejora más que la competencia aislada.
Baja representación y visibilidad de la educación pública a nivel nacional	Debido a la falta de reconocimiento simbólico y financiero, la educación pública es percibida como un sector menos competitivo y visible frente a la oferta de administración particular subvencionada y privada	Estudiantes que asisten al sistema público y familias más vulnerables	Perpetuación de un trato desigual y la estigmatización del sistema estatal, lo que debilita la narrativa del valor de lo público como una herramienta central para el desarrollo del país	Uruguay – Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)	En Uruguay, la ANEP se ha consolidado como una institución pública visible y reconocida, con un rol claro en el debate educativo nacional, presentando la educación pública como pilar del proyecto democrático mediante una institucionalidad autónoma, una narrativa clara de valor público y una comunicación sistemática de avances y desafíos.	Construcción de una narrativa nacional sobre el valor de la educación pública como bien común; institucionalidad educativa visible y autónoma con presencia permanente en el debate nacional; estrategias sistemáticas de comunicación pública; participación ciudadana y de las comunidades educativas en instancias deliberativas; uso de evaluaciones y reportes como herramientas de diálogo social.	Alta legitimidad social y confianza ciudadana en la educación pública; continuidad de las políticas educativas a través de distintos ciclos políticos; mayor orgullo y sentido de pertenencia de estudiantes, docentes y directivos; capacidad de sostener reformas de largo plazo con amplio respaldo social; evidencia de que la visibilidad pública y la narrativa compartida fortalecen la sostenibilidad de las reformas (Olivera, 2023)

Recomendaciones con base a evidencias internacionales Subcapítulo Institucionalidad, Gobernanza y Cultura de la Reforma

Recomendación 1: Clarificar funciones y marcos competenciales en el subsistema de la educación parvularia pública, buscando minimizar duplicaciones y aumentar la armonía con el resto del sistema.

- **La consolidación de la Nueva Educación Pública requiere un "mapa de competencias" que delinee claramente roles y responsabilidades y evite superposiciones.** El Estado ya posee instituciones especializadas en educación parvularia, con capacidades instaladas (JUNJI y Fundación Integra), mientras que otros organismos tienen responsabilidades asociadas al nivel, como **SAC, DEPROV, DEP, SLEP.** Experiencias como las Entidades Territoriales Certificadas en Colombia o los Local Education Authorities del Reino Unido muestran que la precisión en los marcos de responsabilidad y la transparencia procedimental reducen la carga burocrática y fortalecen la rendición de cuentas horizontal. Un marco jurídico claro también actúa como garante de estabilidad institucional frente a los cambios políticos, permitiendo que la gestión educativa se concentre en el aprendizaje más que en la interpretación de normativas contradictorias (OECD, 2022). Hoy un jardín infantil tiene tres o cuatro liderazgos (DEP, Subsecretaría de Educación Parvularia, JUNJI y DEPROV) y esta falta de delimitación de responsabilidades hace muy complejo el funcionamiento de la educación.

- **Fortalecimiento del Nivel ~~y Articulación Curricular~~**: Es urgente fortalecer las capacidades profesionales de educación inicial en los SLEP y definir un modelo de acompañamiento territorial para los equipos territoriales. Además, la DEP debe coordinar una estrategia entre la Subsecretaría de Educación Parvularia y JUNJI para apoyar la instalación y el uso de recursos, evitando que este nivel quede invisibilizado.

- **Articulación de la Trayectoria Educativa:** Una recomendación clave es articular de mejor forma la oferta educativa de los jardines infantiles con la educación parvularia y básica, fortaleciendo las estrategias de transición educativa que fomenten la educación inicial y que acompañen de mejor forma la transición de los niños/as a la educación primaria (Decreto 373) (DEP, 2020). Esta articulación debe ser sistémica, asegurando trayectorias educativas positivas y evitando la sobre escolarización de los párvulos, sin abandonar los propósitos formativos de la educación inicial (DEP, 2023b). Es crucial resignificar y posicionar los énfasis de la Educación Parvularia y sus principios pedagógicos en los niveles de transición y primer ciclo básico.

Recomendación 2: Revisar la naturaleza jurídica de los SLEP, evitar las obligaciones paradojales y alinear autonomía y capacidad de los SLEP y la DEP

- La coexistencia de los SLEP como servicios públicos (sujetos a la Ley de Presupuestos) y sostenedores educacionales (sujetos a la Ley de Subvenciones) crea una colisión normativa que genera conflictos y dificultades en la gestión cotidiana y, en particular, una excesiva rigidez y lentitud en el uso y asignación de los recursos. Para superar esta doble obligación paradojal, es crucial reformar los cuerpos legales pertinentes para

eliminar las limitaciones en la planificación y ejecución presupuestaria que tienen los establecimientos escolares bajo el régimen estatal (Eyzaguirre et al., 2021; CEP, 2024).

- La evidencia internacional indica que la autonomía es eficaz sólo cuando está acompañada de capacidad institucional y de un sistema de control inteligente (Barber, 2019; Leithwood et al., 2020). Los sistemas de Ontario y Escocia lograron equilibrar descentralización con control fiscal mediante mecanismos de autonomía gradual: a medida que las autoridades locales demostraban eficiencia, recibían mayores facultades. **En el contexto chileno, un esquema semejante permitiría que los SLEP asuman competencias en diversos ámbitos de gestión por etapas, con metas de transparencia y desempeño verificadas externamente.** Esta estrategia mitigaría la actual dependencia del nivel central y reduciría la rigidez que hoy ralentiza procesos esenciales como adquisiciones o mantenimiento, sin renunciar a la probidad pública (OECD, 2022).

Recomendación 3: Clarificar roles en todo el sistema NEP y fortalecer la autonomía local con marcos nacionales claros

- Para asegurar la coherencia del sistema y evitar la duplicidad de funciones, resulta fundamental **aclarar y reforzar la atribución de la Dirección de Educación Pública (DEP) como responsable de coordinar y conducir estratégicamente el sistema, manteniendo siempre la autonomía de los SLEP y la descentralización del proyecto educativo** (Cabezas, et al., 2024). El rol de la DEP se centra en la conducción estratégica y la coordinación de los SLEP, velando por la calidad del servicio educativo de cada territorio. También hoy la DEP depende de la Subsecretaría de Educación, resultando confuso la estructura, cuando el sistema NEP contiene la oferta de educación parvularia. Esta estructura deja en extraña relación a la DEP en relación con la Subsecretaría de Educación Parvularia. Es importante que la DEP, a pesar de su rol rector en el marco del Ministerio de Educación (MINEDUC), opere con mayor autonomía respecto de la administración central del Estado para facilitar la estabilidad y mantener altos estándares de profesionalismo en la dirección estratégica del Sistema (CEP, 2024) por lo que resulta pertinente la revisión de la relación institucional entre la DEP y el Mineduc.

- **Formalizar la responsabilidad de los SLEP en la entrega del apoyo técnico-pedagógico directo a las escuelas y liceos, aprovechando las ventajas de los SLEP para operar en red y compartir buenas prácticas.** Eso implicaría revisar el rol de las DEPROV en la coordinación de redes de establecimientos. El rol de los DEPROV debería reorientarse hacia el apoyo al sostenedor (SLEP) en cuanto a las orientaciones, lineamientos, políticas, planes y programas generales elaborados por el MINEDUC, y no hacia la intervención directa con los establecimientos (Senado de la República de Chile, Comisión de Educación, 2024; CESEP, 2021) así como en la relación del Estado con los establecimientos particulares subvencionados. Esta delimitación busca eliminar la duplicación o difusión de responsabilidades y el consecuente abandono o sobre intervención de las unidades educativas (Eyzaguirre et al., 2021). Esto permitiría aumentar el alcance del sistema, al liberar de funciones al nivel regional y provincial, para funciones que no están siendo cubiertas (como los estudios de costeo, catastros, estudios de demanda, etc).

- Respecto al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), se recomienda delimitar de forma más precisa la operacionalización del marco normativo para evitar desencuentros y duplicidades en la NEP (Eyzaguirre et al., 2021). Es el caso de las Mesas SAC Regionales. **Es fundamental armonizar la Ley SAC (Ley N° 20.529) con los principios de la Ley N° 21.040, como la pertinencia local y la diversidad, resguardando la coherencia y el respeto a los proyectos contextualizados del territorio** (CESEP, 2024; CESEP, 2021.) Se requiere organizar de forma más precisa la operacionalización del marco normativo para evitar desencuentros entre la NEP y los organismos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), como la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación (Eyzaguirre et al., 2021). La normativa debe establecer con claridad las relaciones y potestades que tiene cada actor, evitando la sobre intervención de los establecimientos que vulnera su autonomía, pero con flexibilidad suficiente para realizar ajustes cuando la situación lo demanda, para lo cual el liderazgo (nuevamente) es vital. La Dirección de Educación Pública (DEP) tiene la responsabilidad de coordinar y conducir estratégicamente el sistema, por lo que debe armonizar su trabajo con la institucionalidad del SAC para que se incorpore de forma coherente y consistente (Uribe et al., 2019).

- Asimismo, se propone que **los indicadores de gestión y aprendizaje generados por la Agencia de Calidad se agrupen a nivel de SLEP,** consolidando los resultados de los establecimientos asociados para permitir la comparación entre los Servicios Locales (CEP, 2024).

- En el ámbito de la participación local, se sugiere **aclarar las funciones y roles del Comité Directivo Local (CDL) y el Consejo Local de Educación Pública (CLEP**), ya que su indefinición ha generado dudas sobre su efectividad e incidencia (Cabezas, et al., 2024). Se recomienda buscar cambios normativos que protejan de mejor manera la participación incidente de estos organismos en los procesos de toma de decisiones y en el diseño de planes educacionales (CESEP, 2024).

Recomendación 4: Reorientar los propósitos, los instrumentos de planificación estratégica y los recursos hacia la función pedagógica de la nueva educación pública.

- Una institucionalidad robusta debe reflejar el propósito educativo de la reforma. Diversos estudios muestran que la inversión en apoyo técnico-pedagógico temprano genera los mayores retornos en equidad y resultados de aprendizaje (Heckman & Mosso, 2014; OECD, 2021). Contar con una estrategia para lo pedagógico en los próximos años, enriquecer profesionalmente a la DEP y vincularla con los apoyos ministeriales y del SAC, seguir fortaleciendo las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP) y priorizar la educación parvularia permitiría materializar el mandato de una educación pública de calidad desde el inicio del ciclo vital hasta la edad adulta. Modelos como el escandinavo o el de Corea del Sur han demostrado que invertir en equipos especializados, dotarlos de formación continua y establecer indicadores de desempeño asociados a acompañamiento pedagógico eleva la efectividad institucional y legitima el sistema ante las comunidades (Sahlberg, 2015).

Recomendación 5: Mejorar la relación de la nueva educación pública con el resto del sistema educativo

- Resulta vital, para la calidad de la educación chilena, avanzar hacia un sistema educativo menos segmentado, más articulado y planeado de acuerdo con las necesidades de desarrollo del país. Avanzar hacia lógicas de mayor colaboración entre prestadores de diversas dependencias, permitirá avanzar en calidad. Gran relevancia tiene el vínculo con la otra oferta financiada por el Estado, la educación particular subvencionada. Esta es una interesante invitación a la discusión sobre los nuevos sentidos de "lo público" y los modos de enfrentarlo desde la política educativa. Esto permitiría lo que más adelante se propone en torno a la planeación de la oferta educativa, de acuerdo con los nuevos desafíos demográficos de Chile.

- **Institucionalizar mecanismos de participación a nivel nacional, de manera similar a lo que la reforma ya estableció en el nivel local, y liderar la NEP con un sello integrador y articulador.** Estos mecanismos podrían articularse con la arquitectura de gobernanza existente y asegurar una representación diversa de actores, incluyendo organismos estatales y no estatales, organizaciones internacionales e incluso el sector privado. Formalizar estos espacios de diálogo y colaboración permitiría dotar a la reforma de mayor legitimidad, continuidad y sentido de corresponsabilidad.

Recomendación 6: Consejo Evaluador de la NEP como parte de la estructura institucional

- Un reto clave es la escasa confianza entre las partes interesadas, lo que crea incentivos para realizar evaluaciones punitivas en lugar de evaluaciones orientadas al desarrollo. La tensa relación entre los defensores de la reforma y el sindicato de docentes es un ejemplo llamativo. Se sugiere fortalecer el rol del Consejo Evaluador en ese sentido.

- En este espíritu, el **Consejo Evaluador** podría reformarse en la siguiente fase como un organismo independiente que pueda ofrecer evaluaciones y análisis sobre la implementación de la reforma. Para fortalecer su legitimidad, el Consejo tendría que ser independiente tanto de la administración de turno (Presidencia) como del Ministerio de Educación, aunque debería contar con representación de estos actores. El Consejo podría incluir representantes de distintos tipos de actores clave, como la Presidencia, el Ministerio de Educación, organizaciones internacionales, representantes relevantes de la sociedad civil, la academia, organizaciones docentes, entre otros. La idea de contar con un organismo independiente encargado de evaluar la reforma podría aportar mayor legitimidad en el largo plazo y contribuir a consolidar la NEP como una **política de Estado**.

Recomendación 7: Potenciar el liderazgo instructivo-pedagógico y acompañamiento de la DEP a los SLEP, y de los SLEP a establecimientos.

- **Liderazgo de la DEP y Apoyo Sistémico**: La DEP debe fortalecer el modelo de acompañamiento y asistencia técnica a los SLEP (DEP, 2024). Esto implica estandarizar, sistematizar y documentar los modos de vinculación de la DEP con los SLEP, modelando procesos y subprocesos, ajustando los apoyos según su nivel de

maduración (DEP, 2023a). La DEP debe cuidar la relación con los diferentes actores locales fortaleciendo la autonomía de los servicios, buscando un equilibrio entre la visión nacional, el soporte centralizado y el espíritu local (Bellei et al., 2018). Se recomienda que la DEP intensifique el apoyo transfiriendo enseñanzas acumulativas de las experiencias previas, desarrollando capacidades sobre el control territorial y proveyendo una mayor infraestructura común (sistemas, modelos de gestión) para que los nuevos SLEP que se van sumando a la NEP no comiencen desde cero (DEP, 2020).

- **Para viabilizar la siguiente etapa de la NEP, la DEP debe fortalecerse significativamente, tanto en recursos como en diseño institucional.** Su misión no puede limitarse a instalar SLEP y gestionar operaciones; debe transformarse en una institución líder, capaz de alinear al sistema, conducir políticamente la reforma y desarrollar capacidades en el nivel local. Esto implica revisar su estructura actual y transitar hacia un esquema que priorice la visión estratégica, la coordinación nacional y el acompañamiento técnico sostenido.

Recomendación 8: Modelo de autonomía gradual para los SLEP y las escuelas de la nueva educación pública.

- **Autonomía Progresiva y Condicionada**: La autonomía no debe ser concedida masivamente por decreto, sino que debe ser ganada por las escuelas en la medida en que demuestren haber adquirido las capacidades necesarias para autogestionarse**. Se recomienda un modelo de arquitectura institucional "autonómico-regulado", donde el Estado establece metas de calidad y transfiere progresiva y gradualmente algunas competencias a las escuelas**. Traspasar competencias sin un proceso de traspaso de capacidades equivale a condenar a muchas escuelas al fracaso. **El mismo modelo puede ser aplicado de la DEP a los SLEP, en las diferentes fases, desde la instalación, hasta la puesta en marcha del servicio educativo**. La experiencia de estos siete años bien debiera permitir "modelar", desde los aprendizajes del sistema, un tipo de acompañamiento que permita volver más eficiente el tiempo y el recurso invertido desde el nivel central a los territorios (Cevallos, 2002). La experiencia internacional muestra que la autonomía escolar es más efectiva cuando se implementa de manera progresiva y regulada, como en Ontario (Canadá), donde el nivel central define metas comunes y acompaña sistemáticamente el desarrollo de capacidades en distritos y escuelas, y en Escocia, donde el Curriculum for Excellence combina flexibilidad pedagógica con estándares nacionales, evaluación externa y apoyo profesional para resguardar la equidad del sistema (Fullan, 2010; OECD, 2015; Priestley et al., 2017).

- **Fortalecer Capacidades y Delegar Gestión**: Es fundamental fomentar una mayor autonomía y capacidad de decisión de los líderes escolares, por ejemplo, en el plano de los recursos de la subvención preferencial (SEP). La NEP debe transferir mayores competencias de gestión administrativa y financiera desde la DEP a los SLEP y desde los SLEP a los establecimientos escolares, una prioridad establecida por la Ley. Para lograr esto, el Estado debe asumir un liderazgo educativo flexible que no solo permita, sino que también impulse el desarrollo profesional de las escuelas y los SLEP, convirtiendo las relaciones jerárquicas tradicionales en relaciones de cooperación profesional. La carrera directiva para el nivel escuela, pero también para el nuevo nivel

intermedio, es una vía que se expondrá en el capítulo de aprendizajes, de este documento. (Uribe et al., 2019; Grandón, 2024).

Recomendación 9. Fortalecer tanto el liderazgo distribuido, como el liderazgo político en las organizaciones de la NEP y en el perfil de sus conductores/as

- Crear un cambio cultural en todo el sistema comienza con un liderazgo orientado a la transformación educativa. **Este tipo de liderazgo exige, como plantea Fullan (2006), equilibrar presión y apoyo: dos dimensiones complementarias que permiten movilizar al sistema sin paralizarlo.** La presión implica cuestionar las mentalidades, normas y rutinas que sostienen el *statu quo* y que acarrean vicios desde la educación municipal, así como inspirar y motivar a otros a salir de su zona de confort, experimentar, equivocarse y aprender. Se recomienda fomentar este tipo de liderazgos en la NEP.

- **La dimensión de apoyo de los líderes de la nueva educación pública chilena, desde la DEP y los equipos directivos de los SLEP, requiere una mayor orientación hacia la colaboración, el desarrollo de capacidades y el aprendizaje colectivo**. Desde la perspectiva de Senge (1990), el cambio institucional profundo se fundamenta en la construcción compartida de significados y no meramente en ajustes técnicos. Asimismo, Schein (2010) subraya que las culturas organizacionales sólo se transforman cuando las personas se sienten acompañadas para adquirir nuevas competencias y reconfigurar sus supuestos básicos.

- **El liderazgo del Ministro/a de Educación y del Director/a de la DEP es fundamental**. Su capacidad para construir y sostener apoyos a la reforma exige una combinación de habilidades de liderazgo político y técnico. La dimensión política implica comunicar de manera clara al público los objetivos de la reforma, así como sus avances y retrocesos. También supone negociar dentro del ámbito político para asegurar el respaldo de actores clave y gestionar o neutralizar eventuales oposiciones provenientes de líderes o grupos influyentes. Avanzar en la implementación de la reforma requiere un juicio político estratégico, que incluye delegar liderazgo en personas clave, identificar ventanas de oportunidad y secuenciar adecuadamente las acciones políticas de mayor alcance para mantener el impulso y la coherencia del proceso.

- **La experiencia internacional muestra que las mejoras sistémicas en calidad y equidad educativas —en sistemas tanto centralizados como descentralizados— suelen estar sustentadas en una voluntad política sostenida y un liderazgo fuerte desde los niveles más altos del gobierno**. Ejemplos de ello son el presidente Correa en Ecuador (Baxter, 2020) y Sobral, Brasil, bajo el liderazgo del alcalde Cid Gomes, donde decisiones políticas claras, liderazgo municipal comprometido y continuidad en políticas de alfabetización, gestión y profesionalización docente, impulsaron la mejora significativa del sistema educativo (Loureiro & Cruz, 2020)

- **Coordinación Intersectorial y Multinivel:** La coordinación requiere de un esfuerzo intersectorial del Estado de Chile que trascienda al Mineduc y la DEP (DEP, 2024). Se recomienda crear una Comisión Interinstitucional o una fuerza de tarea al más alto nivel para asumir la coordinación del proceso de traspaso, involucrando tal vez a un

consejo de ministros o como mínimo, al Ministerio de Hacienda, SUBDERE y los Gobiernos Regionales (Quiero-Bastías et al., 2023). Además, los SLEP deben seguir potenciando la coordinación y el trabajo colaborativo con instituciones externas como universidades y centros de formación técnica, municipios, empresa privada y sociedad civil (CIAE y CSP, 2024; Godoy, 2022). Sumar la participación intersectorial de manera organizada y coordinada podría ayudar a diseñar una gobernanza del sistema que simplifique la burocracia creada hasta ahora.

Recomendación 10. Estrategia de Comunicación y Prestigio: la NEP necesita una narrativa pública que combata la desconfianza

- **Campaña de Prestigio**: Se necesita una estrategia comunicacional sistemática y efectiva para prestigiar el sistema de educación pública chilena con sentido de profesionalismo e impacto positivo hacia los estudiantes y sus familias, pero también hacia docentes, profesionales y funcionarios. Es fundamental comunicar los avances y buenos resultados (como la mejora sostenida en SIMCE y asistencia de los SLEP) a padres y apoderados, a las comunidades locales, pero también a la opinión pública transversal. Resulta relevante avanzar hacia un orgullo por la educación pública con que cuenta Chile.

- **Concientización de Liderazgos:** Se debe tener foco en la concientización de los líderes (nacionales, intermedios y locales) para fomentar la flexibilidad, la adaptación y el aprendizaje institucional, "naturalizando" los altibajos del proceso de reforma, pero también incentivando el afrontamiento de los desafíos desde lo local, lo regional y lo nacional.

- **Transparencia Activa:** Las comunidades deben percibir que hay transparencia y que la participación es real y no solo normativa. El trabajo del Comité Directivo Local y el Consejo Local debe ser visible para la comunidad local, las comunicaciones deben ser puestas al servicio de la participación y la transparencia, así como a la generación de información que favorezca la rendición de cuenta de las comunidades, así como su participación en instancias de planificación y evaluación de la educación de su localidad.

Recomendación 11. Propiciar espacios de aprendizaje y de intercambio entre los agentes del sistema.

- **Potenciar el Espíritu de Cuerpo:** Se debe potenciar el "espíritu de cuerpo" de la NEP, impulsando el intercambio activo entre SLEP, la DEP, el Ministerio de Educación y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).

- **Sistematizar y Compartir Conocimiento:** El nivel central debe proveer soporte tecnológico y plataformas de gestión estandarizadas para todos los SLEP, de modo que no tengan que inventar sus propios sistemas (por ejemplo, sistemas de pago o seguimiento), facilitando así la transferencia rápida de buenas prácticas.

- **Diseñar intercambios entre SLEP:** Considerando la diversidad de experiencias y trayectorias que tienen los SLEP que están en funcionamiento y en proceso de

alistamiento, es importante propiciar espacios para compartir aprendizajes, dificultades de las que se sobrepusieron.

- **Colaboración Municipal:** Promover alianzas y convenios de colaboración con los municipios para dar continuidad a programas y servicios comunales (salud, deporte, cultura, transporte) tras el traspaso del servicio.

Por último y transversal a este eje es importante recordar que, más allá de las campañas de comunicación, es fundamental realizar un esfuerzo sostenido para ampliar la narrativa nacional sobre lo que entendemos por "lo público". Fortalecer una concepción más amplia de lo público (que vaya más allá de la provisión estatal y reconozca el valor de un sistema educativo articulado capaz de producir bienes públicos colectivos) debe ser un objetivo central. Esta visión implica una gobernanza de un sistema integrado en el que actores públicos y privados colaboren y generen sinergias en todos los niveles. En última instancia, esto requiere un **nuevo pacto social en torno a la educación**, basado en la convicción de que garantizar una educación de calidad e inclusiva para todos es el mejor vehículo para el desarrollo sostenible de Chile.

Conclusiones y Juicio Experto Dimensión Institucionalidad, Gobernanza y Cultura de la Reforma

El análisis desarrollado en este subcapítulo presenta un alto nivel de consistencia con los principales hallazgos de las evaluaciones nacionales de la Nueva Educación Pública (NEP) en términos del diseño institucional y la gobernanza del sistema, al tiempo que aporta una lectura y datos actuales desde la voz de diversos actores educativos a nivel local y nacional con quienes se dialogó para este informe que permite comprender con mayor profundidad la etapa en la que se encuentra actualmente la reforma. En términos generales, tanto la evaluación internacional como los estudios nacionales coinciden en que la NEP ha logrado avances estructurales e institucionales relevantes en su fase de instalación e implementación, pero enfrenta desafíos persistentes de gobernanza que condicionan su sostenibilidad y profundización en el tiempo.

Uno de los puntos de mayor convergencia entre esta evaluación internacional y las evaluaciones nacionales es el reconocimiento de la instalación de una nueva arquitectura institucional como un logro significativo de la reforma. Los informes nacionales coinciden en que la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) permitió avanzar en la superación del modelo municipal fragmentado y sentar las bases de un sistema de educación pública con mayor coherencia, responsabilidad estatal y orientación a la equidad. Este capítulo valida este diagnóstico, subrayando que este tipo de transformación estructural constituye una condición necesaria para la mejora sistémica, aunque no suficiente para garantizar impactos pedagógicos sostenidos.

De manera consistente, **ambos cuerpos de evidencia destacan la emergencia del nivel intermedio como un elemento estratégico del nuevo sistema**. Los estudios nacionales sobre institucionalidad subnacional y nivel intermedio muestran que los SLEP se han convertido en el principal espacio de mediación entre la política educativa nacional y las prácticas escolares, aunque con desempeños desiguales entre territorios. Esta evaluación internacional refuerza esta lectura, situando la capacidad de gestión y liderazgo educativo de

los SLEP como un nudo crítico para la sostenibilidad de la reforma y alineando el caso chileno con la evidencia comparada que identifica al nivel intermedio como un factor decisivo para traducir la política en mejora pedagógica efectiva.

Asimismo, en términos de gobernanza y liderazgo **existe una coincidencia clara en torno a la capacidad de aprendizaje adaptativo que ha mostrado la NEP.** Tanto las evaluaciones nacionales más recientes como el informe internacional reconocen que la reforma ha incorporado ajustes relevantes a partir de su propia implementación, incluyendo modificaciones normativas, extensiones de plazos y una reorganización del rol de la Dirección de Educación Pública (DEP) hacia un acompañamiento más orientado al funcionamiento en régimen.

La consolidación del Sistema de Educación Pública desde una perspectiva de liderazgo distribuido exige fortalecer de manera significativa la DEP, tanto en capacidad técnica como en financiamiento, lo que necesariamente implica una expansión de su equipo y del alcance de sus funciones. Sin embargo, **esta expansión no debiera traducirse en una creciente centralización operativa**. Una vez concluida la fase de instalación de SLEP, el foco del fortalecimiento de la DEP debiera desplazarse hacia un rol más estratégico: asegurar mayor coordinación interinstitucional, promover aprendizajes sistémicos y acompañar la mejora a partir de un conjunto acotado de prioridades pedagógicas clave. En esta etapa, el valor agregado de la DEP radica menos en el control directo y más en su capacidad de articular, promover los vínculos entre SLEP, generar conocimiento desde la práctica y lo territorial, apoyar con evidencia y sostener una orientación coherente del sistema en torno a objetivos de aprendizaje compartidos.

Un estilo de gobernanza basado en esta capacidad de ajuste es valorado como un activo importante, en la medida en que permite corregir diseños iniciales y evitar una lógica de implementación rígida. También esta capacidad de aprendizaje organizacional flexible y sistémico es característica de reformas estructurales exitosas en otros países (Fullan, 2006; Rivas et. al 2020; ver Barrenechea et. al, 2024).

Otro punto de consistencia relevante en el ámbito de la cultura de la reforma y las condiciones necesarias para instalar una transformación de estas dimensiones es el reconocimiento del consenso político transversal que ha acompañado a la NEP desde su creación. Los informes nacionales destacan que este consenso ha otorgado estabilidad a la reforma y ha permitido su continuidad más allá de los cambios de gobierno. La presente evaluación internacional confirma que este respaldo constituye un activo excepcional en el contexto latinoamericano, aunque advierte que, por sí solo, no garantiza la sostenibilidad de la reforma si no se traduce en apoyo político transversal y en legitimidad social duradera.

Junto con validar estos logros, el análisis confirma una serie de nudos críticos persistentes que aparecen reiteradamente en las evaluaciones nacionales y que la evaluación internacional refuerza y contextualiza. En primer lugar, una gobernanza atravesada por **la sobrecarga administrativa y burocrática que enfrentan los SLEP emerge como uno de los principales obstáculos para el despliegue pleno de la reforma.** Los informes nacionales describen con detalle cómo la rigidez normativa, los procedimientos financieros y las exigencias de control han desbordado a los servicios, desplazando el foco de la conducción del sistema desde el acompañamiento pedagógico hacia el cumplimiento administrativo. El informe internacional

interpreta este fenómeno como un riesgo sistémico, advirtiendo que, en reformas de esta naturaleza, la burocratización excesiva puede erosionar tanto la eficacia como la legitimidad compartida del cambio.

De manera relacionada, **se observa una gobernanza multinivel frágil, caracterizada por ambigüedad de roles, superposición de funciones y coordinación insuficiente entre los distintos niveles del sistema**. Este nudo aparece con fuerza en los estudios nacionales sobre institucionalidad, participación y escala, y es retomado por este informe internacional como una señal de una arquitectura de gobernanza aún en proceso de maduración. En este contexto, las dificultades de articulación no se interpretan como fallas aisladas, sino como tensiones propias de una reforma estructural en transición desde la implementación hacia la institucionalización.

Más allá de esta alta consistencia, la evaluación internacional aporta elementos analíticos que agregan valor a la evaluación nacional. En particular, introduce una **lectura más explícita sobre la dimensión cultural de la reforma, señalando que la NEP se encuentra en una transición delicada entre una cultura de cumplimiento y una cultura de mejora.** Este énfasis permite reinterpretar tanto los logros emergentes como los nudos persistentes no solo como problemas operativos, sino como señales de un proceso de cambio cultural aún incompleto.

Finalmente, el análisis internacional permite visibilizar riesgos menos explicitados en las evaluaciones nacionales, como **la fatiga organizacional derivada de la acumulación de demandas y la dependencia de liderazgos individuales para sostener avances**. Estos factores, ampliamente documentados en la literatura comparada, refuerzan la necesidad de avanzar hacia una institucionalización del cambio basada en capacidades organizacionales estables y no en esfuerzos extraordinarios.

En conjunto, la comparación muestra que el informe internacional valida y fortalece los diagnósticos nacionales, al tiempo que los ordena conceptualmente y los proyecta hacia una lectura estratégica de futuro. Esta convergencia no sólo refuerza la legitimidad de la evaluación nacional de la NEP, sino que habilita una reflexión más profunda sobre las condiciones necesarias para que la reforma transite desde su fase de implementación hacia una etapa de sostenibilidad e institucionalización, cuestión que se aborda en la Parte II de la conclusión.

Desde una perspectiva de cambio educativo, esta trayectoria es consistente con lo que la literatura internacional describe como el tránsito desde la implementación hacia la institucionalización del cambio (McLure y Aldridge, 2023; Fullan, 2006, Barrenchea et. al, 2024). Tal como plantea Michael Fullan (2006), las reformas educativas no se consolidan por la mera existencia de nuevas estructuras, sino cuando estas logran reconfigurar las rutinas, los valores y las relaciones que organizan el trabajo cotidiano del sistema.

La evidencia empírica internacional refuerza y complementa los diagnósticos desarrollados en este informe. En particular, la revisión sistemática de McLure y Aldridge (2023), basada en el análisis de 249 estudios empíricos sobre reformas educativas implementadas en más de 50 países de todos los continentes, ofrece una de las bases comparativas más robustas disponibles para comprender qué condiciones permiten que las

reformas se sostengan y profundicen en el tiempo, más allá de sus contextos políticos e institucionales específicos.

Sus hallazgos muestran **que las reformas sostenibles comparten un conjunto de condiciones que coinciden notablemente con los nudos críticos y avances identificados en la implementación de la NEP**: liderazgo distribuido, desarrollo de capacidades, uso de evidencia para el aprendizaje, estabilidad organizacional, participación de los actores y apoyo consistente desde el nivel intermedio. En esta misma línea, el estudio comparado de Barrenechea et. al (2022) muestra que los sistemas que logran mejoras sostenidas en el tiempo no lo hacen a través de intervenciones aisladas, sino mediante configuraciones coherentes de políticas, capaces de articular gobernanza, desarrollo del capital humano, apoyo pedagógico y aprendizaje institucional continuo.

Un aporte clave de este estudio es subrayar que no existen soluciones únicas ni trayectorias lineales de mejora, sino procesos adaptativos que requieren consistencia estratégica, ajustes progresivos y alineación entre decisiones de nivel macro y prácticas de nivel micro. Esta conclusión refuerza la importancia, ya señalada en el informe, de evitar tanto la sobre prescripción normativa como la fragmentación de iniciativas en la implementación de la NEP.

En el caso chileno, la información levantada en esta evaluación permite señalar que **uno de los principales riesgos para la sostenibilidad de la NEP es el desplazamiento del foco pedagógico por una lógica de cumplimiento administrativo**. La sobrecarga burocrática, la rigidez fiscal y la ambigüedad de roles entre niveles han llevado a que, en muchos SLEP, la gestión financiera y jurídica absorba energías que debieran estar orientadas al acompañamiento pedagógico, al aprendizaje organizacional y al fortalecimiento de las escuelas.

Desde la evidencia internacional, este fenómeno no es menor: tanto McLure y Aldridge (2023) como Barrenechea et. al (2022) identifican la falta de tiempo, la acumulación de demandas y la fragmentación de prioridades como factores que erosionan la capacidad de los sistemas para sostener el cambio. En este sentido, los hallazgos del informe no solo describen problemas operativos, sino que alertan sobre condiciones estructurales que, de no abordarse, pueden debilitar la trayectoria de la reforma.

El capítulo subraya, además, que **la sostenibilidad de la NEP no es solo un desafío técnico u organizacional, sino también profundamente político y cultural**. Como señalan Healy y Crouch (2006), las reformas educativas de gran escala sólo perduran cuando se sostienen en una arquitectura deliberada de apoyo político y social, y no únicamente en instrumentos normativos o capacidades técnicas. El amplio consenso que ha acompañado a la NEP constituye un activo excepcional en el contexto latinoamericano; sin embargo, dicho consenso debe ser activamente construido, ampliado y renovado mediante liderazgo público sostenido, comunicación estratégica y una narrativa compartida que conecte la reforma con valores ampliamente reconocidos, como la equidad, la cohesión social y el fortalecimiento de lo público.

En este marco, tanto los informes del Consejo Evaluador de la NEP como la evidencia internacional aquí sintetizada (incluyendo los estudios comparados sobre sostenibilidad y mejora sistémica) pueden y deben ser aprovechados como plataformas y catalizadores para

un diálogo social informado y constructivo en torno a la reforma. La experiencia internacional muestra que las reformas que se institucionalizan como políticas de Estado cuentan con espacios legítimos de deliberación, capaces de involucrar a docentes, directivos, gobiernos locales, comunidades educativas y actores sociales en la interpretación, ajuste y profundización del cambio.

En síntesis, **la Nueva Educación Pública se encuentra en un punto de inflexión.** Los avances en gobernanza, liderazgo intermedio y aprendizaje institucional muestran que la reforma ha generado capacidades reales y aprendizajes significativos. Sin embargo, su consolidación dependerá de la capacidad del sistema para superar una cultura de cumplimiento, reducir la sobrecarga burocrática y profundizar una cultura de colaboración, confianza y aprendizaje continuo. El desafío que se abre no es acelerar la reforma, sino hacerla sostenible.

Referencias Bibliográficas del Subcapítulo Institucionalidad, Gobernanza y Cultura de la Reforma

- Andrews, M., Pritchett, L., & Woolcock, M. (2017). *Building state capability: Evidence, analysis, action*. Oxford University Press.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Barber, M. (2019). *How to run a government so that citizens benefit and taxpayers don't go crazy*. Penguin.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000043065
- Barrenechea, I., Beech, J. & Rivas, A. (2022). How can education systems improve? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*. https://doi.org/10.1007/s10833-022-09453-7
- Baxter, J. (2020). *La paradoja del poder en Ecuador: gobernabilidad y reforma educativa, 2007–2015. En Política educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia*. Siglo XXI Editores, México.
- Bellei, C. (2009). *El fracaso del modelo escolar chileno*. LOM.
- Bellei, C., González, P., & Valenzuela, J. (2018). *La nueva educación pública chilena*. LOM.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Jossey-Bass.
- Brunner, J. J. (2014). *Educación superior en Chile: Trayectorias y desafíos*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bruns, B., Macdonald, I., & Schneider, B. (2019). *The politics of education reform: Learning from experience*. World Bank.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., & Grunow, A. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Burns, T., & Köster, F. (Eds.). (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing.
- Cabezas, V., Claro, M., Gallego, F., Irarrázaval, I. y Williamson, C. (2024). *Mejoras urgentes para fortalecer la Educación Pública en Chile: una revisión de su funcionamiento*. Temas de la Agenda Pública, 19(173), 1–26. https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2024/07/Temas-Agenda-173-1.pdf
- Centro de Estudios Públicos [CEP]. (2024). *Propuestas para fortalecer la arquitectura y gobernanza de la Nueva Educación Pública* (Documentos de Trabajo N° 41). Mesa de Educación, Centro de Estudios Públicos. https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2024/11/13-195233_sxey_DdT_41_Nueva-Educacion-Publica.pdf
- Centro de Investigación Avanzada en Educación & Centro de Sistemas Públicos [CIAE & CSP] (2024). *Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública* (SLEP). https://www.ciae.uchile.cl/biblioteca/documentos/evaluacion-externa-de-la-politica-de-nueva-educacion-publica-sobre-la-correcta-instalacion-y-traspaso-de-los-slep
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como

- Cevallos, P. (2002). *Cambiar la arquitectura institucional del sistema escolar para mejorar la calidad educativa en Ecuador*
- Cliodinámica Consulting. (2021). *Servicio de análisis y evaluación de la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública*. Informe Final.
- Consejo de la Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2024). *Informe Anual de Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación pública. Año 2023*.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública [CESEP]. (2021). Evaluación Intermedia Implementación de la Ley N°21.040 que crea el sistema de educación pública. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2021/04/Evaluacio%CC%81n-Intermedia-Consejo-de-Evaluacio%CC%81n-del-Sistema-de-Educacio%CC%81n-Pu%CC%81blica-2021.pdf
- Crouch, Luis. 2020. "Systems Implications for Core Instructional Support Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya." Insight Note, Research on Improving Systems of Education, Oxford. https://riseprogramme.org/publications/systemsimplications-core-instructional-support-lessons-sobral-brazil-puebla-mexico.
- Dale, R. (2005). Globalization, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education, 41*(2), 117–149. https://doi.org/10.1080/03050060500150906
- DeStefano, J. & Crouch, L. (2006). *Education reform support today*. En World Bank / USAID background papers sobre implementación y sostenibilidad de reformas.
- Dirección de Educación Pública [DEP]. (2020). *Estrategia Nueva Educación Pública Chile 2020-2028*. Ministerio de Educación. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/ENEP-Pagina_.pdf
- Dirección de Educación Pública [DEP]. (2023a). *Cuenta Pública Participativa*. Gestión 2022. Dirección de Educación Pública. https://www.supereduc.cl/cuenta-publica-2022/
- Dirección de Educación Pública. (2023b). *Experiencias innovadoras de apoyo técnico-pedagógico en educación inicial*. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2023/09/Experiencias-de-Apoyo-DIGITAL.pdf
- Dirección de Educación Pública. (2024). *Evaluación de la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020–2028 (ENEP)*. Ministerio de Educación de Chile.
- Donoso-Díaz, S. (2021). *Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29(111), 378–398. https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802691
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press.
- Evans, P. (1995). *Embedded autonomy: States and industrial transformation*. Princeton University Press.
- Eyzaguirre, S., Izquierdo, S., y San Martín, H. (2021). *Nueva Educación Pública. Deficiencias y desafíos*. Centro de Estudios Públicos.
- Foxley, A. (2023). *Educación Parvularia: Institucionalidad y funcionamiento*. Acción Educar https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2024/01/Educacion-parvularia-institucionalidad-y-financiamiento.pdf
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Center for Strategic Education.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.
- Gajardo, M., & Puryear, J. (2021). *Educación y desarrollo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P., & Núñez, I. M. (2022). *Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile*. Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 59(1), 1–18. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092022000100110
- Godoy, I. (2022). *La escala en los Servicios Locales de Educación Pública, recomendaciones de la experiencia internacional* (Tesis de Magíster en Políticas Públicas). Universidad de Chile.

- Grau-Solés, M., Íñiguez-Rueda, L., & Subirats, J. (2011). *La participación ciudadana en las políticas públicas: Evaluación y experiencias*. Revista Española de Ciencia Política, 25, 9–34.
- Grandón, C. (2024). *Herramientas para aportar a la NEP desde los municipios*. https://www.horizonteciudadano.cl/publicaciones/herramientas-para-aportar-a-la-nueva-educacion-publica-desde-los-municipios
- Greenhalgh, K. (2016). Eliminating unnecessary workload around planning and teaching resources. *Outwood Grange Academies Trust*.
- Grindle, M. (2004). *Despite the odds: The contentious politics of education reform*. Princeton University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Heckman, J. J., & Mosso, S. (2014). The economics of human development and social mobility. *Annual Review of Economics, 6,* 689–733. https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-economics-080213-040753
- Honig, M. I., & Rainey, L. (2020). Street-level leadership: Rethinking the implementation of educational reform. *Educational Administration Quarterly, 56*(3), 369–401.
- Kooiman, J. (2003). *Governing as governance*. Sage.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2017). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. School Effectiveness and School Improvement, 28(1), 1–22.
- Levin, B. (2012). *How to change 5000 schools*. Harvard Education Press.Levin, B. (2012). *System-wide improvement in education* (Education Policy Series No. 8). UNESCO IIEP / International Academy of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214685
- Ley 21.040, de 16 de noviembre, que crea el Sistema de Educación Pública. (2017). *Biblioteca del Congreso Nacional*. https://bcn.cl/2f4ye
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Maureira, F. y Portales, J. (2021). *El desafío de la participación en la nueva educación pública* (Serie Policy Brief Educación Pública Chilena, N°1). Observatorio de la Nueva Educación Pública, Universidad Alberto Hurtado. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2021/11/policy-brief-%5EN1_participacion.pdf
- McLure, F. & Aldridge, J. (2023) Sustaining reform implementation: a systematic literature review, School Leadership & Management, 43:1, 70-98, www.doi.org/10.1080/13632434.2023.2171012
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Mundy, K. (2023). SDG 4 and state capacity: The missing link. *International Journal of Educational Development, 103*, 102937. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102937
- OECD. (2022). *Building capacity for inclusive governance*. OECD Publishing.
- Poblete Núñez, X., & Falabella, A. (2020). Educación Parvularia: Entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. En: *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria* (capítulo 2). Universidad Alberto Hurtado.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Olivera, E. M. (2023). *Uruguay: La importancia de una campaña global para la defensa de la educación pública nacional*. Internacional de la Educación América Latina (IEAL). https://ei-ie-al.org/noticias/uruguay-la-importancia-de-una-campana-global-para-la-defensa-de-la-educacion-publica-nacional

- Pritchett, L. (2013). *The rebirth of education: Schooling ain't learning*. Center for Global Development.
- Quiero-Bastías, M., Maldonado, K. & Hopenhayn, E. (2023). *Los desafíos de la Nueva Educación Pública. Propuestas para su abordaje*. Rumbo Colectivo.
- Redon Pantoja, S., Belaustegui Irribarra, C., & Angulo Rasco, J. F. (2024). *La nueva educación pública en Chile y su implementación en contextos neoliberales*. Discusiones Filosóficas, 25(44), 157–182. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-61272024000100157
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies, 44*(4), 652–667. https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x
- Rivas, A., Scasso, M., Larsen M. & Jaureguizahar, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.
- Rondinelli, D. A. (1981). Government decentralization in comparative perspective: Theory and practice in developing countries. *International Review of Administrative Sciences, 47*(2), 133–145. https://doi.org/10.1177/002085238004700205
- Sabatier, P. A. (1988). An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning. *Policy Sciences, 21*(2–3), 129–168. https://doi.org/10.1007/BF00136406
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Senado de la República de Chile, Comisión de Educación. (2024). *Informe de la Comisión de Educación recaído en el Proyecto de Ley, en primer trámite constitucional, que modifica la Ley Nº 21.040* y otros cuerpos legales, fortaleciendo la gestión educativa y mejorando las normas sobre administración e instalación del Sistema de Educación Pública (Boletín N° 16.705-04).
- Skocpol, T. (1992). *Protecting soldiers and mothers: The political origins of social policy in the United States*. Harvard University Press.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public-school reform*. Harvard University Press.
- UNESCO (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2025). *Aprovechando el potencial del nivel intermedio para mejorar el aprendizaje fundacional*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393642_spa
- Uribe, C., Bellei, C., & Valenzuela, J. (2019). *Implementación de la NEP: Avances y desafíos*. Universidad de Chile.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology* (H. H. Gerth & C. Wright Mills, Eds. & Trans.). Oxford University Press.
- Weber, M. (1991). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Winkler, D., & Gershberg, A. (2000). *Education decentralization in Latin America: The effects on the quality of schooling*. World Bank.

Resultados Dimensión Financiamiento, Planeación y Eficiencia en el Uso De Recursos[18]

Introducción al subcapítulo

Aspectos cruciales de la implementación de la Reforma a la Educación Pública en Chile son su sostenibilidad financiera y su impacto en la utilización de los recursos públicos, incluyendo los incentivos que genera en los actores educativos. El presente capítulo, se orienta a una revisión del diseño e implementación del modelo de financiamiento de la nueva educación pública en Chile en tres dimensiones: a) la estrategia de financiamiento e inversión realizada en el marco de la reforma; b) la planeación de la oferta educativa; y c) la eficiencia en la utilización del recurso educativo.

La reforma se implementó en un difícil contexto financiero entre las restricciones fiscales del país y el establecimiento de la mayoría de los nuevos Servicios Locales de Educación (SLEP) con déficits estructurales. El nuevo sistema público ha dado continuidad al modelo de financiamiento de la educación en Chile, que se encuentra vigente desde los años 80. Este sistema consiste en un modelo de subsidio a la demanda, y con pago del aporte contra asistencia de los/as estudiantes a una entidad sostenedora. Además, dado que se buscó dar naturaleza de servicio público a los nuevos SLEP, también implicó ponerlos bajo la lógica presupuestaria de la ley de presupuestos.

El financiamiento y utilización del recurso educativo enfrentan al sistema de educación pública a una serie de tensiones urgentes de ser enfrentadas, en particular para asegurar la sostenibilidad financiera de la Nueva Educación Pública (NEP). Para contribuir a este desafío, el presente capítulo analiza este campo del quehacer del servicio educativo desde una perspectiva comparada, principalmente, basada en las revisiones de políticas para mejorar la efectividad en el uso de los recursos educativos, de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Este estudio y otros nacen de un esfuerzo por ayudar a los países a lograr sus propósitos educativos, mediante un uso efectivo y equitativo de los recursos financieros en educación (OCDE, 2017a).

Si bien se plantea un análisis basado en conceptualizaciones y evidencia comparada, el foco de esta revisión está en la percepción de los actores sobre los logros y nudos críticos en la gestión de recursos en la etapa de instalación de los primeros SLEP y en el traspaso del servicio educativo, como en la fase de puesta en marcha y consolidación del nuevo sistema. Desde esta mirada, se propondrán recomendaciones y sugerencias para enfrentar esos nudos o tensiones, desde los aprendizajes obtenidos en experiencias educativas de otros países.

[18] Subcapítulo liderado conjuntamente por el Dr. Paulo Santiago y Mg. Daniela Barrera.

Marco Conceptual y Referencial del Subcapítulo de Financiamiento, Planeación y Eficiencia

Financiamiento de la Educación bajo la Nueva Educación Pública

El sistema de financiamiento de la Nueva Educación Pública en Chile hoy responde a un modelo complejo, derivado de la implementación complementaria de diversas formas e instrumentos de financiamiento. Por una parte, mediante subvención escolar da continuidad a lo implementado en la educación municipal y particular subvencionada como modelo de financiamiento del servicio educativo a estudiantes a través de la transferencia de recursos a la entidad sostenedora; y se suma a este la financiación de los nuevos SLEP mediante la ley de presupuestos, en tanto nuevos servicios públicos con presupuesto propio.

En un análisis más detallado, el financiamiento de la Nueva Educación Pública presenta un conjunto de características propias. En primer lugar, **el financiamiento del servicio educativo en la educación parvularia de la NEP** hereda los llamados jardines vía transferencia de fondos (VTF SLEP) a cargo de los anteriores sostenedores, los municipios. Ahora bien, estos jardines infantiles reciben un monto de subvención menor por niño/a y está condicionada su entrega a la asistencia, replicando el modelo de voucher del nivel escolar. Con esto, establece una forma distinta de pago para los jardines VTF SLEP con relación a los otros prestadores de educación parvularia pública del sistema, JUNJI e Integra (que tienen mayor monto de subvención y pago contra matrícula)[19].

En segundo lugar, el modelo de financiación de la educación básica y media en la nueva educación pública se ha mantenido estable desde el modelo municipal mediante su diverso sistema de subvenciones a la demanda, con la lógica del pago por voucher educativo. El caso de Chile es muy particular dado su modelo de transferencia a la entidad que sostiene los establecimientos[20] quien administra y usa ese recurso en la prestación del servicio. El sistema involucra el pago de una subvención básica por todo niño/a o joven que asiste a la escuela (Subvención General), y un pago de subvenciones adicionales, para favorecer el abordaje de situaciones especiales asociadas a la vulnerabilidad o las necesidades educativas especiales.

En este marco, la Ley Orgánica Constitucional define que el modelo chileno está compuesto por 11 tipos diferentes de subvenciones adicionales[21]. Por su importancia relativa, se destacan la Subvención Especial Preferencial (SEP) orientada a población priorizada o prioritaria por su nivel socioeconómico; y la Subvención del Programa de Integración Escolar (PIE) para niños/as con necesidades educativas especiales. Estas subvenciones, que están muy masificadas en la NEP dados los altos niveles de vulnerabilidad de sus estudiantes, son utilizados con creatividad para enfrentar los bajos montos de la Subvención General y los desafíos de déficit estructural en la instalación y puesta en marcha de los SLEP, sin infringir las regulaciones del sistema sobre su uso para la mejora educativa. En el año 2016, el 71% de

[19] Montos de Aporte Fiscal Mensual por Alumno, por Tipo de Sostenedor: Junji AD: $523.965; JUNJI VTF: $292.512; INTEGRA, $500.520; JUNJI Alternativos: $291.048 (Foxley, 2025).

[21] Subvención Escolar Preferencial (SEP); Subvención de Internado; Subvención Educacional Pro-Retención; Subvención de Refuerzo Educativo; Subvención por Desempeño de Excelencia (SNED); Subvención Adicional Especial (SAE); Subvención Aumento Remuneraciones Personal No Docente (Ley 19.464); Subvención Adicional por Zona; Subvención de Ruralidad; Subvención de Apoyo al mantenimiento; Asignaciones Programa de Integración Escolar (PIE).

los fondos de subvenciones se iban a la subvención general, y un 29% a otras becas o subsidios (OCDE, 2017a). Pero lo que en 2017 se agrupaba como un solo bloque de "otras becas" (OCDE, 2017a), hoy se ha convertido en un robusto sistema de **financiamiento por vulnerabilidad y necesidades específicas**. En la actualidad, el sistema de financiamiento escolar chileno y su Programa de Subvenciones se podría agrupar en las cuatro principales: Subvención General con el 61.5%; la SEP con el 24,8% (DIPRES, 2024). El PIE para necesidades educativas especiales con el 10,2% y otras, como la ruralidad, internado, etc.)

La Subvención Escolar Preferencial (SEP) ha pasado de ser una asignación complementaria a ser la columna vertebral de la equidad en el sistema. Al 2025, el presupuesto asignado a la SEP supera los **$2.2 billones de pesos** (pesos chilenos) y más del **98% de los colegios subvencionados** están adscritos a la SEP, lo que ha ganado terreno a la subvención general en términos de peso presupuestario (DIPRES, 2024; Mineduc, 2025).

La Subvención del Programa de Integración Escolar (PIE) es el ítem con más crecimiento en los últimos 10 años, llegando hoy a representar el 10% del total de transferencias por subvenciones, lo que equivale a **$900 millones de pesos anuales**. Es el pago de una subvención incrementada por cada estudiante con necesidades educativas especiales según la asistencia a clases, que es pagado al sostenedor/a (DIPRES, 2024; Mineduc, 2025). En la NEP la proporción de estudiantes con diagnostico TEA han ido en incremento, ante lo cual la planeación se vuelve particularmente relevante.

La entidad a cargo de la fiscalización del cumplimiento de normativa (asistencia, infraestructura y convivencia escolar) y el uso correcto del pago de subvenciones es la **Superintendencia de Educación (SIE)** perteneciente al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Mientras que la **Intendencia de Educación Parvularia**, inserta en la SIE, cumple la función para el nivel de educación inicial. Los pagos de subvenciones son altamente dependientes del registro de datos de asistencia, realizados en los sistemas GESPARVU para la educación parvularia, y el SIGE para la educación escolar. La SIE tiene la capacidad de multar a los SLEP en caso de incumplimiento de la normativa que regula su uso.

En tercer lugar, los SLEP, como servicios públicos, tienen asignado un presupuesto para su creación y posterior operación, que es parte del presupuesto nacional que se discute año a año en el Congreso del país. De acuerdo con la Ley 21.040, estos montos costean **"gastos relativos a personal, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros, y manutención y reparación de su infraestructura educacional"** (Pag 25). Este modo de financiamiento suma una variable relevante al sistema NEP, dado que impone otras normas de manejo presupuestario, las que muchas veces entran en tensión con el modelo de pago por subvenciones.

Es posible observar que este marco de presupuesto somete la financiación de los SLEP al vaivén de la discusión política sobre el presupuesto del sector, a diferencia del sistema de subvenciones, que se muestra menos permeable a los impactos de esa negociación.

Siendo así, los SLEP, al no tener autonomía política por ser parte directa de la Administración del Estado, también cuentan con la fiscalización de la **Contraloría General de la República (CGR),** que controla cada acto administrativo importante mediante Tomas de Razón (de grandes contratos, bases de licitación y resoluciones antes de ejecutarse) y fiscaliza la

responsabilidad funcionaria directa (mediante sumarios y sanciones) (Ley Nº 10.336 Orgánica de la CGR). Actos a los que no estaban sometidos los municipios, en tanto entes descentralizados.

Esto obliga a una lógica presupuestaria enmarcada en una de **rendición de cuentas muy recargada para el nuevo sistema de educación pública**, muy diferente a las que tenían las municipalidades y que hoy tienen los prestadores particulares subvencionados, que resultaban y resultan ser mucho más promotoras de la autonomía en su gestión. Todo lo anterior, se instala como **un escenario con altas consecuencias para los equipos de las entidades sostenedoras de este nuevo nivel intermedio, así como de los centros educativos que están a su cargo.**

En un cuarto lugar, y de acuerdo con lo que describe la Ley 21.040 en su Art. 26, se nombran **otras posibles fuentes de financiación de los SLEP**: aquellas asociadas a los recursos y bienes que los Gobiernos Regionales o los Municipios puedan transferir; los convenios que puedan celebrar con la DEP; los bienes muebles e inmuebles, corporales e incorporales, que puedan adquirir por diversas vías; frutos de rentas e intereses de los bienes que les pertenezcan; donaciones de diverso tipo; aportes de otros órganos de la Administración del Estado; y aportes de la cooperación internacional. Este cuarto foco de financiamiento se nombra como posible, y no establece mínimos a cumplir para las autoridades de los SLEP.

La educación pública en Chile, también se financia a través de **la Dirección de Educación Pública (DEP), mediante lo que es conocido como el "Programa 01" y el "Programa 02",** que también es parte de las partidas del Ministerio de Educación en la Ley de Presupuestos. Esta financiación adicional tiene dos objetivos específicos: cubrir los costos de operación de la DEP y apoyar los SLEP en el proceso de traspaso.

El Programa 01 corresponde a la gestión de la DEP, para su labor de coordinación, apoyo y supervisión de los SLEP. Financia gastos de personal y operación de la DEP (personal, bienes y servicios de consumo); y costos de la implementación de la Estrategia de Educación Pública (ENEP), incluyendo capacitación y perfeccionamiento. Si bien la DEP tiene un rol de gestión y coordinación del sistema, se consideran recursos indirectos para los establecimientos a través del apoyo de la DEP a los SLEP (DIPRES, 2023).

El Programa 02 tiene carácter transitorio, y es de Fortalecimiento de la Educación Escolar Pública en el que se transfiere recursos directamente a los sostenedores para el apoyo y mejoramiento de la gestión escolar y para potenciar su calidad y disminuir brechas educativas. Este fondo es asignado a los SLEP, pero también los municipios y corporaciones municipales en transición, y se canaliza a través de transferencias corrientes y de capital (Subtítulos 24 y 31 en la Ley de Presupuesto, 2024).

Los SLEP usan estos fondos para a) normalización financiera y administrativa, para el saneamiento de deudas y cobertura de déficits de operación ("brechas financieras") y la continuidad del servicio educativo; b) gastos específicos de personal, como pagos de indemnizaciones para docentes o asistentes de la educación en el proceso de traspaso; c) inversión en infraestructura, para el mantenimiento, conservación, mejoramiento y regularización de equipamiento escolar; d) fortalecimiento pedagógico y de gestión, para recursos educativos, mobiliario, innovaciones, planes de reactivación educativa, entre otros

(DIPRES, 2023). **Por lo tanto, el Programa 02 está orientado a dar soporte a los SLEP en el proceso de traspaso, y a cubrir parte del déficit que heredaron los municipios a la NEP.**

En cuanto a la **relación entre la DEP y los SLEP**, se establece que esta es de coordinación y de apoyo, y no de subordinación administrativa directa. La DEP ejerce la supervisión estratégica y el cumplimiento de la política educativa mediante el Programa 01 y el Programa 02 (firma de convenios, transferencia de recursos mediante resoluciones del director nacional de la DEP, rendición de cuentas de los SLEP, y SEREMIs que hacen las de los municipios). Mientras que los SLEP administran y ejecutan directamente los recursos destinados a sus territorios (Programa 02 y Subvenciones) (DIPRES, 2024).

En este nuevo escenario, dada la cantidad de SLEP en ejercicio (26 a la fecha de la elaboración de este reporte; y 36 a la fecha de su publicación), **la Dirección de Educación Pública (DEP) se ha instalado como interlocutor de la Dirección de Presupuesto (DIPRES),** con quiénes se revisa una propuesta inicial de presupuesto de cada servicio, la cual la DEP, a su vez, ha elaborado previamente con cada SLEP y ha visado en factibilidad con la Subsecretaría de Educación. Además, le corresponde asignar parte de este presupuesto anualmente entre los SLEP, como de los fondos transitorios del Programa 02 a disposición (FIGA[22], FAEP). Con esto, la DEP hoy es la entidad con control jerárquico y de gestión sobre los SLEP, Con esto, la DEP hoy es una entidad con control jerárquico y de gestión sobre los SLEP, con la supervisión de DIPLAP y Subsecretaría de Educación, articulando el diálogo entre los cerca de 30 (en el futuro 70) SLEP y el ente regulador de su financiación. En este proceso, la DEP también ha ido creando sus propias vías para regular la ejecución presupuestaria de los nuevos servicios, generando una nueva capa de control sobre los SLEP.

Planeación de la oferta educativa

La situación cambiante de las sociedades, fenómenos demográficos y las necesidades de los estudiantes, vuelve cada vez más necesario que los sistemas educativos sean receptivos a los nuevos patrones de demanda y tengan la capacidad de ajustar la oferta de acuerdo con ella (OCDE, 2018). La planeación de la oferta educativa es un proceso sistemático y estratégico para determinar qué oferta es necesaria y cuánta y dónde debe ubicarse para satisfacer las necesidades y demanda de la población estudiantil de una manera que optimice la utilización de los recursos públicos disponibles. Importa porque permite a los prestadores utilizar recursos de la manera más eficiente posible, cuando el recurso público, casi por definición, es limitado y para asegurar la disponibilidad de cupos en programas e instituciones de acuerdo con las necesidades de desarrollo social, económico y laboral de un país o región (OCDE, 2017b).

Estudios internacionales dan cuenta de países como Chile, en que se han tomado decisiones y acuerdos de gobernanza que articulan varios niveles y actores, como lo local, regional y nacional, planteando desafíos de coordinación a sus autoridades. **Para responder a las necesidades de los estudiantes en sistemas complejos multinivel, se recomienda invertir en planeación** con mecanismos de coordinación horizontal, desarrollar capacidad de

[22] **Fondo de Incentivo a la Gestión Administrativa de los SLEP (FIGA**). Corresponde a un nuevo Fondo creado en 2025 que busca, de manera complementaria al FAEP, contribuir a la sustentabilidad financiera, la mejora en eficiencia y a la correcta prestación del servicio educativo por parte de los 36 SLEP.

planeación basada en datos de alta calidad, generar incentivos de eficiencia para dar buen sostén a la oferta de zonas aisladas y escuelas pequeñas, entre otras (OCDE, 2018).

Por lo tanto, para planear satisfactoriamente es necesario tanto diagnosticar la realidad como costear con precisión las necesidades financieras del sistema escolar (BID, 2025a). Estos estudios deben considerar los costos básicos de operación, pero también el recurso adicional para la atención de estudiantes más vulnerables, el cierre de las brechas de aprendizaje y garantizar acceso y calidad en la oferta en todos los contextos sociales bajo su responsabilidad. Definir costos reales implica contar con las capacidades técnicas en los órganos a cargo, y contar con unidades orientadas a la planificación y evaluación, como al análisis de datos para la toma de decisiones.

En la mayoría de los países el gasto en satisfacer las necesidades docentes son las más relevantes en lo pedagógico, pero también en lo financiero, dado su peso relativo en el presupuesto educativo. Las definiciones curriculares, la cantidad de estudiantes, el tamaño de las clases, el nivel educativo, la especialidad requerida y las características de los centros escolares son factores que considerar por los ministerios para llegar a una asignación y distribución óptima de docentes (BID, 2025a). Es lo que se suele denominar "plantilla óptima", como referente para la planeación de la fuerza docente en el sistema educativo, y se recomienda que su mecanismo sea transparente, eficiente y equitativo, para dar confianza en su uso (OCDE, 2018). Mismo procedimiento es necesario de realizarse, en el caso de Chile principalmente dada la sobredotación, con el personal docente y no docente de los centros educativos y los asistentes de la educación[23].

Las prácticas de planeación permiten un carácter predictivo de la política, con proyecciones para anticipar y responder a la demanda futura en los diferentes niveles. En este sentido, **el monitoreo permanente de los datos demográficos son una condición para la buena planeación.** Además, los diseñadores de la política deben garantizar la pertinencia de la oferta, de acuerdo con las necesidades de los territorios, el vínculo con el mercado laboral y el desarrollo local. "Los sistemas educativos deben adaptarse a los cambios en el número de niños ampliando o reduciendo la oferta de manera consecuente. En muchos países, la población entre 0 y 4 años cambió ampliamente entre el 2013 y el 2023 y se prevé que cambie aún más para el 2033. Chile experimentó una disminución del 6% en el número de niños de 1 a 4 años, y se prevé que experimente otro descenso del 6% entre el 2023 y el 2033." (OCDE, 2025a)

Chile tiene particularidades demográficas relevantes en las últimas décadas, con una tendencia acelerada al envejecimiento de la población y un descenso histórico de la natalidad. En grupo de menores de 14 años disminuyó en 17,7% en el último Censo, y el Índice de Envejecimiento se disparó de 22 mayores cada 100 niños/as en el 1992 a 79 personas en el 2024. Mientras que la Tasa Global de Fecundidad (TGF) cayó a un mínimo histórico de 1,03 hijos por mujer (la Tasa de Reemplazo para mantener una población sin migración es de 2,1

[23] Actualmente, en el caso chileno existen 3 categorías de asistentes de la educación: un 35% son paradocentes, que es personal que realiza funciones de apoyo administrativo, inspección y asistencia técnica complementaria a la labor educativa (ej. inspectores de patio, secretarias docentes); un 21% son auxiliares, que son encargados de labores de cuidado, mantención, limpieza y servicios menores (ej. auxiliares de aseo y servicios); y un 41% es una categoría "otros profesionales y técnicos", que incluye a profesionales no docentes (psicólogos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales) y técnicos de apoyo (ej. técnicos en párvulos, informática) que no caen en las clasificaciones anteriores (CEM Mineduc, 2024).

hijos por mujer), siendo ahora una de las más bajas del mundo, sólo similar a Japón y Corea del Sur (INE, 2024). Las causas se asocian a postergación de la maternidad (sobre los 30 años); factores económicos (costo de vivienda, alimentación y educación); el cambio cultural de priorización del desarrollo personal y profesional por sobre la crianza tradicional (INE, 2024).

El país ha sufrido cambios relevantes también en relación con la participación de la población migrante o extranjera, desde el 2017 a la fecha. Mientras el porcentaje llegaba a 1,5%, el Censo del 2024 da cuenta de un 9% de población residente extranjera (en condiciones de legalidad) (INE, 2025). Cuando esa población se divide en rangos de edad, vemos que un 15,8% tiene entre 1 y 19 años, 51,5% tiene entre 20 y 39 años; un 26,5% tiene entre 40 y 59 años; y un 6,2% tiene más de 60 años (INE-SERMIG, 2023). Y las nacionalidades son, principalmente, venezolanos con un 41,6% y le siguen ciudadanos peruanos y colombianos, con un 14,5% y un 12,3%, respectivamente; y la población haitiana con un 9,8%. De la población migrante, un 60% se encuentra en la región metropolitana, un 23,2% en la región de Tarapacá; un 19,7% en la región de Antofagasta y un 14,9% en la región de Arica y Parinacota; lo que evidencia la acumulación en la zona fronteriza norte del país, probablemente, en situación de tránsito hacia el resto del país (INE, 2025).

Cuando se presenta esta situación, en Chile y en la NEP aún son escasas las labores de planeación de la oferta, pues las lógicas de subsidio a la demanda han fomentado la regulación en base a competencia del sistema, primando lógicas y regulaciones desde el mercado en el espacio educativo (Bellei et al., 2018). En este contexto, **las prácticas competitivas entre la educación particular subvencionada y la educación municipal (hoy los SLEP) por la matrícula de estudiantes en los territorios son la regla**, con la idea a la base de que la oferta se regulará en función de la elección las familias bajo criterios de calidad (Bellei et al., 2018). Los países poseen temáticas tabúes al diálogo social, y en Chile la apertura y cierre de escuelas parece ser una de ellas. Discusión que puede ser necesaria para evitar déficit de cupos en algunas escuelas o el superávit en escuelas subutilizadas.

El establecimiento de la NEP como servicio público requiere una nueva atención a la planeación de la oferta educativa con el objetivo de optimizar el uso del recurso público para alcanzar sus objetivos educativos en nuevas unidades territoriales, varias de las cuales aglutinan varias comunas (ex municipios) y que no necesariamente coinciden con las provincias que organizan la gobernanza del ministerio educativo. Esto implica atender aquellos sectores en que no hay oferta, como en los contextos rurales o de alta dispersión geográfica, garantizando una utilización eficiente de los recursos públicos para cumplir la promesa de accesibilidad, cobertura y equidad en todos los segmentos de la educación (Universidad de Chile, 2021). Este es un aspecto central para la eficiencia del sistema.

Eficiencia en el uso de recursos educativos

Desde la perspectiva de este capítulo, los países ejercen eficiencia en el uso de sus recursos cuando maximizan el rendimiento de sus inversiones públicas en educación para garantizar calidad educativa y sostenibilidad financiera de los sistemas (OCDE, 2017a; OCDE, 2022). Desde aquí, para alcanzar la eficiencia en el uso de recursos educativos entendemos que, a la efectividad, que es la búsqueda de resultados educativos, le sumamos un análisis de costos financieros, que permitan alcanzar el más alto rendimiento de un presupuesto ajustado.

Una **“eficiencia general”** habla de la relación entre los insumos o recursos invertidos y los resultados o logros de los estudiantes. Es decir, el sistema es eficiente en la medida que alcanza resultados intencionalmente determinados con la mínima cantidad de recursos posibles (o maximiza resultados con una determinada cantidad de recursos). El gasto en educación es una de las inversiones públicas más grandes en los países, por lo que se espera que sean gestionados de manera eficiente.

La **eficiencia puede ser interna**, cuando la optimización está dentro del sistema. En el caso de la NEP, esta se juega en cómo obtener mejores resultados de aprendizaje (medidos por pruebas estandarizadas y tasas de graduación, u otras medidas que el sistema defina como relevantes) a partir de un gasto generado (en profesores, infraestructura, materiales, etc.). Un ejemplo en esto es la simplificación de los procesos administrativos “con el fin de reducir la burocracia excesiva, la que suele obstaculizar la ejecución oportuna y eficiente de los recursos.” (BID, 2025a). Siendo así, la evaluación de la eficiencia interna puede permitir la elección entre programas o políticas, en función de su aporte a los objetivos en un bajo costo. **La eficiencia también puede ser externa**, cuando los resultados educativos se traducen en beneficios para las personas y la sociedad (como en empleabilidad, salarios, productividad y contribución a la vida cívica) (OCDE, 2025b). Esta eficiencia es más difícil medirla, por lo que suele reconocerse y simplificarse como retorno financiero, en el mercado laboral.

El fin mayor de la eficiencia es que la inversión en educación se traduzca en éxito estudiantil, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. El gasto será inteligente cuando correlacione con mejores resultados, pero también cuando esté focalizado en aquello que asegure mayor impacto pedagógico, un sello de particular relevancia para el diseño de la NEP. Sólo en la medida que un sistema de financiamiento educativo sea eficiente, puede ser viable a largo plazo, y puede ser justo y equitativo como pretende la reforma a la educación pública en Chile.

Entre las señales de ineficiencia en el financiamiento de los sistemas educativos encontramos: las tasas de abandono escolar antes de la graduación; la mala distribución docente o deserción de la carrera docente; baja utilización de infraestructura o sobre utilización (hacinamiento) por dificultades de planeación; o uso indiscriminado de recursos (OCDE, 2017a).

Resultados Subcapítulo de Financiamiento, Planeación y Eficiencia en el uso de recursos

Resultados Eje 1 Estrategia de financiamiento e inversión

Logros Eje 1 Estrategia de financiamiento e inversión

Logro 1. A pesar de los desafíos financieros de la transición a la Nueva Educación Pública ha habido un compromiso para su implementación, lo que se ha visto reflejado en disponibilidad de los recursos mínimos para la preparación, transición y puesta en marcha del nuevo sistema.

Los actores refieren el amplio consenso sobre la importancia del cambio de la educación municipal a la nueva educación pública, y ese compromiso se ha visto reflejado en que, en tres gobiernos de diferentes tendencias, la Dirección de Presupuestos (DIPRES), ha contribuido a la sostenibilidad de la reforma cubriendo al final de cada año fiscal los déficits existentes en cada uno de los SLEP deficitarios.

En aquellos casos en que el servicio se enfrenta a déficit, la definición de parte del presupuesto de los SLEP como servicio público centralizado (Programa 02) se somete a la negociación política para la asignación de financiación a través de la DEP y el Ministerio de Educación, delegando el rol gestor de su propio presupuesto. Siendo así, la ley establece mecanismos de sostenibilidad financiera de carácter patrimonial y financiero-administrativo para los servicios para que ejerzan como entidades especializadas en la provisión de un servicio educativo público.

En espacio de diálogo con actores a cargo de los procesos financieros en el nivel central de Mineduc y la SIE, se plantea que, antes de formular los presupuestos directamente con los servicios, hay una primera revisión o propuesta que proviene de la DEP, quienes hacen un primer levantamiento con SLEP y luego hablan con Subsecretaría de Educación para definir la propuesta que se presenta a la DIPRES. Dado el volumen de los presupuestos de educación y la gran cantidad de SLEP, se vuelven necesarios estos ajustes (Misión, 2025).

En los casos en que las nuevas entidades o servicios se encuentran deficitarias, **la DIPRES cubre sus déficits y regulariza el pago de su plantilla**, **atendiendo a su imposibilidad de terminar el año fiscal con deuda**. Si bien es una dificultad estructural que da cuenta de las dificultades en el diseño de la calidad jurídica de los SLEP, se considera como un logro la solución administrativa expuesta anteriormente que permite no acumular deuda de un año a otro.

Otro aspecto favorable es que **la ley faculta poderes a la DEP para transferir fondos a los SLEP desde un *Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública***. Estos recursos están destinados a inversión en infraestructura, equipamiento, innovación, trabajo en red y desarrollo de capacidades, facilitando la instalación y el traspaso del servicio. Este programa, según la Ley 21.040, considera un monto mínimo anual de $130.000.000 pesos chilenos para todo el sistema, además del Fondo de Fortalecimiento de la Educación Pública (FAEP) (de carácter transitorio).

Con esto **las estructuras institucionales diseñadas en marcos legales y normativos, y aquellos procedimientos de gobernanza y organización creados en torno a la gestión, han ofrecido una base para la continuidad del modelo de financiamiento de la educación pública desde su paso de los municipios a los SLEP**. Los establecimientos educativos (escuelas y liceos) de los nuevos servicios continúan siendo financiados mediante el sistema de subvenciones, en mecanismos de subsidio a la demanda, dando estabilidad a los actores del sistema. El pago de las subvenciones sigue siendo contra asistencia de los estudiantes, y se paga una subvención complementaria focalizada en poblaciones vulnerables o con necesidades educativas especiales. Esto ha implicado estabilidad de recursos disponibles, transmitiendo confianza, desde la perspectiva de los establecimientos educacionales. Teniendo en cuenta que las subvenciones, en una gran parte de los SLEP, no son suficientes para cubrir los gastos con las plantillas, la DIPRES, bajo la Ley de Presupuesto, otorga el monto necesario para evitar déficits al final del año fiscal.

Logro 2. Se crea una nueva institucionalidad en el nivel intermedio y el nivel nacional, que sirve de soporte a las actividades financieras de los establecimientos

En la NEP se crean las divisiones de Administración y Finanzas en los SLEP y varias divisiones y departamentos en la DEP: Subdepartamento de Finanzas Institucionales y Subdepartamento de Administración Institucional; División de Gestión de Presupuesto de los SLEP, y en ella el Subdepartamento de Apoyo a la Gestión Financiera, Subdepartamento de Gestión Presupuestaria, Subdepartamento de Gestión de Personal de los SLEP y Subdepartamento de Gestión de Operaciones. También en el Departamento de Infraestructura y Equipamiento Educacional, se observa un Subdepartamento de Gestión y Control Presupuestario.[24]

Este diseño permite acompañar y monitorear los procedimientos financieros de los centros educativos y la nueva entidad sostenedora. También los aprendizajes institucionales han permitido ir creando flujos de tramitación de los recursos financieros y humanos entre las escuelas, con los SLEP, y la DEP, para llegar luego a la gestión con la DIPLAP/MINEDUC y la DIPRES. La Superintendencia de Educación (SIE) también cumple un rol relevante en este flujo organizacional en torno a la ejecución, de manera de garantizar el uso de recursos de las subvenciones escolares de acuerdo con la normativa, informando, comunicando y capacitando a los SLEP en rendición de cuentas, determinación de saldos y cumplimiento normativo (Misión, 2025).

También **con el tiempo se ha sumado una asesoría de la DEP a los SLEP para la gestión financiera**, a través de capacitaciones o asistencia individualizada que avanza en instalar capacidades para el análisis en base a datos. En esta línea, en el diálogo con los servicios la DEP ha avanzado en la **identificación de costos relevantes de la operación para la formulación presupuestaria, incluso apoyando para gestionar déficits, lo que es valorado por los entrevistados de los servicios**. Todo el proceso de formulación presupuestaria, que ocurre en los meses de abril y mayo, es reportado como un trabajo extenuante desde la DEP y los SLEP, identificando el costo de la operación. En este marco, se reporta desde la DEP que se ha logrado entregar ciertas herramientas analíticas a los servicios de cómo mirarse (con datos), lo que ha permitido avanzar crecientemente en mejor manejo de los procesos a cargo (Misión, 2025).

[24] Rescatado de: https://educacionpublica.gob.cl/nosotros/organigrama/ enero, del 2026.

La capacidad de aprendizaje del sistema ha permitido avanzar gradualmente en prácticas de modelamiento que la dinámica de instalación del nuevo sistema requiere.

Logro 3. Existen esfuerzos significativos de inversión para atender a los importantes desafíos de infraestructura educativa en el traspaso del servicio educativo

En el nivel de educación parvularia, desde el primer gobierno de Michele Bachelet se utiliza el Programa de Transferencia de Capital para la construcción de salas cunas y jardines infantiles, el cual está disponible para los SLEP y los establecimientos de la nueva educación pública para ampliar cobertura de salas cunas y jardines infantiles. Desde el 2020, este recurso se ha orientado, principalmente, para la obtención del reconocimiento oficial de los centros parvularios (JUNJI, 2020).

Además, se ha canalizado presupuesto a través del **Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública (FAEP)** para el mejoramiento, conservación y reposición de espacios educativos de manera que cumplan con los estándares de calidad en el proceso de traspaso desde los municipios. A este fondo concursable pueden postular los establecimientos públicos de los SLEP (como los municipales, particulares subvencionados y administración delegada). De acuerdo con información del Mineduc, en la convocatoria 2024 para proyectos de conservación, se adjudicaron cerca de $52.800 millones de pesos chilenos para mejorar 125 establecimientos[25].

Las últimas evaluaciones nacionales de la NEP y los actores entrevistados en el marco de esta evaluación representando a las áreas de soporte de Mineduc, SIE y DEP, así como el Consejo Evaluador de la NEP, **destacan avances en la ejecución de proyectos de infraestructura** a medida que los SLEP ganan experiencia y conocimiento sobre los procesos y desafíos implicados en procesos de construcción, adaptación y mantenimiento de infraestructura escolar. Esto se ha traducido en un incremento de los recursos para ampliar y agilizar la ejecución de proyectos de infraestructura, con un impacto en la mejora de las condiciones de los establecimientos educacionales (CIAE y CSP, 2024). Como iniciativa de anticipación en las comunas a ser traspasadas en el 2024, se financiaron proyectos de conservación para 83 establecimientos, con una inversión de $23.909 millones de pesos chilenos (CESEP, 2024).

El Proyecto ley que busca mejorar la educación pública y la Ley 21.040, de ser aprobado, facultará a la DEP de poderes para transferir recursos directos a los SLEP para infraestructura, así como también autoriza y entrega dotación y financiamiento para la creación de unidades de infraestructura en todos los SLEP, como un mínimo obligatorio para los primeros 11 SLEP creados, dado que los nuevos servicios ya las tienen[26]. En este sentido, se aprecia como un avance el que los SLEP puedan contratar mediante trato o contratación directos la ejecución de obras de infraestructura, aumentando la eficiencia y agilidad de los servicios (CPP-UC, 2024).

[25] Rescatado de www.mineduc.cl con fecha 21 de noviembre del 2025.

[26] Con fecha 28 de enero del 2026, fue aprobado en el Congreso Nacional el Proyecto de Ley que mejora la Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública. El presente Informe Extenso de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025) terminó de ser elaborado en enero del 2026 y su publicación corresponde a febrero del 2026.

Logro 4. La Nueva Educación Pública se enfoca en la distribución equitativa de recursos por alumno buscando atender a las necesidades particulares de su población objetivo, que vive en situaciones de mayor vulnerabilidad y desigualdad.

Anteriormente, los municipios aportaban diferencialmente a la educación pública, información no siempre disponible para la realización de análisis comparativos entre gobiernos locales, siendo sólo posible suponer un gasto por alumno diferente entre municipios (PNUD y UNESCO, 2025[27]). Al depender de la voluntad política de las autoridades locales la cantidad de ese apoyo, esto generaba una amplia dispersión y desigualdad entre ofertas municipales de diferentes localidades (Bellei, 2018). En este sentido, esta evaluación ha evidenciado que la llegada de la NEP ha venido a igualar las condiciones del financiamiento basal entre territorios, lo que en algunos casos ha implicado "igualar hacia arriba" y en otros, "igualar hacia abajo". Esta ha pasado a ser la principal preocupación de aquellos municipios y sus alcaldes con más recursos, y que han tenido un compromiso con la inversión educativa local, y que se perderá cuando ocurra es traspaso del servicio educativo (Misión, 2025).

Los actores entrevistados del SAC, Mineduc y los territorios perciben más transparencia y equidad en la distribución de los recursos, donde SEP y PIE siguen siendo relevantes como recursos para la atención de población estudiantil altamente vulnerable que atienden los SLEP, tal y cual demostraron estudios internacionales previos al Sistema Escolar Chileno (OCDE, 2017a). Desde una perspectiva comparada, es posible aseverar que en Chile hay un buen nivel de recursos para el apoyo no pedagógico en el nivel escolar (e.g. apoyo psicosocial mediante convivencia escolar o programas de revinculación educativa), ponderando la sobredotación de asistentes de la educación, que es un tema por abordar en los nudos.

El manejo del recurso docente, en tanto principal inversión en el campo educativo, también es vital para la equidad del sistema educativo (OCDE, 2022a). Información levantada en el marco de esta evaluación da cuenta de una autonomía creciente de los SLEP para hacer ajustes a la dotación por escuela y de su dotación global, para atender a circunstancias particulares de sus párvulos y estudiantes, dando buenas señales de equidad, mejoramiento de la gobernanza y su necesaria flexibilidad en materia de recursos. Estas flexibilidades de gestión han sido paulatinas, en la medida que, al parecer, crece la confianza del sistema. Todavía es importante asegurar la transparencia de los criterios de los SLEP para ajustes específicos a las dotaciones por escuela.

La previsibilidad del sistema, tomando en consideración las necesidades particulares de cada territorio, en equilibrio entre procesos centralizados y descentralizados, dota de estabilidad a las comunidades y a los equipos líderes de los centros educativos, y tranquilidad en el pago de sueldos a los equipos pedagógicos y de asistencia que los trabajadores valoran (Misión, 2025).

Logro 5. Hay un monitoreo sistemático de la ejecución y administración financiera en la Nueva Educación Pública avanzando hacia un sistema acorde a las necesidades del país

[27] En el siguiente enlace es posible consultar el Reporte de Antecedentes y Evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025), elaborado para esta evaluación internacional por PNUD y UNESCO. https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/reporte-de-antecedentes-y-evaluaciones-la-reforma-la-educacion-publica-en-chile-documento-elaborado-para-el-panel-experto

Después de la revisión de evidencia y el diálogo con actores, es posible aseverar que la nueva educación pública en Chile destaca por su capacidad de monitoreo y evaluación de los procesos en todas sus etapas, lo que es particularmente notable en materia financiera. Cuenta con instrumentos de evaluación del diseño, mecanismos de evaluación de procesos y de la implementación y una robusta cartera de evaluaciones anuales nacionales de la instalación y puesta en marcha del sistema, con especial acento en la gestión administrativa, presupuestaria y contable de los SLEP. Hay una atención específica a la buena utilización de los recursos públicos, en gran parte motivada por la percepción de abusos en el manejo de esos recursos en la educación municipal, que llevaron a la existencia de sobredotaciones en las plantillas. Esa función se cumple a través la fiscalización de la Superintendencia de la Educación (para las subvenciones) y la supervisión de la Controlaría (para la ley de presupuesto).

Hoy el sistema cuenta con mucha data, la cual está siendo articulada en sistemas de interoperabilidad (uno de ellos llamado Chile Presente – SIPTE; y otro llamado IDEA, elaborado junto a BID); con un sistema interinstitucional de aseguramiento de la calidad (SAC) que se ha debido adaptarse a la realidad de la NEP; y un Consejo Evaluador colegiado e independiente (CESEP), que reporta directamente al presidente de la República los avances y dificultades de la reforma. Se suma a esto la instalación de prácticas de rendición de cuenta en todos los niveles, donde la DEP, cada SLEP y los centros educativos, comparten con sus comunidades los avances en cada año de implementación, mediante cuentas públicas.

Nudos Eje 1 Estrategia de financiamiento e inversión

Nudo 1. La financiación de los jardines VTF gestionados por los SLEP es aún más deficitaria que la subvención escolar, y tiene implicaciones de equidad relevantes

La financiación de la educación inicial traspasada a los SLEP tiene un problema serio de equidad. El recurso público por niño/a en jardines VTF, que atienden la mayor matrícula del sistema (38.2% del total, 96.713 párvulos en 2024), es bastante más bajo que el recurso público por niño en Junji e Integra (Banco Mundial, 2024).

La provisión de “administración directa” de Junji e Integra es definida por Ley de Presupuesto, pagada por matrícula, estimada de acuerdo con las cantidades de años previos y ronda los $440.000.- o $500.000.- pesos chilenos mensual por niño/a (con variaciones por nivel y zona). Cuentan con coeficientes técnicos más altos y escalas de remuneraciones históricamente superiores, financiadas íntegramente por el Estado a través de transferencias directas de la partida presupuestaria, sin el riesgo de fluctuación por asistencia (DIPRES, 2023).

En el caso de la provisión “vía transferencia de fondo” de municipios, es pagada por asistencia del niño/a al jardín o sala cuna y va entre los $220.000.- y $250.000.- pesos chilenos por niño/a (según nivel y zona). La diferencia de financiamiento por niño/a es de entre 40% y 50% entre jardines infantiles que atienden el mismo nivel de complejidad en cuanto a vulnerabilidad equivalente a $179.295 menos por niño cada mes (Banco Mundial, 2024).

La forma en cómo se estructura el presupuesto **hace que en los jardines VTF SLEP**, más del 90% del financiamiento por convenio se destine a remuneraciones del cuerpo docente y

técnico, dejando solo un 10% para la operación, como mantención y materiales. En contraste, JUNJI e Integra tienen estructuras más equilibradas con financiamiento basal y un componente de gasto administrativo fijo (70% para personal y 30% para otros gastos esenciales). **La inequidad se debe a un sistema fragmentado: JUNJI e Integra operan con presupuestos anuales predictibles (Ley de Presupuestos), mientras que los VTF operan con transferencias mensuales variables** condicionadas a la asistencia/capacidad efectiva del mes precedente, generando asimetrías operativas.

En esta evaluación y evaluaciones nacionales previas (Banco Mundial, 2024) también **se evidencian diferencias importantes en los coeficientes técnicos** (cantidad de adultos por niña/o en sala) entre los prestadores de educación parvularia. Los jardines VTF SLEP presentan la mayor brecha en el cumplimiento del Decreto 241 que establece estándares de coeficientes técnicos, con plazos al 2026 y 2027. Finalmente, se observan **importantes disparidades territoriales,** porque el financiamiento actual no reconoce las variaciones de costos operacionales por región, como los costos de climatización, generando inequidades entre prestadores similares por variables locales que no están siendo consideradas en los costeos de la educación parvularia pública (Banco Mundial, 2024).

Nudo 2. La reforma de la gobernanza de la educación se ve obstaculizada por falta de una estrategia de sostenibilidad financiera para la Nueva Educación Pública

La transición de la educación municipal a la educación pública dependiente de los SLEP inicia con un déficit estructural al traspaso. Varios factores inciden en esta situación de entrada: por falta de pago de licencias médicas, pagos previsionales y pagos de reemplazos; la sobredotación de personal, principalmente, asistentes de la educación; las inasistencias de estudiantes asociados a sus niveles de vulnerabilidad, que afectan el pago de la subvención. A la fecha de este reporte, varias evaluaciones dan cuenta de un déficit financiero estructural en la Nueva Educación Pública (CIAE y CSP, 2024; CESEP, 2024; BID, 2025b) entre otras).

Además, **los SLEP son afectados por otras condiciones estructurales incidiendo de manera diferenciada.** Como ha elaborado el Consejo Evaluador de la NEP, "una mayor proporción de estudiantes en situación de vulnerabilidad, menor asistencia escolar promedio, presencia significativa de estudiantes sin RUT (que no acceden a la SEP), y obligaciones legales adicionales, como el límite de 35 estudiantes por curso. Además, los SLEP no están recuperando los recursos por licencias médicas" (CESEP, 2024).

En el caso de las **licencias médicas,** los servicios públicos no reciben una subvención para el reemplazo (como sí ocurre en municipios y sostenedores privados (Misión, 2025). Los SLEP deben cubrir con su presupuesto los sueldos del personal con licencia y sus reemplazos, y aunque FONASA transfiere los recursos, estos no se restituyen de manera íntegra ni automática al Programa 2 del SLEP. Se estima que los SLEP dejan de percibir entre un 9% y 10% de sus ingresos anuales por este concepto (BID, 2025b). Desde el 2019, por una decisión de la DIPRES, ese dinero vuelve a FONASA (sistema público de salud chileno), donde se atiende cerca del 80% de la población de trabajadores/as de la educación. Esta determinación de DIPRES y la extrema burocratización del sistema agravan la situación financiera de base de la NEP.

El Consejo Evaluador de la NEP ha sido categórico en alertar sobre este tema: “Del mismo modo, este Consejo advierte sobre el riesgo de que, a la fecha, exista una **deuda previsional** de arrastre de MM$130.000, y que aun 64 municipios mantengan deudas con sus trabajadores. Esta deuda deberá ser absorbida por la sectorialidad y el riesgo es que tenga un impacto en la definición de presupuestos que realiza la DIPRES.” (CESEP, 2024). La deuda previsional corresponde al pago de cotizaciones por salud y pensiones, y corresponden al 7% y a 12%, respectivamente del total de las remuneraciones.

La situación se ve exacerbada por una **sobredotación de personal heredado de la administración municipal (**ClioDinamica 2021; CESEP 2020, 2021, 2023, 2024; BID, 2025b). Al comparar la tasa de alumnos por asistente de la educación y de alumnos por docente de cada SLEP con los particulares subvencionados que funcionan en los mismos territorios, se observa una brecha sostenida en el tiempo, la que recién comienza a disminuir en 2022 (Arzola, 2023). En datos del CEM del Mineduc (2025) la ratio de asistentes de la educación por estudiantes en los SLEP es de 11,8 estudiantes por asistente, en los municipales 15 asistentes por estudiante, los particulares subvencionados 17,9 estudiantes y los de administración delegada, 27 estudiantes por cada asistente de la educación.

Esta situación se agrava ante la definición de **la Ley 21.040 que establece en 35 la cantidad máxima de estudiantes por sala**, (versus los 45 estudiantes máximo de la educación particular subvencionada) que implica un costo mayor por estudiante, y, por ende, por sala de clase (sin tomar en cuenta su mayor vulnerabilidad) sin que la ley incluyera una reforma al financiamiento para cubrir estos mayores costos.

La solución de cualquiera de estos puntos (licencias médicas, sobredotación, estructura de los cursos) podría resolver el déficit financiero de los SLEP, y la resolución de todos ellos podría permitir a la educación pública contar con hasta un 40% más de presupuesto para la nueva educación pública (BID, 2025b).

A pesar de la situación financiera precaria para establecer los SLEP, ***no se desarrolló una estrategia para eliminar los déficits estructurales de los SLEP*** en su fundación. “El asunto más complejo ha sido la estrechez presupuestaria gatillada de inmediato por el desbalance entre personal contratado en los establecimientos educacionales y la matrícula/asistencia efectiva con que se financian” (CIAE y CSP, 2024). En este sentido, lo esperable hubiera sido estimar los déficits por municipio y luego haber reducido las sobredotaciones previo al traspaso de la educación municipal a los SLEP.

Mientras existan déficits estructurales y sobredotaciones, y no se invierta en una solución de largo plazo en los SLEP, se pone en riesgo la sostenibilidad financiera de la educación pública.

<u>Nudo 3. La transición a la Nueva Educación Pública sin una estrategia de sostenibilidad financiera tiene fuertes efectos indeseables</u>

Los déficits estructurales de los SLEP implican una intervención sistemática de la DIPRES para eliminar esos déficits al final del año fiscal dado que, por ley, los SLEP no pueden tener déficits, llevando a una ***lógica presupuestal de “negociación”*** con liderazgo por parte de la entidad

reguladora del presupuesto. Esta característica, que se nombró previamente como un logro, porque es una solución administrativa que permite que la deuda no crezca desmesuradamente, se plantea acá como una dificultad o un nudo, dada su fragilidad por la lógica de negociación política de aspectos que son también altamente técnicos.

Desde la perspectiva de los nudos para la NEP, esto tiene ***efectos no deseables de gran importancia***:

- Hay riesgos de ***perder el vínculo entre financiamiento de la educación y objetivos educativos***. Los presupuestos de los SLEP son desarrollados de modo a cubrir déficits, perdiendo su foco que debe ser alcanzar objetivos educativos o enfocarse en nuevas prioridades educativas (e.g. digitalización en los procesos de aprendizaje, el cuidado de población con necesidades especiales por aprendizaje, vulnerabilidad o interculturalidad). Hasta que el problema de los déficits estructurales esté resuelto, el riesgo es la dominancia de los déficits en el financiamiento educativo en potencial detrimento de objetivos como la calidad o la equidad educativa.

- Se ***distorsionan objetivos originales de ciertas subvenciones como la Subvención Especial Preferencial (SEP)***. Originalmente, en la SEP se limita el uso en gasto de plantilla para financiar procesos de mejora, pero existe presión desde los SLEP para utilizar estos fondos para ayudar a pagar el déficit. La SEP tiene restricciones en su uso: los establecimientos no pueden utilizar más que el 50% de la SEP en el pago de personal (salvo excepciones con justificación), lo que lleva o a no cumplir con la ejecución de los servicios comprometidos asociados a calidad con estudiantes más vulnerables, o bien buscar formas creativas de vincularse a las normas, para ampliar su uso (OCDE, 2017a). El informe del Consejo Evaluador de la NEP del 2024 señala las inconsistencias entre el periodo de ejecución de gasto que establece la ley de presupuesto de 12 meses, y el impacto en el uso de la SEP: "una de las principales repercusiones es que la pérdida de Subvención Escolar Preferencial (SEP) asociada a recursos no ejecutados de los SLEP en el marco del presupuesto del año anterior se vuelve recurrente, como constatan tanto desde los Servicios Locales como la Dirección de Educación Pública" (CESEP, 2024). **Se genera entonces la paradoja de la subejecución de ciertos recursos, y el déficit estructural por otro**. Ahora bien, mediante Ley de Presupuestos 2024 y 2025 se han autorizado la desafección de la SEP, autorizando el uso de porcentajes a gastos previamente restringidos (Ley de Presupuesto, 2024)[28], controlando en algo esta dificultad.

- ***Cuando existe una entidad superior que resuelve año a año el problema de los déficits, se desincentiva a los SLEP a desarrollar procesos de planeación*** **de plantilla de profesionales y técnicos, y desarrollar estrategias para racionalizar esas plantillas**. Otra implicación es ***quitar autonomía al SLEP para la planeación de sus servicios***, incluso interferir en su potestad de distribuir los recursos de acuerdo con su estrategia educativa, como la contratación de nuevos docentes, abrir o cerrar o fusionar una nueva escuela. escuela.

[28] En esta ley, las Glosas de la Partida 09 (Ministerio de Educación), específicamente las asociadas a la Dirección de Educación Pública (Capítulo 17) y a los Servicios Locales (Capítulo 18), contienen las instrucciones sobre el uso de recursos y la flexibilidad de la subvención SEP

Nudo 4. La reforma a la educación pública entró en marcha sin una revisión del sistema de financiamiento

La conversación con actores y estudios de financiamiento de la educación escolar y parvularia (BID, 2025b; Banco Mundial, 2024) dan cuenta de que la ***subvención genera escolar[29] en Chile y el financiamiento de los jardines VTF SLEP no es adecuada para permitir la operación mínima de los establecimientos***. Es decir, los montos no son suficientes para la operación mínima, por lo que se asume que otras subvenciones como la SEP o el PIE para la educación escolar o el FAEP para la educación parvularia compensan la insuficiencia del financiamiento general cuando deberían tener objetivos complementarios. Esto pone en riesgo el objetivo de mejoramiento educativo de estos instrumentos de apoyo suplementario.

Esto se agrava con la supresión de los fondos municipales invertidos en la educación, que hoy los actores municipales y de los SLEP identifican como una pérdida importante en el financiamiento (Misión, 2025).

Además**, el sistema de subvenciones del nivel escolar chileno es *complejo* con una variedad de subvenciones que pueden tener objetivos que se superponen** (BCN, 2022; BCN, s.f.). El sistema, que cuenta con más de 10 subvenciones o incentivos financieros destinados al personal, becas para poblaciones específicas, y todas tienen normativas específicas adjuntas (OCDE, 2017a) se transforma en un desafío para la NEP, que debe, además, lidiar con el financiamiento diferencial de sus instalaciones como sostenedor. **El establecimiento de un nuevo sistema de educación pública bien puede ser una buena oportunidad para simplificar el sistema de subvenciones** y tornarlo más entendible para los establecimientos escolares y más transparente para la gestión financiera de los SLEP, a la vez que actualizado a los estudios de costo que se proponen en este reporte.

Reiterados estudios (OCDE, 2017a; CIAE y CSP, 2024; CESEP, 2024) han insistido en que la financiación del servicio educativo por parte del Estado por asistencia es problemática. Implica que gastos fijos sean cubiertos por ingresos variables (dependientes de la asistencia) y, sobre todo después de la pandemia, penaliza establecimientos con poblaciones estudiantiles más carenciadas, que es el caso de la educación pública en Chile. Mientras esta estrategia provee incentivos para que los establecimientos desarrollen vías para aumentar la asistencia de los alumnos, tiene fuertes implicaciones para la equidad en el sistema quitando recursos donde más se necesita. En el caso de la educación parvularia, la situación es más problemática porque la asistencia, además, no es obligatoria, y los lactantes y párvulos (sobre todo de sectores más vulnerables) suelen asistir menos al jardín en temporadas invernales, afectando la sustentabilidad de los centros del nivel (Misión, 2025).

Además, hay aspectos en el sistema que traen ***rigidez para la ejecución presupuestal***, por ejemplo, que los presupuestos sean anuales (sin poder transferir fondos al año siguiente), un año fiscal que no coincide con el año académico, reglas de ciertas subvenciones, que son características del modo de financiamiento, que impiden la planificación de proyectos a más largo plazo o mejoras de carácter plurianual (CESEP, 2023). En Uruguay, la **Administración**

[29] La Subvención Básica de Escolaridad recibida por un sostenedor escolar es el resultado de multiplicar la Unidad de Subvención Educacional (USE) por la asistencia promedio mensual de los estudiantes y un factor de ajuste acorde al nivel y tipo de educación (BCN, 2022; BCN; s.f.)

Nacional de Educación Pública (ANEP), una unidad técnica autónoma responsable de la planificación y gestión del sistema educativo público realiza distintos estudios para calcular los costos y necesidades de las escuelas. Además, los **presupuestos educativos se establecen cada cinco años** en ese país, lo que fortalece la planificación de largo plazo y lleva a un financiamiento más predecible (BID, 2025b).

Si bien la ejecución financiera de los SLEP mejora año a año en todos los subtítulos, se sigue reportando dificultades asociadas a la extensión y diversidad territorial, especialmente, en zonas rurales lo que tiene repercusiones importantes en lo presupuestario para esas regiones (CIAE y CSP, 2024). Los actores de SLEP de regiones extremas reportaron **la relevancia del ítem transporte** en estos casos, donde el desplazamiento para llegar a los establecimientos implica gran cantidad de recurso.

Resulta interesante la experiencia del SLEP Aysén, partícipe de esta evaluación, que permitió visibilizar esta problemática. Desde la región se nombra la **escasez de locomoción pública** (limitada a un bus de ida y vuelta a Aysén), lo que hace **imprescindible contar con vehículos propios al SLEP**. Para abordar esta necesidad, se utilizó el proyecto de Oficinas Locales para justificar la solicitud presupuestaria ante la DIPRES, logrando la autorización de cinco camionetas (una para cada oficina local) y un aumento de personal. Además, los gestores territoriales son responsables de **asistir a las escuelas requieren buses** para el traslado de niños (Misión, 2025). En términos generales, esto evidencia la importancia de contar con rangos de acción en lo presupuestario para acoger las particularidades territoriales, y la relevancia de considerarlas en el diseño de la estrategia de financiamiento de la NEP.

Nudo 5. Los SLEP son los nuevos sostenedores del sistema de educación pública y, a la vez, tienen carácter de servicio público, lo que enfrenta a una doble naturaleza jurídica del financiamiento de los nuevos servicios.

Actores de los SLEP, de la DEP y de las áreas de soporte de la DIPLAP, la SIE y la DIPRES llamaron la atención en la Misión sobre la paradoja que significa el modelo jurídico de los servicios hoy vigente. Por un lado, en que un servicio público está recibiendo subvención estatal en la misma lógica que lo hacía un tercero (como los municipios), que tenían más flexibilidad y autonomía. O por otro, que los servicios públicos autónomos y descentralizados con presupuesto y patrimonio propio como son los SLEP, no puedan ejercer esa autonomía en el diseño, defensa, ajuste y optimización de su presupuesto, porque su diálogo está mediado por la institucionalidad de Mineduc y la DEP.

Diversos actores entrevistados para esta evaluación hicieron ver que anteriormente el municipio podía financiar con presupuesto propio lo que la subvención no alcanzaba a cubrir, ya que tenía ingresos independientes y autonomía para hacerlo (Misión, 2025). **Una vez más se visibiliza la situación de desventaja en que se encuentra un SLEP en relación con los otros prestadores públicos y privados de educación financiada por el Estado, ante lo cual será importante pensar en los ajustes**.

Pero también se hacía notar dificultades de diseño cuando nos encontramos con que la DEP también es un servicio centralizado dependiente del Ministerio de Educación, y que, por ende, la relación DEP-DIPRES no es directa, porque debe supeditarse a lo que la Subsecretaría de

Educación determine. En esto, los y las entrevistadas perciben esto como un exceso de control (Misión, 2025).

Estas definiciones institucionales y de gobernanza del nuevo sistema de educación pública sienta las bases para dificultades operativas de los SLEP e impacta directamente en su vinculación con los establecimientos educacionales en materias financieras. Desde la perspectiva de actores entrevistados en la DEP, el SLEP ve alterada su autonomía en la medida que es un servicio público que recibe subvención pública. El Estado pagando al Estado por ejercer una función pública. El municipio, al tener un patrimonio realmente propio, podía pagar las diferencias de aquello que no cubría la subvención, pero el SLEP no puede ejercer esa autonomía, porque no es autónomo en la gestión de su presupuesto, porque debe solicitar autorizaciones a DEP, a Mineduc y a DIPRES. (Misión, 2025).

Esta situación tiene **implicaciones prácticas en términos de carga administrativa, por la rendición de cuentas triple** (DEP que verifica convenios del FAEP y media temas presupuestarios; Superintendencia de Educación que verifica utilización de las subvenciones; y Contraloría que verifica que reglas de la ley de presupuesto fueran cumplidas), y finalmente impacta y tiene implicancias en lo pedagógico, que será tratado en más detalle en el siguiente capítulo.

Esta rigidez en la administración del presupuesto tampoco permite la planeación plurianual de los establecimientos, y limita la capacidad de planeación educativa de los SLEP. Ante esto, la falta de planificación pertinente a los procesos de gestión lleva al desgaste de los equipos, atentando contra el espíritu y motivación, que es energía vital de los procesos de cambio (Misión, 2025).

Nudo 6 La articulación con actores territoriales, en particular municipios y gobierno de las regiones, para asegurar su contribución y aporte al servicio educativo es limitada

Si bien la Ley 21.040 refiere los Convenios con Gobiernos Regionales y Municipios como vías de acceso a recursos para los SLEP, existen pocos casos de convenios entre los SLEP, los municipios y los GORE mientras hay espacio para que los municipios y las regiones contribuyan a la educación pública en sus territorios.

“No se han producido muchos convenios de colaboración para proyectar el apoyo de los municipios, y se han subutilizado los recursos económicos e institucionales que puede aportar el Gobierno Regional, así como las universidades y empresas locales. En definitiva, hay un espacio enorme para aprovechar el potencial de cooperación de los SLEP con las instituciones públicas y privadas de los territorios” (CIAE y CSP, 2024).

Estudios comparativos de la educación en los países de la OCDE, demuestran que, si bien la mayor parte del financiamiento de la educación escolar viene de los gobiernos centrales, cada vez es más común ver a otros actores públicos y privados contribuyendo al financiamiento de la educación pública (OCDE, 2017b). **En Chile no se ha abierto un análisis sobre cómo compensar las pérdidas de recursos invertidos en educación de parte de los municipios, y a la luz del traspaso de los establecimientos a los SLEP queda en evidencia que el aporte**, si bien no era homogéneo o sistemático, sí parecía cumplir un rol de sostén relevante en aspectos que hoy son desafíos en la administración de los SLEP. Es el caso de

mantenimiento de áreas verdes de los centros escolares y sus entornos, el transporte escolar y las mismas acciones de mantenimiento y reparación de la infraestructura escolar. **En este aspecto, los actores de las escuelas y liceos sienten que los SLEP tienen menos capacidad de maniobra que los anteriores municipios.**

Muchos países los modelos complejos de colaboración empiezan a consolidarse, como la NEP, donde los gobiernos subnacionales, regionales o locales, tienen mucho que aportar. Ahora bien, estos estudios recomiendan que los modelos sean más bien mixtos (no sólo locales), y que busquen vías de compensación para evitar el aumento de desigualdades territoriales, que es uno de los riesgos que conlleva la descentralización financiera. **Es común en las experiencias internacionales el apoyo de los gobiernos territoriales, sobre todo, en ámbitos no propiamente "pedagógicos", pero que sí aportan a la implementación educativa**. Son frecuentes los aportes en actividades extracurriculares, transporte escolar, tratamiento de áreas verdes y recreativas; aportes a la educación técnico profesional; entre otras. Existen buenas prácticas en países como Francia y Portugal con experiencias satisfactorias de participación de los gobiernos locales en el aporte de recursos públicos a la educación sin fines pedagógicos (e.g. infraestructura, alimentación escolar, actividades extracurriculares), de los que es posible sacar lecciones.

Nudo 7. Las deficiencias en infraestructura educativa siguen siendo significativas en la NEP.

Evaluaciones anteriores (CIAE y CSP, 2024) alertaron sobre la situación en que "la falta de planificación y mantenimiento preventivo por parte de los municipios ha dejado a muchos establecimientos en condiciones críticas, lo que demanda altos grados de intervención al momento de la instalación de los SLEP" (CIAE y CSP, 2024). La baja autonomía de los establecimientos educativos públicos de los SLEP para ejecutar recursos fue abordada al menos parcialmente por el Ministerio de Educación, al crear un "caja chica" de recursos para obras menores (CIAE y CSP, 2024).

A varios años de la puesta en marcha de los primeros servicios el problema de infraestructura ha sido uno de los más relevantes: "En muchos territorios la infraestructura educativa estaba en muy mal estado, incluso, no cumpliendo las normativas (terrenos no saneados, sin la aprobación de la Dirección de Obras Municipales, planos desactualizados, entre otros problemas). Asimismo, dadas las expectativas asociadas al cambio de administración, las comunidades educativas y locales manifiestan baja tolerancia a las falencias de infraestructura, equipamiento y mantención de los establecimientos, lo que se convierte en una fuente de demanda y conflicto importante." (CESEP, 2024).

La discusión en Chile ha demostrado consenso en que los recursos y las capacidades de los SLEP se han mostrado insuficientes en este campo, debiendo desarrollar varias acciones paliativas (uso del FAEP, cajas chicas para obras menores, creación de un fondo especializado, el Programa de Transferencia de Capital de Junji para la obtención del reconocimiento oficial de los jardines) con lo cual aún no se logra cubrir la necesidad, la que se encuentra con la nueva demanda de mantención de establecimientos ya traspasados en cohortes anteriores. Llaman la atención algunas iniciativas en regiones donde se ha ido a buscar capital en los Gobiernos Regionales para mantención, reparación e incluso

construcción de centros educativos, logrando aumentar los recursos de los SLEP más allá de las capacidades del sector educativo (Misión, 2025).

Se suma a esto la falta de voluntad, en algunos casos, de Municipios que deben traspasar, de usar el FAEP previo al traspaso, para la preparación de los establecimientos en la lógica de la preparación del equipamiento. (CESEP, 2024). Además, profesionales de los SLEP dan cuenta de lo insuficiente de los montos para la mantención, incluso, de los establecimientos ya funcionamiento. Se refiere que, con cerca de 200 millones para una referencia de 50 establecimientos a cargo, el recurso sólo permite afrontar las necesidades de medio año escolar (CESEP, 2024).

Las dificultades de información de los establecimientos, su infraestructura, terrenos, equipamientos y bienes inmuebles reportadas en varios monitoreos previos, y que son parte de las dificultades iniciales para enfrentar la problemática (CESEP, 2024; CIAE y CSP, 2024) está siendo enfrentada con la realización de un **Censo Nacional de Infraestructura**, que brindará data relevante sobre el estado de los establecimientos dependientes de la NEP, y será un insumo esencial para la planeación en esta materia central para el sistema de educación pública.

Nudo 8. La capacidad para la administración financiera en los SLEP requiere esfuerzos continuados

Estudios previos y el diálogo con actores de la NEP dan cuenta de **la persistencia de las deficiencias en las capacidades de los SLEP para administrar el presupuesto de acuerdo con las nuevas reglas presupuestarias del servicio**. Esto se asocia, principalmente, a la complejidad burocrática que ha ido adquiriendo la gestión de la educación pública, pero también la falta de personal calificado y con las competencias necesarias para modelar procedimientos como para implementarlos y evaluarlos.

El Consejo Evaluador de la NEP (2024) detalla los subprocesos de más alta complejidad en términos de carga burocrática: procedimientos de compras públicas, conocimientos de los estatutos administrativo, docente y de asistentes de la educación; el sistema de rendición de cuentas del sector público; los requerimientos de las subvenciones de diverso tipo; entre otras. Si bien se ha avanzado en la creación de manuales, diseños de flujo de procesos y en la capacitación de cargos claves, los actores entrevistados refieren el costo que tiene este peso administrativo en el cuidado del sello pedagógico de los SLEP, y su acompañamiento a los centros educativos.

Resultados Eje 2 Planeación

Logros Eje 2 Planeación

Logro 1. Existe una nueva conciencia de la necesidad de planear la oferta educativa

El diálogo con los actores de la NEP permite **observar un avance hacia una necesaria cultura de la planeación para Chile, y especialmente para su educación pública**. La responsabilidad de los SLEP sobre nuevas unidades territoriales, las cuales tienen alta variabilidad en cantidad de comunas y municipios entre servicios (un SLEP puede recibir la

educación de 1 a 11 municipios), obliga a una nueva comprensión de la realidad del territorio a su cargo y de la configuración de la nueva oferta educativa en las localidades. En este aspecto, la perspectiva de trayectoria educativa de la oferta en Chile contribuye a una visión sistémica de la red de centros parvularios y escolares en función de la demanda en cada localidad. Esto genera las bases para una futura planeación de la oferta educativa, a la luz de los ajustes demográficos del país en los últimos años.

En esta línea, **se valora la creación de las primeras Oficinas Locales de Educación en regiones con alta dispersión geográfica, como las del SLEP Aysén y el SLEP Magallanes**. Si bien desde las experiencias conocidas en el marco de la Misión carecieron de una orientación o acompañamiento centralizado de la DEP u otra entidad a las regiones involucradas, la experiencia es valorable y tiene el potencial de modelización para la implementación de nuevas oficinas en el resto del país. Se proyectaron 9 nuevas Oficinas Locales para este 2025 (CESEP, 2024). Resultará relevante conocer los estudios de costo de su diseño e implementación, de manera que su creación responda a criterios de calidad sin seguir aumentando el déficit financiero que enfrenta la NEP y respondiendo a las necesidades administrativas y pedagógicas de la variabilidad territorial que caracteriza a Chile (Misión, 2025).

Por otra parte, la **planificación del presupuesto obliga a los SLEP a tener claridad de sus plantillas de funcionarios para responder a los requerimientos de la DEP y otros**. Lo que es más desafiante en contextos de sobredotación de personal, principalmente, asistentes de la educación. Durante el 2024 y 2025, se han ido entregando indicaciones a los SLEP de la necesidad de ajustar esas dotaciones para el 2026, lo que es desafiante para los directores ejecutivos de los SLEP en lo político, lo jurídico y presupuestario (Misión, 2025). Ahora bien, es valorable para este panel que el Mineduc vaya encontrando soluciones jurídicas y administrativas, para asignación de presupuesto para despidos y promoción de retiros, que permitan planificar el ajuste de personal (como el uso del FAEP). Ahora bien, en el diálogo con directores ejecutivos de SLEP miran con recelo una orientación que puede terminar en causal de su despido, si no se logra el ajuste (Misión, 2025). Dando prioridad a la planeación, la DEP ha informado en el marco de esta evaluación que está desarrollando instrumentos para asesorar los SLEP en la planificación de su oferta educativa, incluyendo la optimización de su plantilla.

Logro 2. Las nuevas estructuras institucionales ofrecen una base para que la planeación de la oferta educativa se vincule con objetivos educativos.

La incorporación de financiación, a través de la ley de presupuesto permite visibilizar mejor los fondos disponibles a nivel SLEP y sus centros educativos al inicio del año fiscal para la duración del año académico, lo que facilita la planeación. Esto, a diferencia del sistema de subvenciones, que realiza un pago mes a mes de un promedio trimestral de la asistencia de los tres últimos meses (Misión, 2025). **Esta variación tiene el potencial de dar algo de certidumbre al sistema, aun cuando sigue siendo necesario afinar los elementos necesarios para llegar a una planificación plurianual de la NEP en lo financiero.**

Por otra parte, **se evalúa positivamente por los actores el Plan Anual Local (PAL) y Plan Estratégico Local (PEL) que contiene una planificación a 6 años para el SLEP.** Si bien ambos instrumentos son de responsabilidad del director ejecutivo del servicio, este último, debe ser

presentado y retroalimentado por el Consejo Local para su opinión y observaciones (Art. 45) y debe estar alineado con **la ENEP**. En teoría el documento debe orientar el presupuesto para las actividades del SLEP, permitiendo vincular y alinear la planeación de la oferta educativa a los objetivos educativos y la participación de los actores de la comunidad en su definición y aprobación. Es en el PAL donde el SLEP debe proponer iniciativas educativas, pero también la planificación de sus dotaciones. De acuerdo con la Ley 21.040, esta propuesta anual del SLEP puede ser revisada por el Comité Directivo Local, y debe recibir observaciones de la DEP. En la práctica y de acuerdo con lo que reportan actores, **es la DEP la que lidera este proceso, desde las instrucciones iniciales, la creación de la propuesta de PAL de los SLEP, entrega de observaciones y su aprobación (Misión, 2025).**

Se considera un logro el que algunos SLEP pongan entre sus prioridades en la planeación la generación de alianzas y convenios de colaboración con municipios, gobiernos regionales, la academia e instituciones pertenecientes al sector privado. La capacidad de allegar recursos complementarios de los SLEP pasa a ser una competencia fundamental de los nuevos directores ejecutivos, si bien pueden complejizar aún más la administración y rendición de fondos, sin duda es un recurso necesario para la planeación de ofertas y dotaciones, en tanto los desafíos actuales de financiación de los nuevos servicios de la NEP.

Logro 3. Avances en la creación de estándares para el traspaso educativo desde los municipios a los SLEP, estableciendo parámetros iniciales para la planeación de los procesos de anticipación, funcionamiento y transición.

El año 2024, el Congreso Nacional ha solicitado una evaluación externa nacional a la reforma a la educación pública, la cual fue delegada a la Universidad de Chile. Producto de ese proceso, se ha elaborado **un primer avance en la definición de parámetros bajo el nombre de "estándares"** para contar con criterios comunes observables de definición de procesos y subprocesos, y sus resultados esperados en diversos ámbitos de la gestión, y en diferentes momentos del ciclo de transferencia de los centros parvularios y escolares a los nuevos servicios. La propuesta se instala sobre el marco legal que otorga el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) en la Ley 20.529, que establece propósitos de calidad para el sistema escolar chileno, buscando alcanzar los fines formativos de los estudiantes, pero también obligando a implementar medidas correctivas que impidan alcanzar los mínimos para el logro de esos objetivos (CIAE y CSP, 2024).

En un modelo como el chileno, con alta participación de privados en la provisión de oferta de educación financiada por el Estado (particulares subvencionados y los anteriores municipios) **es imprescindible contar con referentes de la calidad del servicio a prestar, como vía de control y probidad de la entrega de recursos públicos.** En los SLEP, al ser servicios públicos descentralizados dependientes del Estado, los estándares propuestos son planteados como "indicadores de un sistema de gestión interna, en lugar de estándares de una agencia gubernamental que debe procurar hacer cumplir a terceros" (*sic*) (CIAE y CSP, 2024). Así, buscan transparentar los criterios a la base de la toma de decisiones y la orientación de acciones de la entidad.

En el caso de la reforma a la educación pública, **los estándares propuestos se entienden como** "aquellos resultados imprescindibles que deben producirse para un adecuado servicio educativo, garantizando que los establecimientos educacionales puedan seguir funcionando

al menos con el nivel de calidad anterior al traspaso" (CIAE y CSP, 2024). Esto con principal foco en el tiempo que es necesario para que los procesos estén finalizados, para entrar a una etapa posterior.

Con eso, Chile cuenta con una base importante de definiciones referenciales de los procesos de anticipación, funcionamiento y transición de los SLEP desde la administración municipal, en las dimensiones: administrativa y financiera; recursos humanos; equipamiento de infraestructura; política y normativa; educativa; de participación y territorio, que resultan vitales para las acciones de planeación de la oferta educativa pública (CIAE y CSP, 2024).

Nudos Eje 2 Planeación

Nudo 1. A pesar de contar con condiciones e instrumentos de gestión que potencian la planeación educativa, en la nueva educación pública no se incentiva como práctica de los SLEP la planificación de la oferta educativa

El acercamiento a los actores de la NEP permite aseverar que **los SLEP no tienen la planeación de su oferta educativa como prioridad en esta etapa de implementación de la NEP**. Y la verdad es que tienen pocos incentivos para hacerlo, si la DIPRES cubre sus déficits año a año y sus niveles de autonomía en lo presupuestario se ven limitados (Misión, 2025).

La **planeación de la oferta educativa debe traer consigo cuatro elementos esenciales**: un conocimiento de los antecedentes demográficos de la población, un análisis actualizado de los costos de los servicios educativos, claridad de los recursos que se tienen a disposición y una estrategia educativa para el territorio que responda a sus necesidades (BID, 2025a).

En el caso de la nueva educación pública chilena, los antecedentes demográficos de baja de la natalidad y envejecimiento de la población no han sido tomados aún en su peso, además de la poca claridad y disponibilidad de las cifras reales de migrantes para los SLEP, impiden un buen diagnóstico de la demanda educativa. Por otro lado, si bien hay avances en establecer estándares para la instalación y puesta en marcha de los SLEP (CIAE y CSP, 2024), todavía no se cuenta con estudios de costeos mínimos claros y conocidos de las prestaciones educativas que permitan una buena planificación del servicio. En particular, no existen parámetros para la operación de los establecimientos (e.g. tamaño mínimo de cada clase para recibir un docente o las necesidades de docentes en función del currículum educativo) como referencia para determinar las dotaciones adecuadas para la operación de un SLEP y definir su plantilla de docentes y no docentes (o de educadores/as y asistentes, para los jardines infantiles).

Además, los SLEP enfrentan un escenario desfavorable para la instalación de prácticas o una cultura de planeación de la oferta educativa como condición para una estrategia de sostenibilidad financiera para la NEP. Los nuevos sostenedores cuentan con menos ingresos en educación parvularia, la pérdida para el sector de recursos por licencias médicas y la subejecución de subvenciones como la SEP, lo que vuelve compleja la planificación de la ejecución presupuestaria. Ante eso, queda la duda si están las condiciones hoy para solicitar a los SLEP que se comprometan con allegar nuevo recurso, como las labores prioritarias de una fase de puesta en marcha, lo que obliga a seguir proyectando el recurso de los más de 30 servicios que queda por instalar en los siguientes años.

Nudo 2. Hay lagunas en la planificación de la oferta educativa de la educación pública

En Chile, la planeación educativa se basa en el equilibrio entre la oferta y la demanda del servicio en los territorios, fomentando en los sostenedores la búsqueda y la competencia por matrícula de estudiantes en base a la atracción de diferentes proyectos educativos

En este sentido, el mecanismo de regulación de la oferta educativa no cuenta con una entidad que diagnostique y regule la apertura o cierre o ajuste de la oferta en lógicas de planificación como es frecuente en otros países, sino que se realiza como resultado del proceso de ajuste a posteriori una vez que la demanda en los territorios va sufriendo modificaciones. **Siendo así, el mecanismo es contrario a la planeación, lo que tiene repercusiones de bajo control en la inversión pública, que reacciona al mercado educativo como cualquier otro entre prestador.** Los marcos legales de la NEP declaran que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso a la oferta, por las lógicas de equidad que orientan al sistema de educación pública. Esto se da especialmente en la educación media (principalmente técnico profesional) y la educación rural, que son las ofertas más costosas y difíciles de implementar y que menos concitan el interés de prestadores privados.

Se ha nombrado la importancia de considerar los datos demográficos sobre cómo han evolucionado las cifras de natalidad y la cantidad de niños y jóvenes potenciales usuarios del sistema, pero **la planeación también implica analizar su distribución y movilidad en los diferentes territorios (especialmente importante en el fenómeno migratorio) de manera de garantizar oferta en lógicas de eficiencia financiera, sobre todo en tiempos de déficit estructural.** La red de centros parvularios y escolares de los SLEP no ha respondido a un análisis acabado de la demografía de los territorios que ha recibido en traspaso, varios de ellos con muchas comunas en su interior, lo que evidencia el rango de mejora en la eficiencia del gasto mediante planificación con datos demográficos y georeferenciación. Esto incluye ubicar los jardines infantiles, las escuelas y liceos donde su capacidad sea óptima, lo que puede implicar la fusión, el cierre o apertura de escuelas en caso de ser necesario.

La OCDE ya alertaba el año 2017 sobre lo extensa de la red de establecimientos en Chile, con muchos centros educativos de bajo tamaño[30]. Además de una tendencia a la baja de cantidad de estudiantes por sala en la educación municipal y rural, lo que ya obligaba a mirar la planeación de la oferta educativa. En ese momento, se planteó que la puesta en marcha de la nueva educación pública era una oportunidad para implementar un ordenamiento (OCDE, 2017a), lo que parece no estar ocurriendo.

Además de los principios de competencia que orientan la regulación de la oferta y la demanda del servicio educativo en Chile, **llama particularmente la atención el que no existe articulación de la oferta de la nueva educación pública con la oferta particular subvencionada desde la lógica de la planeación de la oferta en los territorios.**

En este punto surge como una tensión la **ausencia de articulación entre la planeación de la oferta de la educación pública, con la oferta de la educación particular subvencionada.** Los SLEP reportan la consideración más informal de la oferta particular subvencionada, más

[30] "Los estudiantes de establecimientos pequeños tienden a sufrir de entornos poco propicios para el aprendizaje. Algunos estudios sugieren que la calidad de la enseñanza en los establecimientos pequeños es más baja y, por lo tanto, pone en tela de juicio los beneficios que podrían derivarse de una menor cantidad de alumnos por profesor." (OCDE, 2017a)

que un manejo de data sobre su distribución y tipo de oferta. También conocen su efecto como resultado del uso del Sistema de Admisión Escolar (SAE), con la información sobre dónde se orientan las elecciones de las familias en esa oferta territorial. Esto tiene un impacto en todo sentido, pero sobre todo en el ámbito de la educación técnico profesional, que corre el riesgo de duplicar y colaborar a empobrecer la oferta técnica para estudiantes en ciertos territorios.

Otro aspecto complejo vinculado a la planeación en los SLEP es que aún son pocos mecanismos para monitorear la distribución de los recursos en los territorios. Una condición para que los mecanismos de descentralización del financiamiento educativo sean eficientes y eficaces, es contar con medios de monitoreo y control que permitan al sistema asegurar equidad en la provisión de los servicios educativos. Objeto de este monitoreo deben ser la distribución de la calidad docente entre localidades y establecimientos, participación monetaria de los padres, apertura, cierre o fusión de escuelas. En su documento "El Gasto Inteligente en educación escolar en América Latina" el BID (2025a) advierte: "... es esencial fortalecer el monitoreo administrativo, estableciendo mecanismos de control claros y transparentes que prevengan la corrupción, minimicen los gastos no autorizados y reduzcan las ineficiencias."

Resultados Eje 3 Eficiencia en el uso de recursos

Logros Eje 3 Eficiencia en el uso de recursos

Logro 1. En la NEP hay avances en la consideración de indicadores de la eficiencia interna y externa en la utilización de los recursos educativos

Destaca la orientación a resultados de la nueva educación pública, y en un esfuerzo sostenido por racionalizar los recursos utilizados en el nuevo sistema de provisión. El contexto de déficit ha obligado a los equipos nacionales y territoriales a desarrollar estrategias que vuelvan eficiente la inversión realizada para la obtención de los propósitos formativos de la NEP.

En términos de **eficiencia interna de la nueva educación pública**, destaca la tendencia a la mejora de indicadores clave como la asistencia y la retención escolar, como también la disminución de la desvinculación escolar y el aumento leve, pero sostenido, de los resultados en las pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE) de matemática y lenguaje de los niveles básicos en las últimas dos mediciones (ACE, 2024a y 2024b) [31]. Señales de esta eficiencia interna es también la capacidad del sistema de responder a las necesidades de infraestructura, lo que ha permitido un traspaso del servicio educativo sin interrupciones para los usuarios, y sin mayores dificultades asociadas a las condiciones salariales y previsionales de administrativos, técnicos, asistentes, docentes y profesionales no docentes. Y si bien muchos diseños de procesos pudieron ser previstos y prediseñados para facilitar la puesta en marcha de la burocracia financiera de los SLEP, los servicios y la DEP han logrado ir diseñando e implementando una estructura de funcionamiento, que ha permitido responder adecuadamente a los desafíos de gestión de los diferentes momentos de la reforma (Misión, 2025).

[31] Para más detalle, revisar la página 22 el Reporte de Antecedentes y Evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública en Chile (PNUD y UNESCO, 2025) y el Subcapítulo de Capacidades y Cultura del Aprendizaje del presente informe.

En términos de eficiencia interna, un logro es que la ejecución financiera de los SLEP mejora año a año en todos los subtítulos, y los nuevos SLEP tienen mejores niveles de ejecución que los primeros puestos en marcha. La última evaluación externa nacional (CIAE y CSP, 2024) reporta una mejora sustantiva en la ejecución financiera de todos los subtítulos de los primeros cuatro SLEP que iniciaron funciones. Estos SLEP se ubicaron en rangos entre el **70% y 89,5% en 2018**, pasando a rangos entre el **86% y 97% para 2020**, dando cuenta de la capacidad de aprendizaje y mejora en la gestión del sistema. El mismo reporte plantea que la ejecución de los siguientes siete SLEP durante su primer año mejoró en relación con la experiencia de los primeros SLEP, ya que todos superaron el **80% de ejecución el año 2023**, con excepción del SLEP Atacama. Aun así, se sigue reportando dificultades asociadas a la ejecución en condiciones de extensión y diversidad territorial, especialmente, en zonas rurales (CIAE y CSP, 2024).

En la misma línea, el Consejo Evaluador de la NEP proporciona información sobre el nivel de ejecución financiera de los SLEP en el año 2024, desglosada por distintos subtítulos presupuestarios. Los detalles se resumen en varias tablas, enfocándose en los 15 SLEP en régimen a la fecha de su reporte. De acuerdo con esta información, la ejecución presupuestaria de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) muestra un alto nivel de gasto en los ítems de Gastos en Personal (Subtítulo 21) y Bienes y Servicios de Consumo (Subtítulo 22), con la mayoría de los SLEP superando el 90% de ejecución. Las excepciones de menor gasto en Bienes y Servicios fueron Magallanes (81%) e Iquique (75%).

Sin embargo, se observa una disparidad significativa en la ejecución de gastos destinados a inversión (CESEP, 2024):

- **Adquisición de Activos no Financieros (Subtítulo 29):** Pocos SLEP mostraron alto gasto (>90%) (Andalién Sur, Valparaíso, Colchagua). Un número considerable de SLEP tuvo un gasto bajo (<70%), destacando Iquique con solo un 14% y Atacama con un 51%.
- **Iniciativas de Inversión (Subtítulo 31):** Aunque algunos SLEP tuvieron ejecuciones altas (cercanas al 99%), varios mostraron gastos bajos (<70%), siendo Atacama el más bajo con un 43%.

En cuanto a **la eficiencia externa del nuevo sistema de educación pública** es más difícil evaluarla en tan breve plazo, en tanto refiere al impacto en el beneficio de las personas y la sociedad. Pero desde la voz de los actores del sistema NEP es posible reconocer convicción y sentido de propósito en esta fase de instalación a la hora de gestionar el sistema desde los diversos niveles. A la vez, que los personajes públicos y autoridades entrevistadas dan valor al cambio y al fortalecimiento de la educación pública como eje del sistema nacional, dando cuenta del impulso y fuerza necesarios para continuar adecuadamente con la transformación.

En este sentido, es promisorio el nivel de conciencia de que la reforma a la educación pública en Chile es una oportunidad para reducir ineficiencias del sistema de administración y financiamiento de la educación (Misión, 2025), pero el sentido de urgencia y la resolución pragmática de dificultades puede atentar contra esta posibilidad, ante lo cual es necesario perseverar en el monitoreo y sistematización de aprendizajes organizacionales sobre este campo vital para la sostenibilidad del sistema.

Logro 2. Avances en la gestión de recursos humanos de la nueva educación pública

Políticas ya presentes en el sistema escolar chileno se han mostrado como apoyos virtuosos a la puesta en marcha de la nueva educación pública, sobre todo en aspectos asociados a la gestión de personal educativo.

En cuanto a los profesores**, la carrera docente (Ley 20.903 de Sistema de Desarrollo Profesional Docente), vigente desde el año 2016 en Chile, y modificada en el año 2023, ha mostrado sus atributos para dar continuidad y cuidado a la escala de remuneraciones y la carrera funcionaria del magisterio**. El de Chile es un buen ejemplo de cómo una definición de un marco para el desarrollo profesional docente puede resultar en un referente y una protección del principal recurso educativo, que son los y las educadoras, en procesos de cambio institucional. Apoya también esta condición la posibilidad de la movilidad de docentes entre diversos espacios del sistema (y entre diversos SLEP), mecanismo no muy utilizado en el país, pero que puede ser muy necesario a la hora de implementar políticas de "distribución del recurso docente", dadas las lógicas de planeación de la oferta que se plantean en este reporte, y dadas las bajas demográficas y los necesarios cambios curriculares que deben enfrentar los países para el nuevo tiempo. Se suma a esto, en Chile, las preocupantes tasas de déficit de docentes y las dificultades en torno a la convocatoria y retención de capital humano con talento en las carreras de pedagogía. (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Elige Educar, 2025).

Destaca también en la nueva educación pública chilena **la creación de un nuevo nivel intermedio con mejores niveles de especialización profesional, para la implementación de funciones estratégicas clave en el diseño, instalación y conducción de los nuevos SLEP, lo que es particularmente relevante para las funciones financieras y presupuestarias**. El diálogo que fue posible establecer con los encargados de procesos financieros en los SLEP en el marco de la presente evaluación da cuenta de las competencias que han sido necesarias de desarrollar, y cómo la llegada de profesionales con la experiencia en otros servicios públicos y municipios puede ser un recurso de aprendizaje institucional, cuando son bien canalizados por los líderes de los servicios. Destaca en este ámbito, el Sistema de Alta Dirección Pública (ADP) del Servicio Civil de Chile, que ha debido multiplicar sus funciones para la selección de un contingente de más de 400 cargos, para los 26 SLEP en funcionamiento al 2025, cuando aún queda poner en marcha más de 40 nuevos servicios. Estos corresponden al cargo de director/a ejecutivo/a (primer nivel jerárquico) y los cargos de jefes de departamento (de segundo nivel jerárquico) (Servicio Civil, 2024). La entidad a cargo de la Alta Dirección Pública destaca en su cuenta pública la complejidad de los concursos de los SLEP. En 2023-2024 el tiempo promedio para proveer cargos se redujo de 84 a 73 días, pero alerta sobre el desafío que implicará duplicar la dotación para las jefaturas faltantes en los ciclos venideros.

En este ámbito, destacan también **los ajustes a la Ley 21.040 que hoy se encuentra en discusión en el Congreso Nacional, y que modifica los procesos de remoción de los directores ejecutivos de los SLEP**. La discusión parlamentaria ha mostrado que los recursos jurídicos para que la DEP y el Mineduc puedan sancionar ante una gradiente de gravedad de faltas hoy no está disponible. Las autoridades de la DEP y el Ministerio de Educación refirieron a este panel la dificultad que implica no tener una batería de herramientas ante dificultades de diverso tipo que se puedan presentar en la conducción de los SLEP. El proyecto propone un

catálogo de sanciones, que permite marcos de actuación ante diversas situaciones de incumplimiento, lo que es evaluado como una acción adecuada de mejora de la gobernanza para la probidad financiera de la NEP. [32]

Logro 3. La implementación de la NEP refuerza los mecanismos de rendición de cuentas, favoreciendo lógicas de transparencia y probidad.

En una dimensión de logros en torno a la eficiencia del Sistema de Nueva Educación Pública en Chile, se puede nombrar **la regulación y control de los recursos que llegan a los SLEP y la DEP por diversas vías de financiamiento.** Si bien se ha insistido en el efecto sobre la sobre burocratización de los procedimientos, sin dudas que el control permite un monitoreo, fiscalización y prevención de la corrupción que le dota de cuidado y salud al sistema de financiamiento de la NEP.

De acuerdo con su marco normativo, **los SLEP están sujetos a los mecanismos de transparencia del Estado**, incluyendo auditorías y fiscalizaciones de la Superintendencia de Educación y la Contraloría General de la República, además del rol de monitoreo de la DEP. La rendición de cuentas aborda los SLEP en general (por ejemplo, los directores ejecutivos electos mediante el Sistema de Alta Dirección Pública, deben dar cumplimiento a un convenio de gestión educacional que fija objetivos, metas e indicadores, debiendo responder a la calidad, eficiencia, equidad y cobertura del servicio educativo); hasta cada uno de los establecimientos educacionales (por ejemplo, los directores deben realizar una rendición de cuenta anual de su gestión, en una audiencia pública ante el director ejecutivo del SLEP y la comunidad educativa del establecimiento). **Con estos controles, se disminuye la incidencia de situaciones anómalas que den cuenta de mal uso de fondos públicos en el marco de la NEP**.

Las funciones de los directores ejecutivos de los SLEP están definidas en la Ley 21.040. Son nueve funciones, que van desde dirigir, organizar, administrar y gestionar el SLEP, elaborar e implementar el PEL y el PAL; orientar y evaluar a los directores de escuelas; liderar el personal; delegar y organizar funciones de sus subalternos; representar judicial y extrajudicialmente al SLEP; participar con derecho a voto del Comité Directivo y el Consejo Local; rendir cuenta pública cada abril. Dado el carácter de alta dirección pública del cargo, los directores de los SLEP deben comprometerse en convenios de desempeño.

Estas funciones de **administración y gestión** de la Ley N° 21.040 confieren al director ejecutivo la responsabilidad de la gestión financiera del SLEP. Sin embargo, las reglas y el marco de control para esa gestión están dados por el **Decreto Ley N° 1.263** y las leyes anuales de presupuesto, que son el cuerpo legal que estabiliza la responsabilidad del jefe de servicio sobre la **ejecución eficiente, eficaz y legal del presupuesto público**. Como servicio público, el SLEP debe regirse por las normativas generales que regulan el uso de fondos públicos en Chile, principalmente, el **Decreto Ley N° 1.263, Orgánico de Administración Financiera del Estado**.

[32] Con fecha 28 de enero del 2026, fue aprobado en el Congreso Nacional el Proyecto de Ley que mejora la Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública. El presente Informe Extenso de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025) terminó de ser elaborado en enero del 2026 y su publicación corresponde a febrero del 2026.

Nudos Eje 3 Eficiencia en el uso de recursos

Nudo 1. Ineficiencias en el uso de recursos institucionales

La duplicación de funciones entre diversas entidades u organizaciones en la NEP tiene repercusiones financieras importantes, que influyen en el déficit estructural que presenta el sistema. En este sentido, la revisión de roles y la organización vertical y horizontal del sistema de educación pública y sus soportes, abre un espacio de optimización y eficiencia del presupuesto de los SLEP y la DEP. Existen duplicaciones en el sistema de educación parvularia, con la Subsecretaría del nivel, JUNJI, la DEPROV y las UATP de los SLEP, en términos de asesoría técnica. En la educación escolar, las UATP de los SLEP y los DEPROV[33], realizan acompañamiento y supervisión, a lo que se suma la ACE cuando realiza visitas técnicas a establecimientos. En varios casos, se suman apoyos externos de agencias de asesoría técnica (ATE), fundaciones de la sociedad civil y universidades. Algo de la confusión se clarifica en el proyecto de ley que ajusta la Ley 21.040, pero sólo parcialmente (vinculado a los roles de UATP y DEPROV).

Ya en su informe del año 2021, el Consejo Evaluador de la NEP alertaba sobre el traslape de funciones entre los SLEP y los DEPROV, evidenciando el cruce de definiciones entre lo que plantea la Ley que crea la NEP para las UATP y lo que históricamente el marco legal define como responsabilidad de las DEPROV (supervisión pedagógica, en la asesoría a escuelas del PME y Atención Ciudadana, en la resolución de dudas para padres y apoderados). Varios estudios nacionales (CIAE y CSP, 2024; CESEP, 2023 y 2024) han planteado que la función de las DEPROV se ha limitado a planificar, normar y supervisar, para cautelar el cumplimiento de objetivos y políticas educativas, desde un marco más bien regulatorio; se valora también su aporte a la coordinación de algunas redes temáticas; y la comunicación en el proceso de transición de la NEP a los actores relevantes del sistema de educación e infancia de los territorios como parte de la instalación (CESEP, 2021).

En lo financiero, la estructura saturada se replica. Por una parte, está la DEP con sus controles y monitoreos; la SIE pasa a jugar un rol relevante en la fiscalización de la ejecución de los montos de subvención, en términos de capacitación y acompañamiento a los centros educativos, por lo que se complejiza aún más la estructura de soporte a las escuelas; la Contraloría General de la República, en procesos de compras, sumarios y otros de los SLEP, que repercute en las escuelas. "…en el ámbito de la rendición de subvenciones, los SLEP deben reportar tanto a la Dirección de Presupuestos (DIPRES), mediante el Sistema de Información para la Gestión Financiera del Estado (SIGFE), como a la Superintendencia de Educación, a través de la plataforma anual de rendición de cuentas." (Centro de Estudios Públicos, 2024)

Estas dificultades en la definición de roles y en la articulación del sistema decantan en sobre burocratización de los procesos y procedimientos, lo que se traduce en un excesivo gasto financiero. Si la eficiencia del gasto se determina por su aporte al logro de objetivos formativos, en la NEP estos gastos parecen responder más bien a un excesivo control

[33] Las DEPROV a nivel nacional son 42, y están a cargo de las 16 Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SEREMI). Cada SEREMI emplea entre 60 a 90 personas, las DEPROV varían entre 15 y 40 funcionarios (en función de criterios de "eficiencia educativa" (Mineduc, 2026).

normativo y la dificultad de operar con un sistema de financiamiento tensionado por lógicas financieras y presupuestarias que entran en pugna. Señales de excesiva ineficiencia que se encuentran presentes en el sistema educativo chileno y que se observan en la nueva educación pública, son la dificultad de convocar a nuevos profesores y la deserción de la carrera docente; problemas de distribución de docentes (déficit en algunas materias y superávit en otras); la sobredotación de asistentes de la educación; y las dificultades heredadas de infraestructura en algunos centros educativos.

"A raíz del complejo entramado normativo y las consecuencias administrativas del incumplimiento, los incentivos se centran en asegurar una correcta gestión financiera y administrativa. Esta situación ha provocado una mayor centralización y un aumento en la burocracia en los establecimientos. Sin embargo, esto no ha llevado necesariamente a una mayor eficiencia en el gasto o en la gestión, por el contrario, ha generado un importante retraso en la respuesta a las necesidades de los establecimientos" (Centro de Estudios Públicos, 2024).

La falta de protocolos de actuación, manuales de práctica o instrumentos diseñados centralizadamente para los SLEP es una dificultad que repercute en lo financiero. En el diálogo con los actores durante la Misión a Chile se refiere una sensación de partida sin orientación y apoyo, teniendo que crear de cero, cuando varios SLEP ya han realizado la experiencia. Parece haber una debilidad en la falta de sistematización y modelización de procedimientos, a partir de la experiencia de los ya 26 SLEP en funcionamiento, que permitan acelerar el diseño y puesta en marcha de los servicios, a la vez que alimentar proceso de inducción y capacitación inicial de los directores ejecutivos y los equipos directivos en su etapa de conformación. Algunos directores ejecutivos reportan iniciativas en este sentido, sin que hayan sido promovidas o facilitadas por la DEP u otro ente asesor o conductor. En lo financiero se ha descrito en las evaluaciones nacionales a la NEP (CIAE y CSP, 2024; CESEP, 2024) que la complejidad de los procesos jurídicos y financieros de los SLEP están demandando una competencia técnica de alto desarrollo, lo que implica ser un espacio atractivo para el talento profesional capacitado, lo que es relativo en los diferentes territorios de la NEP.

> "Una vez instalados, los equipos profesionales se conforman muy lentamente y los procesos administrativos no han contado con suficientes protocolos, procedimientos y soporte informático estandarizados (por ejemplo, formatos de convenios y licitaciones para adquirir servicios e insumos básicos de los establecimientos y estudiantes) que permitan al SLEP *'no partir de cero'*. Estas debilidades administrativas se complementan con una severa limitación en la calidad de la información con la que cuenta el SLEP para iniciar su gestión" (CIAE y CSP,2024).

Producto de todo esto, y de acuerdo con lo que reportan los centros educativos, **la respuesta a las necesidades inmediatas de los establecimientos en algunas materias es muy lenta, a pesar de que varían entre SLEP.** Si bien algunos son más ágiles (o tienen presupuesto disponible para ciertos gastos inesperados/urgentes), situaciones que impliquen gastos relevantes requieren de la aprobación de la DIPRES, perjudicando la autonomía y capacidad de gestión de los servicios. En este sentido, los canales de comunicación son complejos y poco eficientes – SLEP, DEP, MINEDUC (Subsecretaría de Educación y DIPLAP) DIPRES,

SEREMI, que se han diseñado para evitar el diálogo de (hoy) 26 SLEP directamente con DIPRES (en el futuro 70), se presenta como un nudo relevante de ser resuelto en breve plazo.

Desde la DEP plantean que desde el 2024 existe un fondo de aproximadamente 7.000 millones donde los SLEP pueden solicitar recursos frente a urgencias (Fondo de Contingencia para Reparación o Mantenimiento). Reportan un procedimiento en varios pasos. Primero, tiene que haber una resolución de la Secretaría Regional de que realmente ese colegio tiene un problema. Después hay una solicitud desde el SLEP a la DEP. La solicitud se revisa en la DEP y la DEP lo manda a la DIPRES para modificación presupuestaria. Después de eso ocurre la modificación presupuestaria, que es un decreto que tiene que ir a toma de razón de la Contraloría General de la República, que puede tomar en promedio dos semanas. Después de eso el SLEP puede hacer la contratación. Ante esto, los entrevistados dicen que se evidencia que existe un problema burocrático urgente de resolver. (Misión, 2025)

En un estudio realizado a docentes de la educación pública el año 2023 (CESEP, 2023) **un 57% de los profesores y asistentes de la educación consultados indican que la gestión financiera de los SLEP es el segundo aspecto que más ha empeorado con el traspaso de los centros educativos desde los municipios**. El primero de ellos, es la disponibilidad de recursos financieros y materiales para el trabajo de su establecimiento. Mientras que consultas realizadas el año siguiente (2024) se habla de la necesidad urgente de optimizar los tiempos de respuesta de la DIPRES a los SLEP.

Resulta extraño que estando en una situación de déficit estructural del nuevo sistema de educación pública, existan sectores o ámbitos con subejecución de presupuesto. El Consejo Evaluador de la NEP comparte en su último informe, un reporte de la ejecución financiera de los SLEP en cuatro ámbitos. En cada uno de ellos se compara el presupuesto inicial con el final, y determina el gasto en pesos chilenos y el porcentaje de ejecución del subtítulo, y esto para cada uno de los 15 SLEP en ejercicio del año 2024. Se exponen los resultados en rangos de la menor y mayor ejecución: Gasto de Personal (Subt. 21): 92,5% - 99,9%; Bienes y Servicios de Consumo (Subt. 22) 75% - 100%; Adquisición de Activos No Financieros (Subt. 29) 14% - 96%; e Iniciativas de Inversión (Subt. 31) 43% - 99% (CESEP, 2024).

Esta situación abre otro espacio de mejora para la eficiencia del sistema financiero de la NEP. La no ejecución de estos fondos implica su retorno al tesoro público, lo que da cuenta de la fuga de esfuerzo, tiempo y recurso en negociar y presupuestar un financiamiento que no será finalmente ejecutado.

Por otra parte, como nudos de la gestión financiera de los SLEP implica revisar la situación de directores ejecutivos que han visto cuestionada su gestión con un **énfasis claro en el manejo financiero** y la probidad en la utilización de los recursos públicos, y que hoy se encuentran en remoción de sus cargos. Los casos más mediáticos son los de **SLEP Atacama** y **SLEP Magallanes**, aunque también han surgido graves cuestionamientos en **SLEP Colchagua** y **4 SLEP de la Región Metropolitana**.

De acuerdo con fuentes de prensa, la situación de los directores ejecutivos de los SLEP investigados se encuentra, en su mayoría, en etapas de **procedimientos administrativos de remoción, suspensiones de funciones** o **investigaciones judiciales** (querellas), pero **no se reportan condenas judiciales** hasta la fecha de este reporte. La mayoría de los directores

ejecutivos cuestionados han enfrentado consecuencias administrativas inmediatas, como la suspensión de funciones o la desvinculación, y están sujetos a sumarios administrativos de remoción. En el ámbito judicial, los casos de mayor connotación financiera (Atacama y Colchagua) están siendo investigados por el Ministerio Público y/o cuentan con querellas criminales interpuestas por el CDE por fraude al fisco. Sin embargo, aún no se han dictado sentencias condenatorias firmes por parte de la justicia ordinaria.

En lo financiero, las principales dificultades de estos SLEP dicen relación con tres dominios:

1. **Dominio de la Administración Financiera**: Desviación y mal uso de fondos; debilidades severas en el control interno; baja o nula ejecución presupuestaria (en infraestructura y proyectos de urgencia); compromisos de gasto ilegales y sin respaldo.
2. **Dominio de Probidad, Transparencia y Gestión de Personas**: irregularidades en contrataciones y remuneraciones; procesos de remoción o sumarios dilatados (manteniendo sueldos).
3. **Dominio de Ejecución y Cumplimiento de Metas Educativas:** impacto negativo en la continuidad del servicio educativo; deficiencias en infraestructura y condiciones de los establecimientos. establecimientos;

<u>Nudo 2. Ineficiencias en la gestión de recursos humanos en la Nueva Educación Pública</u>

Chile carece de estudios de costos, que permitan establecer parámetros, índices o coeficientes mínimos para definir el valor de bienes básicos y así contar con las condiciones mínimas que favorezcan la necesaria planeación del recurso financiero, para la consecución de objetivos educativos. Esto refiere a índices de dotación docente según currículum y planes de estudio; cantidad de niños/as por metro cuadrado en las aulas y las escuelas; cantidad de asistentes de la educación por estudiantes/metros cuadrados de la escuela; extensión geográfica por unidad de asesoría técnica; entre otras. Y en el caso de que estos existan, como los coeficientes técnicos de educadoras de párvulos y asistentes de párvulos, no están actualizados a la realidad de otros prestadores de educación parvularia pública (JUNJI e Integra).

Estos referentes son la base para la definición de criterios de distribución del recurso público, en el caso de la NEP, ya sea desde Hacienda y DIPRES a la DEP y los SLEP; como de la DEP a los SLEP; y de los SLEP a los centros educativos. Un requisito de eficiencia es que estos parámetros sean transparentes y bien conocidos por todos los niveles, a la vez que sean fáciles de ser implementados y flexibles a las cambiantes realidades sociodemográficas y socioeconómica de los países (BID, 2025a). En el caso de Chile y la NEP, estos mecanismos se han ido construyendo en la práctica cotidiana, a través de la interpretación de normativa que está vigente, pero desactualizada a la nueva realidad del sistema, lo que requiere ser resuelto para la segunda fase de implementación.

> “Lamentablemente, no existe un modelo de determinación de los valores de la subvención, y nunca ha habido un modelo público y transparente. Esto impide tener una referencia respecto a si los valores y factores establecidos en la ley son adecuados para entregar una educación de calidad con igualdad de oportunidades. La calidad

> técnica y la transparencia de estos modelos es clave, siguiendo las referencias del sector eléctrico y, más recientemente, la educación superior. Esto se complementa con la propuesta de definición de coeficientes técnicos para la asignación y administración más racional de recursos humanos en cada establecimiento." (CIAE Y CSP, 2024).

También estos términos de asignación deben considerar mecanismos de equidad para aquellos estudiantes con necesidades especiales, como en Chile es la SEP y el PIE, que parecen ser más utilizados por el sistema educativo de la NEP, pero que sabemos que tienen problemas de subejecución, que deben ser debidamente analizados para construir aprendizajes de ellos.

Estas ausencias de parámetros tienen repercusiones profundas como la situación de sobredotación de asistentes de la educación, en el traspaso de, sobre todo, Corporaciones Municipales a los SLEP. Los datos de estudios previos dan cuenta de una diferencia considerable en la ratio de alumnos/asistentes entre diversas dependencias administrativas (Libertad y Desarrollo, 2023). Lo que se complementa con datos del año 2024, el CEM de Mineduc que da cuenta de una ratio de 11,8 estudiantes por asistentes para los SLEP, mientras que 15 estudiantes por asistente para la educación municipal; 17,9 para la educación particular subvencionada y de 27,1 para la educación de administración delegada (CEM, 2024). En cifras globales del nuevo sistema para el año 2024, la DEP reporta una dotación de 18.908 asistentes de la educación para un total de 224.862 estudiantes de 15 SLEP en régimen (DEP, 2025), quienes, ante el traspaso, adquieren el carácter de funcionarios públicos, por lo que suman el pago de asignaciones adicionales (antigüedad, zona, bonos de desempeño), donde el pago de bonificación por zona de los asistentes traspasados han requerido de glosas especiales en lo presupuestario para hacerles frente (BCN, 2020). **Todo esto construye un panorama financiero difícil de presupuestar y planear, y va dando lugar a un impacto relevante en el costo por alumno/a para la NEP.** El sistema de subvenciones, que es la fuente principal para el pago de remuneraciones del sistema escolar, está diseñado para una estructura similar para todo el sistema, independiente de la entidad sostenedora. Al operar con una ratio que ronda los 12 estudiantes por asistente de la educación, los SLEP enfrentan un costo fijo en personal que excede la subvención recibida, lo que obliga al Estado a inyectar fondos de emergencia por diversas vías para evitar la insolvencia.

Los municipios encontraron vías y vacíos del sistema para la contratación exagerada de estos profesionales de apoyo a la labor pedagógica de los centros. La primera dificultad hace referencia a la necesidad de redefinición de roles (abordado en el Capítulo de Capacidades y Cultura del Aprendizajes de este Informe) a la luz de los desafíos de la NEP; pero luego de ello, **ponderar las cantidades de asistentes que son necesarios para el cumplimiento de los propósitos formativos y definir una carrera funcionaria y una escala de remuneraciones que permita la planeación de ese recurso humano de la NEP.** Ante eso, OCDE ya llamaba la atención el año 2017 sobre el riesgo que implica que la SEP se pueda utilizar en un porcentaje para el pago de remuneraciones de asistentes de la educación. Dados los déficits de ejecución de la SEP, esto abre un espacio para hacer crecer aún más los índices de dotación, ante la falta de regulación (OCDE, 2017a). Sin duda que la ausencia de plataformas tecnológicas comunes, que contribuyan al orden y parametrización del proceso, contribuyen a este complejo nudo de gestión de la NEP que es imprescindible resolver (CIAE y CSP, 2024).

Otro tema relevante sobre la ineficiencia del sistema de financiamiento de la nueva educación pública es el problema de las licencias médicas del personal educativo. La alta tasa de solicitudes de reposo por razones médicas, rondan en torno a los 30 o 35 días de ausentismo al año por persona (Misión, 2025). Hay una decisión administrativa de la Dirección de Presupuestos (DIPRES) de no transferir a los SLEP el subsidio de incapacidad laboral, es decir, las licencias médicas de FONASA (sistema público al que pertenece cerca 80% de la dotación del sistema), exigiendo que los dineros sean reintegrados al erario, quizás por un tema de presión fiscal hacia el sector de salud. Independiente del motivo, este aspecto repercute severamente en las finanzas de los SLEP, dado que se estima que entre un 6% y un 8% de los montos de licencias médicas no están volviendo a las arcas de los servicios, quienes deben cubrir de todas formas el pago de remuneraciones de los reemplazos de quienes se encuentran fuera de labores, para garantizar la continuidad del servicio educativo (CESEP, 2024; Misión, 2025).

Finalmente, desde la perspectiva de la eficiencia de los recursos financieros del sistema de educación pública, resulta una dificultad que no se cuente con una carrera directiva que dé estructura e incentivo a la trayectoria profesional de los líderes educativos en la NEP. Parte importante de una estrategia de conducción moderna e innovadora que agilice el proceso de reforma está en fortalecer las figuras que pueden darle orientación y propósito al proceso de cambio, a la vez que motivar a los demás líderes y equipos que componen la fuerza de trabajo de un centro parvulario, escolar o SLEP. **Chile, desde el año 2016 cuenta con una Carrera Profesional Docente, pero se encuentra pendiente desde entonces el diseño de una Carrera Directiva para los cargos de gestión de los centros educativos, lo que se ha vuelto particularmente relevante para la NEP**.

Hoy el sistema cuenta con una escala de remuneraciones poco alineada, que no vuelve atractivo ocupar cargos directivos en escuelas y liceos, en relación con otros cargos en aula o la gestión de los SLEP. Cargos como director, jefe técnico pedagógico, inspector general y encargado de convivencia, no poseen este marco de regulación que incentive seguir una carrera funcionaria que asegure mejora y protección laboral en el sistema NEP. Si bien el gasto en una carrera directiva puede resultar contraintuitivo en un contexto de déficit fiscal, los estudios en liderazgo educativo dan cuenta de lo estratégico que resulta la inversión en quienes tienen responsabilidades de conducir los procesos de cambio.

Tabla 8. Matrices de nudos críticos y evidencias internacionales efectivas Dimensión Financiamiento, Planeación y Eficiencia en Uso de Recursos

Eje 1: Estrategia de financiamiento e inversión

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
La articulación con actores territoriales, en particular municipios y gobierno de las regiones, para asegurar su contribución y aporte al servicio educativo es limitada	Subutilización de los recursos económicos e institucionales que podrían aportar Gobiernos Regionales, universidades y empresas locales	Estudiantes que requieren servicios complementarios (transporte, actividades extracurriculares)	Aumento de las desigualdades territoriales y pérdida del rol social y comunitario de los establecimientos	Francia (Eurydice, 2023; Liogier, 2023)	Francia utiliza un modelo de descentralización de competencias materiales donde cada nivel de gobierno local asume la responsabilidad financiera y operativa de un nivel educativo específico. La articulación se basa en dividir la responsabilidad del "funcionamiento material" del sistema. Mientras el Estado controla lo pedagógico (currículo y docentes), las autoridades locales (municipios, departamentos y regiones) tienen competencia exclusiva sobre la construcción, equipamiento, mantenimiento y gestión del personal no docente (técnico y de servicios) de las escuelas.	Se asignan competencias específicas por nivel: los municipios financian y operan escuelas primarias; los departamentos se encargan de los collèges (secundaria baja) y el transporte; y las regiones sostienen los lycées (secundaria alta). Estos actores aseguran su contribución participando con voto en los Consejos de Administración escolares para aprobar presupuestos y reglas operativas.	Los datos financieros reflejan el peso de esta articulación: el financiamiento público cubre el 86% del gasto educativo total. La contribución territorial es crítica en "servicios auxiliares" (comedores, transporte, internados, entre otros), rubro que en Francia representa un 12,2% del gasto por alumno (muy superior al 5,6% del promedio OCDE), evidenciando una fuerte inversión local en soportes no pedagógicos.
Las deficiencias en infraestructura educativa siguen siendo significativas en la NEP	Desarrollo de acciones paliativas (uso del FAEP, cajas chicas para obras menores, creación de un fondo especializado, el Programa de Transferencia de Capital de Junji) con lo cual aún no se logra cubrir la necesidad ni la deficiencia heredada	Docentes y estudiantes en establecimientos deteriorados	Consolidación de la respuesta lenta a emergencias debido a la burocracia en la aprobación de recursos	School Rebuilding Programme, Inglaterra (Department for Education, 2023)	El School Rebuilding Programme identifica escuelas con "necesidades de condición severas y urgentes", priorizando aquellas con tipos de construcción específicos que requieren reemplazo o que presentan riesgos potenciales de causar daño significativo a alumnos y personal. Se basa en datos para detectar fallas estructurales que comprometen la seguridad operativa de los recintos.	Se implementó en 2021, abarcando 518 proyectos confirmados al 2023, con una expansión comprometida de 250 escuelas adicionales para 2026. El proceso permite a los organismos responsables nominar escuelas presentando evidencia profesional de problemas estructurales no capturados en la recolección de datos estándar, asegurando una intervención focalizada.	El monitoreo se centra en la tasa de entrega (aproximadamente 50 proyectos anuales) y en la aplicación de Evaluaciones de Impacto en Igualdad para asegurar que la selección no perjudique a grupos protegidos. La efectividad se mide por la capacidad de resolver riesgos de seguridad verificados, utilizando metodologías de priorización basadas en la severidad de la condición física.

Eje 2: Planeación

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
A pesar de contar con condiciones e instrumentos de gestión que potencian la planeación educativa, en la nueva educación pública no se incentiva como práctica de los SLEP la planificación de la oferta educativa	La falta de priorización de la planeación (y la falta de incentivos para hacerlo) limitan la capacidad de los SLEP para realizar un buen diagnóstico de su oferta educativa	Dirección de Educación Pública Equipos directivos y administrativos de los SLEP	Imposibilidad de cálculo real de costos y parámetros de gasto para la operación de los establecimientos	Plan CAIF, Uruguay (Zaffaroni & Alarcón, 2014)	La trayectoria del Plan CAIF evidencia una tensión histórica entre la planificación estratégica basada en indicadores de pobreza, y la expansión impulsada por la demanda o la oportunidad (disponibilidad de terrenos u organizaciones). En etapas de "crecimiento compulsivo" (como la crisis 2002-2004), la falta de planificación rigurosa priorizó la velocidad de apertura sobre la capacidad de gestión institucional.	Inicialmente, la localización dependió de la disponibilidad de inmuebles y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), dificultando el acceso a zonas vulnerables. Tras una expansión masiva que comprometió la calidad, se implementaron políticas de "reconversión" de modalidades y, desde 2010, se adoptó una planificación estratégica basada en estudios prospectivos para corregir déficits de cobertura.	Las evaluaciones detectaron que la expansión sin planificación adecuada generó debilidades de gestión en las OSC y riesgos para la calidad del servicio. Se midió que la modalidad semanal, surgida de la rápida expansión, tenía menor impacto en el desarrollo infantil que la diaria, obligando a reorientar la política hacia la calidad y regularidad de la atención.
Hay lagunas en la planificación de la oferta educativa de la educación pública	Lógicas de competencia desigual contra los prestadores particulares	Establecimientos educativos con servicios de alto costo (por ejemplo, EMTP y educación rural)	Pérdida de equidad en el sistema educativo ante la falta de planificación	Portugal (Ares, 2014; Liebowitz et al., 2018)	La planificación educativa implica la tensión entre la eficiencia económica y la equidad. En Portugal, la falta de una estrategia diferenciada generó vacíos: mientras se cerraban escuelas rurales por despoblación, surgía saturación en áreas urbanas. Esta desconexión produjo que la oferta privada llenara huecos, exacerbando la segregación socioeconómica y dejando a las poblaciones vulnerables en escuelas públicas con menos recursos o en zonas remotas desatendidas.	Se implementaron políticas de consolidación y cierre masivo de escuelas pequeñas (47% en entre 2004-2014) y la creación de "mega-agrupamientos" escolares. Sin embargo, la gestión fragmentada, donde el organismo que planifica la red no asume los costos financieros, generó ineficiencias. Además, se utilizaron contratos de asociación con privados para cubrir déficits de oferta pública, lo que en algunos casos derivó en duplicidad de oferta y competencia desleal en lugar de una planificación complementaria.	La evaluación indicó que, si bien se redujeron costos operativos, la falta de planificación estratégica afectó la equidad. Se observó que las escuelas pequeñas suelen beneficiar más al rendimiento de estudiantes de bajo nivel socioeconómico, quienes sufren más con la consolidación. Los datos PISA revelaron altos índices de segregación escolar y brechas regionales de desempeño, demostrando que la racionalización física no garantizó la igualdad de oportunidades educativas.

Eje 3: Eficiencia en el uso de recursos

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo si no se interviene	Evidencia internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Ineficiencias en el uso de recursos institucionales	Las duplicaciones institucionales inciden en la limitación de la ejecución y el monitoreo de las subvenciones, aumentando el gasto financiero de la NEP	Dirección de Educación Pública Equipos directivos y administrativos de los SLEP	Señales de sobredotación e ineficiencia del sistema	Portugal (Ares, 2014; Liebowitz et al., 2018)	En Portugal, existe una fragmentación en la gobernanza donde las entidades que planifican la red y asignan docentes no asumen los costos financieros. Esta desconexión, sumada al declive demográfico, genera ineficiencias y una sobredotación de personal (ratios de 10:1), con presupuestos opacos basados en históricos y reglas rígidas que limitan la autonomía escolar para ejecutar gastos.	Para intentar controlar costos, se fusionaron, reorganizaron o cerraron escuelas y se centralizaron los pagos salariales. Sin embargo, la asignación de fondos no salariales utiliza algoritmos opacos y negociaciones burocráticas que incentivan el "presupuesto deficitario". El monitoreo se enfoca estrictamente en el cumplimiento normativo de insumos y reglas administrativas, en lugar de permitir flexibilidad para reasignar recursos según necesidades estratégicas.	Se midió la eficiencia contrastando el alto gasto salarial (93% del presupuesto) con los resultados educativos. Los datos revelaron que, aunque Portugal tiene una de las ratios alumno-docente más bajas de la OCDE (inversión intensiva), esto no se correlaciona con mejoras en el aprendizaje ni con la satisfacción docente, evidenciando que la falta de evaluación de costo-efectividad perpetúa programas sin impacto comprobado.
Ineficiencias en el uso de recursos humanos	Inexistencia de estudios de costos impiden una distribución eficiente de los recursos	DEP, SLEP y Establecimientos educativos	Pérdida de atractivo profesional en los SLEP y Establecimientos Públicos	Portugal (Ares, 2014; Liebowitz et al., 2018)	La ineficiencia radica en la fragmentación de la gobernanza y la rigidez en la asignación de personal. A pesar de tener una de las ratios alumno-docente más bajas de la OCDE (10:1), existe una desconexión estructural entre la oferta y la demanda: las escuelas no pueden seleccionar perfiles específicos, generando desajustes de competencias y una percepción paradójica de escasez de personal de apoyo.	Se mantiene un sistema de concursos nacionales centralizados para asignar docentes basándose estrictamente en calificaciones académicas y antigüedad, ignorando las preferencias de las escuelas. Aunque se implementó la consolidación escolar para optimizar costos operativos (economías de escala), la gestión de RR.HH. impide el ajuste mutuo ("matching") entre docente y escuela, perpetuando una estructura de personal inestable y rotativa.	Los datos revelan que la alta inversión salarial (93% del gasto corriente) no se traduce en eficiencia operativa. Se midió que los docentes portugueses dedican solo el 76% del tiempo de clase a actividades instruccionales. Además, el sistema de asignación genera alta rotación en escuelas vulnerables, afectando negativamente la equidad y los resultados de aprendizaje.

Recomendaciones con base a evidencias internacionales Dimensión Financiamiento, Planeación y Eficiencia en Uso de Recursos

Recomendación 1. Desarrollar una estrategia de sostenibilidad financiera para la Nueva Educación Pública

- Desarrollar un sistema de planeación al nivel central (DEP), en colaboración con la DIPRES, para determinar las necesidades en recursos mínimos de operación para cada SLEP – esto involucra realizar buenos estudios de costos y en base a eso establecer parámetros claros de operación para los establecimientos (e.g. tamaño máximo de las clases, tamaño mínimo de los establecimientos, tamaño mínimo de las clases para financiar un docente) que determine las necesidades en recursos humanos (docentes, asistentes de la educación, administración de los establecimientos) para cada SLEP (ver también Recomendación 7).

- Con base en la planeación central de referencia que se sugiere en el punto anterior, solicitar a los SLEP, a través de los PEL, los PAL y los PME, un plan de reorganización de sus plantillas de personal, de manera de ajustar la dotación a las necesidades reales de los territorios y los centros educativos (esto debiera ser una prioridad en la Estrategia Nacional de Educación Pública -ENEP-). A la vez que utilizar los convenios y evaluaciones de desempeño de los cargos directivos, para el incentivo en el cumplimiento de la ejecución del plan.

- **Evaluar la creación de un Fondo Central Especial para financiar la racionalización de las plantillas de personal en los SLEP**, para financiar indemnizaciones al personal a retirar del servicio educativo, con el respeto de los derechos laborales adquiridos previamente. Esto es posible de articular con un plan de incentivos a la jubilación para docentes y asistentes de la educación en edad de retiro laboral. Estas medidas se pueden complementar con otras medidas de ajuste en el largo plazo, como la **gestión de la deserción,** reduciendo contrataciones futuras y no reemplazar al profesorado o asistentes que salen del sistema. También con **normas de control presupuestario para las dotaciones**, donde es una estructura centralizada la que define los límites máximos totales de plazas de la función pública, lo que, a su vez, regula las plantas de educación pública. Y con la **reasignación de traslados**, que es cuando se estima una reducción en algún nivel (nivel básico, por ejemplo), pero compensando con transferencia a otros niveles (parvulario o de educación media), pero respetando que el número neto de determinada dotación vaya bajando gradualmente con el paso del tiempo.

- Evaluar la factibilidad de implementar el Fondo propuesto por el BID (2025b) en su Estudio de Financiamiento de la Educación en Chile, una solución que puede dialogar con lo aquí propuesto. Eso es **un Fondo de Redistribución para la Eficiencia, Efectividad y Equidad del Gasto Educativo (FREEEGE)** como herramienta transitoria para financiar costos de ajuste, apoyar la reducción de sobredotación no justificada y cubrir presiones financieras derivadas de la estructura de cursos en los establecimientos de los SLEP. Este se financiaría con saldos de subvenciones de sostenedores públicos y particulares subvencionados (acumulados al término de función, periódicos, y recursos por sanciones), además de aportes adicionales. Si bien

una idea de este tipo implica la inversión de nuevo presupuesto, los aportes que año a año hace la DIPRES para solventar el déficit también lo es, y no resuelve ni en el mediano o largo plazo la dificultad.

- La elaboración de planes de racionalización de este tipo requiere de cierta distancia de sus espacios de implementación, para asegurar transparencia y capacidad de monitoreo del sistema. **En este sentido, en el caso de la NEP, la DEP y las demás autoridades centrales deben de ejecutar el plan de racionalización en cada SLEP en colaboración del mismo SLEP, pero con el nivel de distancia que la adecuación del proceso requiere.** Una posibilidad es otorgar a alguna organización del SAC la responsabilidad de monitorear el proceso y su cumplimiento, triangulando su ejecución, asesoría y evaluación.

- **Establecer mínimos y metas de desempeño en torno a la firma de convenios con gobiernos regionales, municipios, instituciones de educación superior y entidades privadas dentro de cada SLEP para aportar más recursos a la NEP**. La selección de los directores ejecutivos de los SLEP debiera considerar como relevante la capacidad de *fundraising* y búsqueda de recursos, como una competencia elemental para los nuevos servicios, estableciendo metas incrementales en los diversos ciclos de conducción. Las regiones y los municipios podrían tener responsabilidades dentro de la educación (por ejemplo, mantenimiento de infraestructura y áreas verdes, actividades extracurriculares, transporte escolar, articulación con la oferta de políticas locales de cuidado a la niñez y la juventud, entre muchos otros) y contribuir recursos propios a la ejecución de los planes educativos locales. Se sugiere resguardar legalmente que los SLEP puedan recaudar recursos propios (venta de servicios, filantropía en el territorio), con marcos regulatorios claros, que permitan incrementar el capital disponible para la educación a nivel local y regional.

- Si bien el proyecto de ley que ajusta la Ley 21.040 busca vías más adecuadas para responsabilizar a los municipios en el momento del traspaso sobre todo en materias financieras (e.g. plan de infraestructura, definición de plantillas, etc.), será importante **verificar en breve plazo si esas modificaciones son suficientes para regularizar el rol de los gobiernos locales en el proceso de reforma[34].** Gran aporte, en este sentido, es la definición de estándares para la instalación y traspaso de los centros escolares a los SLEP elaborados por la Universidad de Chile el 2024, que establece los primeros parámetros para regular y garantizar calidad de los procesos de transferencia del servicio escolar, y donde se hace un foco en la fase de anticipación, que involucra a los gobiernos locales. Se sugiere dar continuidad a estos diseños, avanzando hacia una definición que, además de las referencias temporales, aporte con parámetros medibles y objetivables para los municipios, los SLEP, la DEP y demás organizaciones que se articulan en torno a la continuidad del servicio educativo.

[34] Con fecha 28 de enero del 2026, fue aprobado en el Congreso Nacional el Proyecto de Ley que mejora la Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública. El presente Informe Extenso de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025) terminó de ser elaborado en enero del 2026 y su publicación corresponde a febrero del 2026.

Recomendación 2. Adecuar la naturaleza jurídica del financiamiento del servicio público educativo para facilitar su alineación con los objetivos educativos

- Una prioridad esencial es adecuar la naturaleza jurídica del financiamiento del servicio público educativo de modo a permitir: (i) una ejecución presupuestal alineada con los objetivos educativos; y (ii) una ejecución más eficiente de los recursos educativos. La actual doble naturaleza jurídica del financiamiento del servicio público educativo combinada con los déficits estructurales de los SLEP limita de manera significativa una ejecución del presupuesto de la NEP que optimice el logro de los objetivos educativos.

- **Una opción válida para el largo plazo sugerida en este subcapítulo es considerar cada SLEP como sostenedor y otorgarle un presupuesto gestionado por la DEP, asignando la línea presupuestal asociada a la NEP y bajo la Ley de Presupuesto a la DEP.** La DEP gestionaría esta línea presupuestal, con distribución de fondos a los SLEP (con base en las subvenciones educativas), monitoreando la utilización de estos fondos en cada SLEP, apoyando la gestión financiera de cada SLEP y rindiendo ella cuentas a la Controlaría. En estas funciones, sería la DEP quien negocie directamente el presupuesto de la NEP con la DIPRES en articulación con la DIPLAP y la Subsecretaría de Educación. La DEP tendría también la importante función de asegurar que la ejecución del presupuesto de la NEP se haga de manera de lograr los objetivos educativos de la NEP tal como están definidos en la ENEP. Por su vez, cada SLEP seria fiscalizado por parte de la Superintendencia de Educación (SIE).

- Esto requiere asegurar que la ejecución presupuestal en cada SLEP logre alcanzar los objetivos definidos en el PAL y el PEL, en alineación con la ENEP. Esta opción de naturaleza jurídica para el financiamiento de la NEP también asume autonomía del SLEP en la ejecución del presupuesto concedido por la DEP (en cumplimento de las reglas de las subvenciones educativas) de manera de beneficiar de su mejor conocimiento de las necesidades de su territorio. Este esquema de financiamiento simplificaría la utilización de los recursos (y la ejecución presupuestal) (menos carga burocrática con control único de la SIE) y tiene potencial para asegurar una mejor alineación del financiamiento a los objetivos de aprendizaje al nivel territorial y nacional (blindando a los SLEP de la influencia directa de la DIPRES). También tiene el potencial de dar mayor estabilidad y predictibilidad al funcionamiento de los SLEP. Esta opción tiene riesgos en términos de ejecución de fondos públicos, porque disminuye la cantidad de controles para la entrega de recursos fiscales, lo que requiere un monitoreo riguroso de la DEP y un control eficaz de la SIE. Por otro lado, es importante que la DEP garantice lógicas de igualdad y equidad entre territorios y, en particular, asegure la armonía distributiva del sistema.

- Sin embargo, esta opción no es viable mientras los déficits estructurales de los SLEP perduren. Con las sobredotaciones actuales de muchos SLEP, operar únicamente bajo subvenciones del sector educativo llevaría a acumular deudas significativas. **Un período de transición sería necesario hasta asegurar el equilibrio financiero de los SLEP bajo financiamiento basado en subvenciones educativas**. Este período estaría asociado a la ejecución del Fondo Central Especial recomendado anteriormente para racionalizar las plantillas de personal de los SLEP, bajo la gestión conjunta de la DEP y la DIPRES. Una opción es pasar los SLEP al régimen jurídico recomendado arriba una

vez alcanzado suficiente progreso en la racionalización de sus plantillas. Esto requiere un monitoreo riguroso de la reducción de los déficits estructurales de los SLEP, con un rol importante para la DIPRES en articulación con la DEP y el control de la ejecución del Fondo Central Especial por parte de la Controlaría.

- **La alternativa es mantener los SLEP bajo la Ley de Presupuestos, pero considerar los SLEP una categoría distinta de servicio público reconociendo su especial condición de sostenedor y facilitando ciertas flexibilidades en la aplicación normativa (CPP-UC, 2024).** Por ejemplo, autorizar que la ejecución de las subvenciones no sea anual permitiendo la utilización de recursos de años anteriores; o asegurar que no existen duplicaciones de funciones entre la SIE y la Contraloría en la fiscalización de los presupuestos de los SLEP. Esto tendría la ventaja de un mejor control de la ejecución presupuestaria de los SLEP, pero con el riesgo de una influencia política de la DIPRES del Ministerio de Hacienda, en detrimento de la alineación entre la ejecución del presupuesto y los objetivos educativos.

- **Nuevas definiciones jurídicas, debieran permitir ajustes y adaptación de las orgánicas preexistentes en lo financiero y los recursos educativos a los nuevos organismos y el sistema general de la nueva educación pública.** En este sentido, organizaciones como Servicio Civil, Superintendencia de Educación; DIPRES y Contraloría General de la República se han visto altamente demandados en sus estructuras y organización por la reforma a la educación pública, y la creación de la NEP (Misión, 2025). Parece ser hora de hacerse cargo de esos ajustes y adaptaciones, sobre todo considerando el crecimiento exponencial de los SLEP en los años venideros (de 26 a 70) para y así definir más pertinentemente las responsabilidades de los SLEP, DEP, Superintendencia, DIPRES, DIPLAP (MINEDUC), y Contraloría en el proceso presupuestario de los SLEP. Esto requiere también adecuar la intervención de la Superintendencia de Educación (SIE) y la Contraloría General de la República a la naturaleza jurídica del financiamiento.

Recomendación 3. Ajustar el sistema de financiamiento de los establecimientos públicos bajo la NEP

- Respondiendo a las dificultades de costeo de los mínimos necesarios para la provisión de educación en el sistema chileno en general, y cómo esto se actualiza en el caso de la educación pública cuando el Estado vuelve a administrar establecimientos educativos, resulta importante **repensar la subvención general de modo a adecuarla a una operación mínima de los establecimientos**.

- **Chile podría avanzar hacia un modelo de financiamiento de los establecimientos escolares con base a la entrega de subvención por matrícula, pero asegurando mecanismos de control para evitar fraudes y estableciendo nuevas formas de incentivos para que los centros parvularios y escolares sigan desarrollando iniciativas para asegurar buenos niveles de asistencia.** En Estados Unidos, por ejemplo, existen varios métodos de conteo de estudiantes para las fórmulas de financiamiento escolar. Los más frecuentes, son el 'recuento de inscripción de otoño', 'promedio de asistencia diaria' y 'promedio de afiliación diaria'. Esto con un monitoreo del número promedio de estudiantes matriculados durante el año, que puede sufrir

ajustes en algunos períodos. Existe cierta evidencia de que el promedio de asistencia diaria puede tener efectos positivos de incentivo en las tasas de asistencia, pero también un impacto negativo en términos de igualdad (ChangeLabs Solutions, 2014; Ely y Fermanich, 2013; en OCDE; 2017). Las herramientas de planificación y control del sistema bien pueden ponerse al servicio de ese sistema de incentivos: ENEP, PEL, PAL, PME, convenios de desempeño; creación de fondos de incentivo, entregar niveles de autonomía creciente ante el logro de metas de asistencia, etc. **La larga mayoría de los países de la OCDE utiliza la matrícula como base para la financiación por estudiante** (por ejemplo, Australia, Finlandia, Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra), Suecia) (OCDE, 2017b). Sería interesante también revisar las experiencias nacionales en las subvenciones de JUNJI e Integra, subvención rural, administración delegada. Estas acciones permitirían avanzar al sistema de financiamiento chileno a condiciones básicas de planificación y planeación del recurso público invertido en la NEP.

- **Racionalizar el sistema de subvenciones, con un menor número de subvenciones, pero manteniendo objetivos específicos que permiten atender necesidades de poblaciones específicas (e.g. ruralidad, necesidades educativas especiales) que son de particular importancia para la nueva educación pública.** Hoy el sistema de subvenciones tiene 11 tipos diferentes de subvenciones, lo que aporta a la dificultad administrativa de todo el sistema escolar, pero que se complejiza particularmente en el caso de la NEP. Se recomienda contar con un set ajustado de subvenciones, que puedan ser aplicadas en diversas fórmulas en el caso de situaciones especiales, aportando a una estrategia de financiamiento de la educación pública. Ya el año 2017, OCDE sugería unificar las subvenciones por completo en una sola subvención que utilice una fórmula única que ajuste la cantidad que recibe cada estudiante de acuerdo con un pequeño número de indicadores que reflejen diferencias en los costos según el nivel de escolaridad y las características del cuerpo escolar y estudiantil (OCDE, 2017a).

- **Flexibilizar la ejecución de presupuestos, por ejemplo, permitiendo transferencia de fondos no ejecutados al año siguiente o permitiendo el reingreso de los montos correspondientes a licencias médicas.** Resulta importante que la DIPRES y el Ministerio de Hacienda se abran a la particularidad de los SLEP como servicios públicos orientados a la provisión de educación. Eso implica aspectos diferenciales a los que las estructuras y sistemas deben responder con adaptación y flexibilidad, innovación y modernización del aparato público. La NEP es una oportunidad para el Estado de Chile, en este sentido.

Recomendación 4. Asegurar que los presupuestos educativos están vinculados a los objetivos de la NEP

- Con el progresivo reequilibrio financiero de los SLEP, la eliminación del enfoque en resolver el problema de los déficits y la menor intervención de la DIPRES, se propone **favorecer un retorno a un presupuesto educativo establecido con base a los objetivos educativos propuestos por la NEP**. La opción de dejar los SLEP bajo el alero de la Ley de Subvenciones (y más libre de la discusión anual de la Ley de Presupuesto), tal como se sugería anteriormente, permitiría esta mejor alineación entre la ejecución del presupuesto y los objetivos educativos. Con 26 SLEP en funcionamiento y más de

30 el 2026, y habiendo iniciado hace ya 8 años los primeros servicios, es importante avanzar hacia la consolidación del sistema de educación pública, con más lógicas de estabilidad y alcanzando ese sello educativo y pedagógico que se propuso la reforma.

- **Vincular estratégicamente las decisiones de gasto con las prioridades de política educativa a nivel central y a nivel de cada SLEP.** El énfasis en el uso de las herramientas de planificación y control de gestión debiera estar puesto en fomentar esta vinculación entre lo presupuestario y lo educativo (ver prácticas internacionales en OCDE, 2017b, Capítulo 4). Los que sean los énfasis para la educación para un determinado período, deben verse reflejados en el diseño presupuestario, tanto en términos de planificación, ejecución y evaluación de la estrategia de financiamiento. En el caso de los SLEP, debe articularse en los PEL y PAL y considerar una acción clara en la complementación de presupuesto desde aportes de terceros: privados, academia, sociedad civil, sectores de la política social; para lo cual es vital los incentivos. Esto permitirá dotar de pertinencia territorial el ejercicio financiero, y responder a las que se identifican como necesidades sentidas de las poblaciones de estudiantes y familias que la NEP atiende. En este punto, el CESEP (2024) sugiere articulación entre los equipos de Administración y Finanzas y las UATP en los SLEP, lo que sin duda se puede replicar en la DEP, a la vez que recapacitar a los equipos que vienen desde los Municipios a los SLEP.

Recomendación 5. Invertir en la infraestructura de la educación pública

- **Desarrollar una política más estable de infraestructura, que no sea un acumular de programas transitorios y coyunturales.** El proyecto de ley que ajusta la Ley 21.040 responde a esta necesidad, creando las unidades de infraestructura como un mínimo exigible en todos los SLEP. Estas unidades debiesen tener mejor capacidad de diagnóstico de la infraestructura de jardines, escuelas y liceos, así como de ejecución de los planes de infraestructura, aumentando y acelerando la capacidad de respuesta a las necesidades de los centros educativos. Los planes de infraestructura se sugieren que involucren alianzas que permitan optimizar el recurso existente, y allegar recursos complementarios (como inversión de capital para infraestructura en el Fondo de Transferencia de Capital de Junji o los fondos de los Gobiernos Regionales). En este punto, será importante rescatar las buenas prácticas de algunos SLEP que han logrado allegar recursos y establecer alianzas de colaboración que acercan talento e innovación a este importante ámbito del financiamiento educativo; contar con diagnósticos y catastros actualizados (entre censo y censo), a la vez que contar con fondos de emergencia, ante la necesidad de soluciones rápidas que surgen por coyunturas en los territorios, a nivel educacional (OCDE, 2017b).

- **Las infraestructuras de los establecimientos parvularios, escolares y rurales, son importantes bienes que vienen a enriquecer los patrimonios de los SLEP.** Estas instalaciones tienen relevancia para una serie de acciones de sus territorios, y cumplen un rol social y comunitario relevante en la vida de las comunidades. En Chile se nombraron: lugar para las elecciones políticas, espacios de vacunación, lugar para rendir la prueba de ingreso a la educación superior; encuentros de ligas deportivas o encuentros artísticos; albergues en caso de emergencias; entre otras. Estos bienes inmuebles tienen una utilidad que puede ser visibilizada y valorizada monetariamente,

y ser un insumo relevante tanto para el establecimiento de alianzas como para las firmas de convenios con terceros, que a su vez pueden prestar servicios o colaborar con la educación pública local. Tanto municipios, como instituciones de educación superior, gobiernos regionales y actores comunitarios y privados pueden verse interesados en generar esos intercambios. Para esto, se sugiere integrar este uso y sentido social de los espacios educativos en los planes de infraestructura, y en el *pool* de herramientas de planificación de la gestión con que cuentan los establecimientos y los SLEP.

Recomendación 6. Dotar los jardines VTF de condiciones equitativas de funcionamiento

- **Avanzar a un financiamiento basal para educación de párvulos.** Se recomienda igualar las condiciones de financiamiento entre los prestadores de educación parvularia pública, llevando a los jardines VTF SLEP a compartir las condiciones de las que se ven beneficiados los jardines de administración directa de Junji e Integra. Esto implica revisar los montos. Esto daría un piso, para mejorar las condiciones de las educadoras y asistentes de párvulos.

- **Un Estudio de Financiamiento de la Educación Parvularia realizado por Banco Mundial (2024),** propone un modelo de financiamiento que se estructura en tres componentes: **Costos Fijos del Establecimiento** con los costos constantes de cualquier jardín, independientemente de la matrícula (p. ej., sueldos de directora y personal de aseo, servicios básicos) e incluye ajustes por contexto, como calefacción/aire acondicionado o seguridad en zonas complejas; **Costos Variables por Aula** con costos específicos según el nivel educativo, determinados por la dotación de personal requerida y materiales especializados (Sala Cuna, Nivel Medio, Heterogéneo, por ejemplo, un aula de Sala Cuna requiere 1 educadora + 3 técnicas para 20 lactantes); y **Costos Institucionales/Apoyo Territorial** que financia el apoyo administrativo y pedagógico centralizado (p. ej., equipo de apoyo pedagógico cada 20 jardines), esencial para la calidad y la gestión eficiente.

- **Este estudio del Banco Mundial, acabado y especializado en la temática de financiamiento de la educación parvularia, propone tres vías de propuestas de solución que sería importante ponerlas en diálogo con las demás propuestas de financiación de la educación pública planteadas en esta y otras evaluaciones, y del sistema educativo chileno en su conjunto, de manera de evaluar su pertinencia y armonía con un diseño general**. Banco Mundial propone para la educación parvularia tres líneas de trabajo: **1) Establecimiento de Financiamiento Basal Independiente de la Asistencia:** Modificar el Decreto N° 67 de 2010 para financiar según capacidad, como en JUNJI e Integra, mejorando inmediatamente las condiciones de 1.696 jardines VTF; **2) Implementación de Modelo de Financiamiento por Componentes Diferenciados:** Abandonar el enfoque *top-down* y costear cada componente esencial (basado en evidencia) para asegurar suficiencia presupuestaria; 3) **Implementación de Mecanismos de Diferenciación Territorial y Poblacional:** Incluir factores de ajuste que reconozcan diferencias objetivas en costos por ruralidad, aislamiento, condiciones climáticas y características de la población; 4) **Implementación de Coordinación Territorial Unificada:** Crear equipos territoriales

especializados (pedagógicos, psicosociales y administrativos) a través de los SLEP y JUNJI, terminando con el aislamiento técnico-pedagógico de los jardines VTF.

Recomendación 7. Desarrollar parámetros definidos al nivel nacional para la operación de los SLEP

- Una utilización más eficiente y equitativa de los recursos públicos de la NEP requiere **establecer parámetros a nivel central para la operación de los establecimientos como referencia para determinar recursos adecuados para la operación de un SLEP (y para definir su plantilla de personas).** Esto incluye aspectos como tamaño máximo de una clase, tamaño mínimo de una clase para contratar un docente, tamaño mínimo de un establecimiento escolar, o área mínima por alumno en el establecimiento escolar, cantidad de asistentes de educación por estudiante. También debe incluir estimaciones de costo para diferentes ofertas educativas, que contengan valores referenciales generales, pero también variaciones en base a diferentes criterios, como zona geográfica, características de la población, entre otras. Este es un ejercicio fundamental para la planeación sugerida en la Recomendación 1.

- Estos parámetros por establecer a nivel nacional deben basarse en estudios de costo que pueden ser fundamentados en la **sistematización de aprendizajes institucionales de los SLEP, y ser liderados desde la DEP**, para el diseño de procesos y subprocesos de gestión, que sean marco para la inducción y puesta en marcha de los nuevos SLEP. La DEP puede desarrollar convenios de colaboración con organismos internacionales o la academia para avanzar aceleradamente en este urgente desafío. Estos parámetros definen las condiciones de operación de los SLEP, los recursos disponibles en adecuación a las características de su territorio y su población estudiantil, y la correspondiente plantilla óptima para su operación. El ejemplo de Lituania en la gestión de su red escolar en un contexto de baja demográfica puede ser útil (OCDE, 2018).

Recomendación 8. Asegurar una planificación estratégica de la oferta educativa en cada SLEP, con foco en su sostenibilidad financiera y de recursos educativos

- En el contexto del servicio público educativo, es esencial **incentivar los SLEP a planear su servicio educativo con el objetivo de hacer una utilización de los recursos públicos que sea eficiente y equitativa**. Esto envuelve aspectos como gestionar de manera eficiente su red escolar (establecimientos educativos y su distribución geográfica), definir una oferta educativa que responda a las necesidades de las regiones y localidades, distribuir recursos (por ejemplo, docentes y asistentes) en adecuación a las necesidades de cada establecimiento educativo, o asegurarse de una distribución equitativa del recurso público (por ejemplo, gasto equivalente por alumno para alumnos con necesidades semejantes). Esto permitirá un gasto educativo más racional y un tratamiento equitativo entre establecimientos, asegurando la eliminación progresiva de los déficits estructurales y la identificación de áreas donde es posible realizar eficiencias.

- **Con parámetros nacionales establecidos, será más fácil acompañar a los servicios en la planeación de su oferta, la cual debe ser a la luz de un análisis**

acabado de los datos demográficos de su población parvularia y escolar, así como el resto de la oferta educativa del territorio, incluyendo la oferta de la educación particular subvencionada y otras. Efectivamente, en el espíritu de una buena utilización de los recursos públicos, es particularmente importante planear la oferta educativa de los SLEP considerando la oferta existente del sector particular subvencionado en el territorio. Especial cuidado requiere la **oferta de educación técnico profesional**, la cual, además, debe dialogar con las líneas de desarrollo económico y productivo del territorio, así como la empleabilidad y la continuidad con la oferta de educación superior para aquellos estudiantes que aspiran a seguir sus estudios. La oferta educativa del SLEP debe reflejar los objetivos del PEL y del PAL en el territorio.

- La planeación de la oferta, dentro de la autonomía del SLEP, se juega pensando estratégicamente la distribución de centros parvularios y escolares de acuerdo con las características de la demanda, considerando elementos de infraestructura y transporte como complementarios, y con todo garantizar oferta de calidad y eficiente a cada sector del territorio a su cargo y acceso a educación para cada niño, niña y joven que lo requiera. Un ejemplo interesante es la modelización geoespacial en apoyo a la iniciativa de reorganización de la red escolar de Letonia (OCDE, 2023). En este punto, **la educación rural y el desarrollo de programas educativos alternativos o de educación no formal**, pueden enriquecer la oferta del SLEP, y dotarles de mayor flexibilidad y adaptabilidad. Esto permitirá a los servicios, a la larga, alcanzar un gasto educativo más racional y un tratamiento equitativo entre establecimientos (dados los parámetros que equiparen las cargas entre centros educativos), asegurando la eliminación progresiva de los déficits estructurales en lo financiero en plazos más determinados y con una clara identificación de áreas donde es posible realizar eficiencias en el corto, mediano y largo plazo.

- Un factor fundamental por considerar en la planeación de la oferta educativa es la evolución demográfica en el territorio del SLEP. **Chile debe atender especialmente la situación de baja de natalidad y envejecimiento de su población, y los impactos que esto tendrá en la sostenibilidad de su sistema escolar en las próximas décadas.** Se anticipa una reducción considerable en la población escolar en los próximos años (los nacimientos en Chile se habrán reducido un 40% entre 2014 y 2024) y un incremento de oferta en unos pocos lugares del país (CIAE y CSP,2024). Sin niños y jóvenes en las instalaciones, o jardines infantiles o escuelas con pocos estudiantes y mucha capacidad ociosa, la situación de déficit se agravará si no se toman medidas con suficiente antelación, que prevengan las dinámicas demográficas y con ello se acompañe el diseño de la oferta pública de educación. Una consecuencia de la evolución demográfica es el **creciente número de establecimientos escolares de pequeño tamaño** que no solamente tienen costos de operación (por alumno) considerablemente más altos, sino que también dejan de tener condiciones para ofrecer una educación de calidad adecuada. Por lo tanto, es importante avanzar en la definición de un marco más propicio para progresar con la consolidación requerida de las redes escolares. La experiencia internacional muestra que los países han promovido la consolidación a través de varias combinaciones de incentivos, desincentivos y también intervenciones políticas directas (Ares Abalde, 2014, OCDE, 2018). Una de las prácticas más comunes es ofrecer fondos especiales para cubrir las

inversiones de capital y los cambios en los costos operativos que ocurren después de la consolidación. Las presiones para la consolidación también pueden surgir de desincentivos para mantener a los establecimientos pequeños, incluso al exigir condiciones (como un número mínimo de profesores especializados o ciertas instalaciones escolares, como un laboratorio o biblioteca) sin fondos adicionales. (OCDE, 2017a).

- **Es importante tener en cuenta que la organización de la red educativa debe garantizar la educación de calidad para todos los niños. El acceso de los estudiantes a una educación de alta calidad no debe verse afectado negativamente por su lugar de residencia.** En algunos casos, cerrar el establecimiento puede no ser la mejor solución; la distancia para viajar puede simplemente no ser factible. Sin embargo, en otros, consolidar la oferta educativa en menos sitios presentará mayores oportunidades tanto para los estudiantes como para los profesores (por ejemplo, cerrar establecimientos pequeños, compartir recursos entre establecimientos cercanos, agrupar establecimientos bajo el mismo liderazgo escolar) (Ares Abalde, 2014; OCDE, 2018).

- La planeación de la oferta educativa puede implicar tomar decisiones sobre el cierre, fusión o adaptación de espacios parvularios y escolares, por lo que **se sugiere pensar los centros educativos como una red de establecimientos cuya distribución debe tener adecuada perspectiva territorial**. Esto puede hacerse con lo que en Chile se ha nombrado perspectiva de trayectorias educativas, para mejorar la calidad mejorando la continuidad de la oferta de la parvularia a la educación básica y de la educación básica a la educación media, ya sea humanístico científica o técnico profesional (especial o de reingreso educativo). La oferta particular subvencionada y la particular pagada en Chile muestra menos interrupciones en las transiciones educativas que la educación pública, y esta puede ser una buena oportunidad para enmendar aquello con mirada de futuro. Para esto, existe la experiencia de países europeos que han sufrido el fenómeno hace décadas, por lo que Chile puede acceder a experiencias como la de Portugal, con la creación de grupos de escuelas bajo la misma dirección escolar para facilitar trayectorias escolares y mejorar la eficiencia de la red escolar (OCDE, 2018).

- Por otro lado**, hay que monitorear los movimientos migratorios internos que pueden poner presión sobre la oferta educativa en centros urbanos, con un número excesivo de alumnos en ciertos establecimientos.** Esto requiere una planeación en articulación con la oferta particular subvencionada y una buena gestión de la infraestructura parvularia y escolar.

- **Una buena planeación a nivel territorial requiere proporcionar autonomía adecuada a los SLEP para manejar sus recursos.** El uso efectivo de esa autonomía pide el desarrollo de capacidades de planeación al nivel de los SLEP, la asesoría y el apoyo de la DEP y controles externos sobre la ejecución del presupuesto de los SLEP. Un aspecto esencial de la planeación de la oferta educativa de cada SLEP es el monitoreo, por parte del SLEP, de la distribución de sus recursos y su impacto educativo. Esto incluye aspectos como distribución de la calidad docente entre

localidades y establecimientos y la utilización de recursos complementarios como los originados por la participación monetaria de los padres.

Recomendación 9. Mejorar la gestión de los recursos institucionales en la NEP

- **Eliminar la duplicación de funciones entre los DEPROV y los SLEP.** Las Secretarías Regionales del Mineduc (SEREMI) y sus Direcciones Provinciales (DEPROV) debieran tener un nivel de responsabilidad sobre el sistema escolar en una escala mayor que los SLEP. El hecho que los territorios de los SLEP no coincidan con los territorios de las DEPROV complejiza aún más la organización entre entidades estatales en algunas localidades. Por lo que la definición de roles complementarios es más fundamental, porque tiene repercusiones en lo financiero. Duplicación de funciones, es duplicación del gasto, generando un aporte al déficit estructural de la NEP. Ya en el 2017, la OCDE recomendaba que el nivel regional fuese un ente regulador de toda la oferta financiada por el Estado, lo que involucra a la educación particular subvencionada y la administración delegada en terceros. Así, mientras la SEREMI acompañaría a los sostenedores que reciben fondos públicos, el SLEP se orientaría al acompañamiento de los centros parvularios y escolares públicos de acuerdo con las orientaciones de la SEREMI y el Mineduc, a través de las UATP (OCDE, 2017a).

  En este sentido, es pertinente definir las competencias respectivas de las UATP de los SLEP y la DEPROV en su apoyo técnico-pedagógico, donde la UATP interviene directamente en los establecimientos escolares, mientras las DEPROV acompañan a los SLEP en materia de orientaciones, lineamientos, políticas, planes y programas generales del MINEDUC. “El Consejo considera necesario definir claramente los roles y funciones que los diferentes actores institucionales tienen dentro del sistema (DEPROV, Agencia, Superintendencia, UATP), con el fin de evitar traslapes, así como la sobre intervención de las comunidades escolares. Si bien en la práctica existen múltiples casos en que esto ha logrado articularse, el Consejo cree que ello no puede quedar solamente sujeto a la voluntad de los actores, sino que debe quedar claramente establecido en la normativa correspondiente.” (CESEP, 2024)

- **Desarrollar una estrategia para reducir la burocracia en la ejecución presupuestal de los SLEP y sus establecimientos.** Durante el próximo ciclo de la reforma de la educación pública, debiera ser una prioridad disminuir los niveles de burocracia a los que se ven sometidos los SLEP para la rendición de cuentas de los recursos financieros. Las herramientas de planificación debieran dar relevancia y prioridad a este nudo complejo de la NEP: la ENEP, los planes de la DEP, los PEL, PAL y PME, y los instrumentos de evaluación del desempeño de varios actores, debieran reflejar este sentido de urgencia, y fomentar así la resolución de esta problemática de manera transversal y coordinada. Ahora bien, como se ha abordado en esta evaluación internacional y otras evaluaciones nacionales a la NEP (CIAE y CSP, 2024; CESEP, 2024), **es necesario resolver el carácter jurídico de los SLEP que impacta en su administración financiera cotidiana, probablemente con varios cambios en el marco legal de la nueva educación pública. Resulta vital para este desafío revisar el sistema de monitoreo y control de gestión de la NEP, y disminuir el excesivo control y doble rendición de cuentas, en lógicas que ahogan al sistema y sus equipos.** Se sugiere el rediseño de estos procesos, sin perder el cuidado que siempre

ha tenido Chile por evitar el fraude y la corrupción del sistema de financiamiento escolar chileno.

- **Sería también necesario revisar como consecuencia, el rol de la DEP en relación con los temas financieros y presupuestarios.** Se sugiere diseñar e implementar un proceso de evaluación de la DEP como ente coordinador y articulador del sistema NEP, que permita identificar los logros con relación a su creación y puesta en marcha, y las tensiones o nudos que presenta y que son urgentes de abordar. Hoy muchas de sus funciones van más allá de sólo coordinar o conducir estratégicamente, como describe la Ley 21.040. Corresponde también mirar la organización y dotaciones de la DEP a la luz del crecimiento del sistema de educación pública, y en eso atender a las necesidades de soporte en lo administrativo y financiero abordadas en este capítulo. En este punto, contar con competencias asociadas a la sistematización y modelización de procesos y subprocesos en la DEP o en alianzas que aseguren allegar ese recurso técnico, pasan a ser estratégicamente relevantes para avanzar desde la calidad y la eficiencia.

- La DEP debe ser remirada en su rol a la luz de los desafíos del segundo ciclo de implementación de la reforma, y de las reflexiones sobre **cómo coexisten y se calibran los mecanismos de centralización v/s descentralización, dependencia v/s autonomía de los SLEP,** aumentando niveles de eficiencia del gasto y el tiempo, pero brindando condiciones para lo particular y propio de los territorios. Una prioridad, con base en la experiencia adquirida y en una perspectiva de eficiencia en la utilización de los recursos, es **mejorar el apoyo de la DEP a la gestión de los SLEP, a través del desarrollo de recursos y formatos comunes.** Por ejemplo, la DEP debería desarrollar plataformas digitales de gestión, incluso para monitoreo de plantillas, modelos de compras/contratos, sistema de pago de remuneraciones, bancos de herramientas y proyectos, y facilitar el intercambio de buenas prácticas de gestión y planeación entre los SLEP. “Finalmente, que la DEP provea una mucho mayor infraestructura común a los SLEP: sistemas, modelos de compras/contratos, buenas prácticas de gestión y organización, información y datos, entre otros que hagan que cada nuevo SLEP no parte de cero, sino del aprendizaje institucional a partir de la experiencia de estos años de implementación de la NEP” (CIAE y CSP, 2024).

- **Se ha señalado que la DEP no ha cambiado en dimensiones desde el inicio de la reforma, cuando se iniciaba con 4 SLEP; por lo que resulta oportuno hacerlo cuando ya llega a los 30 SLEP y se avecinan 40 más que estarán bajo su coordinación y conducción**. Sin duda es necesario fortalecer su estructura y organización para enfrentar el desafío de crecimiento de la nueva educación pública en breve período de tiempo, velando por dicho equilibrio entre soporte centralizado y acompañamiento para la autonomía de los servicios. En lo financiero y presupuestario, la DEP ha debido desarrollar un rol destrabando el choque entre lógicas administrativas diferentes (ley de presupuestos v/s subvenciones), y se ha mostrado efectiva en ello, pero no del todo eficiente. Por lo que se sugiere seguir avanzando en los ajustes a su orgánica y su lugar en el sistema NEP, fortalecer sus capacidades técnicas, que permitan un ejercicio de un rol más coherente con los principios que busca la reforma a la educación pública chilena. La opción sugerida anteriormente de considerar cada SLEP como sostenedor y dar un rol de gestión de los recursos de la

NEP a la DEP (bajo la Ley de Presupuesto) requiere reforzar las capacidades y responsabilidades de la DEP. “Hoy día estamos avanzando con un sistema de pago de remuneraciones único para todos los SLEP que va a permitir tener datos súper claros y ahorrar un montón de recursos. Ese tipo de iniciativa es clave” (Misión, 2025).

- **Proporcionar suficiente flexibilidad en la ejecución presupuestaria e incentivos para la eficiencia, principalmente en los SLEP, pero también en su vinculación con la DEP**. Una gran dificultad tiene que ver con la falta de disponibilidad de recursos inmediatos para la resolución de dificultades menores y el reintegro de los saldos de subvenciones y fondos o licencias médicas al fisco, lo que en conjunto va restando disponibilidad de recursos para enfrentar las múltiples necesidades cotidianas del sistema de educación pública. Recién desde el 2024, la DIPRES ha ido cediendo con medidas transitorias que autorizan el uso de “cajas chicas” para la compra de materiales de aseo y oficina, gastos de mantenimiento y reparaciones menores a nivel de establecimientos (CESEP, 2023), lo que debiera ser una tendencia al alza, en la medida que el sistema de educación pública aprende y se consolida en su nueva institucionalidad y gobernanza. **En este campo de la gestión financiera, se vuelve a recomendar lógicas de acompañamiento que aumenten gradualmente los niveles de autonomía de los SLEP, contra el logro de metas de cumplimiento, que den cuenta de esa maduración organizacional que la autonomía financiera requiere**. En esta línea, la simplificación de los procesos de compras públicas también debiera ser una prioridad en la NEP y para la DEP, así como su mayor articulación a nivel nacional o macrozonal, disminuyendo la carga burocrática y el exceso de controles, por ejemplo, de las licitaciones públicas o adquisición de bienes o servicios para la operación, lo que también permitirá aumentar los niveles de eficiencia en las acciones de soporte material de la reforma a la educación pública. La opción sugerida anteriormente de considerar cada SLEP como sostenedor y otorgarle un presupuesto desde la Ley de Subvenciones facilitaría esta flexibilidad necesaria en la ejecución presupuestaria.

Recomendación 10. Mejorar la gestión de los recursos humanos como una vía para mejorar los niveles de eficiencia de la gestión financiera de la nueva educación pública.

- **Racionalizar las plantillas de profesionales, principalmente, de asistentes de la educación**. Se ha planteado la necesidad de realizar estudios de costeo de la educación pública, de acuerdo con los parámetros normativos que brinda la Ley 21.040 que crea el sistema, algo pendiente del diseño de la reforma. Estos estudios deben tomar en consideración los coeficientes e índices de dotación de docentes, pero sobre todo de asistentes de la educación, que es el polo de mayor concentración de empleados transferidos desde la educación municipal a la educación pública, y factor importante en el déficit estructural de la NEP. Esto implica la revisión de los roles de los asistentes a la luz de los propósitos formativos de la educación pública, y dimensionar las necesidades de apoyos no docentes en los centros educativos del sistema en el tiempo (tema abordado en el punto de planeación de este capítulo). Sería deseable, que este proceso permitiera corregir las normativas que llevaron a las dificultades jurídicas que ocasionaron la sobredotación de asistentes de la educación en la nueva educación pública, y así tomar las acciones para evitar que problemáticas de este tipo vuelvan a ocurrir.

- **Rediseñar los perfiles profesionales y el desarrollo de carreras para asistentes de la educación y directivos**. La carrera profesional docente de Chile mostró con fuerza la capacidad de protección de la estabilidad laboral que tiene un marco legal robusto, ante situaciones de transformación o cambio radical, como es la transferencia de la educación pública de la administración de un sostenedor a otro. Sin lugar a duda, un ejemplo que será importante de conocer para otros países que enfrenten situaciones similares en el futuro. Lamentablemente, esta construcción de carrera no se ha implementado ni en la carrera de directivos del sistema escolar ni en la carrera de asistentes de la educación, lo que se actualiza como dificultad en la NEP. **En lo presupuestario, esta ausencia tiene repercusiones importantes en la planeación del recurso humano y financiero, pero también en la retención del capital humano que es la principal inversión del Estado en sus personas y profesionales**. Hoy la deserción de los docentes es una dificultad de la Carrera Docente en Chile. La evidencia da cuenta de que no existen mayores incentivos para la labor directiva en los centros educativos, cuando los rangos salariales de los líderes se han ido quedando atrás en relación con los docentes de aula o los profesionales de los SLEP. Mientras que los asistentes de la educación no ven mayores alternativas de capacitación y formación en ejercicio, que les permitan un desarrollo laboral con proyección y mejora de las condiciones salariales o de empleo. Se recomienda que la educación pública, considere en sus planes estratégicos, la inversión en generar carreras laborales atractivas para el talento profesional y docente que la nueva educación pública requiere.

- **Fomentar incentivos a docentes y directivos para moverse a lo largo del país, y transferir conocimientos al interior del sistema de educación pública.** El sistema que se ha puesto en marcha en Chile tiene potencial de sinergia interna, que permite retener y desarrollar al talento docente, profesional y técnico en el que el país invierte año a año a través de salario, beneficios y ejercicio de derechos adquiridos por negociación o marco legal. Las lógicas de carrera pueden verse fortalecidas con la posibilidad de movilidad territorial al interior de la educación pública, pero sin perder años de antigüedad, la obtención de grados o beneficios adquiridos producto de la trayectoria laboral. Una política de incentivos, que fomente que los profesionales y docentes con buenos desempeños y logros profesionales vayan a los territorios con más necesidades o con desafíos pedagógicos más importantes, y que por eso adquieran ciertas certificaciones que den cuenta de esa experticia, son formas virtuosas de aumentar el impacto de la inversión estatal en sus personas.

  En una línea similar, fomentar el intercambio entre SLEP debiera ser parte de los espacios de inducción y formación en ejercicio de los equipos del nuevo nivel intermedio de la educación pública. Hoy no existen lineamientos estructurados de este intercambio, pero son acciones que los directores ejecutivos y algunos equipos de los SLEP realizan. En lo financiero, contar con espacios de intercambio entre equipos de administración y finanzas, tener espacios de pasantía y acompañamiento entre pares, genera instancias de transferencia de conocimientos y de instrumentos, son vías asequibles y a bajo costo, para realizar funciones de soporte de la DEP a la puesta en marcha de los nuevos servicios.

Conclusión y Juicio Experto de la Dimensión Financiamiento, Planeación y Eficiencia en el Uso del Recurso

Este subcapítulo se enfocó en la estrategia de financiamiento de la Nueva Educación Pública (NEP) y la utilización de los recursos en el servicio público de educación con una mirada predominantemente de mediano y largo plazo. Los temas que se destacan del análisis son la sostenibilidad financiera de la NEP, el establecimiento de una cultura y de prácticas de planeación de la oferta educativa y el desarrollo de mecanismos presupuestales más eficientes que faciliten la alienación entre el gasto público y los objetivos educativos.

En su todo, **las conclusiones son consistentes con los resultados de evaluaciones nacionales recientes de la implementación de la NEP** en particular en temas como la sobredotación y el déficit estructural; las tensiones derivadas de la doble naturaleza jurídica del financiamiento de los SLEP (Ley de Presupuesto, Subvenciones), incluso complejidades en la ejecución de sus presupuestos; carencias significativas en infraestructura; ineficiencias por superposición de funciones (por ejemplo, UATPs en los SLEP y DEPROVs); oportunidades para mayor apoyo de la DEP a los SLEP en su gestión de procesos; la necesidad de mayor atención a las tendencias demográficas en la planeación de la oferta educativa; y la colaboración limitada con municipios y gobiernos regionales (CESEP, 2024; CIAE y CSP, 2024).

Por otro lado, la mirada comparativa juntamente con la identificación de aspectos distintivos del sistema educativo chileno permitió aportar **nuevos ángulos de análisis y elementos analíticos novedosos para consolidar la Reforma a la Educación Pública**. Estos incluyen la urgencia de una respuesta financiera estructural para asegurar la sostenibilidad financiera de la reforma; la necesidad de cambiar el paradigma de la prestación del servicio educativo, complementando la competencia en el mercado educativo con rigurosa planeación de la oferta educativa, incluso con parámetros de operación para los SLEP y los establecimientos; y el cambio de la lógica presupuestal ubicando las obligaciones de la Ley de Presupuesto en la DEP y facilitando la alineación del financiamiento de los SLEP con los objetivos educativos de la NEP. Se enfatiza también el potencial de la educación pública para mejorar la equidad en el sistema y responder mejor a las necesidades de los territorios de los SLEP, la oportunidad para consolidar el sistema de subvenciones educativas (por ejemplo, entregar la subvención por matrícula en vez de asistencia), y la importancia de mantener un monitoreo sistemático de la utilización del recurso público.

La prioridad inmediata identificada en el subcapítulo es el desarrollo de una estrategia de sostenibilidad financiera para la nueva educación pública sobre la cual las evaluaciones nacionales no han planteado opciones. Mientras existan déficits estructurales y sobredotaciones, y no se invierta en una solución de largo plazo en los SLEP se pone en riesgo la sostenibilidad financiera de la reforma. Además, se sustenta una dependencia de intervenciones de la DIPRES para cubrir los déficits que pone en riesgo una ejecución presupuestal de acuerdo con objetivos educativos. La solución requiere rigurosa planeación, estimando los recursos adecuados para la operación de cada SLEP (y sus establecimientos); un plan de reorganización de las plantillas de personal en los servicios para ajustarlos a sus niveles adecuados; y un Fondo Central Especial para financiar la racionalización de las plantillas de personal en los SLEP (por ejemplo, para financiar indemnizaciones al personal a retirar del servicio educativo o proveer incentivos a su jubilación). Se reconoce que la implementación de semejante solución tomará varios años, pero **es fundamental desarrollar**

un plan específico para eliminar las sobredotaciones en el sistema. En este contexto, los montos invertidos anualmente por la DIPRES para cubrir los déficits de los SLEP serian invertidos en la racionalización de las plantillas de personal.

Poner la NEP en una trayectoria financieramente sostenible requiere, como segunda gran prioridad, **darle un rol central a la planificación de la oferta educativa y de la utilización de los recursos públicos**, un aspecto poco resaltado en las evaluaciones nacionales. Una particularidad donde Chile se destaca internacionalmente es la falta de cultura de planeación en el sistema educativo - las prácticas competitivas en el mercado educativo son la regla, con la suposición que la oferta se regulará en función de la elección de las familias-. **Cuando la provisión de educación tiene el carácter de servicio público, una eficiente utilización de los recursos públicos requiere una rigurosa planeación de la oferta educativa.** Esto incluye aspectos como el tipo de oferta educativa de un establecimiento (y costo) asociado a las necesidades de un territorio, perfil socioeconómico de los estudiantes y sus necesidades, zona geográfica, entre otros. El desarrollo de prácticas de planeación de la oferta educativa a todos los niveles en Chile es esencial para asegurar un funcionamiento efectivo de la NEP, con adecuación de recursos públicos a las necesidades educativas y su uso responsable. Es también la base para definir las condiciones de sostenibilidad de la educación pública – con la definición de parámetros para la operación de los establecimientos como referencia para determinar recursos adecuados para la operación de un SLEP y de un establecimiento (por ejemplo, tamaño mínimo de una clase para contratar un docente, o tamaño mínimo de un establecimiento escolar). **Las prácticas de planeación permiten un carácter predictivo de la política, con proyecciones para anticipar y responder a la demanda futura en los diferentes niveles, lo que requiere el monitoreo permanente de los datos demográficos.** En este ámbito, en Chile se requiere atender a la situación de baja de natalidad y envejecimiento de su población y considerar ajustes a su extensa red de establecimientos. Otro aspecto relevante, particularmente llamativo en comparación internacional, es la **ausencia de intercambio entre la oferta de la educación pública y la oferta particular subvencionada desde la lógica de la planeación de la oferta en los territorios** (por ejemplo, en la educación técnico-profesional) para lograr un uso eficiente de recursos públicos.

La tercera gran prioridad es **adecuar la naturaleza jurídica del financiamiento del servicio público educativo de modo a permitir una ejecución presupuestal alineada con los objetivos educativos y que optimice el uso de los recursos públicos**. Los desafíos derivados de la actual doble naturaleza jurídica del financiamiento del servicio público educativo han recibido bastante atención de las evaluaciones nacionales, pero no han emergido modelos alternativos. Una opción válida para el largo plazo sugerida en este subcapítulo es considerar cada SLEP como sostenedor y otorgarle un presupuesto gestionado por la DEP, asignando la línea presupuestal asociada a la NEP y bajo la Ley de Presupuesto a la DEP. La DEP gestionaría esta línea presupuestal (negociada con la DIPRES en articulación con la DIPLAP y la Subsecretaría de Educación), con distribución de fondos a los SLEP (con base en las subvenciones educativas y monto fijo para administración), monitoreando la utilización de estos fondos en cada SLEP y rindiendo cuentas a la Controlaría. La DEP tendría también la importante función de asegurar que la ejecución del presupuesto de la NEP se haga de manera a lograr los objetivos educativos de la educación pública tal como están definidos en la ENEP. Esta opción tendría la ventaja de otorgar autonomía al SLEP en la ejecución de su presupuesto aprovechando el beneficio de su mejor conocimiento de las necesidades de su territorio**. La práctica internacional más común** es asociar la línea presupuestal para el servicio público

educativo a la autoridad educativa mayor (típicamente, un ministerio de educación), negociar la línea presupuestal (y los parámetros de su ejecución) entre el Ministerio de Hacienda y la autoridad educativa mayor, y asegurar que la línea presupuestal para la educación pública está alineada a los objetivos educativos del país. La alternativa es mantener los SLEP bajo la Ley de Presupuestos, pero considerar los SLEP una categoría distinta de servicio público reconociendo su especial condición de sostenedor y facilitando ciertas flexibilidades en la aplicación normativa. Cualquier de las soluciones requiere mantener un monitoreo sistemático de la utilización del recurso público.

La NEP es una reforma de una amplitud única en el mundo, con un alto grado de complejidad e implementada en un contexto fiscal desfavorable, lo que permite entender las dificultades de implementación. Sin embargo, se nota un aprendizaje continuo en el proceso de implementación, una creciente profesionalización de los procesos administrativos y educativos, y una enorme motivación para mejorar la calidad del aprendizaje en los establecimientos educativos públicos. La reforma a la educación pública en Chile tiene un enorme potencial para desarrollar capacidades para la administración educativa y la calidad pedagógica a distintos niveles, responder mejor a las necesidades locales y asegurar igualdad de oportunidades educativas. La implementación sostenida de la reforma, incluyendo los ajustes sugeridos, llevará en el largo plazo a una NEP financieramente sostenible (con dotaciones financieras adecuadas en cada SLEP), una cultura de planeación de la oferta educativa que asegure una utilización óptima del recurso público educativo para responder a las necesidades de los territorios, y una lógica presupuestal que permita un gasto público en alienación a los objetivos educativos del sistema.

Por último, **se sugiere que se abra la reflexión para concebir la educación pública de manera más integral – considerando la totalidad del recurso público en educación - con un rol para los municipios y regiones y una planeación articulada con la oferta del subsistema particular subvencionado.** Es común en las experiencias internacionales la contribución de los gobiernos territoriales al esfuerzo educativo, en ámbitos no necesariamente “pedagógicos” (por ejemplo, actividades extracurriculares, transporte escolar, mantenimiento de la infraestructura). En términos de planeación y contribución a los objetivos educativos nacionales, es también posible una mejor integración entre sistemas públicos y particulares que reciben fondos públicos.

Referencias Bibliográficas del Subcapítulo Financiamiento, Planeación y Eficiencia

- Acción Educar. (2023). Financiamiento de la educación escolar en Chile. Recuperado de https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2023/11/Financiamiento-de-la-educacion-escolar-en-Chile.pdf
- Acción Educar. (2024). Brechas de financiamiento de la educación parvularia: Un análisis comparado entre administración directa y VTF. https://accioneducar.cl/brechas-de-financiamiento
- Acción Educar. (2024). Educación parvularia: institucionalidad y financiamiento.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024a). Resultados SIMCE 2024: Informe Técnico. Libertad y Desarrollo (LyD). https://lyd.org/wp-content/uploads/2025/04/TP-1681-SIMCE-2024.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024b). Resultados educativos: SIMCE y DIA Escolar. https://www.agenciaeducacion.cl/
- Ares Abalde, M. (2014). *School Size and Efficiency: Do Large Schools Generate Economies of Scale?* [Tamaño escolar y eficiencia: ¿generan las escuelas grandes economías de escala?]. OECD Education Working Papers, No. 112. OECD Publishing.
- Arzola, M. T. (2023). Educación parvularia: ¿qué estamos priorizando? CIPER Académico. https://www.ciperchile.cl/2023/04/21/educacion-parvularia-que-estamos-priorizando/
- Banco Mundial, Subsecretaría de Educación Parvularia, & Ministerio de Educación. (2024). Hacia la Equidad en la Educación Parvularia: Propuesta de Nuevo Modelo de Financiamiento. Ministerio de Educación.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2025a). Gasto inteligente en educación escolar en América Latina y El Caribe. BID.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2025b). Financiamiento de la Educación en Chile. BID.
- Bellei, C., González, P., & Valenzuela, J. (2018). La nueva educación pública chilena. LOM.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2019). Beneficios para Asistentes de la Educación. Asesoría Técnica Parlamentaria. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26826/2/BCN_beneficios_asistentes_de_la_educacion_Final.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2020). *Subvenciones 2019-2020: variación de la subvención general, SEP y PIE*. Asesoría Técnica Parlamentaria. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32318/7/BCN_var_Subv2019_2020.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2020). Bono de experiencia laboral para asistentes de la educación. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/30296/1/BCN_Expe_Asistentes_de_la_educacion.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2022). Informe: Mesa de Financiamiento del Sistema Escolar. Ministerio de Educación. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18427/Informe-Mesa-Financiamiento-del-Sistema-Escolar-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (s.f.). Ley 20248 - Establece Subvención Escolar Preferencial. Recuperado de https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=269001
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2020). Ley N° 21.192: Presupuestos del sector público correspondiente al año 2020. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1140026
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2022). Informe: Mesa de Financiamiento del Sistema Escolar. Ministerio de Educación. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18427/Informe-Mesa-Financiamiento-del-Sistema-Escolar-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Centro de Estudios, Ministerio de Educación. (2024). Apuntes N° 42: Resumen Estadístico de la Educación Oficial 2023. Ministerio de Educación de Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/
- Centro de Estudios MINEDUC (2025). Disponibilidad y necesidad de horas docentes en el sistema escolar chileno: Análisis según idoneidad y especialidad al año 2024. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21760
- Centro de Estudios Públicos [CEP]. (2024). Propuestas para fortalecer la arquitectura y gobernanza de la Nueva Educación Pública (Documentos de Trabajo N° 41). Mesa de Educación, Centro de Estudios Públicos. https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2024/11/13-195233_sxey_DdT_41_Nueva-Educacion-Publica.pdf
- Centro de Investigación Avanzada en Educación & Centro de Sistemas Públicos [CIAE y CSP] (2024). Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). https://www.ciae.uchile.cl/biblioteca/documentos/evaluacion-externa-de-la-politica-de-nueva-educacion-publica-sobre-la-correcta-instalacion-y-traspaso-de-los-slep
- Centro de Políticas Públicas [CPP-UC]. (2021). Estudio de planificación de la segunda etapa de implementación de la Ley N°21.040. https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2021/04/Resumen-ejecutivo_Implementacio%CC%81n-ley-21040_VF-3.pdf
- Cliodinámica Consulting. (2021). Servicio de análisis y evaluación de la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública. Informe Final.
- Consejo de la Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2022). Informe Anual de Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación pública. Año 2021.
- Consejo de la Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2023). Informe Anual de Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación pública. Año 2022.
- Consejo de la Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2024). Informe Anual de Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación pública. Año 2023.
- ChangeLab Solutions. (2014). *Not Making the Grade: How Financial Penalties for School Absences Hurt Districts Serving Low-Income, Chronically Ill Kids*. ChangeLab Solutions.
- Dirección de Presupuestos. (2023). Evaluación de Gestión Financiera: Programa de Educación Parvularia. Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.
- Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2023). *Informe Final Programa Fondo de Apoyo a la Educación Pública*. Ministerio de Hacienda. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-341567_informe_final.pdf
- Dirección de Presupuestos. (2024). Presupuesto Nacional año 2025: Programa 20, Subvenciones a los Establecimientos Educacionales. Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. https://www.bcn.cl/presupuesto/periodo/2025/partida/09/capitulo/01/programa/20
- Dirección de Presupuestos. (2023). Evaluación de Gestión Financiera: Programa de Educación Parvularia. Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.
- Dirección de Presupuestos. (2024). *Presupuesto Nacional año 2025: Programa 20, Subvenciones a los Establecimientos Educacionales*. Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. https://www.bcn.cl/presupuesto/periodo/2025/partida/09/capitulo/01/programa/20
- Dirección de Educación Pública. (2024). Cuenta Pública 2023-2024 Dirección de Educación Pública. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2024/05/Cuenta-Publica-DEP-BORRADOR-COSOC.pdf
- Dirección de Educación Pública [DEP]. (2025). Informe Anual 2024: Estado de avance del Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. http://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2025/06/Informe-Anual-2024-Digital.pdf
- Dirección de Presupuestos [DIPRES]. (2025, 28 de noviembre). Empleo público a septiembre de 2025: Servicios Locales de Educación explican más del 93% del aumento anual. https://www.dipres.gob.cl/598/w3-article-396910.html

- Ely, M. E., y Fermanich, J. (2013). La formación docente en servicio: ¿Qué dicen las investigaciones? En B. P. Gatti (Ed.), *La formación de docentes en América Latina: Temas prioritarios y desafíos para la gestión* (pp. 85-112). UNESCO-IIPE.
- INE - Anuario de Estadísticas Vitales (Cifras provisionales 2023-2024).
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2025) - Resultados Preliminares Censo 2024.
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (2025a). Resultados Fecundidad, Migración Interna e Internacional - Censo 2024. https://censo2024.ine.gob.cl/wp-content/uploads/2025/02/PRESENTACION-NACIONAL_2_CPV2024.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (2025b). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2023. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/sintesis-epe2023.pdf
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2020). Manual para la transferencia de capital a entidades receptoras de fondos bajo la modalidad Vía Transferencia de Fondos (VTF) – Subtítulo 33. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2023). Cuenta Pública Gestión 2023. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. https://www.junji.gob.cl/transparencia/cuenta-publica/
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2024). Resolución Exenta N° 015: Aprueba Manual del Programa de Transferencia de Fondos de Operaciones 2024.
- Legislación Asociada: Ley 21.109. (2018). Establece un Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública. Congreso Nacional de Chile.
- Ley de Presupuestos 2024 (Fuente Legal Principal): Ministerio de Hacienda. (2023, 22 de diciembre). Ley 21.640: Presupuestos del sector público correspondiente al año 2024. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1199321
- Ley N° 10.336 (Orgánica de CGR) y Dictámenes recientes (ej. E378936N23) que confirman que los SLEP, al ser sucesores legales, asumen una carga de fiscalización pública estándar completa, a diferencia del régimen híbrido municipal.
- Ley 21.640. Ley de Presupuestos del sector público correspondiente al año 2024. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1199321
- Ley 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. 24 de noviembre de 2017. Diario Oficial. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237
- Libertad y Desarrollo [LyD]. (2023). A cinco años de su entrada en vigencia: La Nueva Educación Pública al pizarrón. Serie Informe Social N°198. https://lyd.org/wp-content/uploads/2023/06/SISO-199-A-CINCO-ANOS-DE-SU-ENTRADA-EN-VIGENCIA-LA-NUEVA-EDUCACION-PUBLICA-AL-PIZARRON-junio23-2.pdf
- Ministerio de Educación. (2010). Decreto 67: Aprueba normas sobre transferencia de recursos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles a entidades públicas o privadas. Biblioteca del Congreso Nacional. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1013030
- Ministerio de Educación. (2014). Plan de Aumento de Cobertura en Educación Parvularia 2014-2018: Metas Presidenciales. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017, 24 de noviembre). Ley 21040. Crea el Sistema de Educación Pública. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / Ley Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237
- Ministerio de Educación. (2020). Plan De Aseguramiento De La Calidad De La Educación 2020-2023. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios [CEM]. (2024). Análisis de la base de datos de Asistentes de la Educación 2024. Apuntes 69. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21243

- Ministerio de Educación. (2025). *Valores de Subvenciones Enero 2025: Ley 21.724*. Comunidad Escolar, Centro de Recursos. https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2025/01/valor-subvenciones-ENERO-2025-Ley21724-Reajuste-30_con-adicional-del-12.pdf
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Elige Educar (2025). Disponibilidad y necesidad de horas docentes en el sistema escolar chileno: Análisis según idoneidad y especialidad año 2024. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2026). Transparencia Activa: Dotación de personal de planta, contrata y honorarios. https://transparencia.mineduc.cl/
- Ministerio de Hacienda. (2007). Ley N° 20.141: Presupuestos del sector público correspondiente al año 2007 [Primer gobierno de Michelle Bachelet]. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=256157
- Ministerio de Hacienda. (2023). Ley 21.640 de Presupuestos del Sector Público para el año 2024. (Partida 09, Ministerio de Educación). Biblioteca del Congreso Nacional.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (Varios Años). Education at a Glance (EAG): Publicación anual que incluye indicadores detallados sobre el gasto y la eficiencia de los sistemas educativos de los países miembros.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (Varios Años). PISA (Programme for International Student Assessment) Informes: Específicamente, los capítulos que analizan la relación entre el gasto y el rendimiento académico (ej. PISA in Focus: Are High-Performing Education Systems More Efficient?).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools (2012): Este informe vincula la eficiencia de la gestión de recursos con la capacidad de promover la equidad.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2017a). Reviews of School Resources: Chile, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2017). "The funding of school education: Main findings and policy pointers", in The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-4-en © 2018 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) de esta edición en español https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/06/the-funding-of-school-education_g1g7a95c/9789264276147-en.pdf,
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2018). Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success. OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264306707-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2022). Value for Money in School Education: Smart Investments, Quality Outcomes, Equal Opportunities. https://www.oecd.org/en/publications/2022/11/value-for-money-in-school-education_baf1876f.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2023) Equidad e inclusión en la educación: Encontrar fortaleza a través de la diversidad. Publicaciones de la OCDE, París, https://doi.org/10.1787/e9072e21-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2025a), Education Policy Outlook 2025: Nurturing Engaged and Resilient Lifelong Learners in a World of Digital Transformation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2025b). Education organisation and governance [Organización y gobernanza de la educación]. Education GPS. Recuperado de https://www.oecd.org/en/topics/education-organisation-and-governance

- Servicio Civil. (2024). Cuenta Pública Participativa 2024. Gobierno de Chile. https://www.serviciocivil.cl/wp-content/uploads/2024/06/cuenta_publica_2024_servicio_civil_com.pdf
- Servicio Civil. (2025). Cuenta Pública Participativa 2025. Gobierno de Chile. https://www.serviciocivil.cl/wp-content/uploads/2025/10/Cuenta-Publica-Servicio-Civil-2025-1.pdf
- Servicio Jesuita a Migrantes [SJM]. (2025, 30 de abril). INE presentó resultados de migración internacional de Censo 2024. https://sjmchile.org/noticias/resultados-censo-migracion/
- Servicio Nacional de Migraciones [SERMIG]. (2025). Reporte N°4: Estadísticas Migratorias. https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2025/07/Reporte-4-Estadisticas-SERMIG-010725.pdf
- Subsecretaría de Educación. (2025). Directorio de autoridades regionales y provinciales. https://subeduc.mineduc.cl/departamentos-provinciales/
- Universidad de Chile (2021). Policy Brief Planificación Territorial de la Oferta Escolar Pública: Avanzando en sustentabilidad y equidad. https://uchile.cl/publicaciones/180880/policy-brief-planificacion-territorial-de-la-oferta-escolar-publica

Resultados Dimensión Capacidades Educativas y Cultura Del Aprendizaje[35]

Introducción al Subcapítulo

Este subcapítulo examina en qué medida, en línea con el mandato de la Ley 21.040, la reforma ha logrado instalar condiciones organizacionales, técnicas y pedagógicas que permitan mejorar de manera sostenida la calidad y la coherencia del sistema de educación pública, para garantizar el derecho a la educación, respetar la diversidad y promover trayectorias educativas integrales para todos los estudiantes, considerando las particularidades territoriales y de cada nivel educativo.

Desde la perspectiva internacional, el análisis de esta dimensión resulta clave para valorar la sostenibilidad de la reforma, su capacidad de traducir el diseño normativo en prácticas efectivas y su potencial de adaptación a contextos territoriales diversos. La evidencia comparada muestra que las reformas educativas estructurales no se consolidan únicamente mediante cambios institucionales, sino a través del fortalecimiento progresivo de capacidades, liderazgos y culturas organizacionales orientadas al aprendizaje y la mejora continua.

Las evaluaciones nacionales coinciden en que la Nueva Educación Pública ha mostrado avances relevantes en la construcción de capacidades institucionales y pedagógicas orientadas a la calidad y la equidad educativa. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2024), la reestructuración del sistema ha permitido mejoras en el acceso, la infraestructura y diversos indicadores educativos en los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

El Informe Anual 2024 del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (CESEP, 2025) identifica progresos significativos en el fortalecimiento de los procesos pedagógicos, la creación de las Unidades de Acompañamiento Técnico-Pedagógico (UATP), la articulación progresiva de los instrumentos de planificación estratégica con foco pedagógico y el uso creciente de datos educativos para la toma de decisiones. Asimismo, se destaca la consolidación de redes territoriales y de espacios participativos que han permitido superar algunas de las limitaciones estructurales del modelo municipal previo. En términos de resultados, las evaluaciones nacionales reportan mejoras en indicadores de aprendizaje, asistencia y desvinculación escolar, evidenciando una tendencia positiva respecto del modelo anterior, aunque con desempeños aún heterogéneos entre territorios y niveles educativos.

A pesar de estos avances, persisten desafíos estructurales en el desarrollo homogéneo de capacidades técnicas y en la institucionalización de una cultura de aprendizaje continuo en el sistema de educación pública. Las evaluaciones nacionales y los hallazgos de este análisis con perspectiva internacional coinciden en señalar que la heterogeneidad entre SLEP, los rezagos en el traspaso de competencias desde los municipios y la falta de regulación homogénea generan una creciente demanda de acompañamiento técnico, liderazgo pedagógico y políticas diferenciadas.

[35] Subcapítulo liderado por la Dra. Monserrat Creamer.

En este sentido, entre los nudos críticos que se reiteran se identifican: déficits en el desarrollo de capacidades técnicas entre SLEP; ambigüedades en la definición de roles y responsabilidades entre los distintos niveles del sistema; predominio del cumplimiento administrativo por sobre el foco en los aprendizajes; débil institucionalización de una cultura de aprendizaje continuo; y uso todavía incipiente y desigual de la evidencia para la toma de decisiones pedagógicas.

Estas tensiones reflejan una paradoja propia de las fases de implementación de reformas estructurales: mientras se amplían y formalizan las estructuras de la NEP, aumentan también las cargas administrativas, lo que puede limitar el impacto pedagógico esperado si no se realizan ajustes oportunos en la gobernanza, los incentivos y las capacidades institucionales. El análisis se sustenta en un enfoque sistémico de desarrollo de capacidades, inspirado en la iniciativa RISE (*Research on Improving Systems of Education*) de la Universidad de Oxford, que enfatiza la coherencia entre actores, procesos, incentivos y motivaciones como condición para lograr transformaciones educativas sostenibles (Spivack, 2021).

Desde esta perspectiva, el subcapítulo examina la capacidad del Estado para organizar y sostener liderazgos educativos multinivel, procesos técnicos y pedagógicos robustos, y flujos de información alineados con los aprendizajes. El análisis considera como actores prioritarios al Ministerio de Educación y sus Divisiones y Departamentos, la Dirección de Educación Pública (DEP), los SLEP, los equipos directivos, docentes, personal técnico y asistentes de la educación, así como a las comunidades educativas y redes territoriales.

En síntesis, las capacidades institucionales y la cultura de aprendizaje son dimensiones inseparables para el éxito de la Nueva Educación Pública (NEP): sin capacidades, no existen condiciones para sostener aprendizajes de calidad; y sin una cultura de aprendizaje, dichas capacidades se reducen a estructuras formales con bajo impacto pedagógico. Cuando estos elementos no se alinean, la reforma corre el riesgo de consolidar una arquitectura administrativa robusta pero pedagógicamente estéril, limitando su contribución a la equidad y la calidad educativa; impactando con mayor intensidad, a comunidades históricamente excluidas, como pueblos indígenas, población migrante, estudiantes con discapacidad y territorios con alta vulnerabilidad socioeconómica.

En coherencia con esta tesis, el subcapítulo se organiza en torno a tres ejes analíticos:

1. el desarrollo de capacidades educativas y pedagógicas;
2. la gestión de recursos humanos y equipos educativos; y
3. el uso de datos e información para la mejora continua.

A partir del análisis de logros y nudos críticos identificados por las evaluaciones nacionales y profundizados desde una mirada internacional comparada, el subcapítulo propone un conjunto integrado de recomendaciones orientadas a fortalecer la implementación pedagógica de la NEP, reducir la burocratización, consolidar liderazgos profesionales y promover una cultura de aprendizaje institucional sostenible en el tiempo. Si bien este subcapítulo aborda prioritariamente estas dimensiones, persisten desafíos futuros vinculados a otras expresiones de diversidad e inclusión, tales como la educación de personas jóvenes y adultas, la ruralidad aislada y la educación especial, que requieren ser profundizados en análisis posteriores.

Marco Conceptual y Referencial del subcapítulo Capacidades y Cultura del Aprendizaje

Como punto de referencia normativo de la calidad en la educación pública, la Ley 21.040 incorpora autonomía responsable y equidad territorial asignando recursos diferenciados según los contextos para garantizar oportunidades educativas de calidad en todos los territorios (arts. 2, 3, 4 y 5), equilibrando decisiones locales con rendición de cuentas públicas (arts. 26 y 27). Para ello, los Servicios Locales proveerán a través de los establecimientos educacionales de su dependencia, el servicio educacional en los niveles y modalidades que corresponda **velando por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional, entregando apoyo técnico-pedagógico y apoyo a la gestión de los establecimientos educativos a su cargo**, considerando sus proyectos educativos institucionales y las necesidades de cada comunidad educativa, atendiendo especialmente a las características de los estudiantes y a las particularidades de los territorios (art. 17).

El sistema de educación pública se conecta con otros sistemas de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes y de desarrollo profesional para docentes y directivos: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529), y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 21.625). La NEP también incorpora los principios de la Ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, sentando las bases de profesionalización directiva a nivel escolar, y que en los SLEP se expresa en competencias de liderazgo educativo determinantes para la elección de sus directores ejecutivos vía Alta Dirección Pública.

Además, la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) y los sistemas de información de la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) orientan de forma coherente la acción educativa y habilitan la gestión basada en datos; sin embargo, **para que esto impacte en el aprendizaje estudiantil, se requieren rutinas y capacidades organizacionales que transformen la información en decisiones y acciones en todos los niveles, garantizadas en la Ley 21.040**.

Dentro de esta articulación sistémica, las oportunidades educativas de calidad dependen de tres ejes:

a. ***El desarrollo de capacidades educativas y pedagógicas que creen una cultura del aprendizaje en la NEP*.** La capacidad educativa hace referencia al conjunto de recursos institucionales, conocimientos técnicos, liderazgo, incentivos y procesos organizacionales que permiten impulsar una mejora continua de los resultados de aprendizaje (Banco Mundial, 2018). Mientras la capacidad educativa alude a los elementos estructurales que habilitan el cambio, la cultura de aprendizaje se enfoca en las dinámicas organizacionales que facilitan la reflexión profesional y la adopción iterativa de mejoras (OCDE, 2018a y 2018b; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). **En este sentido, el liderazgo pedagógico complementa ambos conceptos, al direccionar estratégicamente las acciones, coordinar la toma de decisiones y asegurar que las condiciones institucionales favorezcan el progreso educativo constante (Fullan, 2014).**

   Desde esta perspectiva, el desarrollo de capacidades constituye un eje fundamental, ya que implica dotar a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y a sus equipos, de competencias en gestión pedagógica y administrativa, además de establecer rutinas que aseguren la implementación coherente de estándares nacionales de aprendizaje y desempeño profesional e institucional. La capacidad

estatal, con liderazgos intermedios fuertes y la cultura de aprendizaje son inseparables porque sin capacidad institucional no hay condiciones para sostener aprendizajes, y sin cultura de aprendizaje la capacidad se reduce a estructuras vacías. La NEP enfrenta el desafío de alinear ambos pilares para transformar la educación pública chilena.

b. ***La conformación de equipos educativos profesionales, en los diferentes niveles y modalidades de la educación pública***. Es un componente central para el fortalecimiento de la NEP en sus distintos niveles y modalidades. En este sentido, la incorporación de la educación parvularia amplía la obligatoriedad escolar y contribuye a fortalecer la equidad y las trayectorias educativas desde la primera infancia. Mientras que la profesionalización de la carrera docente y directiva, mediante sistemas de selección basados en mérito como la Alta Dirección Pública, refuerza el liderazgo pedagógico y la legitimidad institucional. En este marco, las Unidades de Acompañamiento Técnico Pedagógico y las alianzas con actores externos, como universidades, fundaciones y sector privado, promueven la colaboración y la innovación educativa, aunque persisten desafíos estructurales que limitan la planificación y la reflexión pedagógica.

c. ***El uso informado de datos para la mejora continua***. Se refiere al uso sistemático de datos que promueve una cultura de aprendizaje sustentada en la cooperación, la evidencia y aparece como una condición indispensable para la mejora de la calidad educativa y la rendición de cuentas basada en el logro de objetivos pedagógicos. Para que esta función se materialice, resulta clave la existencia de rutinas institucionalizadas de análisis y discusión de información en los distintos niveles del sistema, especialmente en los espacios técnicos y pedagógicos. En ausencia de una cultura organizacional que integre de manera regular el uso de datos, los sistemas de monitoreo y evaluación educativa, tales como SIMCE, DIA, SIGE y Chile Presente (SiPTE), tienden a operar como dispositivos de cumplimiento administrativo, con escasa incidencia en la planificación pedagógica, la retroalimentación docente y el mejoramiento de los aprendizajes. En este sentido, la consolidación de prácticas sistemáticas de análisis de información se asocia a un proceso de cambio cultural que reconoce el valor de la evidencia como insumo estratégico para la gestión educativa y la mejora pedagógica. (OCDE, 2023; BID, 2021).

Los tres ejes que se presentan a continuación—capacidades educativas y pedagógicas, gestión de recursos humanos y equipos educativos, y uso de data e información para la mejora continua— conforman un sistema coherente que busca garantizar una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad, con capacidad de autorregulación y aprendizaje institucional permanente, en línea con los estándares de gobernanza educativa promovidos por UNESCO y la OCDE (Misión, 2025; OCDE, 2025a).

Resultados Eje 1 Capacidad educativa y pedagógica

La Nueva Educación Pública establece como objetivos fortalecer la capacidad institucional, promover una cultura de aprendizaje basada en evidencia y asegurar autonomía responsable con equidad territorial, mediante una gestión articulada entre los distintos niveles del sistema. Se evidencian logros relevantes a pesar de algunas incoherencias en la implementación entre

los objetivos declarados y la práctica por duplicación de roles en la delegación, como también déficits de información y retroalimentación, que afectan la apropiación social, y generan cargas administrativas elevadas, incentivos difusos y fragmentación del financiamiento, y desigual acompañamiento pedagógico territorial.

Logros Eje Capacidad educativa y pedagógica

Logro 1. La NEP ha ampliado la cobertura nacional de la educación parvularia y su calidad, y fortalece la inclusión desde la primera infancia al equiparar el acceso a experiencias de estimulación temprana y de calidad.

El nuevo sistema de educación pública chileno incorpora una perspectiva de trayectoria educativa desde la primera infancia, un significativo aporte para preparar a los párvulos en su desarrollo y luego, para continuar sus estudios en primer ciclo básico, conectando instrumentos de planificación con prácticas de aula.

A nivel nacional, la ENEP destaca a la primera infancia como una población prioritaria, "promoviendo la inversión temprana al considerar que las primeras experiencias moldean el futuro y rompen el círculo de la pobreza configurando un país más justo" (ENEP 2020-2028, p.14). Para ello, propone una meta de aumento de la cobertura nacional en el primer nivel de transición de educación parvularia del 89.5% (Línea Base) al 95% en 8 años. Además, en la línea de acción de implementar una gestión curricular inclusiva y equitativa, se otorga una mirada precursora de la educación parvularia, para luego, mejorar las condiciones habilitantes de los aprendizajes escolares, tales como la asistencia a clases: "se sugiere considerar las propuestas para disminuir el ausentismo crónico del programa 'Cada día cuenta', la 'Mesa Interinstitucional de Asistencia' y el plan Junji 'Ir al jardín me da superpoderes'" (DEP 2020, p.78).

En los SLEP visitados se visibiliza la educación inicial con un énfasis pedagógico territorial, generando sentido de pertenencia a través de redes colaborativas y desarrollando la lúdica como vía de estimulación temprana: se empodera a las educadoras de párvulos promoviendo el aprendizaje profesional mediante el intercambio de experiencias positivas, y se fomenta el juego como eje para desarrollar la creatividad, la autonomía y habilidades socioemocionales desde las salas cunas hasta los niveles de transición (Misión, 2025).

Los procesos de evaluación de la NEP han relevado la conformación de redes territoriales de trabajo entre establecimientos como un activo emergente para el fortalecimiento de capacidades pedagógicas y la articulación territorial del sistema (CIAE y CSP, 2024; CESEP, 2025). Se observan redes organizadas por territorio, por condición rural, por modalidad técnico-profesional, por nivel educativo y, de manera creciente, por educación parvularia, lo que constituye un avance relevante en la construcción de capacidades colectivas y en la circulación de buenas prácticas pedagógicas.

Por otra parte, la estructura de la oferta de educación pública en Chile se caracteriza por una alta fragmentación institucional, con numerosos establecimientos que ofrecen únicamente educación parvularia, solo educación básica o solo educación media. Esta configuración genera saltos obligatorios entre instituciones, que impactan directamente en las transiciones

educativas de niños, niñas y jóvenes que asisten a establecimientos administrados por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

Desde la perspectiva de la Nueva Educación Pública, este fenómeno es especialmente relevante, dado que uno de los principios centrales de la reforma es garantizar trayectorias educativas continuas, equitativas y de calidad a lo largo del territorio. La evidencia nacional e internacional muestra que las transiciones entre niveles educativos, en particular desde educación parvularia a educación básica, constituyen momentos críticos que pueden afectar el bienestar socioemocional, la adaptación escolar y los aprendizajes posteriores si no están adecuadamente acompañadas.

Un enfoque de trayectorias educativas, coherente con los objetivos de la NEP, permite visibilizar que los desafíos asociados a estas transiciones no son exclusivamente pedagógicos, sino también institucionales y organizacionales. Cuando los cambios de nivel implican también cambios de establecimiento, de equipos docentes y de culturas pedagógicas, se incrementa el riesgo de quiebres en la continuidad del aprendizaje, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad social.

En este contexto, la NEP ofrece una oportunidad estratégica para mitigar los efectos de esta fragmentación, al permitir una gestión territorial integrada de la oferta educativa bajo la responsabilidad de los SLEP. A diferencia del modelo municipal previo, la administración unificada de la educación pública posibilita avanzar hacia una planificación de trayectorias educativas completas, articulando educación parvularia, básica y media dentro de un mismo territorio y bajo una misma lógica de gestión (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024).

Desde esta perspectiva, fortalecer la continuidad de las trayectorias educativas implica que los SLEP incorporen explícitamente el enfoque de transición en su planificación estratégica, promoviendo mecanismos de articulación curricular, pedagógica y socioemocional entre niveles, especialmente cuando la continuidad dentro de una misma institución no es posible. Esto resulta particularmente relevante en educación parvularia, donde la evidencia muestra que la coherencia entre enfoques pedagógicos y el acompañamiento progresivo al cambio de nivel son determinantes para un “buen comienzo” en la trayectoria escolar (OECD, 2017)

En síntesis, la fragmentación de la oferta educativa pública constituye un desafío estructural para la NEP, pero al mismo tiempo refuerza la pertinencia de su enfoque territorial. Abordar las transiciones educativas desde una lógica de trayectorias continuas es clave para que la Nueva Educación Pública avance desde una organización administrativa del sistema hacia una gestión educativa centrada en el desarrollo integral de los estudiantes, reduciendo los efectos de los quiebres institucionales y fortaleciendo la equidad y la calidad del sistema público.

Logro 2. La reforma educativa busca un cambio cultural ubicando al enfoque pedagógico como el eje central para la mejora de la educación pública, para elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y superar las limitaciones históricas de la municipalización, a través de la alineación de instrumentos y actores, mediante objetivos de aprendizaje para cada etapa de la vida

La Nueva Educación Pública representa un cambio estructural que fortalece una institucionalidad orientada a la calidad, la equidad y la rendición de cuentas. El fortalecimiento

del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) a nivel regional con las Mesas SAC, intenta una articulación hacia la calidad en evaluaciones formativas y socioemocionales, y acumulativas de contenidos curriculares, promoviendo una cultura de aprendizaje basada en evidencia. Un ejemplo de alineamiento pedagógico hacia la calidad entre la NEP y los SLEP y sus establecimientos, son los instrumentos de evaluación y gestión educativa.

En este sentido, la Nueva Educación Pública se articula **desde la educación parvularia,** con el Diagnóstico Integral de Desempeño (DID) en su versión "Profundiza" (ACE, s. f.), un instrumento desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación y orientado al autodiagnóstico de la gestión educativa. Este diagnóstico se estructura en cuatro ejes: (1) el fortalecimiento de las capacidades institucionales para la autoevaluación; (2) el análisis de subdimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeño; (3) la selección de subdimensiones de acuerdo con las prioridades e intereses de cada jardín infantil; y (4) el abordaje transversal del liderazgo y la gestión de recursos.

En educación básica y media, la cadena de planificación estratégica se ha alineado en torno a la priorización de un foco pedagógico para la NEP. Cada establecimiento continúa con los anteriores instrumentos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde propone su identidad y visión educativa, elementos que se traducen en objetivos de mejora mediante los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) que establecen metas a cuatro años. Luego, en la NEP la cadena de planificación de los centros educativos se amplía hacia cada SLEP mediante el Plan Anual Local (PAL), instrumento que establece las acciones de corto plazo para cumplir con las prioridades educativas establecidas en el Plan Estratégico Local (PEL), hoja de ruta de seis años para los SLEP que se orienta, además, como la implementación territorial de la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) que concibe la alineación de la planificación estratégica en torno a un foco pedagógico como una condición habilitante para que la Nueva Educación Pública transite desde una gestión centrada en procesos hacia una gestión orientada efectivamente a los aprendizajes y la equidad educativa.

Finalmente, se destacan buenas prácticas de alineación de actores, mediante negociaciones comunitarias entre SLEP, alcaldías y concejos municipales, especialmente en SLEP con alta dispersión geográfica, donde se observa potencial para fortalecer las relaciones entre estas instituciones en pro del fortalecimiento del sello pedagógico de nuevos servicios y su capacidad de llegar con una oferta educativa pertinente a las comunidades de los territorios a su cargo.

Los datos sugieren que esta articulación de la gestión educativa muestra una tendencia hacia la mejora de diferentes indicadores del aprendizaje desde la primera infancia hasta la enseñanza media: mayor innovación en experiencias pedagógicas en primera infancia, mejora de puntajes Simce (MINEDUC, 2024), también de asistencia, y disminución de la desvinculación (MINEDUC, 2025).

Logro 3. Capacidad de Acompañamiento y Asesoría Técnico-Pedagógica en la NEP, un avance significativo respecto al modelo municipal.

En el ámbito técnico-pedagógico, la articulación entre la ley y los instrumentos de planificación y mejora continua, se traducen en **la creación de las Unidades de Acompañamiento Técnico Pedagógico (UATP), que otorgan a los SLEP la facultad de asesorar y/o acompañar a directivos de sala cuna, jardines y establecimientos, así como a docentes, con base en el diagnóstico y las necesidades identificadas por cada**

establecimiento al inicio de su ciclo de PME. Desde el CPEIP (2024) destacan que el giro de la administración municipal es múltiple, mientras que en los SLEP es solo educativo, mostrando un nudo corregido gracias a la NEP y en ello se destaca la posibilidad de contar con asesores especialistas en los diferentes niveles de la pedagogía.

El Consejo Evaluador (2024, 2025) reconoce avances en gestión curricular, acompañamiento docente y uso de datos para la toma de decisiones, lo que evidencia el desarrollo de una cultura de aprendizajes en los SLEP. Los docentes de uno de los SLEP visitados en la Región Metropolitana afirman que uno de los puntos más destacables es que ahora existe solidaridad entre los equipos, ahora hay colaboración (Misión, 2025). En ese sentido, el apoyo técnico pedagógico hoy día en la evidencia tiene una buena valoración porque la estructura docente se ha mantenido y se ha enfatizado el desarrollo de capacidades con un modelo (Misión, 2025).

La UATP SLEP Barrancas (que pronto será una Subdirección) es ejemplo de un modelo de Acompañamiento Técnico-Pedagógico que se desarrolla en paralelo al crecimiento institucional del SLEP: se implementan dos tipos de visitas a los establecimientos (al menos dos veces al mes) con el requisito para las/os asesoras/es de contar con experiencia previa en aula:

- **Asesoría Directa:** Para temáticas transversales como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) o la retroalimentación a la labor docente, dirigida al equipo directivo y de gestión.

- **Acompañamiento Técnico**: Orientado a trabajar problemas de práctica directamente con los profesores en ciclos acotados de un año (Diagnóstico, Planificación, Implementación y Evaluación), adaptando el modelo de desarrollo de capacidades de la DEP.

Igualmente dan visibilidad a la modalidad de Educación Especial con la creación del equipo de inclusión al interior de la UATP, como también del plan de acompañamiento a esta modalidad educativa (ACE, 2021).

En las aulas, esto se traduce en que las/os estudiantes manifiestan que se les invita a que expresen lo que sienten: “los profesores siempre son amables, están muy bien dispuestos y buscan solucionar las cosas conversando” (Misión, 2025). Esto se incorpora como un criterio de calidad en la medida en que permite a los estudiantes a construir conocimientos equitativamente y ser partícipes de sus procesos de aprendizajes.

Así mismo, desde el Ministerio de Educación y la Dirección de Educación Pública (DEP), se reconoce que la NEP ha superado problemas estructurales del modelo anterior, como la fragmentación de escuelas y la ausencia de unidades técnicas robustas. En este sentido, el desarrollo de los SLEP que cuentan con equipos especializados en gestión pedagógica ya ha empezado a generar redes de colaboración entre establecimientos, lo cual disminuye en las escuelas las cargas administrativas y facilita la innovación pedagógica.

Logro 4. Vínculo de la NEP con Fundaciones de la Sociedad Civil como actores que aportan a la cultura del aprendizaje y la innovación.

La NEP promueve el trabajo colaborativo en red, la supervisión continua y el acompañamiento a prácticas efectivas, vinculando niveles educativos y actores sociales para mejorar la calidad educativa. Producto de alianzas público-privadas, existen convenios para evaluar programas implementados por fundaciones en los SLEP, mirando cuáles tienen resultados de impacto y cuáles tienen mayor potencial de escalamiento dentro del sistema; para los actores consultados dentro de los niveles centrales de la DEP es muy importante la alianza con privados, fundaciones y academia, porque el sistema público no puede resolverse solo a sí mismo (Misión, 2025).

A nivel local, de acuerdo con representantes del Consejo Asesor de Desarrollo Educativo Territorial de Quilligue se desarrolla la innovación educativa mediante la integración de los sectores público y privado, y las ONG (en este caso, como Fundación Ulmo en literacidad y Fundación 99), para identificar necesidades locales, firmar convenios —sin fondos directos— y gestionar capacitaciones con pertinencia territorial. En esta línea, en el SLEP Llanquihue, un representante de la Red de Directivos de Liceos, afirma que se intercambian experiencias exitosas con objetivos claros y actores clave, fomentando una vinculación virtuosa con universidades y organizaciones, mayor articulación y trabajo colaborativo en redes, superando el aislamiento previo y enriqueciendo el panorama educativo nacional.

Nudos Críticos Eje Capacidad educativa y pedagógica

Nudo 1. Insuficiente planeación en los aprendizajes y dotación de recursos en la educación parvularia de acuerdo con las necesidades de cada territorio, como consecuencia de las tensiones de gobernanza institucional que afectan la continuidad de las trayectorias educativas desde la educación inicial en el marco de la NEP.

A pesar del potencial de la NEP para articular las trayectorias educativas desde los primeros años, en las transiciones entre el jardín infantil y la escuela, se requiere avanzar en acompañar mejor a las familias en ese paso entre educación Parvularia y Básica. Lo cual implica una buena planeación de la oferta parvularia y escolar para la nueva educación pública tomando en consideración la demanda y la oferta del territorio, evitando descoordinaciones como consecuencia de las tensiones de gobernanza entre las instituciones que desarrollan las directrices desde la sala cuna hasta el primer ciclo básico.

Además, aunque las comunidades y familias valoran los precursores del aprendizaje que los niños más pequeños adquieren en salas cunas y jardines infantiles, se mantiene una comprensión logística de los establecimientos de educación de párvulos, lo que impacta en los niveles de asistencia de los jardines VTF SLEP en relación con las otras modalidades. Según la Subsecretaría de Educación Parvularia (2024), la asistencia promedio en educación parvularia en Chile alcanzó un 74,1% en agosto de 2024. Sin embargo, existen diferencias relevantes según tipo de establecimiento: las escuelas particulares subvencionadas registran los niveles más altos de asistencia (86,1%), seguidas por las municipales (78,6%) y las administradas por SLEP (74,9%). En contraste, los jardines VTF/CAD (62,5%) y las salas cuna de administración directa (55,2%) presentan los niveles más bajos, evidenciando brechas de asistencia entre modalidades y sostenedores; lo que implica la necesidad de fomentar en la

comunidad la noción de los jardines y escuelas como espacios formativos y no solo la función de guardería.

El sistema de acompañamiento técnico pedagógico en educación parvularia no se encuentra alineado debido a los vacíos de responsabilidad y escasa articulación entre los SLEP, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación Integra. Esto genera duplicidades de información y solicitudes hacia los SLEP, y falta de coordinación en el acompañamiento técnico pedagógico a salas cuna y jardines infantiles.

Nudo 2. Los problemas de definición de roles repercuten en la calidad del acompañamiento técnico pedagógico de los SLEP a centros educativos en la NEP.

Como ya se ha mencionado en los capítulos anteriores, las debilidades asociadas a la arquitectura institucional con falta de claridad en los roles y responsabilidades entre el Ministerio de Educación, la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI), el Departamento Provincial de Educación (DEPROV), la Dirección de Educación Pública (DEP) y las UATP de los SLEP, afectan las condiciones necesarias del acompañamiento técnico pedagógico a los centros escolares, lo que es vital para garantizar un servicio educativo de calidad. En este sentido, el Proyecto de Ley que está en discusión en el parlamento propone definir y articular los roles de los SLEP y las DEPROV.

Por una parte, existe confusión en quién lidera el acompañamiento a jardines, escuelas y liceos, dado que las DEPROV parecen no resignar el contacto con los establecimientos. Aunque los DEPROV y SLEP tienen funciones distintas, son complementarias. No obstante, los funcionarios de Apoyo a la Mejora Pedagógica a nivel central propician el intercambio técnico entre diferentes equipos porque los encargados de las UATP de SLEP no dan abasto. Como no está prohibido que DEPROV brinde acompañamiento a establecimientos, la condición para que ocurra es que haya común acuerdo con el SLEP y una situación fundamentada (lo más común es SLEP en implementación, o establecimientos en sectores muy alejados) (Misión, 2025).

Al respecto, en audiencia durante la Misión a Chile el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se dialogó sobre cómo se percibe el proceso de implementación en un "claroscuro" institucional. Por una parte, la reforma supera el antiguo sistema de administración municipal y se define como un modelo descentralizado, con mayor autonomía territorial. Sin embargo, en la práctica, esta descentralización ha descansado en los SLEP la gestión de múltiples procesos administrativos, lo que ha recargado su funcionamiento interno y los ha desplazado del foco en el acompañamiento técnico-pedagógico. En este contexto, los SLEP enfrentan una tensión doble: por un lado, comparten o disputan competencias de acompañamiento con los DEPROV; por otro, se ven absorbidos por exigencias administrativas que limitan su capacidad de liderazgo pedagógico y apoyo efectivo a los establecimientos.

Se siente en "un claroscuro" entre la mejora al ex sistema de administración municipal, y la mejora al actual sistema; el proceso de reforma se declaraba descentralizado, pero descansando en los SLEP sus diseños de los procesos administrativos, sacando a los SLEP del foco en el acompañamiento técnico pedagógico. Entonces, por un lado, el SLEP ve

competencia en el acompañamiento a centros educativos por parte de los DEPROV, pero por otra se ve consumido por el trabajo administrativo.

Y, por otro lado, se abre la pregunta sobre quién debe acompañar técnicamente al SLEP: a nivel de acompañamiento técnico, territorialmente, es un problema cuando se define que la DEP acompaña a los SLEP en el territorio, cuando en la gobernanza y la evidencia, el ministerio en la región es la Seremi y sus departamentos provinciales (Misión, 2025). En ambos casos, la colisión se produce entre la falta de ajuste de las estructuras previas, con las nuevas organizaciones cuyo giro principal es lo pedagógico.

Este hallazgo se condice con lo analizado por PNUD (2023) respecto al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), demostrando una baja articulación entre instituciones para la capacitación, y una compleja diversidad de tramos para docentes y asistentes de la educación según nivel educativo y la modalidad que enseñan, lo que vuelve a actualizarse en la nueva educación pública.

Nudo 3. Persiste un predominio del cumplimiento administrativo por sobre el foco en los aprendizajes, una situación comprensible en la fase de implementación, pero que limita el despliegue pleno de su potencial pedagógico

Dentro de las audiencias con el Panel, los directores ejecutivos de los SLEP lamentaron verse forzados a lidiar constantemente con problemas presupuestarios y administrativos en lugar de adentrarse en el foco pedagógico del servicio (Misión, 2025).

Además, los resultados de TALIS 2024 revelan que los docentes chilenos, en general, muestran un alto nivel de compromiso, pero niveles relativamente bajos de satisfacción y bienestar, comparados con los promedios internacionales. Las causas principales se relacionan con cargas administrativas excesivas, falta de reconocimiento social y condiciones laborales exigentes. Esto sugiere la necesidad de políticas centradas en reducir la burocracia, fortalecer el desarrollo profesional y mejorar el clima escolar para avanzar hacia un magisterio sostenible y valorado (OCDE, 2025a).

En este sentido, superar los nudos críticos de la NEP exige fortalecer la coordinación institucional, reducir la carga administrativa y revalorizar la labor docente. También se requiere priorizar la educación parvularia y mejorar la comunicación de los avances pedagógicos. Estas acciones permitirán consolidar un sistema educativo más coherente, equitativo y centrado en el aprendizaje en la nueva educación pública.

Resultados Eje 2 Gestión de recursos humanos y equipos educativos.

Logros del Eje 2 Gestión de recursos humanos y equipos educativos.

Logro 1. Fortalecimiento de la profesionalización docente y directiva

La calidad de un sistema educativo depende, en gran medida, de la calidad de las personas que lo integran. En el caso de la NEP, la gestión de recursos humanos constituye un eje crítico, pues de ella depende no solo la disponibilidad de personal en las escuelas, sino también la

posibilidad de instalar una cultura pedagógica centrada en el aprendizaje. En este sentido, se observa un avance significativo en la profesionalización de los recursos humanos para la gestión de la educación pública en todos los niveles del liderazgo educativo:

En salas cuna y jardines infantiles: los significativos avances en el acompañamiento pedagógico son la transición hacia un enfoque más personalizado y centrado en el niño, con la incorporación de estrategias como la observación sistemática del desarrollo infantil, la planificación de experiencias de aprendizaje basadas en intereses emergentes y la integración de rutinas flexibles que promueven la autonomía y el vínculo afectivo. Se resalta la capacitación continua de educadoras en modelos como el de "aprendizaje activo" y el uso de portafolios digitales para registrar progresos, lo que ha permitido una intervención temprana en necesidades específicas, reduciendo brechas en el desarrollo socioemocional y cognitivo (Misión, 2025).

Esto se condice con el fortalecimiento de capacidades del nivel en los territorios a través de las posibilidades que permite la NEP para los SLEP: “el cambio a SLEP es muy bien valorado desde la perspectiva de los Consejos Asesores de Desarrollo Educativo Territorial y las profesionales de educación parvularia en las UATP, porque la dedicación de los profesionales y el compromiso con la educación inicial como comienzo de todo el sistema educativo se evidencian dentro del sello del trabajo en red. Se evalúa que parte de esto depende de las capacidades de las direcciones de los establecimientos, de la motivación no solo de movilizar demandas y levantar procesos, sino que, de la proactividad, la capacidad de liderazgo y la definición del perfil profesional necesario para llevar adelante la gestión (Misión, 2025).

Además, se enfatiza la colaboración con familias mediante talleres y visitas domiciliarias. Una presidenta de Centro de Apoderadas explicó que percibe en el SLEP un cambio de mentalidad entre familias y docentes para comprender que las salas cunas y jardines infantiles no son guarderías, y en estos establecimientos todo tiene una intención pedagógica desde la entrada al jardín hasta el regreso a casa. Respetar y reconocer que el jardín también es un establecimiento educacional es un sello impulsado por algunos de los SLEP visitados durante la misión, apoyando a las familias a entender el trabajo que realizan las educadoras de párvulos. Eso se traduce en que las familias participan más en el Diagnóstico Integral de Desempeño (DID), en la elaboración del PME, y aprovechan más las instancias de aula abierta para conocer las salas y los métodos de enseñanza (Misión, 2025).

En las escuelas: destaca la consolidación de un Sistema de Desarrollo Profesional Docente más equitativo y transparente, que promueve una gestión basada en el aprendizaje continuo a través del Sistema de Reconocimiento Profesional y el acompañamiento pedagógico, favoreciendo la actualización constante de las competencias.

En consonancia con las recomendaciones de la OCDE (2025), el fortalecimiento de la formación docente y la pertinencia curricular son claves para enfrentar los desafíos globales de calidad y equidad en contextos de economías basadas en el conocimiento. En la implementación de la NEP, es un logro la continuidad en las condiciones laborales de los docentes posterior al traspaso de los municipios, demostrando la efectividad para el resguardo profesional de la Carrera Docente implementada desde el año 2016 en el país (Ley 20.903). Esto ha permitido dar continuidad en las condiciones laborales y salariales de los profesores/as, pero también continuar con la progresión y reconocimiento en los cinco tramos

de desarrollo profesional de la carrera, lo cual logran aplicando pruebas de competencias y conocimientos, sumado a los años de experiencia en aula (CPEIP, 2024). Si bien las condiciones son las mismas para los docentes del resto del sistema escolar financiado por el Estado (municipal, SLEP y particular subvencionado), la movilidad del cuerpo docente desde sistema municipal a la nueva educación pública no mostró grandes dificultades gracias a este marco regulador, lo que sin duda ha permitido una continuidad del trabajo pedagógico en la NEP.

También, se observa un avance en la dignificación de la labor docente y asistencial, con políticas que fortalecen el bienestar laboral, la estabilidad contractual y la participación de los equipos en los procesos de mejora institucional. Todo ello ha contribuido a consolidar una cultura profesional compartida, basada en el liderazgo pedagógico, la reflexión sobre la práctica y el compromiso con la mejora de la educación pública chilena (MINEDUC, 2022; PNUD y UNESCO, 2025).

Asimismo, se ha fortalecido la formación de equipos directivos y técnicos mediante programas de liderazgo escolar impulsados por el CPEIP, lo que ha permitido instalar capacidades de gestión y toma de decisiones basadas en evidencia (CPEIP, 2023); más del 50 % de los directores perciben mejoras en la gestión (Muñoz, Weinstein y Álvarez, 2024). La reforma educativa ha fortalecido la selección de directivos, así como la evaluación docente, incorporando apoyos profesionales que trascienden un enfoque meramente sancionador (MINEDUC, 2022).

Logro 2. La creación de los SLEP ha contribuido a una mayor transparencia en la selección y formación de personal en comparación a la administración municipal, y ha fortalecido un liderazgo educativo especializado con gestión descentralizada

Cuando la NEP comparte los liderazgos y espacios de incidencia, donde participan directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad, fortalece la cultura democrática y el sentido de pertenencia (UNESCO & OEI, 2025). Asimismo, promueve liderazgo distribuido en los establecimientos públicos y SLEP y vincula directamente el desarrollo de gobernanza con la formación ciudadana y la democracia.

En el marco de la NEP, los cargos directivos —como el de director ejecutivo— se proveen a través del sistema de Alta Dirección Pública (ADP), lo que asegura concursos abiertos, evaluación de méritos y selección por Comités Locales de los SLEP responsables de definir las ternas de candidatos, reforzando así la legitimidad y objetividad de los nombramientos (CNED, 2024).

La NEP se pliega tanto a la Ley de Calidad y Equidad (Ley 20.501) como a la lógica del Servicio Civil mediante la iniciativa “Directores para Chile” y la firma de convenios de desempeño, estableciendo la ADP entre directores de establecimientos, como una vía eficiente y pertinente para la administración pública de la educación. A esto se suman los espacios de formación interna y el acompañamiento de las UATP, que fortalecen las competencias profesionales, y la incorporación de la educación parvularia, que amplía la obligatoriedad escolar y contribuye a fortalecer la equidad en el desarrollo profesional desde la primera infancia (PNUD y UNESCO, 2025).

En los SLEP, una de las consecuencias positivas de la profesionalización con pertinencia y transparencia, es el establecimiento de convenios educativos para formación profesional, lo que fomenta el uso eficiente de los recursos en pro de optimizar la capacitación de los profesionales: se permitió que los SLEP establezcan convenios con instituciones de educación superior y/o fundaciones, para colaborar en instancias de formación y desarrollo profesional docente que a su vez respondan a los sellos pedagógicos establecidos por los instrumentos estratégicos rectores (Misión,2025) .Estas buenas prácticas surgen a la luz de la necesidad de mayor especialización temática, respondiendo a las facultades de descentralización de la gestión del personal, pero preservando el buen uso de los recursos para el aumento de la calidad de la enseñanza

La creación de los SLEP ha permitido descentralizar la gestión de recursos humanos, facilitando la contratación y redistribución de personal según las necesidades territoriales y de los establecimientos, favoreciendo la colaboración entre escuelas de un mismo territorio. Este nuevo marco de gestión ha impulsado una mayor articulación entre docentes, asistentes de la educación y equipos de apoyo técnico-pedagógico, promoviendo un trabajo más colegiado y orientado a los aprendizajes (CNED, 2024).

Logro 3. Se promueve la mejora continua, basada en evidencia, innovación curricular y trabajo colaborativo

La Agencia de Calidad ha fortalecido el monitoreo del sistema, promoviendo una gestión informada y orientada a la mejora continua. Además, el diseño y pilotaje del SIPTE/Chile Presente integra datos educativos para una gobernanza más robusta, impulsando decisiones pedagógicas y administrativas coherentes, oportunas y sustentadas en la cooperación y la evidencia. Al mismo tiempo, el trabajo en red entre SLEP se coordina desde la DEP con conferencias nacionales anuales para compartir experiencias y analizar resultados de SIMCE. Mientras que las redes territoriales inter-SLEP (ej. Llanquihue-Valdivia) abordan gestión pedagógica y buenas prácticas.

La profesionalización no se limita únicamente a la dirección, sino que se extiende a la planta de personal de los SLEP, conformada por equipos multidisciplinarios especializados en gestión organizacional, planificación, educación y estudios pedagógicos. Este cuerpo técnico robusto permite que la gestión se oriente hacia la mejora educativa sistémica, superando las limitaciones del modelo municipal anterior, donde la concentración de funciones y la heterogeneidad de competencias dificultaban la coordinación y la innovación educativa (OECD, 2018; UNESCO, 2021).

Nudos del Eje 2 Gestión de recursos humanos y equipos educativo.

Nudo 1. Vacíos en la cualificación de los equipos docentes y asistentes para la educación de párvulos de la nueva educación pública

Existe una profesionalización insuficiente en los cuerpos docente de la educación parvularia en Chile, con una estructura altamente dependiente de convenios, que, además, tiene capacitación diferenciada según el prestador: Junji, VTF SLEP o Fundación Integra. Dadas las diferencias de financiamiento de la educación de párvulos de la NEP (explicadas en el capítulo

anterior del presente reporte) existen grandes limitaciones en el reconocimiento y la calidad de las condiciones laborales de educadoras y técnicas de párvulos:

- **Educadoras universitarias ejercen labores de aula en paralelo a las labores directivas y administrativas el jardín infantil**. Además, la Ley 20.903 de carrera docente no considera adaptación a la labor de las educadoras de párvulos, no reconoce la complejidad organizacional y contractual de los múltiples prestadores de la educación inicial, y otorga dobles funciones a las educadoras de aula, las que muchas veces deben ejercer, además, como directoras del jardín infantil.

- **Doble rol de las asistentes de párvulos en trabajo de aula y administrativo.** Dada su baja cualificación (títulos en instituto profesional o liceo técnico) y la multiplicidad de labores a cubrir por parte de las asistentes en aula (dada la ausencia de educadora, que está ejerciendo como directora).

Los vacíos institucionales de responsabilidades y las dificultades para articularse comprometen la coherencia de la gestión en educación inicial en la nueva educación pública, y las posibilidades de llegar con acompañamiento pedagógico de calidad a estas profesionales y asistentes, que potencie su trabajo en lo pedagógico. Pero la falta de definiciones, nuevamente, impacta en la calidad del servicio que se ofrece. Desde la Junji e Integra existen apoyos a través de material, encuentros y reuniones para transferir experiencias a los servicios locales; no obstante, acceder a estos apoyos no es a través de un programa igual para todos los servicios locales, dependiendo mucho del director o directora ejecutiva; y además, ambas instituciones no cuentan con un modelo único, por lo que consideran la posibilidad de sincronizar acciones referentes a los modelos de desarrollo de capacidades. En esta relación, otro desafío es lograr articularse con la DEP para aportar a la coherencia del subsistema de educación parvularia en maneras más equitativas de acompañamiento a establecimientos (Misión, 2025).

Nudo 2. Aunque la reforma ha avanzado en la instalación de estructuras técnicas y el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico, persisten nudos críticos asociados a la falta de personal en los SLEP y a la ausencia de modelos normativos consolidados para la gestión profesional dentro de los establecimientos.

La alta rotación y la necesaria definición de dotación de los equipos técnicos y directivos en los SLEP impiden consolidar prácticas sostenibles y transferir continuamente conocimientos de gestión educativa con foco en la calidad pedagógica. Además, releva la escasez de incentivos para atraer expertos en gestión de equipos educativos, una rama particular con características propias dentro de la gestión de recursos humanos de otros servicios públicos (Misión, 2025).

La Nueva Educación Pública (NEP) enfrenta importantes desafíos en materia de dotación y fortalecimiento de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), que actualmente cuentan con un número limitado de profesionales y carecen de especialistas en educación técnico-profesional y parvularia, lo que restringe su alcance y capacidad de acompañamiento. En este sentido, el trabajo temático en red y la posibilidad de compartir experiencias exitosas entre unidades de SLEP, se plantea como una solución incipiente dentro de la NEP. Aunque tiene buena valoración, sus alcances y limitaciones aún se encuentran en

desarrollo dentro de un modelo que privilegia este trabajo en red por motivos de subdotación en los SLEP, más que por los motivos derivados del espíritu de la reforma, relacionados a la colaboración como parte de la reflexión pedagógica.

Esto provoca que el acompañamiento llegue mayoritariamente a los niveles intermedios y directivos, mas no a las/os docentes en aulas, reforzando la falta de sentimiento de pertenencia al Servicio Local por parte de los profesores/as.

El Informe Anual del Consejo Evaluador (2024) reconoce un **avance progresivo en las capacidades técnicas y de gestión, aunque persisten brechas territoriales y una falta de formación sistemática para directivos y funcionarios**. Se mantienen dificultades en los procesos de selección, subdotación o falta de talento en algunos territorios, ausencia de evaluaciones de desempeño estandarizadas y desigualdades salariales. En contraste, en otras zonas se observa sobredotación de asistentes de la educación, lo que evidencia la necesidad de revisar roles y funciones con un enfoque más pedagógico. En la educación técnico-profesional, la falta de perfiles especializados limita la innovación curricular y la vinculación con el sector productivo.

La información levantada para esta evaluación da cuenta que a ello se suma la necesidad de fortalecer el reconocimiento de su identidad pedagógica, entendida como una formación diferenciada y tan profunda en contenidos como la educación científico-humanista, con una epistemología de aprendizaje propia (Misión, 2025). Asimismo, los representantes del área destacan la importancia de consolidar redes regionales de trabajo colaborativo orientadas al desarrollo de capacidades, la articulación con el sector productivo y la vinculación con la educación superior, considerando que el 37 % de los estudiantes egresan de liceos técnico-profesionales y que un 40 % accede de inmediato a la educación superior, porcentaje que aumenta al 70 % en un plazo de cuatro años (Misión, 2025).

A esto se suma la necesidad urgente de contar con personal idóneo y docentes capacitados para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y autismo. Además, la alta rotación y el elevado número de licencias médicas obstaculizan la consolidación de capacidades, dificultan el desarrollo profesional continuo y afectan la legitimidad institucional en SLEP y establecimientos, con impactos directos en la calidad del aprendizaje y el bienestar docente.

Nudo 3. Ausencia de una carrera directiva coherente con el modelo de profesionalización educativa de la NEP, además de una falta de personas para el desarrollo del liderazgo intermedio de los SLEP.

A nivel de las escuelas, la NEP no ha integrado los marcos preexistentes (por ejemplo, los tramos de la "Carrera Docente", o el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar), hacia el personal que conforma las labores pedagógicas que ocurren fuera del aula. Específicamente, a las relativas a la subdirección e inspectoría, la unidad técnica pedagógica, la administración de planes, programas y convenios, y la convivencia escolar, entre otras materias fundamentales para el trabajo de las/os docentes y para los aprendizajes de calidad con igualdad de oportunidades.

Diversos investigadores y centros académicos entrevistados en el marco de esta evaluación, entre ellos el Centro de Estudios Públicos (CEP), la Universidad Austral, la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Rumbo Colectivo, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), coinciden en que uno de los principales desafíos de la reforma es el desarrollo de capacidades multinivel, lo que exige la construcción de capacidades sistémicas, sostenidas y eficaces en el tiempo (Misión, 2025).

Aunque la introducción del mecanismo de ADP es positiva en términos de transparencia de la selección directiva en el SLEP y en los establecimientos mediante criterios técnicos, no hay una continuidad entre la carrera docente, la carrera directiva de establecimientos, y la labor directiva o la Dirección Ejecutiva de los SLEP. Por ello, es necesario articular de mejor manera la promesa de profesionalización de la ley y la carrera directiva dentro de los establecimientos (C.Líder, 2021).

Otro diagnóstico del Centro de Estudios Públicos (CEP) señala que el proceso de implementación de la NEP enfrenta *"dificultades en la atracción y retención de talento calificado, con una débil gestión de personas y la falta de mecanismos eficaces para incorporar capacidades técnicas necesarias en los distintos niveles del sistema"*, lo que incide especialmente en los equipos de los SLEP y la articulación territorial (Izquierdo y Ugarte, 2024).

En este sentido, los directores ejecutivos de SLEP diagnostican la necesidad sistémica de desarrollar capacidades de comportamiento organizacional, clima laboral del SLEP, y gestión jurídica y estratégica de docentes y asistentes, como parte de las habilidades fundamentales para el liderazgo para los SLEP, yendo más allá de buenas prácticas y estableciendo modelos directivos pertinentes a los criterios abordados en el eje de planeación del capítulo de Financiamiento. Sin una estructura directiva o de liderazgo equivalente, la NEP corre el riesgo de depender de liderazgos circunstanciales, comprometiendo la continuidad estratégica. En este sentido, se agrega que hay que fortalecer las bases de las escuelas desde una lógica de desarrollo profesional de docentes con base en el trabajo en red, potenciando el contenido y trabajo de las redes que ya existen (Misión, 2025).

Por ende, resolver estos nudos críticos requiere avanzar hacia una gestión profesional sólida y equitativa, basada en la formación continua, la estabilidad laboral y la valoración del trabajo técnico, docente y directivo. Fortalecer las UATP con equipos especializados, mejorar los procesos de selección y consolidar una carrera pública meritocrática permitirán reducir la rotación y elevar la calidad del acompañamiento pedagógico. Al mismo tiempo, articular redes territoriales y priorizar la educación parvularia garantizará una educación pública sostenible, coherente y centrada en el aprendizaje.

Nudo 4. Sobredotación de asistentes de la educación en la NEP, obliga a remirar roles y funciones con foco en lo pedagógico

La sobredotación de docentes y un modelo de financiamiento ligado a la asistencia generan rigideces y distorsiones en la asignación de personal (Ver Capítulo de Financiamiento). Estas dificultades, por superávit o déficit, afectan la implementación curricular en algunos territorios (falta de docentes de asignaturas en algunos SLEP: p.e. profesores de inglés).

De acuerdo con la Ley 21.040 (2017, arts. 7 y 12) y la regulación de funciones establecida en la Ley 21.109 (que modifica el Estatuto de Asistentes), los SLEP deben asegurar que los roles técnico-profesionales se ajusten a las necesidades pedagógicas del nivel educativo, promoviendo además la redistribución de docentes según los requerimientos curriculares (CPEIP, 2019; OCDE, 2019). **En este sentido, los roles técnicos y profesionales dentro de las escuelas requieren ser reformulados a la luz de las demandas de la NEP y se debe considerar una estructura remuneracional *ad hoc* a los cargos desempeñados**. Es necesario revisar los estatutos de los asistentes de la educación, evaluar posibles sobredotaciones y determinar con claridad las funciones mínimas y máximas necesarias para el adecuado funcionamiento de los establecimientos según su nivel educativo. Esta revisión debe considerar una redefinición de roles sin desvalorizar sus aportes.

En el caso de los docentes, se recomienda analizar su distribución a nivel nacional y su vinculación con los planes de estudio, con el fin de identificar en qué asignaturas existe déficit de profesionales y en cuáles podría promoverse la movilidad hacia territorios donde la necesidad es mayor.

Resultados Eje 3 Uso de datos e información para la mejora continua

Logros Eje Uso de datos e información para la mejora continua

Logro 1. La NEP ha registrado avances importantes en la instalación de una cultura de evaluación integral de habilidades, conocimientos y aprendizajes estandarizados y formativos, utilizando como recurso los sistemas de calidad preexistentes

La Agencia de la Calidad de la Educación (ACE) tiene como propósito "Evaluar, orientar y acompañar los resultados. Promover calidad educativa." Utilizan categorías de desempeño y hacen "zoom" en los establecimientos con bajo rendimiento para entender las causas (Misión, 2025). Es así como se utilizan evaluaciones como el SIMCE, de carácter estandarizado, y el DIA, de carácter formativo, lo que permite complementar perspectivas y tomar decisiones tempranas fundamentadas en evidencia. Estos instrumentos, junto con el trabajo de la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) y la Superintendencia de Educación (SIE), han fortalecido el seguimiento y monitoreo del sistema. Como resultado, y si bien no ha estado libre de dificultades, la NEP ha consolidado una dinámica institucional no homogénea, pero sí con casos relevantes de mejora sostenida, innovación curricular y trabajo colaborativo, vinculando los proyectos institucionales con metas de aprendizaje, desarrollo socioemocional y pertinencia territorial.

Los resultados del SIMCE 2023 muestran mejoras en Matemática (4° básico) y Lectura (II medio), y en 2024 se registraron avances históricos en 4° básico, aunque persisten desafíos en otros niveles. A ello se suman el aumento del uso de la plataforma DIA Escolar y una mayor asistencia, que, de acuerdo con la Evaluación Externa de la NEP (CIAE y CSP, 2024), los SLEP “son las dependencias que más aumentaron su tasa de asistencia escolar en el último año y las que más redujeron su tasa de desvinculación en 2024” (Centro Estudios Mineduc, 2024). A estos datos, se suma la reducción de la desvinculación estudiantil, indicadores que reflejan un fortalecimiento del vínculo entre estudiantes y sistema educativo. Los resultados del SIMCE y otros indicadores alimentan un ciclo de retroalimentación que clasifica a los

establecimientos y determina el apoyo técnico necesario, fortaleciendo la capacidad de respuesta y ajuste de las políticas públicas (PNUD y UNESCO, 2025).

El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), aunque no fue creado específicamente para la NEP, se ha consolidado como un instrumento clave para su implementación al apoyar una lógica de acompañamiento pedagógico y aprendizaje institucional. Es valorado por docentes y equipos directivos por su fácil lectura y pertinencia para la realidad de los establecimientos, aportando información relevante sobre aprendizajes, abandono escolar, inclusión y desarrollo socioemocional. Su uso permite retroalimentar el quehacer pedagógico con base en la priorización curricular y orientar decisiones de aula y de nivel intermedio. En equilibrio con evaluaciones de carácter más sumativo, el DIA refuerza el foco de la NEP en la mejora pedagógica y la equidad territorial.

Logro 2. Desarrollo de sistemas interconectados de información de estudiantes y procesos relevantes para la toma temprana de decisiones basadas en la evidencia para la nueva educación pública en Chile

Desde el 2022 que se ha iniciado el diseño y pilotaje del SIPTE/Chile Presente, un sistema de políticas, programas y plataformas de integración de datos educativos multinivel, con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este sistema tiene su origen en el Plan de Reactivación Educativa (posterior a la pandemia por COVID 19), y responde a las problemáticas de baja asistencia y alta desvinculación de estudiantes, con el objetivo de monitorear trayectorias educativas pertinentes, continuas, inclusivas, completas y de calidad dada la crisis por el confinamiento. Los datos reportados durante la misión indican que Chile Presente contribuye a una gobernanza más robusta dentro de la institucionalidad pública territorial de la que son parte los SLEP, y a una toma de decisiones pedagógicas y administrativas más coherentes y oportunas. El uso sistemático de datos ha promovido algo más una cultura de aprendizaje sustentada en la cooperación, la evidencia y el mejoramiento constante en todo el sistema educativo. Si bien la experiencia aún responde a un programa piloto, y las fuentes de información en interoperabilidad aún no son las originalmente proyectadas, se considera un avance prometedor como un soporte para el sello pedagógico que busca fortalecer la NEP.

Actores de nivel provincial destacan que el pilotaje del SIPTE/Chile Presente representa un "cambio de mirada" respecto a las trayectorias educativas y durante la misión a Chile, diversos actores destacaron el nuevo enfoque hacia tomar en consideración los multifactores que hay detrás de las desvinculaciones o el rezago escolar. Desde la perspectiva de los DEPROV, esta amplitud de mirada implica una articulación con el intersector para materializar la ley 21.040y evitar que las instituciones del Estado resuelvan problemas por separado (Misión, 2025).

La cultura de datos no es un fin en sí misma, sino un medio para instalar un entorno organizacional comprometido con la excelencia pedagógica y formativa. Por lo que, sin formación adecuada, rutinas claras y confianza en la calidad de la información, los datos corren el riesgo de ser utilizados solo como insumo de control administrativo. En cambio, cuando se convierten en herramientas de aprendizaje colectivo, los datos se transforman en un motor de innovación y equidad. En este sentido, la NEP enfrenta el desafío de pasar de una cultura de reporte a una cultura de aprendizaje basada en evidencia, donde cada decisión,

desde la sala de clases hasta la planificación territorial, esté orientada a mejorar los aprendizajes y reducir brechas.

Nudos Eje 3 uso de datos e información para la mejora continua

Nudo 1. Barreras en la usabilidad de plataformas y en la alfabetización de datos

Los avances generados por la NEP cuentan con claras evidencias; sin embargo, persisten procesos administrativos excesivamente complejos para el acceso a datos, plataformas poco intuitivas, así como brechas significativas en alfabetización digital y de datos entre asistentes, docentes y directivos.

Nudo 2. Falta de sincronía entre la información que manejan el sistema formal, las comunidades escolares y los distintos niveles educativos de la NEP

Al respecto, una de las mayores limitaciones del uso de información para la mejora continua y la toma de decisiones (por ejemplo, aquella proveniente del SIPTE), **es la falta de manejo intersectorial de datos a nivel central, y luego, la falta de diálogo entre datos y procesos, tales como las trayectorias escolares, dentro de las unidades de los SLEP**:

La experiencia del DEPROV en la Región Metropolitana destaca la importancia del trabajo con el intersector y la necesidad de que las/os profesionales y sus instituciones se conozcan entre ellos para resolver en conjunto las problemáticas más atingentes a las familias y los establecimientos: derechos de las infancias, salud, y educación. Esto también es un desafío para los SLEP, porque, así como como las instituciones centrales no siempre se reconocen y dialogan, la implementación del piloto del SIPTE ha mostrado que hay unidades dentro de los SLEP que tampoco conversan entre ellas para el resguardo de las trayectorias educativas, en casos donde cada una se enfoca en sus propios procesos. Entonces, se evidencia que la implementación del SIPTE en los SLEP ha sido más lenta que en los establecimientos particulares subvencionados que han sido focalizados (Misión, 2025).

En términos institucionales, esta falta de sincronía se traduce en reducción de la transparencia, debilitamiento de la confianza y restricción del uso efectivo de los datos para la toma de decisiones y la mejora organizacional. Luego, a nivel de la escala local de los servicios, limita su potencial de articular el trabajo conjunto de las unidades y a su vez, la posibilidad de coordinar acciones positivas para las trayectorias escolares junto a establecimientos, comunidades escolares y familias de los territorios a su cargo.

Nudo 3. El potencial de los datos no está puesto en la planificación de la oferta educativa de los SLEP, lo que a su vez limita el aprovechamiento pedagógico y afecta la organización estratégica del sistema.

Como se ha dicho, en muchos casos, el énfasis en la rendición de cuentas ha derivado en una excesiva burocratización y en una alineación hacia el cumplimiento administrativo, en detrimento del foco en los aprendizajes. Esto tiene correlato con que el registro de datos supera su capacidad de lectura, procesamiento o de cruce, tanto para la planificación docente, como para el desarrollo estratégico de los lineamientos educativos de cada SLEP.

El Informe Anual de Seguimiento 2024 (CESEP, 2025) advierte que **para que los datos se conviertan en acciones de mejora reales es indispensable que los SLEP institucionalicen rutinas de análisis de información**. En sintonía, la OCDE recomienda que la gestión de datos esté vinculada a procesos de evaluación formativa y desarrollo profesional, evitando que los sistemas de monitoreo se conviertan en meros ejercicios administrativos (OCDE, *2025*). **Es decir que es necesario simplificar la gestión administrativa y fortalecer la alfabetización digital y de datos para usar la información con sentido pedagógico, mejorar la planificación y promover una gestión educativa más transparente y orientada al aprendizaje.**

Tabla 9. Matrices de nudos críticos y evidencias internacionales efectivas Dimensión Capacidades, Recursos Humanos y Uso de Datos

Eje 1. Capacidades educativas y pedagógicas

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Insuficiente planeación en los aprendizajes en la educación parvularia de acuerdo con las necesidades de cada territorio, como consecuencia de las tensiones de gobernanza institucional que afectan la continuidad de las trayectorias educativas desde la educación inicial en el marco de la NEP	Las tensiones de gobernanza en el diseño de la EP VTF y la descoordinación en la planeación de su oferta generan limitaciones en su comprensión y vacíos de responsabilidad que comprometen la coherencia de la gestión en EP	Directoras, docentes y asistentes de salas cunas y jardines infantiles	No consolidar la EP como un espacio formativo en lo pedagógico, con alta incidencia en el tránsito positivo hacia la enseñanza básica	Plan CAIF Uruguay (Zaffaroni & Alarcón, 2014)	La experiencia se define por el transito desde una guardería asistencial a un centro educativo con estándares de calidad definidos. Se financia a organizaciones sociales para implementar una propuesta pedagógica acordada con la ANEP, promoviendo el desarrollo infantil y el rol educativo de las familias.	Se fortaleció la calidad educativa mediante la profesionalización docente y equipos interdisciplinarios, la universalización de la formación básica vía Cenfores y la exigencia de bachillerato. Se elaboró un programa curricular propio alineado con la ANEP y se reconvirtieron centros de modalidad semanal a diaria, por su mayor impacto en el desarrollo infantil.	Las evaluaciones mostraron una evolución significativa: en 1991 no se observaron impactos, lo que impulsó reformas pedagógicas. Desde 1997 se registraron mejoras y en 1999 un impacto positivo sustancial. Evaluaciones posteriores confirmaron mejores resultados en niños asistentes frente a no asistentes, destacando la importancia de la atención temprana.
Los problemas de definición de roles repercuten en la calidad del acompañamiento técnico pedagógico de los SLEP a centros educativos en la NEP	No se han consolidado las condiciones necesarias para un modelo de acompañamiento técnico-pedagógico basado en el desarrollo de capacidades	Unidades técnico-pedagógicas de establecimientos, docentes y asistentes de la educación	Desarticulación de la capacitación y el desarrollo profesional docente	Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, Portugal (Marques de Oliveira & Canteiro Martins (2020)	La experiencia refiere a la inserción del Servicio Social en escuelas de zonas vulnerables para combatir el abandono escolar. Se identifica un problema de definición de rol, donde docentes y familias a menudo malinterpretan la función del asistente social, viéndolo erróneamente como alguien que solo da subsidios o "quita a los niños", lo que dificulta la intervención inicial.	La política central es el programa TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria), que incorpora equipos multidisciplinarios. No obstante, la implementación sufre por un modelo contractual precario y de corto plazo para los asistentes sociales. Esto obliga a repetir procesos de selección anualmente, impidiendo la consolidación del rol profesional dentro de la cultura escolar.	Se concluye que el modelo contractual empleado genera una ruptura cíclica de los vínculos, impidiendo el seguimiento a largo plazo. La rotación forzada de profesionales anula la confianza construida con estudiantes y familias, restando eficacia y continuidad al soporte brindado.
				México (OECD, 2018)	Existe una ambigüedad estructural en los roles de liderazgo: más de la mitad de los directores de primaria son docentes sin el cargo formalizado. Esto contribuye a	Para articular el apoyo, la Ley del Servicio Profesional Docente (2013) formalizó los roles de dirección y de los Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP), sujetos a concursos y	No existe una medición de impacto, sin embargo, la evaluación TALIS (2013) reveló la ineficacia del modelo previo: México tenía el porcentaje más bajo de docentes con formación

					un acompañamiento deficiente, donde, a pesar de una alta asistencia a cursos (90%), una cuarta parte de los docentes se siente poco preparada y carece de programas formales de inducción o tutoría.	evaluaciones. Se creó el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y la Estrategia Nacional de Formación Continua para alinear la capacitación con las necesidades detectadas en las evaluaciones.	inicial completa (62%) y altos índices de falta de preparación percibida. Las evaluaciones de desempeño posteriores (2015) indicaron que más de la mitad de los docentes obtuvo resultados insuficientes o apenas suficientes, activando protocolos de capacitación obligatoria.
Se necesita simplificar de manera eficiente los procesos administrativos para que los docentes y directivos puedan centrarse en la calidad de los aprendizajes. Una situación comprensible en la fase de implementación, pero que limita el despliegue pleno de su potencial pedagógico	El cumplimiento administrativo incide negativamente en la motivación, satisfacción y en el bienestar docente	Docentes e indirectamente, estudiantes cuyo aprendizaje no es el foco central de la administración	Limitación del potencial pedagógico de la reforma y magisterio poco valorado	Reforma del Currículo Nacional Básico de Finlandia (Volmari et al., 2022)	La experiencia corresponde a la reforma del Currículo Nacional Básico de Finlandia (2014), liderada por el Estado con amplia consulta a actores y expertos. Buscó actualizar la educación básica orientándola a competencias para la vida y el trabajo, combinando centralidad estatal, uso de evidencia internacional filtrada y alta autonomía docente.	La reforma se apoyó en una gobernanza de alta autonomía: abolición de inspecciones escolares, ausencia de monitoreo directo y libertad para adaptar el currículo a nivel local. El currículo nacional es vinculante en objetivos generales, pero flexible en su implementación. La evidencia se usa para orientar y legitimar decisiones, no para sancionar escuelas.	Más que evaluar impactos posteriores, el proceso priorizó el uso de evidencia para el diseño curricular. Se valoró especialmente la experticia nacional en evaluación, utilizando datos de evaluaciones internas e internacionales como PISA, interpretados y filtrados por expertos locales para asegurar pertinencia contextual y evitar una dependencia directa de estándares externos.
				Países Bajos (OECD, 2025)	La experiencia analiza la transformación digital del sistema educativo neerlandés, caracterizado por alta autonomía escolar. El gobierno impulsa la digitalización mediante una gobernanza fragmentada, enfrentando tensiones entre autonomía y dirección central. El uso de subsidios temporales ha generado incertidumbre y alta carga administrativa, desviando a las escuelas de lo pedagógico.	Se proponen reformas para reducir la carga administrativa: financiamiento estructural en lugar de subsidios temporales, compras cooperativas de recursos digitales mediante SIVON, centralización del soporte en seguridad y privacidad, y uso de IA para automatizar tareas administrativas docentes, fortaleciendo la capacidad digital sin limitar la autonomía escolar.	La OCDE identifica debilidades en la evaluación sistemática y recomienda monitorear usando datos administrativos existentes. Se evalúa negativamente la carga burocrática del modelo de subsidios y se promueve una evaluación más centralizada de la capacidad digital y de los recursos educativos, evitando duplicaciones y reduciendo esfuerzos evaluativos a nivel escolar.

Eje 2. Recursos humanos y equipos directivos

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Vacíos en la calificación de los equipos docentes y asistentes para la educación de párvulos de la nueva educación pública	Profesionalización insuficiente y diferenciada según prestador, creando roles dobles por tareas administrativas y tareas de gestión pedagógica de la EP	Educadoras y asistentes de párvulos	Limitaciones en la calidad de las condiciones laborales y falta de incentivos para especialistas en EP	Plan CAIF Uruguay (Zaffaroni & Alarcón, 2014)	La trayectoria del Plan CAIF muestra un tránsito desde un enfoque asistencial y basado en el voluntariado hacia un modelo profesionalizado y estandarizado. La experiencia priorizó la calidad técnica, incorporando equipos multidisciplinarios con perfiles definidos y abandonando intervenciones ensayísticas para consolidar una política de primera infancia comparable en calidad a las políticas públicas tradicionales.	Se universalizó la formación de educadores y se elevaron requisitos de ingreso, se definieron roles clave en los equipos (Maestra Coordinadora, psicomotricistas, gestores administrativos), se mejoraron condiciones laborales y se reformó la supervisión hacia un enfoque de apoyo técnico, fortaleciendo la gestión pedagógica y reduciendo la carga administrativa docente.	Las evaluaciones confirmaron que la mejora en el desarrollo infantil se asoció a mayor calificación y dedicación del equipo. También identificaron debilidades estructurales: alta rotación y fuga de personal capacitado hacia otros programas, y una supervisión heterogénea e insuficiente, señaladas como riesgos para la sostenibilidad y calidad de la intervención educativa.
				Nueva Zelanda (Ministry of Education, 2019)	La experiencia aborda un plan para fortalecer la calidad en educación inicial mediante una fuerza laboral plenamente cualificada y culturalmente competente. Pese a avances previos, persisten brechas en cualificación y retención, especialmente en comunidades desfavorecidas y educación de inmersión. El plan busca profesionalizar completamente la docencia para implementar adecuadamente el currículo Te Whāriki.	Se impulsa un tránsito gradual hacia el 100% de personal cualificado, elevando requisitos en servicios en centros y en educación en el hogar. Incluye incentivos financieros, regulación progresiva, becas y subvenciones para formación docente, atracción de nuevos perfiles y mejoras salariales para fortalecer la oferta y retención de educadores.	El plan establece líneas base y monitoreo conjunto entre el Ministerio y la Oficina de Revisión de la Educación para evaluar impactos en la calidad pedagógica. Se utilizarán revisiones de desempeño y evaluaciones formativas de los programas de formación inicial docente, asegurando que los egresados cumplan estándares de competencia cultural y pedagógica definidos.
Aunque la reforma ha avanzado en la instalación de estructuras técnicas y el fortalecimient	Las limitaciones para consolidar prácticas y transferir conocimientos de gestión educativa en los	Profesionales de las UATP de SLEP y profesionales de UTP de Establecimient os	Ausencia de sentido de acompañamie nto en las aulas y de sentido de pertenencia al	Ceará y Sobral, Brasil (Evans & Loureiro, 2020)	Se identificó falta de idoneidad profesional y ausencia de criterios técnicos. Los directores eran nombrados por favores políticos y contrataban docentes arbitrariamente. La	Para subsanar la ausencia de normas claras, se crearon modelos de gestión meritocrática. Se despidió a directores y docentes contratados por motivos políticos y se instauró la	La gestión del personal se evalúa mediante responsabilización basada en desempeño. Los directores tienen contratos fijos renovables según resultados y los docentes

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
o del acompañamiento pedagógico, persisten nudos críticos asociados a la falta de personal en los SLEP y a la ausencia de modelos normativos consolidados para la gestión profesional dentro de los establecimientos	SLEP, impactan en la dotación y la eficiencia de las UATP para realizar acompañamiento y asistencia a establecimientos y a docentes, además de la falta de incentivos para atraer a especialistas en gestión educativa y en diferentes modalidades pedagógicas (p.e. Educación Parvularia y EMTP)		SLEP por parte de las/os docentes, ampliando brechas		experiencia se centró en erradicar estas prácticas clientelares para establecer una gestión basada en el mérito y la capacidad técnica.	selección por concurso (que considera exámenes y entrevistas). Se agruparon escuelas pequeñas para optimizar la dotación y se implementaron guías estructuradas y formación continua para apoyar la labor docente.	reciben bonificaciones vinculadas a metas de aprendizaje. El éxito del modelo se valida por la transformación de Sobral, que pasó de puestos inferiores al primer lugar nacional.
Ausencia de una carrera directiva coherente con el modelo de profesionalización educativa de la NEP, además de una falta de personas para el desarrollo del liderazgo intermedio de los SLEP	Falta de integración de marcos de desarrollo profesional en los establecimientos, y de desarrollo de capacidades de comportamiento organizacional, clima laboral, y gestión jurídica y estratégica de dotación en los SLEP	Unidades pedagógicas no docentes en establecimientos (p.e. profesionales de dirección e inspectoría, UTP y convivencia escolar)	Ausencia de capacidades multinivel en los establecimientos y alta dependencia hacia liderazgos circunstanciales	Singapur (Jensen et al., 2017)	La experiencia de Singapur se basa en una gestión centralizada y sistémica del liderazgo escolar, articulada entre el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Educación. El modelo distingue entre directores como líderes estratégicos y mandos medios como líderes curriculares, diseñado para operar en contextos educativos complejos y cambiantes.	Se implementaron programas diferenciados de liderazgo: el MLS para formar líderes curriculares intermedios mediante proyectos de investigación-acción, y el LEP para aspirantes a directores, centrado en innovación y visión de futuro en escuelas anfitrionas. El sistema incluye identificación temprana y trayectorias planificadas de desarrollo del talento directivo.	La evaluación prioriza la capacidad de liderazgo ante la complejidad más que el dominio de contenidos. En el LEP, el desempeño se mide por la habilidad para generar valor, liderar cambios e influir sin autoridad formal. Se utilizan herramientas formativas como diarios reflexivos, diálogos y evaluaciones cualitativas continuas.
				Ontario (The Institute for Education	Implementación del Marco de Liderazgo de Ontario (OLF), un modelo sistémico que define prácticas,	El OLF impulsa la planificación de la sucesión mediante reservas de líderes, promueve el liderazgo distribuido y define	El desempeño directivo se evalúa mediante procesos formativos basados en el OLF, complementados por

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
				Leadership, 2013)	capacidades y trayectorias de liderazgo escolar y distrital. El OLF actúa como hoja de ruta común para asegurar la sucesión directiva, fortalecer el liderazgo distribuido y vincular el liderazgo eficaz con la mejora educativa y el bienestar estudiantil.	capacidades clave y recursos personales. Prioriza el aprendizaje profesional situado en el trabajo, integrando el desarrollo directivo a la resolución de problemas reales de mejora escolar y del sistema.	marcos de eficacia escolar y distrital. Se utilizan datos de rendimiento estudiantil y prácticas de responsabilidad interna, fomentando el análisis colectivo y la mejora continua más allá del cumplimiento burocrático.
Sobredotación de asistentes de la educación en la NEP, obliga a remirar roles y funciones con foco en lo pedagógico	Rigideces y distorsiones en la asignación de personal, coexistiendo zonas con exceso de asistentes y otras con déficit crítico de docentes en asignaturas específicas	Establecimientos de Educación Parvularia, Escuelas rurales, y EMTP	Mala implementación curricular y aumento de brechas educativas entre territorios diferentes	Alberta, Canadá (OECD, 2019)	Alberta presenta un sistema con alta participación en desarrollo profesional docente y directivo, pero con desafíos en la distribución equitativa de recursos y tiempo de enseñanza entre escuelas de distintos contextos socioeconómicos, evidenciando tensiones entre cobertura amplia y equidad territorial y social.	Se implementan políticas de apoyo diferenciado para escuelas rurales, compensando desventajas de ubicación en el acceso al desarrollo profesional. Además, desarrolla herramientas curriculares culturalmente pertinentes, como *Guiding Voices*, para fortalecer la capacidad pedagógica del personal en contextos indígenas y promover una gestión más equitativa de la diversidad.	Los indicadores muestran que se percibe menor escasez de docentes con competencias para enseñar a estudiantes con NEE respecto del promedio OCDE. Las prioridades de gasto docente no se concentran en salarios, sino en reducir el tamaño de las clases mediante mayor dotación, lo que sugiere tensiones entre cobertura de personal y número de estudiantes atendidos.

Eje 3. Uso de datos e información para la mejora continua

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo si no se interviene	Evidencia internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Barreras en la usabilidad de plataformas y en la alfabetización de datos	Complejo acceso a la información en plataformas poco intuitivas	Equipos directivos y UTP de establecimientos, y docentes en aulas	Capacidad limitada para la planificación e innovación educativa con base en el monitoreo de datos	Estonia (OECD, 2020b, 2021)	Estonia buscó alinear su sistema de monitoreo con la Estrategia de Educación 2035, que es la hoja de ruta para guiar el desarrollo de su sistema educativo a mediano plazo. A pesar de tener sistemas digitales avanzados, el Ministerio	Para superar la desconexión entre datos nacionales y práctica escolar, se propuso adaptar herramientas visuales existentes (como *Haridussilm* y el Espejo Digital) para hacerlas más relevantes a nivel escolar. Además, se recomendó integrar la alfabetización de	El diagnóstico inicial se realizó mediante encuestas a escuelas, revelando que los docentes percibían los datos nacionales como irrelevantes o difíciles de entender. Para el futuro, se priorizaron 22 indicadores, diseñados específicamente

			sobre trayectorias educativas		identificó barreras críticas: fragmentación de subsistemas, falta de coherencia y, fundamentalmente, un conocimiento y habilidades limitados en análisis de datos por parte de directores, docentes y padres.	datos en la formación docente y directiva, mediante la creación de guías metodológicas.	para ser "accionables" y comprensibles para los actores a nivel escolar.
Falta de sincronía entre la información que manejan el sistema formal, las comunidades escolares y los distintos niveles educativos de la NEP	Duplicidad en los reportes y desconexión entre monitoreo y aprendizajes reales	DEP, SLEP y establecimientos	Falta de reconocimiento intersectorial y desconfianza en los datos institucionales restringiendo la toma de decisiones para la mejora	Brasil (Oliveira & Clementino, 2020)	Para sincronizar los objetivos del gobierno federal con la realidad local, los estados crearon sistemas propios de evaluación y "Pactos" de colaboración, buscando que la información y las metas fluyan coherentemente entre estados y municipios.	Para alinear la información entre estamentos, se implementaron Pactos por el Aprendizaje (ej. Ceará, Paraíba, Bahia) que coordinan acciones estado-municipio. Se utilizaron agencias externas para procesar datos y devolverlos a las escuelas a través de plataformas o publicaciones pedagógicas, buscando convertir el dato estadístico en herramienta de gestión local.	La efectividad se evaluó midiendo el cumplimiento de metas cuantitativas en pruebas estandarizadas (Ideb y sistemas estatales) y tasas de flujo escolar. El éxito se confirma cuando estos indicadores alcanzan los niveles estipulados para distribuir bonificaciones financieras y premios a escuelas y docentes, validando así la política de responsabilización.
El potencial de los datos no está puesto en la planificación de la oferta educativa de los SLEP, lo que a su vez limita el aprovechamiento pedagógico y afecta la organización estratégica del sistema	Procesos de monitoreo desvinculados de la evaluación formativa y profesional en los establecimientos	SLEP y equipos directivos de establecimientos	Oferta educativa desarticulada y con poco potencial para el uso efectivo de datos	Finlandia (OECD, 2020a; Sahlberg, 2021)	Tradicionalmente, Finlandia rechaza la rendición de cuentas basada en pruebas estandarizadas, confiando en la evaluación interna docente para guiar la pedagogía. Sin embargo, a nivel sistémico, recientemente se han integrado herramientas de datos masivos y prospectivos (como registros digitales en educación parvularia y foros de habilidades) para dirigir la estrategia nacional y planificar la oferta en un sistema descentralizado.	Se creó el Foro Nacional de Anticipación de Habilidades (2017) para ajustar la oferta educativa a necesidades futuras mediante datos cualitativos y cuantitativos. En educación parvularia, se lanzó el almacén de datos Varda (2019) para mejorar la planificación municipal. Asimismo, la financiación universitaria se reformó para basarse mayoritariamente en indicadores de resultados (producción de títulos).	Las evaluaciones indican que el financiamiento basado en datos de desempeño en universidades aumentó la eficiencia (número de títulos), aunque su complejidad es criticada. En la Educación Vocacional, el cambio hacia una oferta guiada por la demanda y financiada por resultados mejoró la flexibilidad, pero la OCDE advierte el riesgo de que los proveedores reduzcan criterios de calidad para asegurar fondos.

				Singapur (Jensen et al., 2017)	La experiencia de Singapur se basa en una planificación sistémica y centralizada de su fuerza laboral educativa, integrada entre el Ministerio, el Instituto Nacional de Educación y las escuelas. El uso riguroso de datos guía la gestión del liderazgo y la pedagogía, asegurando coherencia entre evaluación individual, planificación estratégica y mejora continua del sistema.	El sistema gestiona la oferta de liderazgo mediante el EPMS y el CEP, usando datos de desempeño y potencial para seleccionar y formar directores. Paralelamente, directores y líderes medios emplean información para la planificación estratégica y curricular, articulando decisiones de aula, escuela y sistema bajo un enfoque distribuido basado en evidencia.	La evaluación prioriza la capacidad de usar datos para diagnosticar, innovar y proyectar el futuro educativo. Se mide la calidad del análisis que fundamenta los proyectos de mejora, la visión de largo plazo y el impacto holístico del desempeño mediante bucles continuos de retroalimentación que orientan la planificación y el desarrollo profesional.

Recomendaciones con base a evidencias internacionales Subcapítulo Capacidades y Cultura del Aprendizaje

Recomendación 1. Es prioritario articular la coordinación pública de la educación parvularia entre la JUNJI, salas cunas y Jardines VTF SLEP, Fundación Integra, la DEP y la red de protección a la infancia, para desarrollar estándares equitativos de calidad educativa parvularia para potenciar el aporte de la educación al sistema de garantías de la niñez.

- La educación parvularia es el principal aporte del sector educación al Sistema de Garantías y Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (Ley 21.430), con que cuenta Chile desde el año 2022, y articula al Estado, familia y sociedad para asegurar el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Este consiste en acciones preventivas, promocionales y de restablecimiento en caso de vulneraciones. Es un conjunto de políticas, instituciones y normas para proteger a los niños/as y jóvenes, y articular ese cuidado y promoción de los sectores salud, educación y desarrollo, bajo lógicas de no discriminación. Chile adhiere a la Convención Internacional de los Derechos de los niñas, niños y adolescentes el año 2009.

- Por lo tanto, y como aporte a este sistema de garantías, se debe **legitimar la importancia estructural** de las habilidades y precursores del aprendizaje adquiridos en la etapa parvularia, alinear este avance al reconocimiento profesional dentro de establecimientos y SLEP, e incorporar estratégicamente a la primera infancia en la planificación de la NEP. La articulación de la educación inicial con el intersector, es vital para el adecuado cuidado y protección de los lactantes y párvulos, y tiene gran potencial de trabajo con las familias y las comunidades, potenciando el rol social de los jardines y salas cunas.

- Para ello, **es crucial alinear institucional y pedagógicamente a la educación de párvulos con el primer ciclo básico**, sin desconocer las particularidades de cada etapa y, por lo tanto, cuidando no "escolarizar" los logros lúdicos y didácticos alcanzados en la primera infancia entre la sala cuna y los niveles de transición. Además, se vuelve cada vez más importante la planificación entre la infraestructura actual de las salas cunas y jardines infantiles y los establecimientos de enseñanza básica, para garantizar la continuidad ininterrumpida de las trayectorias educativas; así como planificar la oferta educativa de párvulos con relación a la baja en la natalidad, asuntos abordados en el eje de planeación del Capítulo de Financiamiento y Recursos del presente reporte. Estas articulaciones son clave porque aseguran la solidez de trayectorias educativas exitosas, con mayor adaptabilidad al currículo de enseñanza del primer ciclo básico, promoviendo, además, la participación de familias y especialistas en esta etapa del desarrollo.

Recomendación 2. Desarrollar planes nacionales de desempeño y acompañamiento para docentes, líderes intermedios y profesionales de UATP, para alinear objetivos pedagógicos con el contexto local y las necesidades de los establecimientos, priorizando la educación parvularia, la carrera directiva a nivel intermedio y la formación inicial docente.

- Se recomienda **avanzar hacia un contrato único de desempeño pedagógico entre DEP y SLEP**, inspirado en el modelo portugués de Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (TEIP), que busca reducir las desigualdades educativas y sociales en contextos vulnerables mediante planes de mejora plurianuales que fortalecen la enseñanza, previenen el abandono escolar y fomentan la inclusión. Su implementación se apoya en equipos multidisciplinarios y acciones conjuntas entre escuelas, familias y comunidad, con respaldo técnico y financiero del Ministerio de Educación portugués.

- Además, para continuar con las estrategias innovadoras de acompañamiento y con la profesionalización de Equipos Técnicos Pedagógicos, **se propone fortalecer y diversificar los perfiles de los equipos técnicos con especialistas en áreas clave (inicial, técnico-profesional, convivencia).** Además, transformar a los mandos medios en agentes de liderazgo educativo mediante acompañamiento y mentorías, e implementar acompañamiento psicosocial y emocional para mejorar el clima y la motivación de los equipos. Además, se debe fortalecer la transferencia de aprendizajes desde las redes de trabajo colaborativo hacia la práctica cotidiana.

- En **territorios dispersos**, es necesario optimizar el modelo de acompañamiento mediante modalidades mixtas y mecanismos sistemáticos de seguimiento que traduzcan el trabajo en red en mejoras sostenibles dentro de las escuelas.

- Por lo tanto, se requiere **desarrollar programas acumulativos de formación y certificación** para docentes, directivos y mandos medios de los SLEP, en alianza con universidades y centros de investigación.

Recomendación 3. Que la NEP tome como parte central de su sello pedagógico, garantizar trayectorias educativas continuas desde la educación parvularia hasta la formación superior, valorizando la educación técnico-profesional.

- Se recomienda **consolidar mecanismos de acompañamiento** sostenido desde la primera infancia hasta la enseñanza media, articulando los currículos y estrategias pedagógicas para **asegurar transiciones fluidas**. En coherencia con el artículo 7 de la Ley 21.040, los SLEP deben promover itinerarios académicos flexibles que permitan a los estudiantes de la vía técnico-profesional continuar su formación en niveles superiores, incluso hasta postgrado, fortaleciendo su reconocimiento social y profesional. Experiencias como las de Portugal (TEIP), Nueva Zelanda (“Tomorrow’s Schools”) y Uruguay (Plan CAIF) demuestran que una articulación temprana entre niveles educativos mejora la equidad y retención en sistemas descentralizados.

- Avanzar a lógicas de planeación de la oferta educativa, desde la perspectiva de un Sistema de Trayectorias Educativas, desde la educación inicial y hasta la educación de adultos. Tomar en consideración las variantes demográficas, baja de la natalidad y envejecimiento de la población. Tomar en consideración el desarrollo tecnológico acelerado en la oferta de educación técnico profesional de la educación pública. Potenciar la transición a la educación superior técnica y profesional para todas las modalidades educativas de la secundaria, con especial foco en la educación técnico

profesional. Para el detalle de la planeación en lo financiero, ver Capítulo de Financiamiento de este informe.

Recomendación 4. Simplificar procesos con manuales claros que definan roles y responsabilidades en los SLEP, la DEP y toda la NEP, y faciliten el monitoreo de buenas prácticas para la sistematización de experiencias

- La simplificación de procesos (inspirada en Finlandia y Países Bajos) ataca directamente el riesgo de formalismos burocráticos, liberando tiempo para que los actores se concentren en la mejora pedagógica y el diseño curricular, lo que fortalece la innovación educativa y la alineación entre objetivos y prácticas de aula. **De acuerdo con experiencias internacionales, es necesario simplificar los marcos de rendición y confiar en la autonomía profesional para generar más espacio para el aprendizaje de los y las estudiantes.**

- En Finlandia, la reducción de controles administrativos ha permitido que directores y docentes concentren su tiempo en innovación pedagógica (Sahlberg, 2015). En los Países Bajos, la inspección proporcional reduce la carga de reporte en escuelas con desempeño estable, concentrando los esfuerzos en aquellas en riesgo (Inspectorate of Education of the Netherlands, 2023).

- Se busca aumentar la eficiencia y evitar duplicidades en la gestión, definiendo con precisión roles institucionales y marcos de gobernanza entre DEP, DEPROV, SLEP y escuelas. **Estandarizar y simplificar los procesos administrativos** entre docentes y en las unidades de los SLEP encargadas de acompañamiento docente y directivo, libera tiempo que debe reorientarse a la planificación y a la asesoría y el acompañamiento pedagógico. Estos procesos de diseño debiesen nacer de la sistematización de experiencias y buenas prácticas que ya abundan en los SLEP en funcionamiento. Con esto, modelar las prácticas de los nuevos SLEP, alimentando acciones estratégicas como la inducción y la capacitación de nuevos profesionales, desde el conocimiento acumulado de equipos constituidos en el proceso de 7 años de instalación.

Recomendación 5. Mejorar la pertinencia de la oferta educativa en los diferentes territorios de la NEP, haciendo de la descentralización un mejor recurso pedagógico.

- Se sugiere potenciar el componente territorial del nuevo sistema articulando los SLEP con sus realidades locales, adaptando currículos y recursos a necesidades culturales, socioeconómicas y geográficas de sus comunidades (Ley N° 21.040, 70 SLEP). Así mismo, se recomienda coordinar lo anterior con el diseño del Plan Estratégico Local (PEL) y el Plan Anual Local (PAL) de manera participativa con diagnósticos territoriales, priorizando competencias como lenguas indígenas o educación ambiental. Mientras que los datos del DIA por SLEP (u otras unidades territoriales útiles para los SLEP) permiten ajustes formativos oportunos. Por su parte, la DEP debiera coordinar nacionalmente equilibrando coherencia curricular y autonomía local, a la luz de lo que mandata la ENEP.

- Como referentes internacionales efectivos, Nueva Zelanda (Tomorrow's Schools, 1989) descentraliza su autonomía a escuelas locales para adaptar currículos a contextos Māori y rurales, reduciendo brechas (OCDE, AÑO). Por su parte, Colombia (Ley 115. 1991) otorga a los municipios adaptación curricular para su diversidad étnica y geográfica, mejorando equidad y calidad. Ambos ejemplos equilibran marcos nacionales con innovación local, y son buenos referentes para los SLEP en la NEP chilena.

Recomendación 6. Reforzar la carrera directiva pública, con un modelo de evaluación profesional correspondiente, que pueda ser adaptado a la realidad de la NEP.

- **Generar una carrera pública directiva estructurada para directivos de nivel centro educativo susceptible de ser adaptada a la nueva educación pública**, sustentada en acuerdos colectivos y en un sistema de incentivos que fortalezcan el liderazgo distribuido para el acompañamiento eficaz de los procesos de planificación educativa, y reafirmen la confianza pública en los SLEP y sus niveles intermedios.

- **La carrera directiva del nivel centro educativo, debiera considerar a las directoras de los jardines infantiles VTF SLEP.** Una vía de seguir potenciando la lógica de sistema de la NEP es evitar las distinciones en la entrega de financiamiento y beneficios de las personas, en los diferentes niveles educativos.

- Además, se propone elaborar un modelo de profesionalización y evaluación que integre formación inicial, continua, evaluación formativa y desarrollo profesional continuo, con incentivos adecuados y acompañamiento en salud mental y bienestar laboral, que sea adaptado por la DEP a la realidad de la educación pública, que se sea un buen piso para orientar a los SLEP en estas acciones estratégicas.

- Evaluar la posibilidad de que esta carrera directiva incorpore un ordenamiento de la carrera funcionaria en los SLEP, y un potencial empalme o puente entre la carrera directiva en centros educativos y en los SLEP.

Recomendación 7. Dotaciones técnicas de calidad y un Sistema Integrado de Recursos Humanos para la nueva educación pública chilena.

- **Es relevante valorar a las educadoras de párvulos, tanto universitarias como técnicas de nivel medio o superior que enfrentan desafíos, especialmente en establecimientos VTF en SLEP.** Valorar implica darles un trato similar a los demás prestadores públicos de educación inicial, pero también asimilar las condiciones a los demás actores del sistema de educación pública. En temáticas de género, el avance hacia la feminización del cuidado en el nivel, bien puede ser parte de los desafíos venideros.

- Consolidar un **modelo de dotaciones y movilidad interna** a la NEP que responda a prioridades pedagógicas y contemple revisiones periódicas, que se sume como una herramienta más para corregir la planeación educativa de los SLEP, tanto sobredotaciones como déficits de docentes y asistentes de la educación.

- Asimismo, introducir incentivos específicos para atraer y retener profesionales en escuelas rurales o de alta vulnerabilidad. Para ello se sugiere priorizar la asignación de recursos humanos con enfoque de equidad territorial, y profundizar la priorización de grupos vulnerables (rural, intercultural, NEE) con planes plurianuales y soporte técnico especializado.

- El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) propone la **implementación de una Planta Óptima Funcional (POF), calculada en función de las necesidades reales de cada escuela, lo que permitiría asignar personal de manera más eficiente** (Marotta et al., 2025). Este tema ha sido abordado en detalle en el Capítulo de Financiamiento, pero resulta importante recalcar que estos estudios serán de calidad en la medida que se generan los diálogos técnicos entre profesionales de las áreas financieras y de las áreas pedagógicas. Complementariamente, la consolidación de un Sistema de Información y Gestión Educativa interoperable facilitaría esta labor de planeación del recurso humano y la articulación entre niveles, reduciendo la discrecionalidad política y mejorando la asignación de plazas.

- **Además, es complementario consolidar un Sistema de Información y Gestión Educativa interoperable que integre datos de matrícula, desempeño y asistencia**. Este sistema (como el diálogo entre Chile Presente y otros) debe apoyar la planificación, evaluación y movilidad interna del personal. Para ello **se propone el fomento de plataformas interoperables de gestión de recursos humanos** que faciliten la planificación, la evaluación y la movilidad dentro del sistema con el fin de asegurar equidad laboral. Por ejemplo, la planificación centralizada en Singapur se complementa con trayectorias profesionales diferenciadas, para atraer y retener talento.

Recomendación 8. Fomentar la cultura de datos para aumentar la credibilidad y legitimidad de todo el proceso de reforma a la NEP

- **Se requiere aportar a la cultura de aprendizajes en los SLEP a través del uso de datos para la planificación educativa**. Fomentar esta cultura de calidad basada en datos no solo incrementa la credibilidad y legitimidad de la NEP, sino que también refuerza la doble lógica de la evaluación de aprendizajes —sumativa y formativa, a través del SIMCE y el DIA—, equilibrando rendición de cuentas y acompañamiento pedagógico.

- En Estados Unidos, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje han demostrado que las reuniones periódicas de docentes en torno a datos de ciclo corto mejoran la práctica pedagógica y elevan los resultados estudiantiles (DuFour & Fullan, 2013).

- Fortalecer la alfabetización, formación y capacitación en el uso de datos para la mejora pedagógica, en base a un sistema de autorreflexión y mejora constante de habilidades digitales y de ciencia de datos para profesionales de los SLEP y la DEP, que sustente la planificación escolar y docente. Desarrollar planes de capacitación que estén presentes como compromisos de ejecución en convenios de desempeño e instrumentos de planificación de los diferentes niveles (PME; PAL; PEL; ENEP).

Recomendación 9. Avanzar en el desarrollo de plataformas digitales integradas que faciliten un manejo eficiente y oportuno de la información de la NEP, simplificando los procesos de rendición de cuentas para optimizar el uso de datos.

- **Se requieren mejores protocolos de gobernanza de datos que garanticen interoperabilidad institucional y transparencia responsable en el manejo de la información.** El SIPTE/Chile Presente, es un buen ejemplo de sistema de integración que aumenta la disponibilidad de indicadores en distintos niveles (aula, escuela y SLEP), con responsables claramente definidos y una periodicidad establecida que garantiza su uso efectivo, siguiendo ejemplos como los de Estonia. Pero es relevante seguir avanzando en marcos jurídicos más allá del sector educación, que permitan avanzar hacia la integración de datos, con cuidado de la información sensible de los estudiantes del sistema escolar.

- Desarrollar plataformas digitales integradas para centralizar reportes, libera tiempo a docentes y directivos para la planificación pedagógica y la innovación. Experiencias como la de Finlandia y los Países Bajos demuestran que estos marcos de rendición simples, basados en confianza, permiten concentrarse en la innovación pedagógica. Además, el BID (2025) y el Banco Mundial (2020b) destacan que los sistemas interoperables permiten reducir la discrecionalidad política, optimizar recursos y fortalecer la rendición de cuentas.

Recomendación 10. Democratizar la información, especialmente de datos multivariables, para hacer accesible los avances de la NEP a las familias y estudiantes, y aumentar la interoperabilidad de datos con otros servicios sociales

- **Es necesario dar mayor comunicación a los avances digitales en los sistemas de evaluación y acompañamiento de la educación pública**. Para ello se propone crear tableros interactivos accesibles, no solo pensados para directivos y docentes, sino en lenguajes claros y accesibles **para familias y estudiantes**. La creación de Fondos de Innovación tecnológica para la NEP, puede ser un interesante modo de vincular a la academia y el mundo privado empresarial en la modernización de la educación.

- La evidencia de la OCDE (2023) y del BID (2021) muestra que la **participación social y la transparencia generan mayor confianza y compromiso**, lo que se puede consolidar comunicando datos complejos mediante ejemplos situados en experiencias exitosas de los SLEP a lo largo del país. La creación de medios de comunicación permanente, más que la creación de campañas publicitarias, pueden ayudar a crear esa cultura de participación más horizontal.

- La consolidación de la NEP requiere avanzar hacia un modelo de gobernanza educativa sustentado en la evidencia y el uso estratégico de la información. **Institucionalizar una cultura de datos orientada al aprendizaje organizacional, fortalecer sistemas integrados de información y simplificar los mecanismos de rendición de cuentas son pasos esenciales para construir un sistema más eficiente, equitativo y centrado en los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes**. Al mismo tiempo, **promover la autonomía y alfabetización digital, la transparencia y la participación de las comunidades educativas permitirá generar confianza y legitimidad social,**

condiciones indispensables para sostener en el tiempo una política pública que coloque la mejora educativa y la construcción colectiva de la educación pública en el centro del desarrollo nacional.

Conclusión y Juicio Experto Dimensión Capacidades y Cultura del Aprendizaje

El análisis desarrollado en este subcapítulo confirma que la Nueva Educación Pública cuenta con un diseño normativo sólido y con avances institucionales relevantes en el desarrollo de capacidades, la profesionalización de los equipos y la orientación progresiva del sistema hacia un mayor foco pedagógico. Las evaluaciones nacionales realizadas por el Centro de Investigación Avanzada en Educación y el Centro de Sistemas Públicos (CIAE y CSP, 2024), así como por el Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2025), han identificado con precisión estos logros, junto con nudos críticos que reflejan tensiones propias de una reforma estructural en fase de instalación prolongada. Desde una perspectiva internacional comparada, estas tensiones no deben interpretarse como fallas del diseño, sino como riesgos previsibles en procesos de transformación sistémica de alta complejidad, que requieren decisiones estratégicas deliberadas para consolidar la reforma y asegurar su sostenibilidad en el mediano y largo plazo.

El principal desafío identificado no es de naturaleza normativa, sino de coherencia sistémica y capacidad efectiva de implementación. La evidencia internacional muestra que los sistemas que logran mejoras sostenidas son aquellos que alinean de manera consistente su gobernanza, sus capacidades profesionales, su cultura organizacional y su liderazgo pedagógico. En el caso de la NEP, persisten desajustes entre la aspiración de descentralización pedagógica y una carga administrativa que recae de manera desproporcionada en los niveles intermedios, particularmente en los SLEP, debilitando su rol estratégico de acompañamiento, desarrollo profesional y apoyo a los establecimientos. Abordar este desajuste resulta clave para evitar que los instrumentos de gestión, monitoreo y rendición de cuentas se conviertan en fines en sí mismos, desplazando el foco desde el aprendizaje hacia el cumplimiento procedimental. En esta línea, experiencias como las de Finlandia, Países Bajos y Portugal muestran que la simplificación administrativa, la confianza profesional y la claridad de roles institucionales son condiciones habilitantes para una mejora pedagógica sostenida.

Asimismo, el subcapítulo aporta valor agregado al profundizar en nudos menos desarrollados en evaluaciones previas, en particular la débil institucionalización de la educación parvularia como nivel formativo con identidad pedagógica propia y la fragmentación de su acompañamiento técnico-pedagógico. La evidencia internacional es concluyente en señalar que la inversión temprana, cuando se articula con una gobernanza clara, financiamiento equitativo y capacidades especializadas, constituye una de las estrategias más costo-efectivas para fortalecer trayectorias educativas y reducir brechas de origen. Experiencias como el sistema integrado de atención a la infancia en Uruguay, los modelos de educación inicial en los países nórdicos y los programas territoriales focalizados en Portugal muestran que la primera infancia debe ser abordada como una política sistémica y no como un subsistema periférico. En este sentido, avanzar hacia una integración plena de la educación parvularia en la arquitectura de la NEP, mediante estándares comunes, coordinación intersectorial y fortalecimiento de las capacidades territoriales, constituye una condición estructural para el logro de sus objetivos de equidad y calidad.

De igual forma, la ausencia de una carrera directiva y de liderazgo intermedio coherente emerge como un nudo crítico transversal para la sostenibilidad de la reforma. Los sistemas educativos comparados muestran que el liderazgo intermedio cumple un rol bisagra al traducir las orientaciones estratégicas en prácticas pedagógicas sostenidas, articular redes profesionales y promover el aprendizaje organizacional. Sin una trayectoria claramente definida que integre la carrera docente, la dirección escolar, los roles técnicos de las UATP y las funciones directivas de los SLEP, la reforma corre el riesgo de depender excesivamente de liderazgos individuales, con alta vulnerabilidad a la rotación y pérdida de conocimiento institucional. Experiencias como las de Ontario, Singapur y Escocia evidencian que los sistemas que invierten sistemáticamente en liderazgo intermedio, mentorías y formación acumulativa logran mayor estabilidad y capacidad adaptativa.

En paralelo, el fortalecimiento del uso de datos y sistemas de información que se han desarrollado como SIMCE, DIA y SIPTE/Chile Presente representa una oportunidad estratégica que ha colaborado a fortalecer la cultura de aprendizaje, pero que aún puede ser más aprovechada. La evidencia de la investigación educativa muestra que los sistemas que transitan exitosamente hacia culturas de mejora continua son aquellos que transforman la información en insumo para la reflexión profesional, la planificación territorial y la toma de decisiones pedagógicas. En el caso chileno, consolidar iniciativas como SIPTE/Chile Presente exige continuar avanzando desde una lógica de reporte hacia una cultura de aprendizaje basada en evidencia, fortaleciendo la alfabetización de datos, institucionalizando rutinas de análisis y articulando la información con los procesos de desarrollo profesional y acompañamiento pedagógico.

Las recomendaciones formuladas en este subcapítulo contribuyen a configurar una hoja de ruta coherente para abordar estos desafíos estructurales. La articulación interinstitucional de la educación parvularia, el desarrollo de planes nacionales de desempeño y acompañamiento, la consolidación de trayectorias educativas continuas, la simplificación de procesos administrativos, el fortalecimiento de la pertinencia territorial y la construcción de una carrera directiva pública robusta constituyen intervenciones mutuamente dependientes. Ninguna de ellas, por sí sola, permitirá consolidar la reforma; su impacto radica en su implementación integrada, progresiva y sostenida en el tiempo.

En síntesis, la Nueva Educación Pública se encuentra en un punto de inflexión estratégico. Chile dispone hoy de activos institucionales, normativos y profesionales comparables a los de sistemas educativos de alto desempeño, lo que le permite transitar desde una lógica centrada en la instalación de estructuras hacia una NEP orientada al aprendizaje sistémico, al fortalecimiento de las capacidades territoriales, a la priorización efectiva de la primera infancia, al liderazgo pedagógico distribuido y a la colaboración interinstitucional. El éxito de la reforma no se medirá por la robustez formal de sus dispositivos, sino por su capacidad real de aprender, adaptarse y mejorar de manera continua, garantizando el derecho a una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad en todo el país.

Bibliografía de Subcapítulo Capacidades y Cultura del Aprendizaje

- Agencia de Calidad de la Educación (s.f.). Diagnóstico Integral de Desempeño Educación Parvularia. https://did.agenciaeducacion.cl/
- Agencia de Calidad de la Educación [ACE]. (2021). *Informe Barrancas: Visita integral de evaluación y orientación a Servicio Local de Educación Pública*.
- Agencia de Calidad de la Educación (2023). *Resultados SIMCE 2023: Educación Básica y Media*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de https://www.mineduc.cl/resultados-educativos-2023-simce/
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Resultados SIMCE 2024: Informe Técnico*. Libertad y Desarrollo (LyD). Recuperado de https://lyd.org/wp-content/uploads/2025/04/TP-1681-SIMCE-2024.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Resultados educativos: SIMCE y DIA Escolar*. Agencia de la Calidad. Recuperado de https://www.agenciaeducacion.cl/
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2025). *Optimización funcional y gestión del talento en sistemas educativos latinoamericanos*. Washington D.C.: BID.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). *La nueva gestión educativa en América Latina*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2021). *Plan Ceibal: Innovación educativa y transformación digital en Uruguay*. Washington D.C.: BID.
- Banco Mundial. (2020). *Aprender para reconstruir mejor: el papel de la educación en la recuperación posterior a la crisis*. Washington D. C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2020). *Mejorando la equidad educativa en Ceará, Brasil*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2012). *El sistema de gestión por resultados del estado de Minas Gerais*. Banco Mundial. https://documents.worldbank.org
- C. Líder – Programa de Liderazgo Educativo UDP & C. Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional. (2021, octubre). Construyendo una carrera directiva atractiva – Policy Brief: Carrera Directiva [PDF]. https://www.celider.cl/wp-content/uploads/2021/10/VF_POLICIYBRIEF-CARRERA-DIRECTIVA.pdf
- Centro de Investigación Avanzada en Educación & Centro de Sistemas Públicos (2024). Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)
- Centro de Estudios MINEDUC. (2024, 11 de noviembre). *Mineduc da a conocer cifras de desvinculación escolar 2024*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/2024/11/11/mineduc-da-a-conocer-cifras-de-desvinculacion/
- Centro de Estudios MINEDUC. (2024, 26 de noviembre). *Presentación de los resultados de la evaluación externa de la política de la Nueva Educación Pública (NEP)*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/2024/11/26/presentacion-de-los-resultados-de-la-evaluacion-externa-de-la-politica-de-la-nueva-educacion-publica-nep/
- Centro de Estudios MINEDUC. (2025, 5 de junio). *Asistencia escolar marzo-abril 2025 alcanza la cifra más alta desde la pandemia*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/2025/06/05/inicio-noticias-asistencia-de-marzo-abril-alcanza-la-cifra-mas-alta-desde-el-retorno-de-la-pandemia/
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2023). *Informe de gestión 2022: Avances en desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación de Chile. *Comentarios en: Presentación de los resultados de la Evaluación Externa …*, Enlaces:

https://www.cpeip.cl.. https://centroestudios.mineduc.cl/2024/11/26/presentacion-de-los-resultados-de-la-evaluacion-externa-de-la-politica-de-la-nueva-educacion-publica-nep/feed/.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2024). *Carrera Docente*. Recuperado de https://cpeip.cl/carrera-docente/
- Chile. (2017). *Ley 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública*. Diario Oficial de la República de Chile, 24 de noviembre de 2017. *discus.filos vol.25 issue44; S0124-61272024000100157 - SciELO*, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0124-61272024000100157&lng=en.
- Connell, J. P., & Kubisch, A. C. (1998). *Aplicación del enfoque de la teoría del cambio a la evaluación de iniciativas comunitarias integrales: avances, perspectivas y desafíos*. En K. Fulbright-Anderson, A. C. Kubisch y J. P. Connell (Eds.), *Nuevos enfoques para la evaluación de iniciativas comunitarias: teoría, medición y análisis* (pp. 15–44). Aspen Institute.
- Consejo Nacional de Educación (CNED). (2024). *Evaluación de la implementación de la Nueva Educación Pública*. CNED. https://www.cned.cl
- Consejo de la Evaluación del Sistema de Educación Pública (2025). Informe anual 2024.Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación pública.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2023). Informe de gestión 2022: Avances en desarrollo profesional docente. Ministerio de Educación de Chile. Comentarios en: Presentación de los resultados de la Evaluación Externa. https://centroestudios.mineduc.cl/2024/11/26/presentacion-de-los-resultados-de-la-evaluacion-externa-de-la-politica-de-la-nueva-educacion-publica-nep/feed/.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2024). Carrera Docente. Recuperado de https://cpeip.cl/carrera-docente/
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional docente eficaz*. *Palo Alto: Instituto de Políticas de Aprendizaje*.
- Dirección de Educación Pública [DEP]. (2020). Estrategia Nueva Educación Pública Chile 2020-2028. Ministerio de Educación. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/ENEP-Pagina_.pdf
- Dirección de Educación Pública. (2023). Experiencias innovadoras de apoyo técnico-pedagógico digital. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2023/09/Experiencias-de-Apoyo-DIGITAL.pdf
- Dirección de Educación Pública. (2025). *Informe Anual de Educación Pública 2024*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2025/06/Informe-Anual-2024-Digital.pdf
- Dirección de Educación Pública (Chile). (2023). Experiencias innovadoras de apoyo técnico-pedagógico digital. [https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2023/09/Experiencias-de-Apoyo-DIGITAL.pdf]
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last: Systemic PLCs at Work*. Bloomington: Solution Tree.
- Fullan, M. (2014). *El director: tres claves para maximizar el impacto.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Jensen, B., Downing, P., & Clark, A. (2017). *Preparing to lead: Singapore Management & Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program*. National Center on Education and the Economy.
- Izquierdo, S., & Ugarte, G. (2024). Nueva Educación Pública: una reforma en crisis. Diagnóstico y propuestas (Puntos de Referencia N° 694). Centro de Estudios Públicos. https://www.cepchile.cl/puntos-de-referencia/nueva-educacion-publica-una-reforma-en-crisis-diagnostico-y-propuestas/
- Jensen, B., Downing, P., & Clark, A. (2017). *Preparing to lead: Singapore Management & Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program*. National Center on Education and the Economy.
- Ley 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. 27 de agosto de 2011. Ministerio de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635
- Ley 21.430. Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. 15 de marzo de 2022. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643

- Ley 21.625. Establece Sistema Único de Evaluación Docente. 24 de octubre de 2023. Ministerio de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1197193
- Ley 21.040. *Crea el Sistema de Educación Pública. 24 de noviembre de 2017. Ministerio de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237*
- Marotta, L., Pérez, C., Eusebio, A., Elacqua, G., & Ramos, I. (2025). *Gestión de recursos humanos en la educación pública chilena*. BID.
- Ministerio de Educación de Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Orientaciones para las transiciones educativas.* Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2024, 10 de septiembre). Estudio de la Agencia de la Calidad revela que SLEP muestran avances y mejoras significativas en los aprendizajes de las y los estudiantes https://www.mineduc.cl/estudio-revela-que-slep-muestran-avances-en-la-mejora-de-aprendizajes/.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente 2021–2026*. División de Educación General. https://www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2024, 10 de septiembre). Estudio de la Agencia de la Calidad revela que SLEP muestran avances y mejoras significativas en los aprendizajes de las y los estudiantes https://www.mineduc.cl/estudio-revela-que-slep-muestran-avances-en-la-mejora-de-aprendizajes/
- Muñoz, G., Weinstein, J., & Álvarez, N. (2024). *La voz de los directores de la Nueva Educación Pública, año 2024: Reporte de resultados*. Programa de Liderazgo Educativo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.
- Oliveira, D. A., & Clementino, A. M. (2024). *Políticas de evaluación y responsabilización educativa: el caso de Minas Gerais en Brasil*. Revista Iberoamericana de Educación. https://doi.org/10.35362/rie8313877
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Sistemas escolares receptivos: conectar el aprendizaje y el trabajo en la educación*. París: OCDE Publicaciones.
- OCDE. (2018b). Liderazgo escolar para el aprendizaje: perspectivas de TALIS 2018.París: OCDE Publicaciones.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Liderando la educación 2030*. París: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *Panorama de las políticas educativas: Estonia*. París: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024). *Enhancing data-informed strategic governance in education in Estonia*. OECD Publishing
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2025a). *Resultados de TALIS 2024: El estado de la enseñanza*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2025b). *Revisión de la OCDE sobre la política de educación digital en los Países Bajos: Panorama del sistema escolar y de la educación digital en los Países Bajos*. OCDE. https://www.oecd.org/publications/oecd-review-of-digital-education-policy-in-the-netherlands.htm
- Redon-Pantoja, Silvia, Belaustegui-Irribarra, Camila, & Rasco, José Félix Angulo. (2024). La nueva educación pública en Chile y su implementación en contextos neoliberales. *Discusiones Filosóficas*, *25*(44), 157-182. Epub March 17, 2025. https://doi.org/10.17151/difil.2024.25.44.9
- Ontario Leadership. (2025). *Ontario Leadership Framework: A school and system leader's guide*. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2023). Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903: Informe Final.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) & UNESCO. (2025). *Informe sobre la Nueva Educación Pública en Chile: avances y desafíos en la gestión educativa*. PNUD/UNESCO.

- Rogers, P. (2008). *Uso de la teoría del programa para evaluar aspectos complicados y complejos de las intervenciones*. *Evaluation*, 14(1), 29–48. https://doi.org/10.1177/1356389007084674
- Sahlberg, P. (2015). *Lecciones de finlandés 2.0: ¿Qué puede aprender el mundo del cambio educativo en Finlandia?* Nueva York: Teachers College Press.
- Spivack, M. (2021). El marco RISE para la reforma de los sistemas educativos. Programa RISE, Universidad de Oxford.
- UNESCO. (2017). Informe de seguimiento de la educación mundial: rendición de cuentas en la educación. París: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *El mejor comienzo, bases sólidas: transiciones efectivas en educación inicial*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. ("Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la ...") París: UNESCO.

Resultados Dimensión Equidad, Inclusión y Participación[36]

Introducción al subcapítulo

La nueva educación pública (NEP) representa un cambio paradigmático en la forma de entender y gestionar la educación pública en Chile. Más que un mero ajuste administrativo, se trata de una reforma que busca revitalizar y reposicionar a la educación pública como un pilar fundamental del sistema educativo y un motor de equidad y cohesión social (Bellei et al., 2018).

La NEP se inserta dentro de un marco garante de derechos y principios establecidos por la Ley General de Educación y por la Ley de Inclusión Escolar, donde se establecen las responsabilidades y deberes del Estado en torno a la gratuidad, la calidad y la equidad; la promoción de la educación parvularia; la inclusión social y de Necesidades Educativas Especiales (NEE); la diversidad, la participación, la transparencia y la interculturalidad entre otros. A nivel del financiamiento un soporte fundamental para la educación como motor de equidad y cohesión social es la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que otorga aportes complementarios a estudiantes con mayor vulnerabilidad en lo económico o pedagógico. **La transformación institucional de la NEP es un avance en la articulación de una educación pública pensada para la inclusión de la diversidad y el desarrollo social democrático, pero sus desafíos en implementación, financiamiento, y profesionalización pedagógica, dificultan cumplir a cabalidad la promesa de prestar un servicio donde destaque el sello educativo y el foco pedagógico en lógicas de calidad y equidad (PNUD y UNESCO, 2025)**.

Para avanzar hacia una cultura del aprendizaje en la NEP, **la calidad de la propuesta pedagógica se juega en que el sistema logre pasar a lógicas de mayor equidad y colaboración** por sobre la competencia entre sostenedores y entre funcionarios de SLEP, y entre docentes y asistentes de la educación, y estudiantes. Esto, pues la calidad educativa no solo representa indicadores de las pruebas estandarizadas, sino también componentes formativos donde las prácticas y experiencias protagónicas de los actores que dan vida a salas cunas, jardines infantiles, escuelas y liceos, reparan desigualdades en el acceso a bienes y en el ejercicio de derechos.

Es fundamental rearticular la equidad, la inclusión y la participación bajo criterios de calidad educativa y transparencia política, para potenciar la implementación equitativa y la sostenibilidad democrática de la NEP. Así es posible enriquecer los procesos de aprendizaje descritos en el capítulo anterior, y fomentar la buena convivencia escolar en el contexto global actual, lo que, a su vez redunda en la promoción de la democracia y la cohesión social en Chile.

El propósito de este capítulo es articular la inclusión de la diversidad, la democracia y el desarrollo social que sostienen la calidad de los aprendizajes, con relación a las dimensiones detalladas en los capítulos previos, evaluando de manera integral los ejes de equidad, inclusión y participación en la NEP.

[36] Subcapítulo liderado por la Dra. René Espinoza Kissell.

Por lo tanto, el análisis de este capítulo se enfoca en las experiencias y prácticas de equidad, inclusión y participación entre estudiantes y comunidades educativas con características diversas dentro de la educación pública, foco de interés de la misión a Chile del Panel de Expertas/os: personas migrantes e indígenas, zonas alejadas de las capitales, territorios con bajos recursos económicos, y estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales. Si bien quedan desafíos futuros de integrar temáticas relevantes asociadas a inclusión y equidad (p.ej.: diversidad sexual y de géneros, comunidades rurales o aisladas, educación de adultos, y escuelas de educación especial, entre otras), el análisis y las recomendaciones son relevantes para fortalecer los logros en los campos valóricos y culturales de la nueva educación pública en Chile. Además, se rescatan ejemplos y lecciones internacionales que pueden mejorar la equidad, la inclusión y la participación en la NEP.

Marco Conceptual y Referencial del subcapítulo

Para comprender las dimensiones de equidad, inclusión y participación de la Nueva Educación Pública en Chile (NEP), es necesario contextualizar la reforma de gobernanza educativa. A nivel nacional, el país se ha caracterizado por una importante desigualdad socioeconómica, un aumento de la migración y un crecimiento económico moderado en las últimas décadas, lo que, a su vez, configura la demografía y la matrícula escolar pública, así como el acceso de los estudiantes a los recursos y oportunidades educativas que brinda la oferta fiscal. Estos no son desafíos nuevos o únicos en la mejora educativa, sino más bien dilemas persistentes amplificados por las cambiantes condiciones políticas y económicas de la región a la que Chile pertenece, y al mundo en general. En esta sección, se comparte el marco conceptual o referencial desde el que se entiende la equidad, la inclusión y la participación, principalmente mediante la integración del marco legal de la NEP y de los conceptos de investigación que servirán para orientar el análisis a continuación.

La Ley 21.040 aporta un **objetivo al sistema público de educación**: la formación integral de las personas, en pleno desarrollo de acuerdo con sus necesidades y características, estimulando la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores republicanos de una sociedad democrática (Art. 2°, Ley 21.040).

La promesa de la NEP se expresa en algunos de los propósitos principales de la reforma: que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales que forman parte de los SLEP, “una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional” (Ley 21.040, Art. 3°); ejecutando medidas de acción positiva para "evitar o compensar las consecuencias derivadas de las desigualdades de origen o condición de los estudiantes, velando particularmente por aquellos que requieran de apoyos especiales y una atención diferenciada" (Ley 21.040, Art. 5°).

Equidad

La equidad, conforme a la Ley 21.040, que crea el sistema de educación pública en Chile, se define como la igualdad de oportunidades para que los estudiantes desarrollen plenamente su potencial.

Para los fines de esta **evaluación internacional, la equidad se refiere al acceso y la oportunidad educativa mediante la redistribución de recursos**. Términos como *equidad*, *inclusión* e incluso *diversidad* se utilizan a menudo de manera intercambiable. Para el alcance de este informe, la equidad se entiende mejor como el nexo entre las escuelas y la sociedad, donde las políticas educativas abordan factores estructurales, considerándolos, pero no necesariamente resolviéndolos. Las políticas educativas equitativas se centran en apoyar a las escuelas y a los profesionales para satisfacer las necesidades diversas y desiguales de cada estudiante, independientemente de su origen, de manera que no interfieran con los aprendizajes. La investigación internacional sobre equidad y gobernanza educativa de nivel intermedio se enfoca en las siguientes áreas: segregación (Molina & Lamb, 2022; Rojas et al., 2023; Perry et al., 2023), uso de evidencia, capacidad/recursos, y el acceso y la oportunidad en el mercado educativo (Lubienski et al., 2022).

Inclusión

La inclusión se define en la Ley 21.040 como **el respeto a las diferencias entre los estudiantes y la no discriminación basada en "términos sociales, étnicos, religiosos, políticos, de género o de cualquier otro tipo" (Artículo 5).** El marco legal también enfatiza la libertad de pensamiento y la coexistencia religiosa en una democracia secular, así como el papel de un sistema de educación pública en el cultivo de "una ciudadanía crítica y responsable" (Artículo 5). Un concepto relacionado, la ***interculturalidad*** se utiliza comúnmente en Chile en relación con el conocimiento indígena y el respeto por el medio ambiente, y se extiende al reconocimiento e incorporación de diversas identidades y valores (Artículo 5). En los últimos años se ha asociado también a la inclusión de la población migrante, actualmente compuesta por 1.608.650 personas, cifra que tuvo su mayor crecimiento a nivel nacional entre los años 2017 y 2019 (INE, 2024), coincidiendo con los primeros años de implementación de la NEP. Tanto la inclusión como la interculturalidad a menudo llevan una perspectiva de derechos humanos en el contexto chileno.

En esta evaluación internacional, la inclusión se refiere al respeto por la diversidad de capacidades y habilidades, así como al conocimiento intercultural con un enfoque en la convivencia y el aprendizaje estudiantil. **La inclusión puede definirse como el respeto por las diferencias personales y culturales que configuran las prácticas pedagógicas, así como las experiencias y resultados educativos.** Por ejemplo, el trato de los estudiantes de entornos marginados en el aula está vinculado a nociones de ciudadanía y pertenencia en la sociedad en general. En Chile, las prácticas educativas inclusivas están más desarrolladas en los campos de la pedagogía, el currículo y la instrucción, particularmente en la formación inicial docente (Campos et al., 2024; Valoyes Chávez et al., 2025). Otro concepto relacionado, aunque distinto, es la ***educación multicultural*.** Esta se basa en la premisa de que todo estudie debe tener igualdad de oportunidades para aprender en la escuela, independientemente de su género, nacionalidad, orientación sexual, clase social, capacidad,

raza o etnia (Banks, 2007, 2019; Sleeter & Grant, 2008). No obstante, las escuelas actuales están estructuradas para favorecer el aprendizaje de ciertos estudiantes, mientras marginalizan a otros en función de estas diferencias. La educación multicultural vincula elementos fundamentales de la diversidad con la formación docente, con el objetivo de formar jóvenes como ciudadanos democráticos en una sociedad diversa, a través del desarrollo del pensamiento crítico y la valoración de otras culturas. Las cinco dimensiones esenciales de la educación multicultural son: la integración de contenidos, la construcción del conocimiento, la pedagogía de la equidad, la reducción de prejuicios y la transformación de la cultura escolar y la estructura social (Banks, 2007).

Participación

La participación se menciona en la **Ley 21.040** como **la "pertinencia" a las necesidades de la comunidad local, con el objetivo de la "convivencia democrática" y "los derechos humanos" (Artículo 5**) y la posibilidad de las comunidades de aportar a la forma que toman los proyectos educativos institucionales desde las necesidades y temas que les afectan, aportando a la pertinencia de las propuestas formativas. Esto, a su vez contribuye al desarrollo de habilidades para la ciudadanía en las personas y el fomento de comunidades más democráticas. En el fondo, la participación de las comunidades educativas es una garantía legal que asegura "el derecho a la información, organización y expresión de sus opiniones en los asuntos que les afectan" (Ley 21.040).

En este informe, la participación se refiere al involucramiento y la colaboración con diversos actores interesados en incidir en el sistema educativo. Las cuestiones relacionadas con la transparencia, la comunicación y la toma de decisiones compartida/colectiva son representativas de conflictos y posibilidades más amplias en las democracias. La investigación internacional sobre participación y gobernanza educativa de nivel intermedio se puede dividir en las siguientes áreas: el marco político y técnico, la comunicación y la colaboración (Green, 2017; Ishimaru, 2014), y las prácticas democráticas (Anderson, 1998; 2002).

Resultados Subcapítulo de Equidad, Inclusión y Participación

Las características de las/os niñas/os y jóvenes que asisten a los establecimientos de los SLEP responden a mayores niveles de vulnerabilidad que los estudiantes de otras dependencias. En primer lugar, en la educación de párvulos, hay una mayor inasistencia entre los meses de invierno, afectando el financiamiento de establecimientos VTF SLEP. A pesar de eso, los centros parvularios de los SLEP muestran mejores niveles de asistencia que los otros jardines de provisión pública, como Junji e Integra. [37]

En segundo lugar, según datos del Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública, los establecimientos de SLEP concentran mayor cantidad de estudiantes de contextos socioeconómicos bajos y medios bajos, y desde el inicio del sistema, los primeros establecimientos traspasados contaban con mayores porcentajes de estudiantes en nivel

[37] Para detalle de la caracterización de los y las estudiantes de la NEP, consultar Reporte de Antecedentes y Evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025), elaborado para esta evaluación internacional por PNUD y UNESCO. https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/reporte-de-antecedentes-y-evaluaciones-la-reforma-la-educacion-publica-en-chile-documento-elaborado-para-el-panel-experto

“insuficiente” según las mediciones del SIMCE (CESEP, 2024). Además, los establecimientos municipales y de SLEP atienden a una mayor cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales y tienen mayor demanda hacia el Programa de Integración Escolar (PIE) en comparación con los establecimientos particulares subvencionados (un 60% de la matrícula total del PIE) (CEM, 2024 y 2025).

La población de estudiantes en las escuelas públicas en Chile también refleja la creciente diversidad del país y acompaña sus cambios demográficos, como indican datos aportados por la Unidad de Estadísticas del Centro de Estudios del Mineduc: la baja en la matrícula y la disminución de los establecimientos de educación parvularia tienen estrecha relación con el descenso de la tasa de natalidad; los establecimientos municipales y los SLEP cuentan con la mayor cantidad de estudiantes en zonas rurales y una mayor proporción de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios estudia en establecimientos de SLEP; el aumento de la matrícula de estudiantes migrantes en la educación escolar de SLEP, se condice con las cifras de ingreso de extranjeros al país, cada año más estables y a la baja, según el último censo (INE, 2024).

Desde la perspectiva de la equidad y la inclusión, la pertinencia territorial e identitaria de los SLEP favorece la formación integral de los estudiantes más vulnerables del país, de acuerdo con sus necesidades y características (Bishop & Noguera, 2019; Edwards et al., 2021). Este es un logro principal en un sistema con competencia desigual respecto a la oferta educativa de los establecimientos privados y particulares subvencionados, apuntando hacia un aumento de la calidad y de la atención especializada de las necesidades educativas dentro de la provisión pública del Estado.

A través del estímulo del enfoque pedagógico innovador y sensible a lo formativo como fundamento igual de relevante que lo evaluativo, la NEP no solo promueve la igualdad de oportunidades y la justicia de los recursos educativos, sino que la nueva educación pública también sienta las bases para una redistribución más solidaria de los capitales sociales, culturales, materiales y simbólicos (entre otros) que se requieren para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, el involucramiento cívico y el reconocimiento de derechos y deberes, y el valor de la democracia y sus instituciones para la paz y el crecimiento nacional.

Complementariamente, el desarrollo de valores para una sociedad democrática se plasma a través de los órganos participativos para las familias, pero más aún, para la posibilidad de que estudiantes y profesionales de la educación sean protagonistas de aprendizajes, un giro significativo en la mirada dentro de las aulas y las comunidades escolares de Chile, y los demás países.

Resultados Eje 1 Equidad

Logros Eje 1 Equidad

Logro 1. Avance en equidad en la nueva educación pública chilena, desde la educación parvularia

“La infancia es un periodo privilegiado para promover la equidad y justicia educativa, ya que es aquí donde comienzan a asentarse las bases para el aprendizaje significativo, la formación en valores humanos y la sana convivencia entre pares. Sin embargo, es también un periodo

donde se evidencian desigualdades sociales que se expresan en brechas, que impactan negativamente en el desarrollo infantil y las trayectorias educativas, por lo que deben ser enfrentadas tempranamente." (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023).

Pensar el camino educativo de los y las estudiantes desde una perspectiva de las trayectorias educativas desde la educación inicial contribuye a la equidad y la inclusión en el sistema de educación pública chilena. De acuerdo con lo expuesto, la educación pública aglutina a la población más vulnerable, y la educación parvularia no es la excepción. En el caso de la educación inicial, se prioriza el acceso a las familias de más bajos ingresos y condiciones de vulnerabilidad social más extremas. Por ello, es más prioritario aún para la NEP avanzar en garantizar un acceso equitativo a recursos fundamentales para el desarrollo personal, compensando las dificultades de acceso presentes y para el avance futuro hacia una niñez plena y socialmente protegida. Como se indica en el subcapítulo de Capacidades y Cultura de Aprendizajes sobre la ENEP, "las primeras experiencias moldean el futuro y rompen el círculo de la pobreza, configurando un país más justo" (DEP, 2020).

En este sentido, la NEP se pliega a que la educación inicial siente las bases del acceso oportuno y en igualdad de condiciones a experiencias de aprendizaje de calidad, evaluadas sistemáticamente a través de los entes que componen el SAC. A pesar de las dificultades financieras, técnicas y pedagógicas que enfrenta la implementación de salas y jardines VTF, su acompañamiento técnico-pedagógico en proceso de afianzarse, y su modelo de desarrollo de capacidades aún en ciernes, se destaca **la colaboración y la complementariedad de enfoques del subsistema de la educación inicial pública. La cobertura en el acceso de los jardines VTF SLEP, Junji e Integra, contribuyen a garantizar los derechos de niñas y niños: inclusión y no discriminación, enfoque de género, bienestar integral, interculturalidad y participación de las infancias**.

El juicio de los miembros del Panel es que la llegada del SLEP ha significado un apoyo en los jardines infantiles, incluyendo capacitaciones y trabajo colaborativo con la UATP, con consecuencias favorables en la profesionalización de la gestión en comparación al apoyo brindado por los municipios, el que se limitaba a la labor administrativa, como el pago de sueldos y la compra de materiales. Los actores reportan que, en el marco de la NEP, se da mayor atención a la actualización normativa del nivel, referente a asuntos como la inclusión de necesidades educativas especiales y la integración social y cultural, incorporando activamente los enfoques transversales que promueve la Subsecretaría de Educación Parvularia. En las salas cuna y en las salas de niveles medios, según la experiencia de las asistentes y técnicos en párvulos, esto se traduce en una mayor calidad de los aprendizajes y del sentido educativo del establecimiento, lo que contribuye a la equidad en las oportunidades ofrecidas a las/os niñas/os en la medida que otorga un propósito formativo a la estimulación temprana y al desarrollo de habilidades.

Las educadoras de la NEP entrevistadas se sienten a la vanguardia de lo que está ocurriendo en materia de educación inicial en el país. Creen que en las municipalidades la asesoría a los jardines infantiles era insuficiente, y si bien califican positivamente la asesoría ya existente de JUNJI, valoran la llegada del apoyo desde las UATP. Además, y muy importante, hoy se sienten muy conectadas entre jardines para compartir aprendizajes que les permitan mejorar sus prácticas educativas. (Misión, 2025).

Logro 2. Disminución de la segregación escolar dentro de un marco normativo robusto

La educación pública en Chile suele tener interrupciones en las trayectorias de los estudiantes, por ejemplo, entre el jardín infantil y la educación primaria, y entre la educación primaria y la secundaria (o al interior de la propia secundaria en la elección de especialidades HC o TP), lo que vuelve más relevante una perspectiva que cuide la continuidad de las rutas formativas desde el reconocimiento de la vulnerabilidad multidimensional en la caracterización de las/os estudiantes de la NEP.

Los estudiantes de menor nivel socioeconómico en Chile están menos representados en la matrícula de la educación privada y particular subvencionada, en comparación a su representación en SLEP y establecimientos municipales, que están en sectores más desventajados y cuentan con menos recursos. Al atender gratuitamente a la población más vulnerable, Chile está avanzando hacia un Estado garante de derechos y trayectorias a través de la corrección de las desigualdades de acceso, el apoyo de las escuelas y jardines para elevar la asistencia a clases y la promoción exitosa de niveles escolares. En este sentido, la NEP ofrece medidas para aportar a la reparación de la segregación educacional y la discriminación socioeconómica y cultural presente en Chile, igualando las condiciones financieras en los diferentes territorios para disminuir la distribución inequitativa de recursos para la educación.

A juicio del panel experto, con base a la evidencia levantada en esta evaluación, los SLEP han permitido enfrentar la segregación escolar en los territorios donde se han implementado. Desde la perspectiva de profesoras/es del SLEP Barrancas, con varios ciclos de implementación, la nueva educación pública genera una mayor visión a largo plazo de la gestión y de su gasto, ya que la dependencia centralizada de los recursos equilibra el acceso a los recursos entre comunas diferentes entre sí.

Una vía de reparación y desegregación propia de la NEP es la **menor cantidad de alumnos por sala** en la educación pública (en promedio, 30 niños versus 45 en la particular subvencionada)[38]. Esto permite relaciones de enseñanza y aprendizaje más personalizadas entre docentes, técnicas/os, asistentes y estudiantes, igualando la oportunidad de las/os niñas/os y jóvenes de acceder a contenidos en mayor profundidad y desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras. Una mejor oferta educativa y personal más capacitado al servicio de sus hijos e hijas es evaluado favorablemente desde las familias. Desde las voces de apoderadas/os y estudiantes destacan no solo la mejora en los resultados de las mediciones académicas, sino también la promoción de ambientes formativos en lo valórico y lo emocional junto a lo evaluativo, y el apoyo brindado para un mejor manejo del diálogo y la resolución de conflictos dentro de las comunidades escolares. Los y las estudiantes dicen que sus docentes son buenos profesores, entretenidos, resuelven dudas, apoyan emocionalmente, escuchan y les contienen. Que en las pruebas hacen estrategias para que entiendan mejor, pero sin dar

[38] El **Artículo 17** de la Ley 21.040, en su numeral 12, establece como una de las funciones y atribuciones del director ejecutivo del Servicio Local de Educación Pública: "12. Establecer un número de estudiantes por aula no superior a 35, como norma general, con la que deberán funcionar los establecimientos educacionales de su dependencia." Este artículo aplica a los establecimientos que son traspasados y administrados por los SLEP. La misma ley establece que el director ejecutivo puede definir una gradualidad especial para la implementación de esta norma en cada establecimiento.

las respuestas. Que tienen calma y relajo, que tienen paciencia y les dan confianza (Misión, 2025).

Logro 3. Los SLEP promueven un desarrollo más equitativo que la administración municipal individual, lo cual es especialmente evidente en zonas rurales o de alta dispersión geográfica.

Por una parte, aunque es cierto que la rearticulación de los territorios de los SLEP no se condice con la estructura de las provincias y regiones del país, el hecho de pensar localidades educativas más amplias es un mejor modelo que el de municipios aislados, especialmente al abordar el desarrollo país y el fomento de economías con escalas más equitativas. El **tener territorios más grandes que las comunas** (un SLEP puede aglutinar hasta 11 municipios, mientras que otros reciben uno o dos), implica un desafío no menor en la articulación humana y material del sistema.

Sin embargo, desde las visiones compartidas por académicos e investigadores nacionales durante la Misión en Chile (2025), esto también puede ser visto como un indicador de mayor equidad en la medida que redistribuye la oferta educativa y equipara condiciones, lo que permite reconocer tendencias hacia mejores indicadores como una mayor transparencia, mejor asistencia a clases y reducción de la repitencia en comparación con establecimientos municipales. Los investigadores y académicos opinaron al respecto en la conversación con el panel que el cambio era y es necesario en un país con municipios extremadamente heterogéneos y valoran la decisión de devolver la responsabilidad de la educación pública al Estado. Ahora bien, también plantean que las expectativas eran de cambio más rápido y con mayor envergadura, pero opinan que lo que está a la base en materia del valor público de la reforma, no debiese estar en cuestionamiento (Misión, 2025).

Por otra parte, la Educación rural comprende cerca del 28% del total de la educación nacional, con una provisión pública del 80% de estos establecimientos. Debido a su caracterización, actores entrevistados plantean que fortalecer la educación pública es fortalecer a la educación rural, y viceversa (Misión, 2025). Desde esa perspectiva, el programa de educación rural del Mineduc resguarda el desarrollo de recursos educativos (diseñar, elaborar, ajustar y distribuir recursos), focalizados en escuelas multigrado; de acciones formativas de capacidades para docentes y profesionales de la educación; y de espacios con docentes y comunitarios para compartir experiencias, recursos, prácticas. Estos recursos y acciones son partes fundamentales de la distribución equitativa de recursos a los establecimientos de los SLEP.

La educación rural es tan diversa como lo es el país, y con la NEP, desde la perspectiva de los actores entrevistados, las escuelas rurales están menos aisladas: llegan más rápidamente los fondos y llegan a tiempo los sueldos de los docentes, mejorando las condiciones de quienes prestan servicios educativos en zonas alejadas de las capitales. Familias del SLEP Colchagua tienen la sensación de una oferta educativa más integral en su contexto rural y de más distancia geográfica porque ven los efectos del Programa de Integración Escolar (PIE), la mayor cantidad de profesionales de otras áreas (como psicólogos, trabajadores sociales y kinesiólogos), a la vez que sienten el impacto del SLEP en generar convenios para una oferta curricular más diversa (por ejemplo, con foco en las artes y los deportes). Además, destacan mejoras en la infraestructura y en los suministros al colegio

desde el traspaso al SLEP, valorando que la administración de recursos ya no recae en la autogestión de los apoderados mediante bingos y rifas.

Por último, en el caso de zonas con alta dispersión geográfica, el SLEP Aysén y SLEP Magallanes han avanzado en abordar la complejidad territorial y la necesidad de vinculación. Por eso, al ejecutar el mandato de la Ley, han optado por las Oficinas Locales: concebidas como una respuesta a la gran extensión territorial de la región, que demanda mucho movimiento y dificulta el apoyo directo. Estas oficinas actúan como el "brazo extendido" del servicio porque extienden el trabajo de vinculación con las comunidades. Su rol principal es marcar el pulso en el territorio, identificando lo urgente y emergente, lo cual es estratégico al momento de tomar decisiones respecto al gasto y la priorización del quehacer del SLEP que tiene conciencia de las necesidades todas sus comunidades (Misión, 2025).

La división territorial para las oficinas no responde a una definición político-administrativa, sino a la pertinencia local de las demandas geográficas y climáticas. Por ejemplo, en el caso del SLEP Aysén, a pesar de los cortes de caminos que aíslan zonas como Puyuhuapi y Villa O'Higgins, el servicio ha incrementado notablemente la presencia *in situ* en comunidades aisladas, pasando de lograr estar dos veces al año a, al menos, cuatro veces ofreciendo soporte presencial. Un Coordinador Local debe representar al director del SLEP frente a las localidades en conflictos, e ir a los Concejos Municipales. Esta presencia es crucial para el funcionamiento práctico del servicio, ya que es la manera de ganarse la colaboración de los municipios, pero en las zonas extremas, es fundamental desarrollar también la relación con el Gobierno Regional.

Desde el Programa de Educación Rural del Mineduc evalúan positivamente el ajuste de escala de las Oficinas Locales de los SLEP, pues sostienen la importancia de contar con presencia en territorios extensos como las regiones del sur de Chile, Aysén o Los Ríos, no sólo para el seguimiento de trámites sino también para la participación de las comunidades; en los Comités Directivos y Consejos Locales hay una gran oportunidad para incluir mayormente a la educación rural.

Logro 4. Los SLEP promueven un desarrollo más equitativo que la administración municipal individual en la enseñanza media técnico profesional.

Por otra parte, la enseñanza media técnico profesional se ha visto fortalecida dentro de la NEP. Desde la Secretaría Ejecutiva de Educación Media Técnica Profesional del Mineduc (Misión, 2025), indican que **la instalación de los SLEP ha permitido una oferta de especialidades técnicas con abordaje territorial, definiendo criterios para la toma de decisiones**. Por ejemplo, los Consejos Asesores de Desarrollo Productivo y Técnico Profesional antes existían por cada escuela y se asociaban limitadamente a una industria; hoy, estos consejos son territoriales y están asociados a diversas industrias, a educación superior y a la sociedad civil (por ejemplo, la Red Futuro Técnico para el trabajo colaborativo entre establecimientos), aportando con una mirada estratégica en cada SLEP.

Desde esta perspectiva, el mayor apoyo técnico-pedagógico directo a SLEP para el desarrollo de capacidades técnicas, y la entrega de recursos materiales especializados a los establecimientos o liceos, son avances detallados en los subcapítulos previos, que tienen incidencia directa en la equidad. El desarrollo de esta modalidad educativa está puesto en el

fortalecimiento de competencias, superando la idea de que es un tipo de educación exclusivamente para poblaciones vulnerables, y transfiriendo el foco pedagógico propuesto por la NEP hacia la calidad dentro de la diversidad de proyectos educativos y hacia la consolidación de trayectorias educativas positivas (Misión, 2025).

En definitiva, el aumento de los recursos que llegan las distintas modalidades educativas se traduce en una mayor igualdad de oportunidades para niñas/os y jóvenes, aportando a la promesa de la NEP de mayor inclusión y equidad.

Nudos Eje 1 Equidad

Nudo 1. Desigualdad en las condiciones de implementación de los jardines VTF SLEP en comparación con las otras prestaciones de educación parvularia, son el comienzo de una desventaja temprana para las/os niñas/os más vulnerables

A pesar de los logros exhibidos en aumento de cobertura, los desafíos que enfrentan los jardines VTF SLEP en materia de desarticulación institucional, financiamiento desigual, y brechas en la profesionalización de las educadoras y técnicos de párvulos y sus asistentes de aula, inciden negativamente en las posibilidades que tienen los SLEP para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, en comparación a los otros tipos de sostenedores públicos de la educación parvularia.

Existe la percepción en los actores del sistema escolar y la NEP entrevistados en la Misión a Chile, de que la ley de educación pública se hizo sin contemplar al nivel parvulario. Esto es una paradoja en el sistema, porque contradice la perspectiva de trayectorias escolares y el foco en educación inicial dentro de la NEP. Desde el origen la educación parvularia no se expresa operativamente en la NEP: no tienen presencia legal o normativa en los Consejos Locales de Educación Pública, o en el Comité Directivo Local. Esto es un grave problema cuando entendemos que los jardines VTF representan la mayor provisión de servicio de educación de párvulos. Desde un DEPROV se planteaba que los VTF son jardines pensados para aumentar la cobertura, pero a la vez son jardines altamente precarizados y tienen formas distintas de financiamiento, operando vía asistencia en un contexto donde la variabilidad de esa condición históricamente es alta (Misión, 2025).

Desde el gremio de asistentes de la educación, señalan que los jardines VTF SLEP no tienen recursos para llegar a la calidad y consideran que, por lo tanto, la educación inicial no está alineada con el propósito total de lo público en la NEP. Otro problema de recursos identificado en la Misión a Chile tiene que ver con que el modelo de desarrollo de capacidades de la Dirección de Educación Pública (DEP) está muy focalizado en lo escolar, y necesita ajustarse a la trayectoria desde la sala cuna.

Nudo 2. Desigualdad municipal en los traspasos tensionan la equidad en la implementación de la Nueva Educación Pública

Uno de cada cuatro niños, niñas y adolescentes vive en comunas con bajo desarrollo humano, lo que los expone a desventajas significativas; la tasa de pobreza por ingresos es mucho más alta en comunas con bajo Índice de Desarrollo Humano (12.5%) en comparación con aquellas con IDH muy alto (1.2%) y la educación es una de las áreas más afectadas por estas

desigualdades, pues en comunas con bajo IDH, hay menos acceso a oportunidades de calidad, mayor deserción y una mayor brecha en los años de escolaridad (PNUD Chile, 2024; Herrera, 2024). A pesar del principio de desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades de la NEP, en la práctica aún persiste la estratificación del mercado escolar entre familias de clase media y baja, **aglutinando en la NEP a población con más alta vulnerabilidad (personas con NEE, en contextos de ruralidad, niñas/os y jóvenes migrantes, y estudiantes de pueblos originarios).**

Este escenario de profundas desigualdades sociales y territoriales no solo condiciona las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes, sino que también incide directamente en los incentivos y posiciones políticas de los municipios frente a la implementación de la Nueva Educación Pública. En este contexto, los principios de cobertura nacional y garantía de acceso en la NEP enfrentan un desafío político ante el temor de los alcaldes de los municipios con mayores recursos por una supuesta equiparación "hacia abajo" en materia de calidad. Al nivelar el rendimiento de establecimientos diferentes, en el caso de los municipios con más recursos o con más compromiso con su educación, surge la resistencia a entrar a la NEP, ya que podrían ver reducidos sus recursos y empeorar su calidad.

Otro nudo en la inequidad estructural es la falta de incentivos a la participación de los alcaldes y alcaldesas en la NEP. Desde una de las comunas visitadas se plantea que esta estaba muy abajo en rendimiento académico en comparación a las otras comunas que entraban al SLEP, y que el traspaso de los establecimientos demostró diferencias en la nivelación, lo que conllevó tiempo de ajuste y flexibilidad desde el SLEP. Los y las alcaldesas entrevistados se mostraron disponibles a colaborar con la educación de sus territorios, pero creen hoy no existen incentivos a su aporte, porque las sumas de dinero destinadas son altas. Pero más allá de eso, ven la relación entre **demandas materiales de la educación y la calidad del aprendizaje y reconocen la compleja situación de déficit con la que inician los SLEP (Misión, 2025).**

La alta desigualdad socioeconómica entre municipios, que se evidencia durante los traspasos a SLEP (CIAE y CSP, 2024), podría implicar lógicas de gestión y movilización de recursos basadas en prioridades políticas y en economías de baja escala, dificultando la integración de los diferentes territorios que conviven en un SLEP. **Con ello, se corre el riesgo de replicar la estratificación de la educación, la desigualdad en el acceso a recursos de aprendizaje y especialmente, la segregación territorial en el acceso a oportunidades de calidad.** Además, porque cada territorio enfrenta aristas diferentes de la segregación social, que como ilustró la Superintendenta de Educación, varían en cómo resuelven el desafío país respecto a la articulación institucional para el desarrollo equitativo.

Desde el Centro de Estudios Públicos (2024) consideran que en esta tensión, hay una oportunidad de darle legitimidad a la reforma, en la medida que se promueva una visión de política estatal, donde las ideas opuestas sobre el traspaso no se basen en el eje político de alcaldías afines a la izquierda o la derecha, ni pongan el foco exclusivamente en el poder de los sostenedores, sino que se fundamenten en indicadores de buena gestión de las municipalidades y centren su atención en los establecimientos y en el incentivo a todos los actores de participar en el desarrollo de proyectos educativos pertinentes, equitativos e inclusivos.

Nudo 3. Las condiciones de implementación del servicio educativo en los SLEP actualmente dificultan su capacidad para atender con calidad educativa a la diversidad de perfiles estudiantiles más vulnerables

Los subcapítulos previos señalan que, en la práctica, las condiciones desiguales de subvención suponen problemas complejos de presupuesto, planeación, y desarrollo de directivas/os y docentes para la implementación del servicio educativo de manera equitativa y con calidad en igualdad de oportunidades. **En ese sentido, el costo de la calidad es más alto entre sectores más vulnerables, lo que supone un desafío para reconocer las necesidades de los diferentes perfiles que componen las escuelas públicas y requieren apoyos especializados.**

Actores de los niveles centrales de MINEDUC y la DEP permitieron al panel comprender cómo la efectividad de la NEP, en temas de inclusión y equidad, está estrechamente ligada a su financiamiento. La subvención por *voucher* no permite a las escuelas tener un flujo continuo, predecible, que les permita tomar decisiones planificadas. Un contra ejemplo es el grupo de liceos técnicos que reciben subvención basal y tienen administración delegada a organizaciones gremiales, teniendo mayor capacidad de planificación para sortear problemas diarios**. Quienes más se ven afectados por este modelo de financiamiento son precisamente los estamentos de inclusión (ruralidad, necesidades educativas especiales, y educación técnica profesional), porque son más caras de proveer y de equipar. Por eso es fundamental abordar el financiamiento de la educación.** (Misión, 2025).

Esto, por ejemplo, le implica a los SLEP y establecimientos optar entre inversión en equiparar académicamente a los territorios diferentes, o en recursos para la calidad dentro de las aulas, cuando no son principios opuestos, y donde además no todos los SLEP tienen la misma claridad del costo del servicio, tensionando la posibilidad de enfocarse en los propósitos de mejora continua e integralidad de la calidad como consecuencia de las limitaciones burocráticas y financieras del sistema.

En definitiva, las condiciones de implementación del servicio educativo a diario transforman las ventajas de tener cursos con menos niñas/os y con más profesionales de la educación a su cargo en una desventaja. **Esta diferencia se traduce en menos recursos fijos disponibles para un servicio más caro de proveer ante las múltiples necesidades de apoyo que requieren las familias en mayores condiciones de vulnerabilidad multidimensional.** Desde la perspectiva de la educación rural, otro factor en el financiamiento es geográfico, no solo en la división urbano-rural, sino en factores climáticos (por ejemplo, en el sur de Chile llueve, y eso implica mayor recurso requerido; el norte del país la extensión territorial en el desierto). Todo considerando que la escuela pública es el Estado presente en muchas comunidades (Misión, 2025).

Resultados Eje 2 Inclusión

Logros Eje 2 Inclusión

Logro 1. Se ha avanzado en reconocimiento de la diversidad de perfiles, territorios y capacidades como un valor pedagógico que nutre la identidad de la nueva educación pública.

Como se ha destacado en los capítulos previos, el foco pedagógico de los SLEP no solo se expresa en las interacciones dentro de las aulas, sino que en la composición de la educación pública. La diversidad dentro de la NEP considera aristas geográficas, condiciones del aprendizaje, e identidades nacionales e internacionales, en tanto recurso de una noción integral de calidad educativa en los aprendizajes de niñas/os y jóvenes.

Se observa cada vez más experiencias en que la NEP realiza **la adaptación y la adecuación curricular**, las UATP comienzan a mirar estrategias de aprendizaje más vinculadas a los objetivos pedagógicos y fortalecen alianzas con fundaciones y universidades para fortalecer el ámbito pedagógico. Y cada vez son más frecuentes las iniciativas en pro del fortalecimiento de diferentes proyectos educativos y en pro del aumento de la integración entre estudiantes con diferentes orígenes, proyectos de vida y requerimientos educativos, sobre todo en aquellos casos en que la población que se atiende es diversa, por presencia de población migrante o de pueblos originarios**. Esto tiene un impacto directo en la posibilidad de las/os estudiantes de conocer y conectar con las múltiples realidades del mundo, aprendiendo de ellas a través de las escuelas y sus relaciones**. Estudiantes de una escuela básica visitada con mucha población diversa relataban que se apoyan mutuamente; por ejemplo, contaban cómo una compañera haitiana con discapacidad física es ayudada por sus pares, quienes, a su vez, aprenden francés de ella. Las comunidades parecen enriquecerse en esa diversidad (Misión, 2025).

La **educación rural y la educación en zonas alejadas**, que han visto mejoras en la pertinencia territorial de los sellos pedagógicos; en **el aumento del acompañamiento a los establecimientos y en la consolidación de redes colaborativas de trabajo ancladas en los territorios**; y en una gestión orientada por **instrumentos estratégicos locales como el PAL y los PME,** son elementos que vienen a colaborar con este sello inclusivo de la educación en la NEP. En visita a los territorios se reportó que los equipos del SLEP presentan y trabajan año a año el Plan Anual Local para comprender los sellos y la hoja de ruta con objetivos del territorio, ayudando a los establecimientos a alinearse a objetivos macro que aportan a toda la comunidad. De acuerdo con los actores de los SLEP y los establecimientos la pertinencia territorial permite que la educación pública avance con más fuerza (Misión, 2025).

Por otro lado, desde el **Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Mineduc**, destacan que la educación intercultural en la NEP tiene un foco en el reconocimiento de la realidad diversa de estudiantes en escuelas, apelando a la revitalización y fortalecimiento de las diferentes lenguas presentes en el país. El mismo elemento pasa a ser relevante con la población de estudiantes extranjeros, sobre todo cuando las diferencias idiomáticas afectan los procesos de integración de quienes arriban a Chile.

Los actores entrevistados en territorios con alta población indígena y migrante, y sobre todo los estudiantes, reconocen la variedad en los países de origen entre sus compañeros, lo que también se traduce en una variación en los métodos tanto de enseñanza como de creación de comunidad: por ejemplo, las fiestas patrias chilenas son celebradas con bailes de distintos países latinoamericanos. Este tipo de actividades es destacado por otros SLEP, en la medida que releva la **analogía de la multiculturalidad** a través de bailes compartidos como estrategia de aprendizaje contextualizado, incluso en territorios que experimentan la migración como un fenómeno nuevo. Los equipos de la DEP y SLEP entrevistados dicen estar transitando desde una pedagogía intercultural hacia la construcción de una comunidad intercultural que atienda la diversidad, es decir, que atienda no solamente a la población Mapuche o migrante, sino que, a toda la diversidad de estudiantes, de jóvenes, de familias que están incorporados (Misión, 2025).

Logro 2. En comparación con la administración municipal, la NEP supone un avance en pedagogía y currículo culturalmente relevantes

Hoy se evidencia la diversidad de orígenes y experiencias que conviven en las escuelas públicas. Una coordinación desde el MINEDUC y la DEP lidera el diseño y la implementación curricular para el abordaje de la interculturalidad; a la vez que existen departamentos y profesionales especializados dentro de los SLEP, para lograr una articulación con los territorios y las actividades de los establecimientos. **Se reportan algunas acciones de integración sociocultural en los establecimientos de los SLEP, lo que se expresa en las actividades promovidas dentro de un currículo culturalmente relevante para la construcción de conocimientos y comunidades**.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), se encarga de implementar la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (ALCPOA). El Ministerio de Educación otorga a los SLEP y a los establecimientos educacionales, la autonomía para determinar cómo incluirán esta asignatura en su plan de estudios, considerando sus contextos y proyectos educativos. La ALCPOA es sustentada en:

“La Ley Indígena N°19.253; el decreto N° 280 del 2009 Sector de Lengua Indígena (SLI); el decreto N° 97 del 2020 que establece las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales para los cursos de 1° a 6° año básico, considerando a los nueve pueblos reconocidos por la ley N° 19.253 (Aymara, Quechua, Lickanantay, Colla, Diaguita, Kawésqar, Yagán, Mapuche y Rapa Nui); y el decreto N° 301 del 2017 que reglamenta el reconocimiento de la calidad del educador tradicional para su incorporación al sistema educativo” (Castro y Caqueo, 2023).

El marco normativo vigente de la NEP reconoce la diversidad de perfiles y capacidades de los estudiantes, así como el resguardo de derechos para múltiples beneficiarios. Cuando los establecimientos pertenecían a municipios, las dirigencias dialogaban a nivel particular; **ahora la ALCPOA es parte del currículo por ley, con asignatura para 9 pueblos indígenas gestionada por el Mineduc e implementada en la NEP con relación a los sellos territoriales y comunitarios de los respectivos SLEP**. En esta materia, “una de las ventajas del Servicio Local por sobre la administración municipal, es la posibilidad de generar políticas educativas a más largo plazo, ya que en el sistema municipal todo dependía de la voluntad del alcalde de turno" (Misión, 2025).

La ALCPOA es impartida por Educadores Tradicionales (ET) y/o Profesores de Educación Intercultural Bilingüe, y los ET deben acreditar sus competencias lingüísticas, culturales y pedagógicas, para ser habilitados por el Decreto N°301 (2017) del Mineduc. Deben ser incorporados a la planta docente del establecimiento y sus honorarios cancelados por subvención regular. El Decreto Nº301 reconoce la calidad del ET y reglamenta la incorporación de estos en los establecimientos educacionales, mediante un proceso que implica la validación por la comunidad indígena vinculada a cada establecimiento educacional, y la constatación de competencias lingüísticas y culturales, la que es convocada por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de cada región, en coordinación con alguna organización indígena cuyo fin sea la educación y cultura. Dentro de los SLEP, esto se expresa en un mayor reconocimiento de los educadores tradicionales que ahora son parte de la dotación de personal de los establecimientos (asegurando su remuneración y presencia continua), a diferencia de cuando dependían de recursos extrapresupuestarios o programas municipales temporales (Misión, 2025).

Nudos Eje 2 Inclusión

Nudo 1. Tensión entre la equidad, la diversidad y el desarrollo profesional para la inclusión en la nueva educación pública.

La vulnerabilidad de recursos explicada en el eje de equidad y el Capítulo de Financiamiento de este reporte, afecta directamente a la inclusión: el espíritu de la Ley SEP se pierde en el uso de sus recursos, lo mismo pasa con la gestión del Decreto N°170 sobre normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, donde el diagnóstico es prioritario para la gestión financiera en un sistema de voucher, relegando a un segundo plano el enfoque pedagógico de aulas y establecimientos inclusivos, y segregando a las/os profesionales y estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE) en función de su diferencia (López et al., 2014). Los 7 cupos PIE por curso no parecen ser suficientes y representan un desafío para la gestión escolar de recursos, pero esto además tensiona las reflexiones sobre estrategias pedagógicas diversificadas para todas/os, pues el foco del Programa parece seguir estando puesto en lo administrativo. Este aspecto se ha visto agravado para los equipos de los centros educativos, dada la puesta en vigencia de la Ley que establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastornos del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación (Ley TEA N°21.545).

Desde un DEPROV entrevistado plantean que ya había un desafío en el cumplimiento de la normativa en el uso de recursos para necesidades educativas especiales, porque PIE es la tercera subvención más grande del sistema escolar. Pero con la NEP el desafío aumenta porque dentro de los centros educativos de los SLEP hay más estudiantes con TEA, pero no tienen la misma cantidad de personas que antes para la atención de necesidades educativas especiales. Hoy los SLEP dicen que, por lo tanto, hay un desafío en el acompañamiento a los establecimientos en el uso de recursos desde la 'transversalización' de la inclusividad (Misión, 2025).

Esta tensión refuerza las resistencias de algunas/os asistentes de la educación, docentes, y líderes educativos, para promover activamente las políticas de inclusión dentro de las aulas

regulares**. Este nudo evidencia el desafío que implica la carencia de personal idóneo y habilitado en las escuelas y liceos para la atención especializada a la diversidad.** Durante los encuentros sostenidos en la Misión a Chile (2025), se planteó la debilidad de la capacitación docente en estrategias para atender adecuadamente a estudiantes con necesidades educativas especiales y la brecha en infraestructura y material especial para contener y ayudar a la autorregulación de estudiantes con necesidades de apoyo permanentes; en particular, se evidencia preocupación por las habilidades requeridas para el apoyo a estudiantes autistas dentro de las aulas regulares, especialmente en territorios alejados como Aysén, donde hay falta de profesionales especialistas.

Esta tensión no refiere solamente a las necesidades educativas especiales, sino también, a la migración. Desde un SLEP de una región fronteriza se destacó en el marco de esta evaluación que esa región es la primera a nivel nacional con mayor proporción de extranjeros en relación con habitantes nacionales, resultando en una "compresión extrema en los servicios" en determinadas etapas del año. Su director habló de la creación de más de 4.000 nuevos cupos escolares en 19 meses, en la puesta en marcha del servicio. Esa experiencia muestra cómo la migración genera "mucha población flotante" de estudiantes por motivos culturales (por ejemplo, celebraciones transfronterizas), lo que impacta negativamente en la asistencia a clases (por ende, en el financiamiento) y en los resultados académicos (SIMCE). Este tipo de realidad, en regiones de tránsito migratorio, implica la necesidad de recursos más especializados con foco en el acompañamiento y seguimiento de este tipo de trayectorias, **que requieren un enfoque profesional particular y situado en los diferentes contextos.**

Nudo 2. Brecha territorial y cultural entre los mandos medios para gestionar operativamente la diversidad al interior de la NEP

Es notorio que algunos líderes educativos enfrentan desafíos en conocer y articular la diversidad del territorio que gestionan, especialmente en SLEP con alta variedad de identidades locales y nacionales o en aquellos que incorporan a comunas con mucha diferencia entre sus necesidades educativas. Esto se acrecienta en los casos en que directores ejecutivos o profesionales directivos de los SLEP provienen de territorios diferentes a su lugar de desempeño, o cuando los servicios cuentan con mucha población migrante, en movilidad social o perteneciente a pueblos originarios.

Desde el departamento de educación intercultural del MINEDUC, indican que durante el traspaso a SLEP, dentro de la posibilidad de dialogar con las autoridades locales, una potencial limitación con los SLEP es que, a territorios con alta presencia indígena, llegan funcionarios que no tienen una comprensión total del territorio. Eso se multiplica en el caso de la población extranjera, y más si no es hispanoparlante (como la población haitiana). Aparte, aunque el lenguaje sea parte del currículum, no ayuda en ese sentido; desde hace poco, hay SLEP que han incorporado a profesionales encargados en educación intercultural para la educación tradicional de pueblos originarios, pero la ley tiene que ir variando para poder incorporar una comprensión integral del conocimiento de pueblos indígenas y ancestrales, a la vez que debe enfrentar focalizadamente la educación de población extranjera.

Al respecto, uno de los profesionales de la unidad de interculturalidad mapuche de un SLEP visitado profundiza en esta brecha y en las medidas a tomar para acortarla en pro de la riqueza

pedagógica que implica la diversidad. Se plantea que se va avanzando para que también los docentes tengan un perfil que conozcan cuando van a postular al trabajo en el territorio, que sepan dónde van a trabajar y con qué niños van a vincularse. Entonces se ha ido haciendo un trabajo y eso, hace pocos días estaba en un microcentro, los profesores lo agradecían, decían: 'qué bueno, fue algo que nosotros en las reuniones solicitábamos a gestión de personas', Los centros rurales y de zonas distantes solicitan que aquellos docentes que lleguen a sus comunidades tengan un perfil idóneo y que conozcan dónde van a hacer su labor de docencia (Misión, 2025).

Resultados Eje 3 Participación

Logros Eje 3 Participación

Logro 1. La NEP promueve los valores democráticos y la sana convivencia social, a través del desarrollo de órganos especiales y el fortalecimiento de la participación de una diversidad de actores.

Existe un marco normativo e institucional que establece la creación de Consejos Locales de Educación Pública, para fomentar la representación de los Consejos Escolares y Consejos de Educación Parvularia de los establecimientos educacionales en la toma de decisiones en los territorios, acercando a las familias y las/os estudiantes a la construcción de sus comunidades educativas. Los Consejos Locales se articulan como la posibilidad de dar voz a la diversidad que compone las comunidades escolares, abriendo un espacio para opinar sobre instrumentos de planificación como el Plan Estratégico Local (PEL), representando los intereses de los establecimientos educacionales que componen el SLEP ante su director ejecutivo y recibiendo rendiciones de cuenta de la gestión de los servicios año a año, mientras que los Comités Directivos Locales participan de la selección de autoridades y se manifiestan sobre las estrategias de conducción de la educación pública a nivel local.

En este sentido, la Ley 21.040 que crea el sistema de educación pública, avanza en institucionalizar y sentar las bases para una gobernanza tanto "de arriba hacia abajo" como de "abajo hacia arriba", como plantea en detalle el Capítulo de Institucionalidad y Gobernanza de este reporte, un paso relevante, hacia la generación de condiciones para la transversalización de las prácticas participativas y democráticas en la NEP.

Logro 2. Se reconoce un cambio hacia un mayor y mejor diálogo entre las autoridades de la educación y los actores del sistema escolar en torno a los avances de la educación pública en los territorios.

Mientras que las Oficinas Locales de Educación permitirán una vinculación con el territorio que beneficia la legitimación y la estrategia participativa en zonas con alta dispersión geográfica, las Unidades de Vinculación Territorial y Participación Ciudadana de los SLEP son un buen ejemplo del diálogo que se requiere entre líderes territoriales incidentes en el sistema escolar y sus comunidades.

A su vez, la Ley 21.040 promueve que las autoridades de la NEP, ya sea en los SLEP o en la DEP, tengan lógicas de rendición de cuenta y consulta a los actores, de manera de dotar de

pertinencia las herramientas de conducción estratégica, y adentrar a las comunidades a los desafíos que se plantean para la educación pública en sus territorios.

El diálogo con los actores también permitió escuchar en las familias dinámicas de mayor inclusión y participación familiar. Apoderados y familias en jardines infantiles, escuelas y liceos, han notado cambios para bien, destacando una mayor cercanía, preocupación por los alumnos y las familias, y una mayor inclusión y participación familiar en comparación con sus propias experiencias educativas en la educación municipal (Misión, 2025).

Logro 3. Rol de las Redes de Trabajo en la NEP para la participación de docentes y asistentes de la educación como creadores y movilizadores de buenas prácticas pedagógicas.

Muchos actores de la NEP, en el nivel central de MINEDUC y DEP, en los SLEP y los centros educativos, ven en el trabajo en red la vía a través de la cual viven el espíritu de cuerpo y la pertenencia al nuevo sistema público de educación. Si bien el enfoque de trabajo en red responde a un tema, principalmente, de economía y eficiencia en el uso de los recursos para el acompañamiento técnico-pedagógico de los centros educativos, las redes de nivel, las redes de actores o las redes temáticas han sido un gran aporte al quehacer pedagógico de jardines infantiles, escuelas y liceos (Misión, 2025).

Tanto la DEP y los SLEP como las DEPROV hoy utilizan la metodología de trabajo en red para generar instancias de asesoría y coordinación en niveles educativos (parvulario, escolar y medio), entre actores que ejercen funciones similares (redes de jefes de UTP, redes de directores/as de escuela, etc.) y redes temáticas en torno a problemáticas o asuntos comunes (redes de profesores/as de determinada asignatura, redes de convivencia, redes TP, entre otras).

Los docentes mencionan su aislamiento en el tiempo de la educación municipal, y tienden a valorar las lógicas de intercambio y acompañamiento para la labor pedagógica que realizan las UATP y las DEPROV en esta etapa de la nueva educación pública, a la vez que los equipos de los jardines infantiles aprecian mucho la participación en instancias de intercambio con otros centros, y con profesionales de JUNJI e Integra.

Nudos Eje 3 Participación

Nudo 1. Falta de claridad e información de los logros y resultados pedagógicos y sistémicos sobre la nueva educación pública, sobre sus sentidos y su funcionamiento, hacia familias y estudiantes

Si bien en el diálogo con estudiantes y familias, estos actores identifican cambios positivos en la provisión de educación y la situación de sus centros educativos ante el cambio de administración, a su vez no identifican mayormente los cambios a la puesta en marcha de una "nueva educación pública" o a la creación de una nueva entidad sostenedora. Es decir, si bien conocen el nombre "SLEP", no tienen mayor noción de la cualidad del cambio y de las implicancias que esto tiene para los equipos educativos de los centros (como "cambio de jefatura", "cambio de administrador", etc.), menos aun lo que es la DEP o el lugar que le corresponde en el sistema de provisión (Misión, 2025).

La falta de información en los actores receptores del servicio educativo, entiéndase estudiantes y familias, permite pensar en dificultades en el diseño e implementación del plan de comunicación estratégica de la nueva educación pública, lo que parece haber limitado el posicionamiento y la legitimidad social de la reforma frente a la ciudadanía y a los propios actores del sistema. En este sentido, se recomienda a la DEP el diseño de un plan de contingencia que permita la corrección de esta dificultad, de manera de llegar con información básica para que las familias y estudiantes conozcan los beneficios y condiciones que otorga la oferta de educación pública.

En un sentido similar, así como los Consejos Escolares son poco conocidos en las comunidades educativas, los Consejos Locales de Educación y los Comités Directivos Locales siguen la misma lógica de desconocimiento por parte de las familias y los estudiantes entrevistados en el marco de esta evaluación. Siendo así, resulta complejo que las instancias sean utilizadas por los actores sociales, como el diseño de la Ley proyectaba. Muchas veces, la participación queda en asignación o en procesos de elección poco representativos o transparentes, reproduciendo algunas de las lógicas de influencia política que se buscó aminorar con la desmunicipalización. En este sentido, queda pendiente aún la revisión de cómo avanzar para que esas instancias sean espacios efectivos de participación representativa y protagónica para la NEP.

Además, a pesar del minucioso trabajo del Consejo Evaluador de la NEP, los actores del sistema no cuentan con información de la labor que realiza y los importantes hallazgos de sus 7 informes anuales. El resultado de sus análisis, al parecer, se mantiene en el diálogo con los tomadores de decisiones más que con los establecimientos, las familias y las/os estudiantes. Este resulta un espacio fértil para, mediante una mediación especializada en lo comunicacional, hacer partícipes a las familias de los logros y desafíos de la educación pública de un modo cercano y sistemático.

Nudo 2. Ausencia de Participación Estudiantil en las diversas instancias de la nueva educación pública.

A partir del diálogo con actores de la NEP, se percibe la **ausencia, en el discurso y en la práctica, de la participación estudiantil**.

La falta de participación de los estudiantes de los diversos niveles de la educación pública es paradojal desde cualquier punto de vista, porque las/os estudiantes son las/os principales beneficiarias/os del sistema. La participación de los niños/as, jóvenes y adultos en los procesos de diseño, implementación y evaluación de la nueva política de educación pública es vital en muchos sentidos. En tanto usuarios, son quienes mejor pueden orientar el constante ajuste y diseño de soluciones educativas de calidad. En tanto actores de los procesos de aprendizaje, resulta vital su participación para permitirles ser creadores de sus habilidades y conocimientos. En tanto ciudadanos activos de sus comunidades, de acuerdo con su etapa vital, contribuyen a sus entornos sociales, enriqueciéndolos y enriqueciéndose para procesos de desarrollo e integración social. Y en tanto actores sociales pueden desarrollar espacios de incidencia política, mediante entes representativos de su estamento, como centros de alumnos/as y asambleas de estudiantes.

Sin duda una deuda, y un espacio para afianzar la reforma, el hacer partícipe a los estudiantes en el proceso de consolidación de la nueva etapa de la educación pública en Chile.

Tabla 10. Matriz Comparativa: Evidencia internacional y recomendaciones Dimensión Inclusión, Equidad y Participación

Eje: Equidad

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Desigualdad en las condiciones de implementación de los jardines VTF SLEP en comparación con las otras prestaciones de educación parvularia, son el comienzo de una desventaja temprana para las/os niñas/os más vulnerables	La desarticulación institucional, la desigualdad financiera y las brechas en la profesionalización docente dificultan el aseguramiento de igualdad de oportunidades de aprendizaje	Párvulos de salas y jardines VTF	Aumento de brechas en el desarrollo de habilidades en párvulos entre VTF y demás prestadores	Brasil (Monje, 2018)	La descentralización establecida por la Ley de Directrices y Bases (1996) generó una desarticulación al responsabilizar exclusivamente a los municipios de la implementación de la educación infantil, limitando el rol federal. Esto provocó profundas desigualdades, ya que la calidad del servicio pasó a depender enteramente de la capacidad política y financiera de cada gestión local, sin suficiente fiscalización central. Así, se excluyó el financiamiento para niños de 0 a 3 años, forzando a los municipios a realizar convenios precarios sin infraestructura adecuada. Y solo el 18% de las educadoras públicas tenía educación superior, pues los municipios priorizaban capacitar a docentes de enseñanza básica.	La brecha de financiamiento se abordó en 2007 con el FUNDEB, que incluyó a este grupo y distribuyó recursos según el costo por alumno, apoyado por programas de transferencia como Bolsa Familia. Para cerrar la brecha de profesionalización de las educadoras de párvulo brecha y la falta de acreditación, se implementaron programas a distancia como PROINFANTIL (2005) y el Plan Nacional de Formación de Profesores (2009).	El impacto se midió mediante estadísticas censales y diagnósticos de gestión. Los resultados indicaron que la formación carecía de acreditación y que el modelo de autoevaluación participativa (Indicadores de Calidad), sin fiscalización central, perpetuó las desigualdades entre municipios. Persistió la falta de acreditación en los programas de formación. Además, muchos municipios continuaron priorizando la capacitación de profesores de Enseñanza Básica por sobre las educadoras de Educación Infantil, lo que dificultó el cierre efectivo de la brecha de profesionalización.
				Uruguay (Núñez, 2016)	La experiencia analiza la desigualdad de origen que surge a los 18 meses, según nivel socioeconómico. Se detecta una brecha entre los niños vulnerables que acceden al Plan CAIF (atención integral pública) y el alto porcentaje (50% del quintil más pobre) que permanece fuera del sistema educativo, perpetuando la reproducción de desigualdades sociales.	La política central es el Plan CAIF, destinado a niños de 0 a 3 años en situación de pobreza, ofreciendo nutrición, psicomotricidad y educación. La implementación exitosa en los territorios se caracteriza por centros con una fuerte "misión social", alta participación de las familias, abundancia de recursos didácticos y atención específica a la diversidad cultural y sanitaria.	Se midió el impacto comparando las tasas de repetición en primer grado escolar. Los resultados mostraron que asistir a un CAIF reduce la repetición frente a la no escolarización (donde el 100% de los varones no escolarizados repitió). Se validó que la intervención temprana disminuye, aunque no elimina totalmente, las desventajas de clase y género.

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Desigualdad municipal y tensiones en la implementación de la Nueva Educación Pública	Desafíos para la continuidad de trayectorias escolares y mayor resistencia de municipios ricos a la NEP, bajo la percepción de que verán reducidos sus recursos y empeorarán su calidad académica	Niñas/os y jóvenes que viven en comunas con bajo desarrollo humano y alta tasa de pobreza por ingresos.	Estratificación de establecimientos de SLEP y menor acceso a oportunidades de aprendizaje	Jefferson, EE.UU. (Frankenberg, 2017)	Caso de las Escuelas Públicas del Condado de Jefferson, un distrito diverso que enfrentó una creciente segregación residencial. Tras fallos judiciales que limitaron el uso explícito de la raza como criterio de selección escolar, el distrito buscó evitar la resegregación inherente a los modelos de mercado escolar y vecinales, intentando mantener la equidad en el acceso a la educación.	Se implementó una política de Elección Controlada con "uso generalizado de raza" y nivel socioeconómico. Esto significa que, en lugar de clasificar individuos, se clasificaron vecindarios (bloques censales) según ingresos, educación y raza (Códigos de Diversidad 1, 2 y 3). La asignación respeta la elección parental siempre que mantenga una mezcla demográfica equilibrada en cada escuela, rompiendo el vínculo directo entre vivienda segregada y escuela.	El impacto se midió mediante índices de segregación (exposición, concentración y Theil's H), comparando la matrícula real contra simulaciones de modelos de "sólo elección" y "proximidad". Los resultados demostraron que la política actual genera significativamente menos segregación racial y económica que si se dejara al libre mercado o a la zonificación vecinal, validando su efectividad relativa.
				Honduras (Consejo Nacional de Educación, 2019)	La exclusión educativa en Honduras es estructural y está fuertemente asociada al ingreso familiar per cápita y la pobreza multidimensional. Existe una marcada segregación territorial, donde las zonas rurales presentan índices de analfabetismo tres veces superiores a las urbanas, afectando desproporcionadamente a pueblos indígenas y afrohondureños.	Se establece el principio de gratuidad para eliminar barreras económicas directas y se propone la creación de "Escuelas Abiertas" para integrar a comunidades vulnerables. Las acciones priorizan ampliar la cobertura en zonas rurales mediante la Educación Intercultural Bilingüe y flexibilizar la oferta para reinsertar a migrantes y jóvenes excluidos por violencia o pobreza.	Se midieron brechas extremas de inequidad: en educación superior, la cobertura es del 57% para el quintil de mayores ingresos frente a solo un 1% para el quintil más pobre. Territorialmente, el analfabetismo rural supera el 19% frente al 6% urbano. Se diseñó un marco de resultados para monitorear el cierre de estas brechas al 2030.
Las condiciones de implementación del servicio educativo en los SLEP actualmente dificultan su capacidad para atender con calidad educativa a la diversidad de perfiles	La ventaja de tener cursos más pequeños se transforma en una dificultad, ya que los SLEP deben invertir mayormente en la prestación básica del servicio por sobre medidas para la equidad o	a. Instituciones encargadas de inclusión en los SLEP b. Comunidades de establecimientos más vulnerables	a. Desconocimiento sistemático del costo de provisión del servicio educativo en un SLEP dificultando la mejora continua e integralidad de la calidad b. Riesgo de que la movilización de	EE.UU. (Lubienski et al., 2009)	La implementación de sistemas de vouchers se basa en transferir estudiantes de escuelas públicas a privadas. Sin embargo, las condiciones del servicio dependen de escuelas privadas que, a diferencia de las públicas, pueden imponer barreras de entrada, rechazar estudiantes con necesidades especiales y expulsar a quienes tienen bajo rendimiento	La política central es el financiamiento público de matrícula privada para generar competencia. No obstante, el modelo permite que las escuelas privadas ejerzan "costos de búsqueda" y selección. Esto resulta en que las familias más desaventajadas o con estudiantes problemáticos sean filtradas o abandonen el programa, quedando solo los	Se contrastaron estudios experimentales pequeños con análisis de grandes bases nacionales (NAEP, ECLS). El resultado indicó que, al controlar por variables demográficas, las escuelas privadas no son más efectivas que las públicas con estudiantes vulnerables; los aparentes logros de los vouchers se debieron al "efecto de pares" (segregación de estudiantes

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
estudiantiles más vulnerables	la calidad de los aprendizajes.	(ruralidad, NEE y educación técnica profesional)	recursos se oriente por prioridades políticas del DE de cada SLEP		académico. Las condiciones de implementación del mercado educativo (selección y costos) dificultan estructuralmente la atención a los perfiles más vulnerables debido a prácticas de descreme y segregación.	perfiles más "saludables" y motivados.	aventajados) y no a la calidad educativa.
				Escuelas Públicas Independientes, Australia (Government of Western Australia Department of Education, s.f.)	La iniciativa de Escuelas Públicas Independientes (IPS) transforma la gestión escolar otorgando mayor autonomía y responsabilidad a las escuelas públicas. Este modelo facilita la atención a la diversidad al permitir una toma de decisiones local que refleja directamente las aspiraciones y necesidades específicas de sus estudiantes y comunidades, alejándose de un enfoque centralizado y uniforme.	Para facilitar la gestión adaptativa, se implementaron "presupuestos de una sola línea" (fondos flexibles) y la facultad de los directores para reclutar y seleccionar su propio personal directamente, en lugar de recibir asignaciones centrales. Esto permite alinear los recursos humanos y financieros con las necesidades específicas del contexto escolar y la comunidad.	Una evaluación realizada por la Universidad de Melbourne encontró que la iniciativa generó "energía, motivación y compromiso", fortaleciendo las relaciones con la comunidad local. Aunque se determinó que era "demasiado pronto" para demostrar un efecto métrico directo en los resultados estudiantiles, se concluyó que la autonomía estaba creando las condiciones fundacionales necesarias para dichas mejoras.

Eje: Inclusión

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Tensión entre la equidad, la diversidad y el desarrollo profesional para la inclusión en la nueva educación pública	a. El espíritu de la Ley SEP y la gestión del D170 PIE pierden su propósito en el uso de los recursos, porque el foco del PIE se mantiene en lo administrativo, tensionando la reflexión sobre estrategias pedagógicas diversificadas.	a. Estudiantes con NEE, especialmente estudiantes autistas b. Educadoras diferenciales y asistentes de la educación	a. Incumplimiento de las obligaciones y responsabilidades estatales respecto a la inclusión de la diversidad en aulas regulares b. Desafíos a nivel local para la toma de acciones positivas de inclusión y aumento de la resistencia a	EE.UU. (Coburn & Penuel, 2016).	Las Alianzas de Investigación-Práctica se definen como colaboraciones a largo plazo diseñadas para resolver "problemas de práctica" urgentes identificados por los educadores, no solo vacíos teóricos. Existen alianzas creadas específicamente para abordar desafíos de inclusión (atención a infantes con riesgo de autismo) y equidad (brechas de rendimiento en minorías).	La acción principal es el co-diseño de intervenciones bajo una lógica de mutualismo. Para resolver problemas de exclusión, investigadores y diversos actores del sistema educativo crean conjuntamente herramientas y protocolos (por ejemplo, apoyo parental para TEA o currículos de álgebra para minorías), estableciendo roles y rutinas estrictas para navegar la política distrital y asegurar que la solución sea viable en el contexto escolar real.	Se evaluó si las soluciones co-diseñadas resolvían el problema de inequidad planteado. En inclusión, se midió una mejora efectiva en la comunicación de niños con riesgo de autismo y en las habilidades parentales. En equidad racial, estudios de asignación aleatoria confirmaron que las intervenciones matemáticas mejoraron significativamente la comprensión conceptual de los estudiantes de minorías.

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
	b. Debilidad en la capacitación docente para atender a las diversidades		las diversidades				
Brecha territorial y cultural entre los mandos medios para gestionar operativamente la diversidad al interior de la NEP	Desafíos al articular la diversidad cultural e identitaria de los territorios, eventualmente perjudiciales para el desarrollo afectivo y el aprendizaje de niñas/os y jóvenes	Estudiantes indígenas; migrantes; y/o provenientes de zonas rurales	a. Limitación del diálogo y la articulación con las autoridades locales b. Incumplimiento de las garantías de derecho de las infancias en diferentes situaciones de movilidad (migración, tránsito entre localidades, o desplazamiento forzado)	Canadá (Akkari & Radhouane, 2022)	Canadá gestiona la diversidad mediante una política federal única de multiculturalismo (1971) que promueve un "mosaico" étnico bajo un marco bilingüe. No obstante, existe una tensión administrativa territorial: Quebec rechaza este modelo federal, implementando políticas de "interculturalismo" que priorizan el idioma francés y una cultura común para integrar a los inmigrantes.	Se institucionalizó la gestión mediante la Ley de Multiculturalismo (1988) y subsidios a grupos culturales. En contraste, Quebec aplica la Ley 101, obligando administrativamente la escolarización en francés de inmigrantes, y utiliza el concepto jurídico de "ajustes razonables" para adaptar normas institucionales a minorías sin imponer restricciones excesivas.	A pesar de la retórica de apertura cultural de estas leyes, existió una profunda ambigüedad histórica: el sistema de escuelas residenciales, diseñado para la asimilación forzada y destrucción cultural de los pueblos indígenas, permaneció operativo hasta 1996, demostrando que el multiculturalismo oficial convivió durante décadas con prácticas coloniales y racistas hacia los pueblos originarios. En el caso de Quebec, aunque los inmigrantes poseen altos niveles educativos, persisten brechas de deserción escolar en minorías visibles y el “interculturalismo” no siempre genera prácticas distintas al modelo federal.

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo para la NEP si no se interviene	Evidencia Internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
				Nueva Zelanda (Tereposky, 2025)	El sistema enfrenta una incapacidad operativa para gestionar la diversidad debido a una herencia colonial que suprimió la cultura maorí. Existe una brecha territorial significativa, con acceso limitado a escuelas maoríes (Kura Kaupapa) en zonas rurales, y una brecha cultural en las escuelas generales, donde la gestión suele ignorar o desestimar los valores indígenas, generando desconfianza y desconexión.	Para articular la diversidad, se creó la Ley de Educación Maorí (1989) y recientemente se asignó presupuesto (2024) para infraestructura y formación. El desafío operativo se aborda intentando capacitar a administradores y docentes en competencias antirracistas y en el idioma te reo Māori, buscando transformar la cultura organizacional de las escuelas generales y asegurar recursos equitativos.	Se midió el impacto contrastando el sistema general con el modelo culturalmente situado. Los datos muestran que el sistema educativo convencional falla (solo un tercio de asistencia regular en estudiantes maoríes y alto abandono). En cambio, donde existe una articulación cultural efectiva (escuelas maoríes), los estudiantes superan a sus pares del sistema general en alfabetización y certificación nacional.

Eje: Participación

Nudo crítico	Consecuencia	Poblaciones afectadas	Riesgo si no se interviene	Evidencia internacional	Descripción general de la experiencia	Acciones o políticas centrales	Mediciones y/o evaluación de impacto
Falta de claridad e información sobre la nueva educación pública, sobre sus sentidos y su funcionamiento, hacia familias y estudiantes	Órganos y roles desconocidos por parte de los actores beneficiarios principales de la NEP	Estudiantes, familias y comunidades escolares	Participación simbólica sin capacidad real de incidencia	Compromiso comunitario en la formulación de políticas distritales, EE.UU. (Green, 2017; Ishimaru, 2014; Ishimaru et al., 2016)	Las familias de comunidades marginadas a menudo perciben las escuelas como espacios opacos y alienantes, donde la falta de claridad sobre el funcionamiento del sistema se interpreta erróneamente como desinterés parental (visión de déficit). Esta brecha no es solo informativa, sino de poder; los padres son tratados como "clientes" pasivos que deben ser socializados en las normas escolares, lo que limita su capacidad para influir en la educación pública.	Para combatir esto, se implementan modelos de Colaboración Distrito-Comunidad y Auditorías de Equidad, que capacitan a los padres para entender sus derechos y el sistema. En Salem-Keizer, por ejemplo, la organización comunitaria transformó el rol de los padres: pasaron de receptores de servicios a líderes educativos que co-diseñaron el plan estratégico del distrito y participaron en la contratación del superintendente.	El impacto se mide mediante el aumento del capital social y la eficacia política, más allá de lo académico. En Salem-Keizer, la colaboración contribuyó a mejoras en los puntajes de exámenes estatales y a la aprobación de un bono de financiamiento escolar de USD $242 millones. No obstante, se advierte que, sin cambios estructurales en el poder, las intervenciones corren el riesgo de simplemente "asimilar" a los padres sin lograr equidad real.

	Falta de comunicación estratégica de los hallazgos y evaluaciones hechas a la NEP hacia las comunidades	Familias, sociedad civil y establecimientos educacionales	Limitación del posicionamiento y legitimidad social de la reforma más allá de los tomadores de decisiones	Estonia (OECD, 2021)	El sistema estonio busca equilibrar la autonomía escolar con la rendición de cuentas pública mediante la transparencia de datos. Sin embargo, se diagnosticó una fragmentación en el monitoreo y, crucialmente, un conocimiento y habilidades limitados en el análisis de datos por parte de los padres y los propios estudiantes, dificultando su participación informada.	Para la comunicación de resultados, se utilizan herramientas como Haridussilm y el Espejo Digital. La Estrategia 2035 incluye acciones específicas para capacitar a los padres como actores informados. Se recomienda adaptar estas plataformas, que actualmente son muy generales, para que ofrezcan información más relevante y detallada a las comunidades escolares.	La evaluación fue diagnóstica y cualitativa, no métrica. Se concluyó que apoyar a los padres es un "prerrequisito no cuantificable" métricamente. El diagnóstico de impacto reveló que las herramientas actuales (Haridussilm) tienen valor, pero no están suficientemente focalizadas, fallando en conectar los indicadores nacionales con la realidad cotidiana de escuelas y familias.
Ausencia de Participación Estudiantil en las diversas instancias de la nueva educación pública	Paradoja de ausencia de discursos sobre la importancia de la participación estudiantil en la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje	Niñas/os y jóvenes en sus respectivas capacidades de participar según su edad, nivel educativo y modalidad de establecimiento al que asisten	Debilitamiento de la participación en el aprendizaje y minimización de la democracia dentro de la reforma	Colombia (Morris et al., 2025)	La participación estudiantil en Colombia está institucionalizada legalmente en órganos de gobierno como el Consejo Directivo y el Comité Escolar de Convivencia. Se destaca el rol informal pero crítico de los estudiantes como "puentes de comunicación" principales, quienes median el flujo de información y la construcción de confianza entre sus familias y los docentes	Las leyes (Ley 115 y Ley 1.620) mandatan la inclusión de representantes estudiantiles en la toma de decisiones y gestión de conflictos. Asimismo, algunas escuelas implementan talleres para estudiantes simultáneos a la "Escuela de Padres" para alinear aprendizajes	Se evaluaron las creencias y la confianza relacional de 2.478 estudiantes de secundaria mediante encuestas. Los resultados mostraron que los estudiantes priorizan el aprendizaje académico (66,7%) pero sienten mayor satisfacción con el aprendizaje socioemocional. Además, reportaron niveles moderados de confianza hacia los docentes (promedio 2,97 de 4), identificando la falta de comunicación directa como una debilidad.
				Noruega (Trujillo et al., 2021)	Se contrastan dos modelos de participación: uno orientado al mercado e individualismo (EE. UU.) y otro a la democracia social y el bien común (Noruega). Se destaca cómo en Noruega la democracia es un valor fundamental, vivida a través de consejos estudiantiles que canalizan	Para promover la participación estudiantil, se utilizan consejos estudiantiles activos y se otorga alta autonomía y confianza a los alumnos, reduciendo la vigilancia adulta. El riesgo de no promoverla es convertir a la escuela en un espacio de control y "neomanagerialismo", donde los estudiantes son	La evaluación cualitativa mostró que el modelo participativo noruego genera estudiantes más independientes y seguros. En contraste, la falta de participación sustantiva en el modelo estadounidense se vinculó a una formación centrada en la competencia económica individual ("ganar

					preocupaciones colectivas reales hacia el liderazgo escolar.	consumidores pasivos o sujetos vigilados en lugar de ciudadanos críticos.	la carrera") y la desconexión cívica, fallando en preparar a los estudiantes para integrarse solidariamente en la sociedad.

Recomendaciones con base a evidencias internacionales Dimensión Inclusión, Equidad y Participación

Recomendación 1. A través de la DEP, seguir fortaleciendo procesos de desegregación desde la educación pública, mediante la priorización de poblaciones vulnerables y el compromiso con zonas extremas o aisladas. Implementar en los SLEP métricas de integración para mantener la diversidad estudiantil

- La escuela es una introducción vital a oportunidades y relaciones que muchos estudiantes de otro modo no recibirían en una sociedad estratificada como la chilena, generando un mayor potencial de movilidad social y calidad de vida para esas personas. Los efectos longitudinales del modelo de integración racial de EE. UU. incluyen una mejoría en el rendimiento educativo, los ingresos y el estado de salud, así como una disminución de las brechas de rendimiento (Johnson, 2019; Reardon et al., 2022). La Ley de Inclusión Escolar puede considerarse la primera ley de *desegregación* de Chile, que surgió en un contexto mercantilizado e identificó la importancia de una distribución regulada de las/os estudiantes entre las escuelas, pero sin abordar del todo la dimensión relacional de la integración escolar (Rojas et al., 2023).

- Es importante señalar que **la *desegregación*** se basa en la premisa de que toda/o niña/o tiene el derecho y la capacidad de aprender, la cual se fomenta a través de un fuerte apoyo escolar, prácticas de nivelación y reparación de las brechas de aprendizaje y mediante el acceso a recursos formales e informales de las escuelas de clase media, lo que permite beneficiar a todas/os las/os estudiantes y mejorar prácticas de inclusión. **En base a estas experiencias, se sugiere a la NEP poner en el centro de sus propósitos su aporte al desarrollo y la superación de brechas estructurales mediante planes especializados en las necesidades de las poblaciones más altamente vulnerables que le corresponde atender. Esto aportará desde el aula a la segregación territorial y económica del país, que requiere de estrategias y esfuerzos a largo plazo (Frankenberg, 2025).**

- Si bien brindar a los estudiantes marginados acceso a la calidad es parte del enfoque de equidad, los hallazgos revelan que los estudiantes de todos los orígenes se benefician de la proximidad de aprender unos de otros (Wells, 2009). En este sentido, llama la atención la segregación y la distancia entre diversos tipos educativos en Chile, y cómo estos se estratifican socioeconómicamente. **La integración de estudiantes de diferentes orígenes ya sea por raza, etnia, clase, o capacidad, es valiosa en sí misma a nivel individual, así como para el avance de la cohesión social en una sociedad multicultural (Banks, 2007).**

- Además, en Latinoamérica el ejemplo de Honduras muestra cómo **la *desegregación* permite avanzar en la redistribución de herramientas para el desarrollo humano sostenible de los estudiantes y sus comunidades**, cerrando brechas a través del enfoque en inclusión digital, promovida desde la perspectiva de las/os adolescentes. Así, la equidad se expresa también en recursos y habilidades para el siglo XXI en contextos con menos condiciones y menos oportunidades, favoreciendo que estás estén disponibles para niños, niñas y jóvenes, dotándolos de mejores competencias

para el mundo globalizado que les toca vivir (Barahona, 2025).[39]

Recomendación 2. Ampliar el alcance de la DEP en regular la elección escolar en coordinación con el plan educativo de los SLEP para identificar el impacto de la matrícula de escuelas subvencionadas en la oferta pública (planificación centralizada y la elección escolar regulada) ("Controlled choice": la elección escolar controlada).

- El modelo híbrido público-privado que pretende fomentar la autonomía y la innovación —como se observa en las escuelas chárter en EE. UU., las escuelas públicas independientes en Australia y las academias en el Reino Unido— ha llevado a problemas como la exclusión de estudiantes (*student push out*) y mayor agitación política en torno a recursos limitados (Kissell, 2025; Lubienski et al., 2009; Mommandi & Welner, 2021). La concentración desproporcionada de jóvenes vulnerables es especialmente relevante para la implementación de los SLEP —tal como se explicó anteriormente como un "nudo crítico"— ya que atienden a una población con mayores necesidades en comparación con las escuelas subvencionadas.

- Las investigaciones suelen señalar que la regulación, o la supervisión pública, es un posible remedio para gestionar la estratificación social bajo procesos de mercantilización. Un informe de la UNESCO de autoría de Zancajo et al. (2021) identifica la planificación centralizada como un tipo de política regulatoria alineada con una agenda de equidad. Al aumentar el rol del Estado en la planificación de la oferta escolar, habría una mayor capacidad de previsión sobre la expansión no regulada de las escuelas públicas y particulares subvencionadas, como se ha visto en Suecia, California, los Países Bajos y Bélgica (Zancajo et al., 2021).

- Se recomienda que la DEP incorpore planes de regulación, tales como la planificación centralizada que apoyen a los directivos de los SLEP en la gestión de sistemas educativos paralelos que atienden a las mismas comunidades.

- Además, la elección escolar regulada ("controlled choice") es un mecanismo político que incluye métricas de integración para mantener la diversidad estudiantil en las escuelas (Frankenberg, 2017).

- Un enfoque de equidad requiere ir más allá de la noción de mayor acceso para algunos estudiantes en el mercado educativo, para repensar cómo la educación pública puede brindar a todos los estudiantes los recursos y oportunidades para aprender en una democracia vibrante.

Recomendación 3. Desarrollo profesional y recursos (tiempo para la colaboración) para una red interprofesional enfocada en rescate de experiencias de equidad, inclusión y participación en los SLEP, de manera de sistematizar un banco de experiencias replicables en otros SLEP.

- El *liderazgo distribuido* ha sido promovido como una alternativa colaborativa a los

[39] Para más detalle, revisar: https://www.undp.org/es/honduras/blog/juventudes-y-educacion-en-tiempos-de-cambio-transformar-para-incluir

modelos jerárquicos de toma de decisiones en los sistemas de educación pública (Azorín et al., 2020). Los estudios de caso de los SLEP se basan en modelos internacionales de gobernanza en red, como los equipos de aprendizaje de directivos en Ontario, Canadá, que movilizan conocimientos especializados a través de la comunicación compartida y la indagación colaborativa (Leithwood, 2019).

- Sin embargo, la investigación indica que un desafío clave para el liderazgo distribuido son las presiones continuas de un sistema educativo definido por una gobernanza jerárquica y de mercado, tales como la competencia entre escuelas y la rendición de cuentas individual de altas consecuencias (Jimenez & Montecinos, 2018). La co-creación del liderazgo distribuido es incipiente en los nuevos servicios, y al interior de los SLEP requieren de un cambio cultural para redefinir el propósito del liderazgo educativo junto con el rediseño organizacional.

- El estudio de caso de un SLEP costero encontró que los líderes escolares de sus redes comenzaron a identificar y discutir problemas de práctica compartidos, pero no llegaron a actuar colectivamente sobre ellos (Jimenez & Montecinos, 2018). Esto puede deberse a la rendición de cuentas centrada en la escuela, que obstaculiza una colaboración significativa en torno a resultados conjuntos o compartidos. Estas investigaciones señalan la necesidad de una dirección más sólida por parte de la DEP para promover la indagación colaborativa y la difusión de ideas al interior de los SLEP y entre ellos, lo que modela el tipo de aprendizajes que se espera que alcancen los estudiantes de los diferentes niveles.

Recomendación 4. Promover convenios de colaboración con organizaciones y universidades locales que permitan fomentar la inclusión y la pertinencia de la propuesta educativa de los SLEP.

- Los convenios de colaboración entre los SLEP y organizaciones locales, tales como instituciones de educación superior, organizaciones de la sociedad civil y actores del mundo estatal y privado, brindan una oportunidad para reunir conocimiento experiencial y académico con el fin de desarrollar prácticas de enseñanza y liderazgo inclusivas. Estos convenios deberían ser parte de los compromisos mínimos de las autoridades de los nuevos servicios en los convenios de desempeño.

- Por ejemplo, las “Alianzas de Investigación y Práctica” / “Research-Practice Partnerships” (RPP, por sus siglas en inglés) se definen como colaboraciones a largo plazo con el objetivo de promover la mejora educativa o una transformación equitativa, siendo la investigación un componente clave del compromiso colaborativo (Farrell et al., 2021). Las RPP se organizan intencionalmente para reunir una diversidad de saberes y competencias mediante la incorporación de estrategias que involucren a todos los participantes en el proceso de investigación. La investigación sobre las RPP en EE. UU. ha constatado un mayor uso de la evidencia en la toma de decisiones, el abordaje de problemas persistentes de la práctica y la mejora de los resultados educativos (Coburn & Penuel, 2016; Fishman et al., 2013; Tseng, 2012).

- Algunas de las investigaciones y prácticas de vanguardia se pueden encontrar en las universidades chilenas, particularmente en programas de formación docente

centrados en la enseñanza inclusiva y la pedagogía culturalmente pertinente. Si bien la formación en liderazgo inclusivo está menos desarrollada en Chile, las asociaciones entre los SLEP y los programas universitarios de liderazgo educativo son fundamentales para formar líderes orientados a la equidad. Las investigaciones provenientes de Estados Unidos señalan que construir e implementar una visión de equidad para los líderes educativos de nivel intermedio requiere supervisar una enseñanza y aprendizaje equitativos, fomentar una cultura escolar de equidad, asignar recursos, colaborar con las familias y comunidades, comprometerse con la autorreflexión y el crecimiento en pro de la equidad, e influir en el contexto sociopolítico (Ishimaru & Galloway, 2014).

Recomendación 5. Expandir la capacidad de la DEP de fortalecer los desarrollos en educación intercultural con foco en educación migrante.

- Los líderes del Mineduc y la DEP enfrentan la desafiante tarea de implementar la educación intercultural —basada en gran medida en las comunidades y saberes indígenas— y, en lo venidero, aplicarla a las comunidades migrantes. Los estudiantes migrantes e indígenas constituyen comunidades diversas con necesidades distintas que requieren la construcción de capacidad institucional a nivel estatal y local, y que la nueva educación pública se ve mandatada a responder.

- Es necesario fortalecer los desarrollos en educación intercultural con foco en los diferentes fenómenos que deben enfrentar los estudiantes migrantes para que acompañen y se adapten a su movilidad y adaptación al país. Más importante aún, la educación multicultural ofrece una oportunidad para que todos aprendan y celebren la creciente diversidad de Chile, y para desafiar las percepciones de déficit o exclusión hacia los extranjeros – habilidades importantes para una economía globalizada.

- A nivel de la DEP, la educación multicultural debería desarrollarse ya sea al interior de la educación intercultural o en paralelo a ella, revisando las poblaciones estudiantiles objetivo de los programas y servicios focalizados. En segundo lugar, la capacidad de la DEP debería facilitar la supervisión y la alineación entre los SLEP en materia de Educación Intercultural (EI). Esto podría requerir un apoyo adicional al liderazgo.

Recomendación 6. Expandir el currículo de educación intercultural (EI) y la pedagogía culturalmente relevante a todos los estudiantes

- L*a educación culturalmente pertinente, la educación intercultural* y *la educación multicultural* son conceptos y prácticas educativas distintas, pero relacionadas, que promueven las diversas experiencias y saberes que los estudiantes aportan como aprendices. **En general, estas oportunidades deben extenderse a todos los estudiantes, no solo a comunidades selectas, ya que las investigaciones indican que todos se benefician social y académicamente de un currículo y una instrucción ricos, rigurosos y diversos (Ladson-Billings, 2021).**

- La enseñanza culturalmente pertinente es un enfoque del currículo y la instrucción que fomenta el pluralismo lingüístico, letrado y cultural como parte de la escolarización para la equidad educativa (Alim & Paris, 2017). Los investigadores han identificado la

importancia de que los estudiantes, especialmente los estudiantes pertenecientes a minorías de diverso tipo se vean reflejados en el currículo y de que los educadores vinculen la cultura y la escuela en sus pedagogías para mejorar el acceso y la calidad académica (Ladson-Billings, 1995).

- **Las prácticas de enseñanza culturalmente pertinentes surgieron en respuesta a las experiencias discriminatorias de los estudiantes pertenecientes a minorías.** Los docentes y otros profesionales pueden albergar suposiciones sobre qué estudiantes se consideran competentes para aprender o merecedores de una educación de calidad, lo que se define como una *orientación de déficit*. Hallazgos recientes en estudios sobre migrantes en escuelas chilenas revelan que los educadores pueden replicar la exclusión al pretender que las diferencias no existen, promoviendo un ideal homogéneo de la identidad chilena (Rojas Concha, 2025). Esto moldea interacciones en el aula aparentemente inofensivas, tales como la forma en que se enseña el contenido y a quién. Un estudio chileno encontró que los estudiantes migrantes haitianos en una clase de matemáticas eran excluidos sistemáticamente de las actividades de resolución de problemas (Valoyes-Chavez & Darragh, 2024). Desafiar los sesgos inconscientes sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes afrodescendientes es un paso clave para construir espacios de aprendizaje inclusivos.

- La pedagogía y el currículo culturalmente pertinente abarcan una comprensión y un enfoque proactivo para enseñar a una población cada vez más diversa de estudiantes que asisten a las escuelas chilenas. Las prácticas educativas en las escuelas chilenas, tales como la Educación Intercultural, que apuntan a construir "puentes entre las diferentes culturas" (Chávez & Molina, 2022; MINEDUC, 2017) son integrales para una sociedad más cohesionada y democrática. La formación inicial es un punto de partida crítico para la capacitación, junto con las alianzas de investigación-práctica con los SLEP.

Recomendación 7. Apoyar y sostener los Comités Directivos y los Consejos Locales, precisar roles y expandir la autoridad decisoria.

- La NEP describe un diseño que tiene la intención de incluir representación de actores locales clave y miembros de la comunidad escolar a través de los Comités Directivos Locales y los Consejos Locales de Educación Pública que abarcan componentes clave para la participación. Sin embargo, esto no se está llevando a cabo en la práctica. La brecha entre el diseño de políticas y la práctica del liderazgo es un desafío común, particularmente en el área de la participación comunitaria. La investigación sobre el compromiso comunitario en la formulación de políticas distritales en los Estados Unidos señala su valor en la implementación de políticas (Ishimaru, 2014). Además, la participación puede abordar la desconfianza arraigada entre los actores políticos y frustrar posibles obstáculos en la legitimidad de la reforma.

- El espectro de participación comunitaria es útil en la implementación de los SLEP: *informar, consultar, involucrar, colaborar, y empoderar (González, 2021)*. Los hallazgos demuestran que los Comités Directivos Locales y los Consejos Locales de Educación Pública existen primariamente sirven para informar, quizás consultar al

director ejecutivo de sus planes de acción e incidir en la forma que esta toma a nivel local. Los estudios demuestran que hay niveles de poder entre participación y exclusión (Arnstein, 1969) y que hay un riesgo de cooptar el involucramiento cuando en los SLEP falta una visión más amplia que sume a los actores comunitarios (Kissell, 2023).

Recomendación 8. Integrar evaluaciones comunitarias en los planes estratégicos de los SLEP.

- Ya sea a través de los administradores, el Comité Directivo o los Consejos Locales, los SLEP **deben integrar instrumentos de política para evaluar las necesidades de sus comunidades escolares**. Lideres educativos pueden implementar auditorías de equidad ("equity audits"), junto con miembros y lideres de la comunidad, para comprender críticamente el contexto comunitario de su escuela y los problemas que enfrentan sus familias (Green, 2017). Este proceso desafía el enfoque de déficit que algunas autoridades pueden tener sobre las capacidades de comunidades con menos recursos para participar en procesos políticos. Se recomienda trabajar en cuatro fases inspiradas en el estudio de Green de 2017: reconocer las habilidades y conocimientos de diversas comunidades, realizar una indagación comunitaria inicial sobre experiencias compartidas, trabajar con líderes comunitarios establecidos y recopilar datos comunitarios para identificar y preparar próximos pasos colectivamente.

Recomendación 9. Se propone generar un cambio más amplio en la NEP en el valor que se da a las prácticas ciudadanas y democráticas para la mejora de la calidad escolar en tanto sello del nuevo sistema

- En el nivel más primario, la NEP debe fortalecer la participación protagónica de estudiantes y docentes en el aula y la comunidad, en tanto condición necesaria para la construcción de aprendizajes significativos y de calidad. Toda comunidad educativa debe poner en el centro el cuidado de estos procesos pedagógicos, y favorecer las condiciones para que, en el encuentro entre unos/as y otros/as, se genere la red de relaciones y vínculos que da soporte al proceso formativo de lactantes, niños/as, jóvenes y adultos. En este espacio social que es la escuela, los y las estudiantes desarrollan habilidades sociales complejas, que les habilitan para la vida en democracia y para el ejercicio de su ciudadanía. La educación pública, y su tradición, tienen el potencial de aportar de gran forma a este sentido básico de comunidad y país.

- El compromiso comunitario auténtico en los SLEP requiere unir dinámicas micro y macro. A nivel micro, los líderes deben considerar quién participa y a través de qué proceso. Y a nivel macro, comprender la relación entre los objetivos y los procesos de participación, o, en otras palabras, "¿participación para qué fines?". La reforma de la educación pública revela estas prácticas fundamentalmente democráticas.

- Más prácticamente, un modelo colaborativo de liderazgo local/intermedio "involucra a los padres como líderes educativos, se centra en objetivos sistémicos compartidos, construye estratégicamente capacidades y relaciones, y aborda el cambio educativo como un proceso político" (Ishimaru, 2014, p. 1). Sin embargo, una invitación a participar no es suficiente. El compromiso comunitario puede replicar las mismas

desigualdades de la sociedad, donde las familias más privilegiadas han mantenido históricamente influencia sobre los asuntos educativos (Lipman, 1997). Los modelos auténticos de compromiso comunitario desafían las concepciones deficitarias de los padres y familias marginadas: la noción de que algunas comunidades deben ser corregidas con intervenciones en lugar de ser respetadas por el conocimiento y las prácticas que poseen. La investigación sobre el liderazgo de los SLEP durante la pandemia de COVID-19 identificó una combinación de liderazgo distribuido, visión compartida y mayor participación comunitaria para abordar el nuevo panorama educativo (CIAE y CSP, 2024).

Conclusión y Juicio Experto Dimensión Equidad, Inclusión y Participación

Este subcapítulo sobre las dimensiones de equidad de la NEP señala una base sólida cimentada en el mejoramiento, desarrollo y expansión de una educación pública de calidad a través de una gobernanza local e intermedia. La NEP abarca un marco de políticas —desde el marco conceptual hasta la implementación de las redes de los SLEP— para abordar tanto la profundización de la desigualdad como las diversas necesidades de los estudiantes; sin embargo, persisten áreas críticas de crecimiento y brechas que requieren un apoyo organizacional, material y político urgente.

Al comparar los resultados entre las evaluaciones nacionales previas y este informe, existen diferencias en cómo se definen, conceptualizan y analizan la equidad, la inclusión y la participación. En general, las evaluaciones nacionales de la NEP identifican condiciones desiguales, procesos de políticas y resultados según datos demográficos y regiones geográficas mediante un análisis riguroso de datos a lo largo del tiempo. En contraste, este informe pone la equidad en un primer plano de su evaluación de políticas, integrándola junto con temas clave de gobernanza, financiamiento y aprendizaje. En lugar de segmentar estos puntos como temas de nicho que afectan a poblaciones marginadas específicas, este subcapítulo adopta un enfoque transversal para analizar cómo la inclusión de estudiantes, familias y escuelas en los Servicios Locales afecta al sistema de educación pública en su conjunto. Como se explicó en la introducción, este informe hace hincapié en cómo la NEP sirve a los estudiantes migrantes e indígenas, junto con las comunidades de menores recursos en general. Es decir, el foco es distinto entre los informes, lo que hace que el cotejo entre ellos sea más complejo. Por lo tanto, se intentó desarrollar el enfoque de equidad en la NEP basado en las normas internacionales.

Este informe se hace eco de hallazgos clave de las evaluaciones nacionales, incluyendo logros en la expansión del acceso a los servicios educativos públicos, particularmente en comunidades rurales. Los hallazgos de este capítulo también validan los desafíos en equidad detallados en las evaluaciones nacionales, tales como las inequidades geográficas en la presencia de los SLEP, una capacidad general baja para el acompañamiento y niveles de participación desiguales en los Consejos Locales y Comités Directivos.

Dadas las diferencias en el enfoque analítico de la equidad en la NEP descritas anteriormente, la evaluación internacional identifica varios logros y desafíos nuevos que agregan valor a las evaluaciones nacionales. Los cuatro avances fundamentales incluyen: el acceso a la educación parvularia, recursos y capacitación para la educación especial, ejemplos tempranos de redes exitosas que apoyan a los líderes, y la integración de la educación intercultural. Los cinco nudos críticos adicionales incluyen: la brecha territorial y cultural entre

mandos medios, la falta de capacidad administrativa para apoyar a la creciente población migrante a través de la educación intercultural (tanto en el Ministerio como en los Servicios Locales), la falta de participación comunitaria auténtica (particularmente una ausencia de participación estudiantil) y la fragmentación (*siloing*) de la educación parvularia.

La investigación internacional señala cuatro áreas clave para abordar estos desafíos y alcanzar nuevos logros en la NEP:

- **Los recursos importan**: Para expandir el acceso y la oportunidad educativa, capacitar a docentes y líderes, desarrollar currículos rigurosos y multiculturales, y agilizar el apoyo organizacional a nivel estatal y local para satisfacer las cambiantes demandas educativas.
- **La integración escolar moldea la vida cívica**: Mientras que la segregación socava los valores republicanos y reproduce los problemas sociales, los líderes públicos pueden mitigar algunos de los problemas causados por la mercantilización regulando los programas de elección escolar mediante la supervisión pública de métricas como la diversidad y el acceso.
- **La formación inicial es un momento crítico**: Para orientar y capacitar a un liderazgo y una docencia orientados a la equidad en torno al servicio a poblaciones diversas, particularmente estudiantes migrantes y estudiantes con discapacidad.
- **El fortalecimiento del apoyo público y la participación familiar:** En la implementación de la NEP, así como la mejora continua en los SLEP, pueden potenciar campañas coalicionales y transversales. Las alianzas locales duraderas, así como un robusto compromiso democrático en las escuelas, pueden fortalecer estos esfuerzos.

El sistema educativo de Chile es reconocido internacionalmente y ha sido rigurosamente investigado por sus experimentos de políticas neoliberales y la consecuente segregación entre comunidades pobres y ricas. Pero Chile también es un país con una historia de fuerte participación, desde requisitos de voto obligatorio hasta esfuerzos dirigidos por estudiantes. La tensión entre eficiencia y equidad es un dilema político perdurable en todos los contextos que requiere un replanteamiento del propósito de la educación pública. El fortalecimiento de la democracia a través del compromiso comunitario puede complementar la mejora escolar y la implementación de políticas.

El análisis realizado muestra que la NEP constituye una oportunidad histórica para reconstruir la educación pública chilena sobre bases de equidad, inclusión y participación. Sin embargo, el éxito de esta reforma depende de la capacidad de abordar los nudos críticos con estrategias intersectoriales, sostenidas y respaldadas por evidencia internacional. Las acciones prioritarias requieren reposicionar las escuelas públicas en medio de la persistente desigualdad para identificar mejor el potencial y los desafíos educativos, ampliar la capacidad de liderazgo a nivel de la DEP y los SLEP, invertir recursos equitativos para estudiantes y profesionales de la educación, e impulsar reformas ambiciosas, pero basadas en evidencia, para un cambio educativo más sustantivo y sostenible.

Bibliografía de Subcapítulo Equidad, Inclusión y Participación

- Anderson, G. L. (1998). Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, *35*(4), 571–603. https://doi.org/10.3102/00028312035004571
- Anderson, G. L. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. *Nuevas Tendencias En Políticas Educativas: Estado, Mercado y Escuela*, 145–200. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2092507
- https://scholar.google.com/scholar?cluster=5219666032415428929&hl=en&oi=scholarr
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, *35*(4), 216–224. https://doi.org/10.1080/01944366908977225
- Banks, J. A. (2007). Educating Citizens in a Multicultural Society. In *Teachers College Press* (Second). Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (Sixth edition.). New York, NY: Pearson.
- Barahona, C. (8 de agosto de 2025). Juventudes y educación en tiempos de cambio: transformar para incluir. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://www.undp.org/es/honduras/blog/juventudes-y-educacion-en-tiempos-de-cambio-transformar-para-incluir
- Bishop, J. P., & Noguera, P. A. (2019). The Ecology of Educational Equity: Implications for Policy. *Peabody Journal of Education*, *94*(2), 122–141. https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1598108
- Campos, J., Muñoz, G., Barra, M., Contreras, P., & Vega, J. (2024). Inclusión e interculturalidad en la Formación Inicial Docente en Chile: Limitaciones y obstáculos desde los procesos acreditación. *Estudios Pedagógicos*, *50*(3), 203–217.
- Castro Quesada, E., & Caqueo Henríquez, S. (2023). Orientaciones para la implementación de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. Ministerio de Educación.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2024). Análisis de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE), 2023 (Apuntes 59). Ministerio de Educación de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21104
- Centro de Estudios MINEDUC. (2025). Análisis de la matrícula escolar en Chile año 2025 (Apuntes 97). Ministerio de Educación de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21779
- Corrales, J. (2006). Does Parental Participation in Schools Empower or Strain Civil Society? The Case of Community-managed Schools in Central America. *Social Policy & Administration*, *40*(4), 450–470. https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2006.00498.x
- Chávez, L. E. V., & Molina, M. V. A. (2022). Black immigrant children: Abjection, in (ex)clusion and school mathematics reform. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, (15), 2.
- Dirección de Educación Pública [DEP]. (2020). Estrategia Nueva Educación Pública Chile 2020-2028. Ministerio de Educación. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/ENEP-Pagina_.pdf
- Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 21 de abril de 2010. Ministerio de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570
- Edwards, D. B., DeMatthews, D., Spear, A., & Hartley, H. (2021). Community participation and empowerment in marginalised contexts: Leveraging parental involvement, adult education, and community organising through social justice leadership. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *51*(8), 1190–1207. https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1717927
- Farrell, C., Penuel, W., Coburn, C., Daniel, J., & Steup, L. (2021). Research-Practice Partnerships in Education: The State of the Field. W. T. Grant Foundation. https://wtgrantfoundation.org/research-practice-partnerships-in-education-the-state-of-the-field
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A.-R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2013). Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. *Teachers College Record*, *115*(14), 136–156. https://doi.org/10.1177/016146811311501415

- Frankenberg, E. (2017). Assessing Segregation Under a New Generation of Controlled Choice Policies. *American Educational Research Journal*, *54*(1_suppl), 219S-250S. https://doi.org/10.3102/0002831216634462
- Frankenberg E. (2025). Reflections on School Privatization, Marketization, Segregation, and Inequality: Timely for Current Legal and Policy Debates in the United States and the World. *International Journal of Education Policy & Leadership 21*(2). doi:10.22230/ijepl.2025v21n2a1621
- Green, T. L. (2017). Community-Based Equity Audits: A Practical Approach for Educational Leaders to Support Equitable Community-School Improvements. *Educational Administration Quarterly*, *53*(1), 3–39. https://doi.org/10.1177/0013161X16672513
- Herrera, R. (24 de octubre de 2024). Desigualdades territoriales y el desarrollo humano de los Niños, Niñas y Adolescentes en Chile. https://www.undp.org/es/chile/blog/desigualdades-territoriales-y-el-desarrollo-humano-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-en-chile
- International Association for Public Participation. (2024). "IAP2 Spectrum of Public Participation." https://cdn.ymaws.com/www.iap2.org/resource/resmgr/pillars/iap2_spectrum_2024.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas (2024). *Inmigración Internacional.* Censo de Población y Vivienda de Chile. https://censo2024.ine.gob.cl/estadisticas/
- Ishimaru, A. (2014). Rewriting the Rules of Engagement: Elaborating a Model of District-Community Collaboration. *Harvard Educational Review*, *84*(2), 188–216. https://doi.org/10.17763/haer.84.2.r2007u165m8207j5
- Ishimaru, A. M., & Galloway, M. K. (2014). Beyond Individual Effectiveness: Conceptualizing Organizational Leadership for Equity. *Leadership and Policy in Schools*, *13*(1), 93–146. https://doi.org/10.1080/15700763.2014.890733
- Jiménez, F., & Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, *23*(0), 1–21.
- Johnson, R. C. (with Nazaryan, A.). (2019). *Children of the dream: Why school integration works* (First edition.). Basic Books.
- Kissell, R. E. (2023). Coercion and consent for the U.S. education market: Community engagement policy under racialized fiscal surveillance. *Journal of Education Policy*, *38*(5), 738–760. https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2112759
- Kissell, R. E. (2025). Portfolio Districts and Network Governance: From a "School System" to a "System of Schools." *Educational Policy*, 08959048251353479. https://doi.org/10.1177/08959048251353479
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, *34*(3), 159–165. https://doi.org/10.1080/00405849509543675
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question*. Teachers College Press.
- Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. 1 de febrero de 2008. Ministerio de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001
- Ley 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. 24 de noviembre de 2017. Diario Oficial [D.O.] (Chile). https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237
- Ley 21.545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en los ámbitos social, de salud y educación. 10 de marzo de 2023. Ministerio de Salud. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1189255
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. Revista de Educación, 363, 256-281. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180
- Lubienski, C., Gulosino, C., & Weitzel, P. (2009). School Choice and Competitive Incentives: Mapping the Distribution of Educational Opportunities across Local Education Markets. *American Journal of Education*, *115*(4), 601–647. https://doi.org/10.1086/599778

- Lubienski, C., Perry, L. B., Kim, J., & Canbolat, Y. (2022). Market models and segregation: Examining mechanisms of student sorting. *Comparative Education*, *58*(1), 16–36. https://doi.org/10.1080/03050068.2021.2013043
- Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros [Technical orientations for the educational inclusion of foreign students]. https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf
- Molina, A., & Lamb, S. (2022). School segregation, inequality and trust in institutions: Evidence from Santiago. *Comparative Education*, *58*(1), 72–90. https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1997025
- Mommandi, W., & Welner, K. (2021). *School's Choice: How Charter Schools Control Access and Shape Enrollment*. Teachers College Press.
- Montecinos, C., Bush, T., & Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, *62*, 201–208.
- Montecinos, C., González, Á., & Ehren, M. (2020). From Hierarchy and Market to Hierarchy and Network Governance in Chile: Enhancing accountability, capacity and trust in public education. In *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform*. Routledge.
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. Teachers College Press.
- Perry, L. B., Rowe, E., & Lubienski, C. (Eds.). (2023). *Comparative Perspectives on School Segregation*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003439844
- PNUD Chile (2024). El desarrollo humano de las comunas de Chile. https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/el-desarrollo-humano-de-las-comunas-de-chile
- Ramos Abadie, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *7*(Extra 2), 37–46.
- Reardon, S. F., Fahle, E., Jang, H., & Weathers, E. (2022). ASCD Why School Desegregation Still Matters (a Lot). *Educational Leadership*, *80*(4), 38–44.
- Rojas, M. T., Hernández, M., & Falabella, A. (2023). School Desegregation Policies in Chile: Tension Between the Market and Non-selection Regulation. In V. Dupriez, J. P. Valenzuela, M. Verhoeven, & J. Corvalán (Eds.), *Educational Markets and Segregation: Global Trends and Singular Experiences From Belgium and Chile* (pp. 189–207). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36147-0_10
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). Orientaciones para fortalecer una Educación Parvularia Inclusiva. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/01/Orientaciones-para-fortalecer-una-Educaci%E0%B8%82n-Parvularia-Inclusiva-2-enero.pdf
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. John Wiley & Sons.
- Tseng, V. (2012). The uses of research in policy and practice. *Social Policy Report*, *26*(2). https://www.srcd.org/sites/default/files/file-attachments/spr_262_fiinal.pdf
- Valoyes Chávez, L., Jaramillo, E. V., & Maripán, N. G. (2025). Desarrollo de disposiciones hacia la diversidad cultural, racial y étnica en futuros profesores de matemáticas. *Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe*, 1–8. https://ponencias.ciaem-redumate.org/cemacyc/article/view/187
- Valoyes-Chávez, L., & Darragh, L. (2024). Interrogating the equity promise for Black immigrant students in reformed mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, *116*(3), 479–499. https://doi.org/10.1007/s10649-024-10314-8
- Zancajo, A., Fontdevila, C., Verger, A., & Bonal, X. (2021). *Regulating Public-Private Partnerships, governing nonstate schools: An equity perspective*. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization.

Capítulo 6: Juicio Experto Transversal

El presente capítulo recoge el juicio transversal del Panel de Expertos y Expertas Internacionales que participaron en la evaluación. A diferencia de los capítulos anteriores, centrados en el análisis sistemático de evidencia empírica y documental, este apartado presenta una lectura interpretativa y comparada, elaborada a partir de la experiencia acumulada del Panel en procesos de reforma educativa de gran escala en distintos contextos nacionales. Las apreciaciones, énfasis y orientaciones aquí expuestas corresponden al juicio experto del Panel y buscan contribuir a la reflexión estratégica sobre la implementación de la Nueva Educación Pública, sin constituir conclusiones evaluativas vinculantes ni definiciones de política pública, las cuales corresponden a las autoridades competentes.

Desde la lectura comparada del Panel de Expertos, la presente evaluación con perspectiva internacional es consistente con los hallazgos de las evaluaciones nacionales en cuanto a los avances y dificultades del diseño institucional y organizacional de la educación pública. Existe consistencia en el diagnóstico respecto de los logros y dificultades de la definición de roles, la articulación entre entidades (nuevas y preexistentes), y las condiciones materiales y financieras necesarias para la sustentabilidad del nuevo sistema, considerando los déficits estructurales iniciales.

Esta consistencia en la revisión de la sistematización de hallazgos previos se refuerza con el trabajo de misión y levantamientos complementarios, que a juicio de las/os expertas/os, aporta datos actuales desde la voz de diversos actores educativos a nivel local y nacional con quienes se dialogó para esta revisión, lo que permite comprender con mayor profundidad la etapa en la que se encuentra actualmente la reforma.

Desde la perspectiva del Panel de Expertos, el entendimiento de los problemas de diseño se ha ido abordando, y parte importante se va resolviendo en **el proyecto de ley** que modifica la Ley 21.040 que, en paralelo a esta evaluación, se discute en el Congreso Nacional de Chile[40]. Ahora bien, como es de esperar en los procesos de cambio incremental, la magnitud de la transformación y el ritmo de los traspasos a los SLEP va dando cabida a **dificultades esperables, pero significativas de implementación**. Ejemplos de esto son la duplicación de funciones entre las nuevas UATP de los SLEP y entidades de las estructuras ya existentes en el sistema escolar, como los DEPROV y la ACE, o la situación en el subsistema de educación parvularia, donde JUNJI se suma como regulador y responsable de la provisión de apoyo financiero estatal a los SLEP.

Entre **los logros más nombrados en la presente evaluación internacional y las evaluaciones nacionales previas,** destaca la capacidad del sistema y sus instituciones de aprender continuamente de los desafíos de la implementación de la NEP. Esto lleva a reconocer la capacidad del sistema de dar continuidad de acceso a servicios educativos con calidad, y una gran motivación profesional para mejorar los aprendizajes en los establecimientos públicos. La evaluación internacional también coincide con las

[40] Con fecha 28 de enero del 2026, fue aprobado en el Congreso Nacional el Proyecto de Ley que mejora la Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública. El presente Informe Extenso de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025) terminó de ser elaborado en enero del 2026 y su publicación corresponde a febrero del 2026.

evaluaciones nacionales en el rol estratégico del nivel intermedio dentro de la nueva arquitectura institucional, superando un modelo educativo municipal fragmentado gracias a un sistema más coherente y con mayor responsabilidad estatal.

Por otro lado, **los nudos consistentes entre las evaluaciones nacionales y la evaluación internacional** refieren a: la burocracia sistémica y la sobrecarga administrativa derivada de la doble naturaleza jurídica de los SLEP; la ineficiencia por déficit de planificación de la dotación profesional, y por superposición de funciones y mecanismos de rendición de cuentas; la brecha entre la gestión del nivel intermedio y los establecimientos educativos, con consecuencias en el acompañamiento técnico-pedagógico y en el desarrollo de liderazgos escolares; y la ausencia de planificación demográfica de la oferta educativa, así como la inequidad geográfica y material que enfrentan los SLEP.

A juicio del Panel de Expertos, el ajuste de estas definiciones plantea **nuevos desafíos**, ahora centrados en la implementación articulada, la armonización entre las directrices nacionales estandarizadas y las realidades territoriales locales, y la capacidad de los SLEP para gestionar esto mediante alianzas colaborativas con terceros para el desarrollo de la educación pública local. En este marco, el Panel sugiere **que dichos desafíos sean abordados bajo lógicas de liderazgo distribuido y promoviendo la participación en los diversos niveles del Sistema de Educación Pública**, aportando al análisis desde una perspectiva más sistémica y desde un enfoque avalado por la investigación internacional en educación y reformas de gran escala en el ámbito escolar.

Desde la experiencia del Panel de Expertos Internacionales, uno de los **aportes de este reporte** es **ampliar la mirada** más allá del diagnóstico, incorporando un enfoque propositivo que identifica opciones para abordar nudos estructurales y revisar supuestos de diseño relevantes para el caso chileno. Entre las propuestas, por ejemplo, destaca la sugerencia de resolver el carácter jurídico de los SLEP y avanzar hacia un modelo que priorice la planificación de la oferta educativa pública por sobre la competencia que hoy la domina.

Según la interpretación del Panel, **estas variables estructurales están incidiendo en la implementación de la Nueva Educación Pública (NEP) en todos sus ámbitos, pero más le preocupa lo que tiene relación con en el ámbito pedagógico**. Este impacto se refleja en el esfuerzo y la dificultad de la educación pública chilena por encarnar su sello pedagógico en torno a una centralidad de los aprendizajes de los estudiantes, para mejorar la calidad de la experiencia formativa y abarcar aspectos que van desde indicadores específicos hasta dinámicas de inclusión social, por la alta carga burocrática de los SLEP. A la carga administrativa se suma la sobredotación en algunos espacios del sistema (establecimientos) y el déficit en otros (nivel intermedio y central), lo que complica aún más la gobernanza y conducción de la nueva institucionalidad. Esta evaluación propone, en este espacio, sumar prácticas de planeación de la oferta pública, con estudios robustos de costeo del servicio educativo, en los marcos legales y estratégicos que se propone el nuevo sistema.

A esta perspectiva, compartida por el Panel con las evaluaciones nacionales de la NEP, este informe ha buscado **añadir una perspectiva de normalización y de búsqueda de soluciones a procesos o subprocesos específicos**, basándose en la **experiencia de otros países** que han avanzado frente a desafíos similares, si no en la gran escala, sí en alguno de los subprocesos relevantes.

Desde la perspectiva del Panel de Expertos Internacionales, **las bases estructurales y materiales del sistema resultan relevantes para la capacidad de la educación pública de avanzar en los objetivos de equidad y reducción de la segregación social en el sistema educativo chileno**, conforme a lo establecido en sus marcos legales y normativos. En este sentido, el reporte busca ampliar el marco interpretativo desde una perspectiva internacional, con el fin de enriquecer el análisis de la reforma en estos ámbitos, poniendo de relieve las interrelaciones entre los distintos componentes de la política educativa. Asimismo, el Panel subraya que la articulación entre gobernanza, financiamiento y gestión de recursos humanos constituye un factor clave para que estas orientaciones se expresen de manera más consistente en la experiencia pedagógica cotidiana y en los procesos de aprendizaje en las aulas.

A juicio del Panel, **esta evaluación internacional comparte el sentido de importancia y urgencia con los esfuerzos nacionales de la reforma del sistema público en temas de inclusión, equidad y participación**. Sin embargo, las evaluaciones chilenas aún no han explorado en profundidad cómo la educación pública impacta en la segregación social. Aunque el nuevo sistema es reciente para mostrar resultados a mediano y largo plazo en estas dinámicas de largo aliento, los resultados iniciales en indicadores esenciales de calidad educativa y de resguardo de las trayectorias educativas, son prometedores.

Desde la lectura experta del Panel, en Chile la segmentación social suele abordarse como un problema focalizado en ciertos grupos (como necesidades educativas especiales, pueblos originarios o población migrante). No obstante, **estas problemáticas se resuelven mejor cuando se involucra de forma transversal a las comunidades y a los sistemas educativos en su totalidad.** En este sentido, el Panel plantea que los desafíos de inclusión deben abordarse de manera sistémica.

Desde la perspectiva del Panel de Expertos, el desafío de la inclusión se relaciona más con las prácticas y actitudes institucionales que con la situación de los grupos históricamente marginados. En este sentido, el Panel plantea que su abordaje requiere enfoques de carácter global en la Nueva Educación Pública (NEP) y sus territorios, combinando orientaciones nacionales con aplicaciones locales, y haciendo dialogar los propósitos de la educación pública con el sistema educativo nacional en su conjunto.

Capítulo 7: Reflexiones y Recomendaciones Generales

El presente capítulo reúne las reflexiones integradas de la evaluación internacional, elaboradas a partir del conjunto de evidencias analizadas, los resultados presentados en los capítulos precedentes y las contribuciones del Panel de Expertos Internacionales. A diferencia del capítulo anterior, centrado en el juicio interpretativo experto, este apartado tiene como propósito sintetizar los principales aprendizajes de la evaluación, identificar las tensiones estratégicas que atraviesan la implementación de la Nueva Educación Pública y ordenar orientaciones generales que contribuyan a informar la reflexión y la toma de decisiones. Las consideraciones aquí expuestas no constituyen definiciones normativas ni decisiones de política pública, sino que buscan ofrecer un marco analítico integrado que permita situar los desafíos y oportunidades del sistema en su etapa actual de desarrollo.

En el año 2024, el Congreso Nacional, en el marco de la discusión parlamentaria de la Ley de Presupuestos 2025 y como parte de un Protocolo de Acuerdo, solicitó al Ministerio de Educación (MINEDUC) la realización de una evaluación internacional de la Nueva Educación Pública (NEP). En cumplimiento de este mandato, el MINEDUC encomendó al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) la coordinación de dicha evaluación, la cual se desarrolló en conjunto con la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago.

El proceso evaluativo consideró, por una parte, la revisión de las evaluaciones nacionales disponibles hasta la fecha y, por otra, la conformación de un Panel de Expertos y Expertas Internacionales especializados en educación, el cual realizó una misión al país a mediados de 2025. En el conjunto del trabajo desarrollado durante esta misión y levantamientos complementarios, la evaluación recopiló información a partir de 29 encuentros con 155 participantes vinculados a la NEP, incluyendo visitas a Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), lo que permitió recoger las percepciones de actores con distintos niveles de agencia en la toma de decisiones, en la provisión del servicio educativo y en la experiencia situada de la reforma en los territorios.

Con esta evaluación, el PNUD y UNESCO buscan contribuir con insumos técnicos, analíticos y comparados que permitan a las autoridades y a los tomadores de decisión contar con evidencia sólida para un debate informado y estratégico sobre la educación pública en el país. El informe tiene como propósito apoyar la reflexión y la toma de decisiones mediante el uso sistemático de evidencia.

Avances

La evidencia recogida por esta evaluación indica que la reforma ha registrado avances en la resolución de algunos problemas estructurales del modelo anterior, particularmente en relación con **la superación de la atomización municipal, el fortalecimiento de la profesionalización de la gestión y la recuperación de una visión sistémica de la educación pública.** Estos avances se expresan en distintas dimensiones del sistema, las cuales se presentan a continuación:

- **Garantía del derecho a la educación mediante provisión estatal y cobertura nacional:** La implementación de la Nueva Educación Pública ha permitido configurar

un sistema especializado de provisión estatal con perspectiva de trayectorias educativas que contribuye a la continuidad del servicio educativo y al funcionamiento regular de los establecimientos, reduciendo la fragmentación característica del modelo municipal previo.

- **Gestión, liderazgo y capacidades del sistema**: Se identifican avances en la profesionalización de los liderazgos pedagógicos y administrativos, junto con un tránsito hacia formas de gestión pública más técnicas y con mayor orientación al aprendizaje.
- **Pertinencia territorial:** La instalación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) ha favorecido prácticas progresivamente más contextualizadas, con avances particularmente visibles en educación parvularia y en enfoques de educación intercultural.
- **Gobernanza colaborativa y trabajo en red:** Se han desarrollado nuevas estructuras de gobernanza local que amplían los espacios de participación y rendición de cuentas, contribuyendo al fortalecimiento del trabajo colaborativo dentro y entre los SLEP.
- **Institucionalidad del Sistema de Educación Pública:** La puesta en marcha operativa de los SLEP y de la Dirección de Educación Pública (DEP) constituye un hito institucional relevante, configurando una institucionalidad pública más coherente y estable, y con especialidad en el ámbito de la política educativa.

Estos avances adquieren relevancia al situarse en el contexto de una reforma educativa de gran escala. Desde una perspectiva comparada, este tipo de reformas se caracteriza por constituir esfuerzos deliberados, persistentes y sistémicos orientados a producir mejoras sostenidas en la calidad del aprendizaje y en la cultura de funcionamiento de los sistemas educativos (Levin, 2012; McLure & Aldridge, 2023). A diferencia de cambios meramente estructurales o administrativos, las reformas de esta naturaleza son intervenciones multidimensionales, que abarcan dimensiones sociales, técnicas, organizacionales y culturales, y cuyo objetivo es incidir progresivamente en la transformación de las prácticas pedagógicas a gran escala (Levin, 2010; Barrenechea et al., 2022). En este sentido, la Nueva Educación Pública (NEP) se inscribe en esta tipología de reformas.

La evaluación internacional coordinada por PNUD y UNESCO, junto con el análisis del Panel Experto Internacional, confirma que Chile se encuentra desplegando una de las transformaciones institucionales más relevantes de su sistema educativo en décadas. Esta reforma ha implicado la construcción progresiva de una capacidad estatal especializada, coherente con los principios del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, y materializada jurídicamente a través de la Ley N.º 21.040, que crea los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)[41].

En opinión de los integrantes del Panel Experto, la NEP atraviesa actualmente una etapa decisiva de su trayectoria. Tras superar su fase inicial de instalación, el sistema ha logrado avances significativos en la conformación de una nueva arquitectura institucional y en el desarrollo de capacidades de gobernanza, liderazgo intermedio y aprendizaje organizacional. No obstante, este momento de maduración plantea un doble desafío: por una parte, consolidar una cultura de la Nueva Educación Pública que permita sostenerla en el tiempo; y,

[41] Con fecha 28 de enero del 2026, fue aprobado en el Congreso Nacional el Proyecto de Ley que mejora la Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública. El presente Informe Extenso de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025) terminó de ser elaborado en enero del 2026 y su publicación corresponde a febrero del 2026.

por otra, corregir debilidades de implementación que la evaluación identifica como incoherentes o en tensión respecto del diseño original.

Este diagnóstico es consistente con la literatura internacional sobre cambio educativo, que distingue entre la implementación inicial de las reformas y su institucionalización efectiva. En este contexto, las reformas solo se consolidan cuando logran transformar las prácticas cotidianas, los valores y las relaciones que estructuran el funcionamiento del sistema educativo. En este sentido, **la sostenibilidad de la NEP depende tanto de su capacidad para traducir las nuevas estructuras en prácticas pedagógicas, organizacionales y de liderazgo coherentes, como de su disposición para aprender de la experiencia, introducir ajustes y corregir desviaciones.**

La evidencia comparada muestra que las reformas educativas sostenibles comparten ciertas condiciones clave: liderazgo distribuido, desarrollo sistemático de capacidades, uso de evidencia para la mejora, estabilidad organizacional, participación de los actores y un rol activo del nivel intermedio. Asimismo, los sistemas que logran mejoras sostenidas no avanzan mediante intervenciones aisladas, sino a través de configuraciones coherentes de políticas que articulan gobernanza, desarrollo del capital humano, apoyo pedagógico y aprendizaje institucional continuo. Estos procesos son adaptativos, no lineales, y requieren consistencia estratégica y alineación efectiva entre las decisiones de nivel macro y las prácticas de nivel micro (OCDE, 2018[42]; McLure & Aldridge, 2023[43]; BID, 2025[44]).

Riesgos y desafíos

En el caso chileno, la evaluación muestra que uno de los principales riesgos para la sostenibilidad de la NEP es **la tensión entre el foco pedagógico y una creciente centralidad de las exigencias administrativas**. La sobrecarga burocrática, la rigidez fiscal, la ambigüedad de roles entre niveles y ciertas brechas en los dispositivos de apoyo han llevado, en varios SLEP, a que la gestión financiera y administrativa absorba capacidades que debieran destinarse al acompañamiento pedagógico, al fortalecimiento de liceos, escuelas y jardines infantiles y al aprendizaje organizacional. La literatura internacional advierte que la acumulación de demandas y la fragmentación de prioridades pueden transformar problemas operativos no resueltos en riesgos estructurales para las reformas.

La sostenibilidad de la NEP es también un desafío político y social. Las reformas educativas de gran escala solo perduran cuando se sostienen en una base amplia y deliberada de apoyo político y social. El consenso que ha acompañado a la Reforma a la Educación Pública constituye un activo relevante, pero requiere ser activamente cultivado mediante liderazgo público sostenido, comunicación estratégica y una narrativa compartida que vincule la reforma con el fortalecimiento de la oferta pública en un tema primordial para la ciudadanía. En este marco, los resultados de la evaluación y la evidencia comparada tienen el objetivo de ser insumos para un diálogo social informado que permita ajustar y legitimar el proceso de cambio.

---

[42] OECD (2018), *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264306707-en.

[43] McLure, F. & Aldridge, J. (2023) Sustaining reform implementation: a systematic literature review, School Leadership & Management, 43:1, 70-98, www.doi.org/10.1080/13632434.2023.2171012

[44] Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2025). Gasto inteligente en educación escolar en América Latina y El Caribe. BID.

Desde una perspectiva conceptual, **la trayectoria de la NEP es consistente con el modelo de maduración de sistemas educativos, que identifica seis fases en la evolución de reformas de esta magnitud (McLure & Aldridge, 2023[45]).** Las Fases 1 a 4 corresponden al tránsito desde un estado de estabilidad o estatus quo hacia un escenario de desequilibrio, en el cual los actores reconocen las limitaciones del sistema existente, identifican la necesidad de cambio y, finalmente, aceptan una propuesta de transformación. La Fase 5 marca el punto crítico de la reforma, en el que el cambio se introduce formalmente en la operación del sistema y el diseño normativo comienza a traducirse en prácticas e instituciones concretas. La Fase 6, por su parte, corresponde a la etapa de autorrenovación, en la que el sistema logra institucionalizar mecanismos de reflexión, aprendizaje e implementación continua, permitiendo que la reforma se sostenga en el tiempo y se ajuste de manera adaptativa sin depender de impulsos externos.

Conforme a este modelo y a la evidencia levantada por la evaluación, la reforma se encuentra actualmente en la Fase 5, correspondiente a la introducción formal del cambio. Esta fase se manifiesta con particular claridad en el proceso de traspaso del servicio educativo, mediante el cual el rol de sostenedor se transfiere desde los municipios a los SLEP. Se trata de un proceso masivo y altamente complejo, cuya culminación a nivel nacional se proyecta hacia 2029-2030.

En este contexto, los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) deben enfrentar una herencia institucional compleja —marcada por sobredotación de personal, pasivos financieros y déficits de información sobre la infraestructura escolar— al mismo tiempo que garantizan la continuidad y regularidad del servicio educativo. Paralelamente, la Fase 5 implica un cambio de cultura organizacional y profesional profundo, lo que en la NEP se traduce en el tránsito desde una lógica de administración municipal hacia un modelo de servicio público descentralizado, con mayores exigencias de planificación, rendición de cuentas y uso de instrumentos de gestión como el Plan Anual Local (PAL). Todo ello configura una curva de aprendizaje institucional, marcada por rigideces presupuestarias y efectos no previstos que exigen ajustes normativos y administrativos continuos.

Sin perjuicio de los avances observados desde el inicio de su implementación en 2018, la evaluación identifica desafíos persistentes que condicionan el cumplimiento pleno de sus objetivos:

- **Sostenibilidad financiera:** La sostenibilidad financiera del sistema se ve tensionada por déficits estructurales heredados, dotaciones de personal inadecuadas, deudas previsionales y un modelo de financiamiento que afecta de manera desproporcionada a territorios con mayores niveles de vulnerabilidad socioeconómica. En la práctica, esta configuración financiera permite asegurar la continuidad del servicio educativo, pero restringe los márgenes de gestión e inversión, limitando la capacidad del sistema para sostener mejoras educativas de mayor profundidad y alcance.
- **Tensión entre gestión administrativa y foco técnico-pedagógico**: Se identifica una tensión en el sostenimiento del foco técnico-pedagógico, asociada a la sobrecarga administrativa, la multiplicidad de exigencias de rendición de cuentas, la lentitud de

[45] McLure, F. & Aldridge, J. (2023) Sustaining reform implementation: a systematic literature review, School Leadership & Management, 43:1, 70-98, www.doi.org/10.1080/13632434.2023.2171012

los procesos institucionales y la duplicidad de funciones entre niveles. Esta dinámica puede contribuir a una mayor centralidad del cumplimiento formal, lo que en algunos contextos limita la traducción de dichos esfuerzos en mejoras consistentes de las prácticas de enseñanza y en los cambios culturales que caracterizan a transformaciones sistémicas de mayor profundidad.

- **Heterogeneidad y desigualdad territorial:** Las diferencias en capacidades institucionales entre los SLEP generan resultados dispares y dificultan la instalación de estándares comunes de liderazgo y mejora escolar. Persisten, además, nudos asociados a desigualdades territoriales profundas, sobrecarga en zonas con alta migración, brechas en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y escasez de personal especializado.

Superar estos desafíos requiere intervenir de manera simultánea sobre las condiciones materiales del sistema y sobre los patrones de acción de los actores —rutinas, incentivos y formas de coordinación— que median la implementación**. La evidencia internacional muestra que este tipo de transición hacia la mejora continua demanda varios ciclos de aprendizaje organizacional y ajustes progresivos.**

En conjunto, la evaluación permite constatar que la reforma de la Nueva Educación Pública se encuentra en una fase particularmente exigente de implementación, en la que la arquitectura institucional ya está instalada, pero la transformación de las prácticas cotidianas en los distintos niveles del sistema aún no logra consolidarse. No obstante, su desarrollo futuro y su sostenibilidad estarán condicionados por la capacidad del sistema para abordar las tensiones estructurales heredadas, reequilibrar las prioridades entre las dimensiones administrativa y pedagógica y fortalecer el rol del nivel intermedio, de modo que el sistema pueda avanzar hacia una fase de mayor consolidación y estabilidad, con efectos consistentes sobre los aprendizajes.

Recomendaciones generales de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile

A partir de los hallazgos y análisis presentados en los capítulos precedentes, se sintetiza un conjunto de recomendaciones generales orientadas a ofrecer insumos analíticos y estratégicos que contribuyan a la reflexión de las autoridades y actores del sistema.

Recomendación 1

Educación parvularia
Institucionalidad, financiamiento y articulación del subsistema parvulario

La evaluación identifica que la educación parvularia constituye un componente estratégico del Sistema de Educación Pública, tanto por su ubicación al inicio de las trayectorias educativas como por su rol en la vinculación temprana de las familias con la oferta pública. En este contexto, se observan nudos institucionales, financieros y de gestión que inciden en el funcionamiento de los jardines infantiles VTF administrados por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

A partir de la evidencia levantada, se sugiere priorizar el análisis y abordaje de estos nudos, considerando, entre otros aspectos, las condiciones de funcionamiento, los mecanismos de financiamiento y la articulación entre los distintos organismos involucrados en el subsistema parvulario. En particular, la evaluación muestra diferencias relevantes en las condiciones operativas de los jardines VTF SLEP en comparación con otros proveedores públicos, lo que incide en la disponibilidad de recursos humanos, apoyo psicosocial, coeficientes técnicos y tiempos de gestión directiva.

En este marco, se plantea la conveniencia de examinar alternativas para avanzar hacia condiciones más equitativas de financiamiento y operación, así como de revisar los actuales mecanismos de rendición de cuentas asociados a los convenios con JUNJI, con el fin de reducir cargas administrativas y clarificar responsabilidades institucionales. Asimismo, la evaluación identifica la existencia de superposición y fragmentación de funciones entre la Subsecretaría de Educación Parvularia, JUNJI, Integra, DEPROV, DEP y los SLEP, lo que sugiere la utilidad de definir con mayor precisión roles, competencias y mecanismos de coordinación, eventualmente mediante un mapeo de funciones y responsabilidades.

La evidencia también indica la necesidad de considerar la planificación de la oferta parvularia en función de los cambios demográficos, particularmente la disminución de la natalidad y la movilidad poblacional en los territorios. En este sentido, se sugiere que los procesos de planificación incorporen información sobre demanda potencial, localización territorial, disponibilidad de recursos humanos y sostenibilidad financiera, en articulación con el conjunto de la oferta parvularia existente.

Finalmente, la evaluación destaca la relevancia de asegurar una adecuada articulación entre la educación parvularia y los niveles posteriores, resguardando los principios pedagógicos propios del nivel inicial y evitando prácticas de sobreescolarización temprana. La colaboración con las familias y el reconocimiento del valor formativo de la educación parvularia aparecen como elementos relevantes a considerar en el diseño y ajuste de las políticas y prácticas del subsistema.

Recomendación 2

Diseño institucional de los SLEP
Naturaleza jurídica, financiamiento y capacidades institucionales

La evaluación identifica que la naturaleza jurídica actual de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), en tanto servicios públicos que simultáneamente cumplen funciones de sostenedor educacional, genera tensiones normativas, rigideces administrativas y desafíos en la gestión de recursos. La coexistencia de obligaciones propias del régimen de la administración pública con requerimientos asociados a la provisión directa del servicio educativo incide en la agilidad de los procesos financieros, de gestión de personal y de toma de decisiones, lo que ha sido señalado recurrentemente por los actores entrevistados.

A partir de estos hallazgos, la evaluación sugiere examinar alternativas de diseño institucional y financiero que permitan una mayor coherencia entre la naturaleza de los SLEP, sus objetivos y sus capacidades operativas. En este marco, se identifican dos opciones generales que han sido discutidas en la experiencia comparada y en el análisis realizado:

1. Opción de mediano y largo plazo:

Considerar un modelo en el cual los SLEP operen principalmente como sostenedores educacionales, con un financiamiento asociado a la ley de subvenciones y un componente adicional destinado a su operación institucional. En este escenario, la Dirección de Educación Pública (DEP) podría concentrar funciones de coordinación, apoyo y monitoreo financiero, mientras que los mecanismos de fiscalización se ajustarían a este esquema. La evaluación reconoce que una alternativa de este tipo requeriría abordar previamente los déficits estructurales existentes y definir un período de transición adecuado.

2. Opción alternativa:

Mantener a los SLEP como servicios públicos con presupuestos individualizados en la Ley de Presupuestos, introduciendo ajustes normativos que otorguen mayores márgenes de flexibilidad en la ejecución de recursos y reduzcan duplicidades en los procesos de control y fiscalización. Esta opción preserva el marco actual de control presupuestario, pero supone revisar ciertos procedimientos para mejorar la eficiencia de la gestión.

Adicionalmente, la evaluación identifica la necesidad de revisar el rol, dotación y capacidades de la Dirección de Educación Pública (DEP), así como la adecuación de otros organismos relevantes del sistema —como el Servicio Civil, la Superintendencia de Educación, la DIPRES y la Contraloría General de la República— al crecimiento progresivo del número de SLEP. En particular, se sugiere analizar la coherencia entre el modelo de financiamiento adoptado y los esquemas de supervisión y control, con el fin de evitar superposiciones y cargas administrativas innecesarias.

Finalmente, la evidencia levantada indica que cualquier ajuste en materia de autonomía de los SLEP debería considerar de manera conjunta el desarrollo de capacidades institucionales, la transparencia y los mecanismos de rendición de cuentas, explorando esquemas graduales que vinculen mayores márgenes de gestión con desempeños observables y fortalecimiento organizacional. Estos elementos aparecen como relevantes para mejorar la planificación, ejecución y control de los recursos en el marco del Sistema de Educación Pública.

Recomendación 3

Financiamiento y sostenibilidad del sistema
Déficit estructural, eficiencia institucional y ejecución presupuestaria

La evaluación identifica que el modelo de financiamiento de los establecimientos administrados por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) enfrenta desafíos relevantes en materia de sostenibilidad financiera, asociados a déficits estructurales heredados, rigideces en la ejecución presupuestaria y niveles de complejidad administrativa. Al mismo tiempo, estos elementos delimitan los márgenes de acción disponibles para la planificación de los SLEP y para la asignación de recursos destinados al apoyo pedagógico y a la gestión territorial, lo que abre espacios para el fortalecimiento y ajuste del modelo en fases posteriores de implementación.

A partir de estos hallazgos, la evaluación sugiere analizar posibles **ajustes al sistema de financiamiento**, considerando al menos cuatro dimensiones que emergen de la evidencia levantada y de la experiencia comparada:

1. **Subvención general:** Examinar la adecuación de la subvención general a los costos operativos mínimos requeridos para la provisión del servicio educativo en el contexto de la NEP, considerando las particularidades de los SLEP y de los territorios que administran.

2. **Matrícula, asistencia e incentivos**: Transitar hacia un modelo de financiamiento por matrícula, evaluando mecanismos que refuercen el control y la transparencia en su uso, así como alternativas de incentivos que promuevan mayores niveles de asistencia, tomando como referencia experiencias nacionales e internacionales pertinentes.

3. **Estructura de subvenciones:** Revisar la actual multiplicidad de tipos de subvención con el fin de identificar oportunidades de simplificación administrativa, resguardando aquellas destinadas a atender poblaciones o contextos específicos, como ruralidad, necesidades educativas especiales u otras condiciones particulares.

4. **Flexibilidad en la ejecución presupuestaria:** Analizar opciones que otorguen mayores márgenes de flexibilidad en la ejecución de los recursos, tales como la posibilidad de trasladar saldos no ejecutados entre períodos presupuestarios o de reingresar ciertos montos (como los de las licencias médicas), reconociendo las particularidades operativas de los SLEP como organismos responsables de la provisión educativa.

Adicionalmente, la evaluación identifica oportunidades para mejorar la eficiencia institucional, particularmente en relación con la duplicación de funciones entre distintos niveles y organismos del sistema. En este sentido, se sugiere clarificar los roles complementarios de los SLEP y de las instancias ministeriales y territoriales, de modo de evitar superposiciones y optimizar el uso de recursos humanos y financieros.

La evidencia también pone de relieve el impacto de la sobrecarga administrativa y de los múltiples requerimientos de control sobre la capacidad de gestión de los SLEP. Por ello, se plantea la conveniencia de revisar los procesos de monitoreo, control y rendición de cuentas, con el objetivo de equilibrar adecuadamente los estándares de probidad y control con la necesidad de liberar capacidades para el acompañamiento pedagógico y la gestión educativa.

Finalmente, la evaluación señala la relevancia de **analizar la estructura de dotaciones de personal**, en particular de asistentes de la educación, a partir de estudios de costos y necesidades reales, así como de considerar estrategias para la retención y desarrollo del capital humano, incluyendo trayectorias laborales, incentivos y movilidad interna. Estos elementos aparecen como factores relevantes para abordar el déficit estructural del sistema y fortalecer su funcionamiento operativo.

Recomendación 4

Planeación de la oferta educativa

Cambio demográfico y planificación nacional y territorial

La evaluación identifica que los cambios demográficos recientes y proyectados, en particular la disminución de la natalidad, los flujos migratorios y la movilidad territorial de la población, están incidiendo de manera creciente en la demanda por educación pública y en la sostenibilidad de la red educativa administrada por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Estos factores introducen desafíos relevantes para la planeación de la oferta educativa, tanto a nivel nacional como territorial.

A partir de estos hallazgos, la evaluación sugiere analizar la conveniencia de fortalecer marcos de referencia comunes para la planificación y operación del sistema, que permitan articular criterios de eficiencia, equidad y sostenibilidad, resguardando al mismo tiempo la diversidad de contextos territoriales. En este sentido, se observa la utilidad de contar con parámetros orientadores que apoyen a los SLEP en el análisis de dotaciones, costos, uso de infraestructura y distribución de recursos, sin sustituir sus atribuciones de gestión local.

La evidencia levantada indica que los procesos de planeación podrían beneficiarse de una integración más sistemática de información demográfica y territorial, incluyendo proyecciones de población, localización de la oferta existente —tanto pública como particular subvencionada— y patrones de movilidad de estudiantes. Este tipo de análisis aparece como relevante para evaluar alternativas de reorganización de la red educativa, tales como ajustes en la oferta, consolidación de establecimientos o redefinición de modalidades, considerando sus efectos sobre el acceso, la continuidad de trayectorias educativas y la calidad del servicio.

Asimismo, la evaluación identifica oportunidades para fortalecer las capacidades de análisis y uso de datos en los SLEP, incorporando herramientas de georreferenciación, sistemas de información integrados y monitoreo periódico de la demanda. La modernización tecnológica se presenta, en este marco, como un facilitador para la toma de decisiones informadas, más que como un fin en sí mismo.

Finalmente, la evidencia sugiere que cualquier ajuste en la planificación de la oferta educativa requiere mecanismos de coordinación interinstitucional, así como procesos de análisis gradual que consideren las implicancias sociales, territoriales y organizacionales de las decisiones adoptadas. Estos elementos resultan relevantes para abordar los desafíos de sostenibilidad del sistema de educación pública en un contexto de transformación demográfica.

Recomendación 5

Gobernanza y liderazgo del nivel intermedio
Articulación institucional, roles y mecanismos de coordinación-

La implementación de la Nueva Educación Pública (NEP) ha implicado la creación de una institucionalidad y gobernanza con responsabilidades relevantes en la conducción del nuevo sistema, particularmente a través de la Dirección de Educación Pública (DEP) y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). En este proceso, se observan avances en la construcción de capacidades, así como tensiones asociadas a la coordinación, la distribución de roles y la articulación entre los niveles central, territorial y local.

A partir de la evidencia levantada, la evaluación sugiere examinar la coherencia y funcionamiento del marco de gobernanza vigente, considerando especialmente la interacción entre la Ley N.º 21.040 y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). En particular, se identifican oportunidades para reducir superposiciones, clarificar responsabilidades y mejorar la consistencia entre los distintos instrumentos, indicadores y procesos de supervisión que inciden sobre la NEP.

Como se ha planteado, la evaluación también pone de relieve la necesidad de analizar el rol y las capacidades de la Dirección de Educación Pública (DEP) en su función de coordinación estratégica del sistema. En este sentido, se sugiere revisar su estructura organizacional, sus recursos y sus mecanismos de relación con el MINEDUC, con el fin de asegurar un equilibrio adecuado entre conducción central, apoyo técnico y respeto por la autonomía operativa de los SLEP. La evidencia indica que el fortalecimiento de este rol debe considerar el crecimiento progresivo del número de SLEP y la diversidad de contextos territoriales.

Asimismo, la evaluación identifica desafíos en la distribución y ejercicio del liderazgo a nivel territorial, incluyendo la relación entre los equipos directivos de los SLEP, las unidades de apoyo técnico-pedagógico y las comunidades educativas. En este marco, se sugiere analizar alternativas que favorezcan una mayor claridad de funciones, el desarrollo de capacidades de liderazgo intermedio y la articulación entre dimensiones pedagógicas, administrativas y de gestión.

En relación con los mecanismos de participación y representación, la evaluación observa que los Comités Directivos y Consejos Locales constituyen instancias relevantes para la gobernanza del sistema, aunque su grado de incidencia efectiva varía entre territorios. A partir de estos hallazgos, se plantea la conveniencia de examinar ajustes que permitan fortalecer su funcionamiento, roles y capacidades de seguimiento y monitoreo, en coherencia con el diseño institucional de la NEP.

Finalmente, la evaluación identifica la importancia de fortalecer la autonomía técnica y capacidad de análisis a lo largo del tiempo del Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública. Este tipo de instancias aparece, desde la evidencia comparada, como un mecanismo relevante para el seguimiento de reformas estructurales, sin perjuicio de las definiciones institucionales que correspondan a las autoridades competentes.

Recomendación 6

Dimensión pedagógica y desarrollo de capacidades
Acompañamiento, liderazgo intermedio y trayectorias educativas

Si bien se observan avances en la instalación de estructuras y equipos, persisten brechas en la alineación entre los objetivos pedagógicos del nivel central y su traducción en prácticas consistentes a nivel de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y de los establecimientos. La evaluación identifica que uno de los principales desafíos de la implementación de la Nueva Educación Pública (NEP) es la articulación efectiva entre la institucionalidad del sistema, el desarrollo de capacidades y la mejora de las prácticas pedagógicas en los territorios.

A partir de estos hallazgos, la evaluación sugiere examinar alternativas para fortalecer los mecanismos de acompañamiento y desarrollo profesional del personal que cumple funciones pedagógicas y técnico-pedagógicas en los SLEP, incluyendo docentes, directivos, mandos intermedios y equipos de apoyo. En particular, se identifica la conveniencia de analizar esquemas de planificación y seguimiento que permitan alinear prioridades pedagógicas con las características y necesidades de los distintos territorios, considerando experiencias comparadas que articulan metas plurianuales, apoyo técnico y monitoreo sistemático.

La evidencia levantada también señala desafíos en la capacidad de los equipos técnicos pedagógicos para responder a contextos territoriales diversos, especialmente en zonas geográficamente extensas o con alta dispersión de establecimientos. En este marco, se sugiere evaluar modalidades mixtas de acompañamiento, combinando presencia territorial y apoyo remoto, así como mecanismos de trabajo en red que favorezcan el intercambio de prácticas y aprendizajes entre establecimientos y SLEP.

Asimismo, la evaluación identifica oportunidades para revisar los procesos de formación, inducción y certificación de docentes, directivos y equipos intermedios, considerando esquemas acumulativos de desarrollo profesional y alianzas con instituciones de educación superior y centros de investigación. Estos elementos aparecen como relevantes para fortalecer la coherencia entre liderazgo, prácticas pedagógicas y objetivos del sistema.

En relación con la planificación de la oferta educativa y las trayectorias formativas, la evaluación observa la necesidad de analizar con mayor sistematicidad la articulación entre los distintos niveles educativos, desde la educación parvularia hasta la educación de personas jóvenes y adultas, considerando cambios demográficos, transformaciones del mundo del trabajo y el desarrollo de la educación técnico-profesional. En este sentido, se sugiere examinar enfoques de planeación que permitan visualizar y gestionar trayectorias educativas más integradas y flexibles.

Finalmente, la evidencia recogida destaca el impacto de la carga administrativa sobre el tiempo disponible para el liderazgo pedagógico en los SLEP y los establecimientos. A partir de ello, se plantea la conveniencia de revisar procesos, roles y flujos de información, con el fin de identificar oportunidades de simplificación y estandarización que contribuyan a liberar capacidades para el acompañamiento pedagógico y la mejora educativa, sin afectar los mecanismos de control y rendición de cuentas.

Recomendación 7

Territorialidad y gestión social
Pertinencia territorial y articulación con actores locales

La evaluación identifica que la pertinencia territorial de la oferta educativa constituye un desafío relevante para la implementación de la Nueva Educación Pública (NEP), en un contexto marcado por heterogeneidad social, cultural y geográfica entre los territorios administrados por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). La evidencia recogida muestra que, si bien el diseño de la reforma contempla márgenes de adaptación territorial, su operacionalización presenta variaciones en alcance, capacidades y resultados.

A partir de estos hallazgos, la evaluación sugiere analizar mecanismos que permitan fortalecer la adaptación territorial de la oferta educativa, considerando el uso de instrumentos de planificación existentes, como el Plan Estratégico Local (PEL) y el Plan Anual Local (PAL), así como diagnósticos territoriales disponibles. Estos instrumentos aparecen como relevantes para identificar prioridades locales, necesidades educativas específicas y oportunidades de articulación con otros actores del territorio.

La evidencia también señala la importancia de examinar el equilibrio entre coherencia curricular nacional y autonomía territorial, particularmente en contextos con presencia de pueblos originarios, alta diversidad cultural o desafíos socioambientales específicos. En este sentido, se sugiere evaluar experiencias comparadas que abordan esta tensión mediante marcos curriculares comunes combinados con espacios de adaptación local, resguardando estándares nacionales.

Asimismo, la evaluación identifica oportunidades para fortalecer la articulación entre los SLEP y actores locales, tales como universidades, centros de formación, organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones públicas, con el fin de apoyar el desarrollo de capacidades locales, el liderazgo educativo y prácticas pedagógicas contextualizadas. La formalización de este tipo de colaboraciones aparece como un elemento a considerar para mejorar la coherencia y sostenibilidad de las intervenciones territoriales.

Finalmente, la evidencia recogida sugiere que los enfoques de gestión territorial pueden beneficiarse de estrategias de coordinación interinstitucional que faciliten la inclusión educativa, el abordaje de necesidades específicas y la generación de redes de apoyo a nivel local. Estos elementos resultan relevantes para analizar el rol de la gestión social en la implementación de la NEP, sin perjuicio de las definiciones de política que correspondan a las autoridades competentes.

Recomendación 8

Equidad, segregación e inclusión
Gestión territorial de la diversidad y participación comunitaria

La evaluación identifica que la segregación escolar y la atención a la diversidad continúan siendo desafíos relevantes para el Sistema de Educación Pública, con manifestaciones diferenciadas entre territorios y Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). La evidencia

recogida muestra que los SLEP cumplen un rol potencialmente relevante en la gestión de estas problemáticas, aunque con niveles variables de capacidad institucional, articulación intersectorial y uso sistemático de información para la toma de decisiones.

A partir de estos hallazgos, la evaluación sugiere analizar el rol que pueden desempeñar los SLEP en la identificación y abordaje de dinámicas de segregación, considerando estrategias de focalización territorial, priorización de contextos de mayor vulnerabilidad y fortalecimiento del trabajo en red con otros servicios públicos y actores especializados. La sistematización de experiencias locales aparece como un insumo relevante para identificar prácticas replicables y condiciones de implementación.

En el ámbito de la inclusión educativa, la evaluación observa brechas en la cobertura, articulación y coherencia de las respuestas dirigidas a estudiantes en contextos de diversidad cultural, migratoria y de necesidades educativas especiales. En este marco, se sugiere examinar alternativas para fortalecer la formación y el acompañamiento de equipos directivos y técnicos, incluyendo posibles alianzas con instituciones de educación superior y organizaciones con experiencia en pedagogías inclusivas y culturalmente pertinentes.

Asimismo, la evidencia levantada indica que los mecanismos de participación comunitaria presentan grados variables de incidencia efectiva en la planificación y monitoreo de las acciones de los SLEP. A partir de ello, se plantea la conveniencia de analizar ajustes en el funcionamiento de los Consejos Locales y otros espacios de participación, con el fin de clarificar sus roles, fortalecer sus capacidades y mejorar su contribución a la identificación de brechas de equidad y a la rendición de cuentas a nivel territorial.

Finalmente, la evaluación sugiere considerar la incorporación sistemática de enfoques de equidad e inclusión en los instrumentos de planificación estratégica de los SLEP, tales como los planes estratégicos y anuales, utilizando diagnósticos participativos y evidencia territorial para orientar decisiones. Estos elementos aparecen como relevantes para abordar de manera más consistente las desigualdades estructurales del sistema, sin perjuicio de las definiciones de política pública que correspondan a las autoridades competentes.

Recomendación 9

Sistemas de información y uso de datos
Integración, capacidades analíticas y comunicación del sistema

Si bien se ha avanzado en el uso sistemático de información y datos para la planificación, el monitoreo y la rendición de cuentas del Sistema de Educación Pública, la evidencia recogida muestra que los sistemas de información asociados a la Nueva Educación Pública (NEP) presentan fragmentación, heterogeneidad en estándares y limitaciones de interoperabilidad, lo que dificulta su utilización consistente por parte de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y de los distintos niveles del sistema.

A partir de estos hallazgos, la evaluación sugiere analizar alternativas para avanzar hacia una mayor integración y coherencia de los sistemas de información, considerando tanto los requerimientos de gestión financiera y de recursos humanos como aquellos vinculados al seguimiento de procesos pedagógicos y resultados educativos. La experiencia comparada muestra que plataformas interoperables pueden facilitar la planificación, reducir cargas

administrativas y mejorar la calidad de la información disponible para la toma de decisiones, siempre que cuenten con marcos claros de gobernanza y resguardo de datos.

La evidencia también señala desafíos en la cultura de uso de datos, particularmente en relación con las capacidades técnicas para su análisis e interpretación en los niveles territorial y local. En este contexto, se sugiere examinar estrategias de fortalecimiento de capacidades que permitan a los equipos de los SLEP y a las comunidades educativas utilizar la información disponible de manera pertinente y contextualizada, evitando enfoques exclusivamente centrados en el cumplimiento de reportes.

Asimismo, la evaluación identifica oportunidades para mejorar los mecanismos de comunicación y acceso a la información, tanto hacia las comunidades educativas como hacia otros actores del sistema. La disponibilidad de información clara, oportuna y comprensible aparece como un elemento relevante para fortalecer la transparencia, la rendición de cuentas y la participación informada, sin perjuicio de los resguardos necesarios en materia de protección de datos.

Finalmente, la evidencia sugiere que la articulación entre los sistemas de información del sector educativo, la academia y otros actores relevantes podría contribuir a la generación de conocimiento aplicado y a la innovación en la gestión del sistema, siempre que estas instancias se desarrollen bajo marcos institucionales definidos y con roles claramente delimitados.

Recomendación 10

Legitimidad pública y sostenibilidad institucional
Comunicación, participación y seguimiento de la implementación

La evaluación identifica que la legitimidad pública y el respaldo social constituyen factores relevantes para la sostenibilidad de reformas educativas de gran escala, particularmente aquellas que implican transformaciones estructurales en la provisión del servicio educativo. En el caso de la Nueva Educación Pública (NEP), la evidencia recogida muestra avances en la instalación de la institucionalidad, junto con percepciones diversas respecto de su funcionamiento, resultados y proyección en distintos grupos de interés.

A partir de estos hallazgos, la evaluación sugiere analizar los enfoques y mecanismos de comunicación pública asociados a la NEP, considerando su coherencia, alcance y capacidad para informar de manera clara y transparente sobre los objetivos, procesos y resultados del sistema. La experiencia comparada indica que estrategias de comunicación basadas en información verificable y accesible pueden contribuir a una comprensión más informada de las políticas públicas, sin sustituir los espacios de deliberación democrática.

La evidencia también pone de relieve la importancia de examinar los mecanismos de participación y rendición de cuentas existentes a nivel nacional y territorial, incluyendo el funcionamiento de instancias como los Comités Directivos, Consejos Locales y Consejos Escolares. A partir de ello, se plantea la conveniencia de evaluar ajustes que permitan fortalecer su capacidad de seguimiento, incidencia y transparencia, en coherencia con el marco institucional vigente.

Asimismo, la evaluación identifica la necesidad de considerar la sostenibilidad institucional de la NEP en el mediano y largo plazo, incluyendo la claridad de sus objetivos, la estabilidad de sus arreglos de gobernanza y la capacidad del sistema para adaptarse a cambios contextuales, políticos y demográficos. Pero por, sobre todo, para resolver las dificultades de déficit financiero estructural de la educación pública, desde lógicas de planeación como se ha propuesto en la presente evaluación, que vayan más allá de las lógicas de regulación en base a competencia que hoy ordenan al sistema de la nueva educación pública y del sistema educativo chileno en general. En este sentido, se sugiere analizar alternativas para contar con marcos de planificación de más largo plazo, con estudios de costeo de la oferta y análisis de la demanda de servicio educativo, que faciliten la continuidad institucional y la evaluación periódica de la implementación desde sus desafíos de sostenibilidad.

Finalmente, la evidencia levantada indica que la existencia de instancias independientes de seguimiento y evaluación, como el Consejo Evaluador de la Nueva Educación Pública puede contribuir a la transparencia y a la acumulación de aprendizajes institucionales en reformas de esta naturaleza. En este marco, se sugiere examinar el rol y diseño de los actuales mecanismos evaluativos, considerando opciones que fortalezcan su autonomía técnica y continuidad, en línea con prácticas observadas en otros sistemas educativos.

Capítulo 8: Anexos

Anexo 1. Reseña de Integrantes del Panel Experto Internacional Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025)

	JORGE BAXTER: Doctor en Liderazgo Educativo, con especialización en política educativa internacional y comparada (Universidad de Maryland, EE. UU.); Máster en Política Educativa Internacional (Universidad George Washington, EE. UU). Fue Profesor Asociado y Director del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes, Colombia (2016-2023) y desde el 2024 es Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, Colombia. Además de ser editor para el Comparative Education Review, su experiencia incluye el co-comisariado del "Education Film Spaces Festival", y roles en "MobilizArte" y en "Sesame Workshop" como director regional y de educación global.
	MONSERRAT CREAMER: Doctora en Educación (Universidad Autónoma de Madrid, España); Máster en Educación (Universidad de Alabama, EE. UU.) y Máster en Educación con mención en Edu-comunicación (Universidad Salesiana, Ecuador). Distinguida trayectoria pública: Ministra de Educación de la República del Ecuador entre 2019 y 2021. Subsecretaria de Desarrollo Profesional Educativo (2012-2013) y Subsecretaria de Fundamentos Educativos (2012). Ha liderado centros de investigación y pregrados universitarios; consultora para diversas organizaciones y miembro de directorios de entidades como SUMMA, Enseña Ecuador y Fundación Crisfé. Actualmente, es investigadora y asesora senior en educación, y profesora de doctorado y maestría en las Universidades de Espíritu Santo (UEES) e Internacional de Ecuador (UIDE).
	RENÉ ESPINOZA KISSELL: Doctora y Máster en Política, Políticas y Liderazgo (Universidad de California, Berkeley, EE. UU.). Con premiada y destacada carrera académica: fue becaria postdoctoral de la cancillería en la Escuela de Educación de la Universidad de Colorado Boulder (2020-2022) y profesora de posgrado en la Universidad de California, en Santa Cruz, sobre temas contemporáneos y políticas de desigualdad educativa. Ha sido investigadora asociada y es revisora de revistas académicas de alto impacto como Education Policy Analysis Archives y Journal of Education Policy.
	PAULO SANTIAGO: Doctor en Economía, con especialización en Economía de la Educación, Economía Pública, Organización Industrial y Econometría (Universidad del Noreste, EE. UU.); Máster en Economía (Universidad Nueva de Lisboa, Portugal). Sólida carrera en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), liderando revisiones sobre el uso de recursos en escuelas, evaluación y marcos de evaluación para resultados escolares, y la revisión temática de educación terciaria. Co-lideró la revisión de la política docente de la OCDE. Desde 2016, es Jefe de la División de Asesoramiento e Implementación de Políticas en la Dirección de Educación y Habilidades de OCDE.

Anexo 2. Diseño de las Sesiones de Trabajo del Panel Experto

Actividad Panel	Descripción	Observaciones
Previa a las Sesiones	**Envío del Informe de Reforma a Expertos/as**	Envío a panel 1 semana previa a sesión del taller junto a una rúbrica de revisión.
Sesión 1 ONLINE (jueves 10 de julio de 2025)	**Constitución del Panel** -Apropiación del Diseño -Revisión Informe de Reforma de la NEP a Chile -Planificación de Misión a Chile	Se sistematizarán las revisiones individuales previo a la sesión. Coordinar terrenos con DEP, con atención a vacaciones de invierno. Se propondrán 3 escenarios de terrenos al panel para la Misión a Chile.
Sesión 2 ONLINE (miércoles 16 julio de 2025)	**Coordinación de Misión a Chile** -Operacionalización de los objetivos y dimensiones de la Evaluación -Preparación de Misión y Nuevos Levantamientos	Los levantamientos complementarios serán posteriores a la Misión a Chile.
Sesión 3 PRESENCIAL (lunes 28 de julio de 2025)	**Misión a Chile** -Presentación del Panel -Revisión agenda y coordinaciones -Actividades Comunicacionales	Actividades en PNUD. Participación de Representantes de la UNESCO y PNUD. Actividades protocolares. Tercera reunión de trabajo del panel.
Sesión 4 PRESENCIAL (sábado 2 de agosto de 2025)	**Misión a Chile** -Preparación análisis de resultados -Definición de Levantamientos Complementarios -Preparación redacción de informe preliminar	Actividades en PNUD, Mineduc y SLEP en tres regiones del país. Revisión de lo logrado, y definición de lo pendiente a abordar en los levantamientos complementarios a realizar por PNUD. Organización del trabajo a distancia para Informe Final y Devolución a Autoridades.
Sesión 5 ONLINE (martes 23 de septiembre de 2025)	**Preparación de devolución de Resultados a Autoridades** -Diseño de Reportes y Presentación de Resultados	Actividad para equilibrar en contenido y extensión los hallazgos de la evaluación a la fecha.
Sesión 6 ONLINE (viernes 14 de noviembre de 2025)	**Elaboración de Informe Final de Resultados** -Revisión cruzada de subcapítulos entre expertas/os -Priorización de conclusiones y recomendaciones	Determinación del valor agregado de la evaluación y mirada transversal del informe preliminar con miras al informe final y el resumen ejecutivo de la evaluación.
Sesión 7 ONLINE (viernes 09 de enero de 2026)	**Cierre de Informe Final y Resumen Ejecutivo de la Evaluación** -Cierre de Informe Final de Resultados de la Evaluación Internacional. -Elaboración de juicio experto del Panel	Cierre de subcapítulos, experiencias internacionales y recomendaciones generales de la evaluación.

Anexo 3. Diseño de la Evaluación

Plan de Trabajo de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025)

Etapa	Componente	Descripción General	Responsables
Etapa 1 Preparación Insumos Comisión Experta **(Marzo-Mayo 2025)**	Componente A	Revisión Antecedentes Diagnósticos Reforma Revisión Documentos Oficiales Reforma	PNUD
	Componente B	Descripción de la NEP	PNUD y UNESCO
	Componente C	Revisión Evaluaciones Nacionales	UNESCO
	Componente D	Revisión Investigaciones y Estudios de Opinión	PNUD
Panel Experto Internacional: Constitución del Panel **(Sesión 1 online: 10 de julio de 2025)**			
Panel Experto Internacional: Coordinación Misión a Chile **(Sesión 2 online: 16 de julio de 2025)**			
Panel Experto Internacional: Misión en Chile **(Sesión 3 presencial: 28 de julio de 2025)**			
Etapa 2 Misión Expertos y Expertas Internacionales **(Julio-Agosto 2025)**		**Misión a Chile de Panel Experto Internacional** **(28 de julio al 3 de agosto de 2025)**	PNUD y UNESCO
Panel Experto Internacional: Análisis de hallazgos y de nuevos levantamientos **(Sesión 4 presencial: 2 de agosto de 2025)**			
Etapa 3 Nuevos Levantamientos **(Agosto-Octubre 2025)**		**Nuevos Levantamientos de Información** (Según las orientaciones de del Panel Experto, y sólo en caso de que la crean necesaria)	PNUD
Panel Experto Internacional: Diseño de Presentación de Resultados a Autoridades **(Sesión 5 Online: 23 de septiembre)**			
Etapa 4 Sistematización y Análisis **(Agosto de 2025)**		Organización y ordenamiento de registros Misión Sistematización e integración de contenidos	UNESCO y PNUD
Elaboración de Informe Preliminar del Panel de Expertos **(Septiembre-Octubre 2025)**		Redacción Informe Preliminar Validación y Complementación Panel Experto	UNESCO y PNUD
Panel Experto Internacional: Elaboración de Informe Preliminar de Resultados **(Sesión 6 Online: 14 de noviembre de 2025)**			
Devolución de Resultados al Estado de Chile **(Octubre de 2025-Enero 2026)**		Devolución de Resultados a autoridades de MINEDUC y DEP: 20 de octubre de 2025 Devolución de Resultados a Consejo Evaluador: 07 de enero de 2026	UNESCO + PNUD Panel Experto
Panel Experto Internacional: Cierre de Informe Final e Informe Ejecutivo de Resultados de la Evaluación Internacional. (**Sesión 7 Online: 09 de enero de 2026)**			

Cronograma de Actividades

Meses 2025	feb	mar	abr	may	jun	jul	ago	sep	oct	nov	dic	ene 2026
Etapa 1: Revisión Documental Preparatoria Misión Internacional												
Conformación de equipos												
Recopilación de documentos												
Diseño metodológico												
Validación de propuesta Mineduc y Consejo Evaluador NEP												
Revisiones de documentos (lectura, codificación, sistematización, etc.).												
Elaboración documento												
Entrega Informe Reforma NEP en Chile Revisiones Ajustes												
Preparación presentación de Informe Reforma NEP en Chile a Panel Experto												
Primera Sesión Panel Experto: Entrega Informe Reforma NEP en Chile y Preparación Misión a Chile (online)												
Segunda Sesión Panel Experto: Revisión Nuevos Levantamientos y Preparación de la Misión a Chile (online)												
Etapa 2: Misión de Expertos Internacionales												
Preparación Misión a Chile												
Tercera Sesión Panel Experto: Coordinación la Misión (presencial)												
Misión de Expertos/as a Chile												
Cuarta Sesión Panel Experto: Diseño Próximos pasos (presencial)												
Entrega de Informe de Actividades de la Misión												
Etapa 3: Nuevos Levantamientos de Información												
Quinta Sesión Panel Experto: Diseño de Nuevos Levantamientos (online)												
Diseño Nuevos Levantamientos												
Conformación equipo de terreno Nuevos Levantamientos												
Terreno Nuevos Levantamientos												
Análisis y Reportería Nuevos Levantamientos												
Entrega de Informe de Nuevos Levantamientos												
Etapa 4: Sistematización y Análisis Integrado. Elaboración de Informe de Resultados												
Conformación de equipo de análisis y reportería												
Sexta Sesión Panel Experto: Elaboración de Informe Preliminar de Resultados (online)												
Codificaciones, Análisis Integrados, Diseño de Formato Informe												
Taller(es) de Análisis Integrado												
Elaboración de Informe de Resultados Preliminar												

Meses 2025	feb	mar	abr	may	jun	jul	ago	sep	oct	nov	dic	ene 2026
Devolución de Resultados a Autoridades (Online)												
Revisiones Informe Preliminar												
Integración de Comentarios y elaboración versión final												
Socialización de Resultados con Consejo Evaluador (Online)												
Séptima Sesión Panel Experto: cierre de informe final y elaboración del juicio experto y las conclusiones de la Evaluación Internacional												
Entrega de Resumen Ejecutivo e Informe Final de Resultados												

Anexo 4. Registro de Actividades de la Misión en Chile

Participantes de audiencias presenciales con actores en el marco de la Misión en Chile

Fecha	Institución	Cargos	Participantes
29 de julio de 2025	1. SAC (1)	Secretario Ejecutivo de la Agencia de la Calidad de Educación	Gino Cortez
29 de julio de 2025	2. Trabajadores de Educación (1)	Colegio de Profesores/as	Mario Aguilar
29 de julio de 2025	3. Municipios en Traspaso	Alcaldesa de Quinta Normal Director de Departamento de Educación de Colina Alcalde de Ñuñoa	Karina Delfino Mauricio Basoalto Sebastián Sichel
31 de julio de 2025	4. Consejo Evaluador NEP	Consejero 1 Consejero 2 Consejero 3	Aldo Cassinelli María Teresa Flórez Gonzalo Muñoz
31 de julio de 2025	5. Organizaciones de la Sociedad Civil	Fundación Olivo Fundación Impulso Docente Fundación Presente	Constanza Severin Rebeca Molina Bernardita Yuraszeck
31 de julio de 2025	6. Investigadores Nacionales	Académico Universitario 1 U Chile Académico Universitario 2 PUC Académico Universitario 3 U Austral Académico Universitario 4 UCRSH Centro de Pensamiento 2 CEP Centro de Pensamiento 3 Acción Educar Centro de Pensamiento 4 Rumbo Colectivo	Juan Pablo Valenzuela Cristóbal Villalobos Cristián Bellei Andrea Horn Sebastián Izquierdo Agustín Foxley Jaime Portales
31 de julio de 2025	7. Trabajadores de la Educación (2)	Asociaciones de Asistentes de la Educación CNAEP FETECH AEFEN	Enrique Dayne Fabián Lavin Yasna Sánchez Juanita Márquez
31 de julio de 2025	8. Financiamiento	Dirección de Presupuesto DIPLAP Mineduc SUPER Finanzas NEP	Gabriel Villarroel Felipe Peña Alejandro Campos
01 de agosto de 2025	9. MINEDUC (1)	Ministro de Educación Subsecretaria de Educación Parvularia Subsecretaria de Educación Escolar	Nicolás Cataldo Claudia Lagos Alejandra Arratia
01 de agosto de 2025	10. MINEDUC (2)	Directora Centro de Perfeccionamiento y Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) Jefa DEG Apoyo a la Mejora Centro de Innovación para la Mejora	Lilia Concha Flavia Fabiane Pamela Yáñez Martin Cáceres
01 de agosto de 2025	11. MINEDUC (3)	Educación Técnico- Profesional Educación Rural Educación Pueblos Originarios Atención a la Diversidad	Cristián Lincovil Alicia Foxley Felino García Alejandro Cortés
01 de agosto de 2025	12. DEP (1)	Director Subdirección de Desarrollo Estratégico Subdirección de Gestión Interna	Rodrigo Egaña Angélica Fuenzalida Ignacio Ovando
01 de agosto de 2025	13. DEP (2)	Dpto de Infraestructura y Equipamiento Educacional División de Desarrollo Educativo División de Implementación de los SLEP	Rodrigo Castro Alexis Moreira Miguel Figueroa

Participantes de audiencias virtuales con actores en el marco de la Misión en Chile

Fecha	Institución	Cargos	Participantes
27 de agosto de 2025	14. DEP (2)	División de Gestión y Presupuesto de los SLEP	Patricio Leiva
28 de agosto de 2025	15. Ex BID	Coordinación estudio "Financiamiento de la Educación en Chile (2022)"	Analía Jaimovich
29 de agosto de 2025	16. Educación Parvularia	Vicepresidenta de la JUNJI	Daniela Triviño
01 de septiembre de 2025	17. BID	Equipo Estudio de Financiamiento de la Educación en Chile	Carolina Méndez Vicente Díaz
15 de septiembre de 2025	18. SAC (2)	Superintendenta de Educación	Loreto Orellana

Encuentros con Comunidades Escolares y Directorios, Unidades y Redes de SLEP

Fecha	Encuentro	Cantidad de Participantes
28 de julio de 2025	Estudiantes Educación Media Técnico Profesional SLEP Barrancas	**6**
	Docentes Educación Media Técnico Profesional SLEP Barrancas	**5**
	Directivos Liceo EMTP en Pudahuel + Directora Liceo en Cerro Navia	**6**
	DE SLEP Barrancas + DE SLEP Gabriela Mistral	**2**
29 de julio de 2025	Apoderados Escuela Rural SLEP Colchagua	**4**
	Docentes Escuela Rural SLEP Colchagua	**5**
	Directivos Escuela Rural SLEP Colchagua	**5**
	Estudiantes Escuela Rural SLEP Colchagua	**5**
	Directivos SLEP Colchagua	**5**
30 de julio de 2025	Apoderadas Jardín Infantil Frutillar SLEP Llanquihue	**2**
	Asistentes de párvulos Jardín Infantil Frutillar SLEP Llanquihue	**3**
	Directivas y Educadoras Jardín Infantil Frutillar SLEP Llanquihue	**3**
	Red de Liceos: Directores de escuelas del SLEP Llanquihue	**5**
	DE y Jefes de Unidad SLEP Llanquihue + DE y JdG SLEP Costa Araucanía	**8**
	UATP SLEP Llanquihue + Directora Consejo Asesor de Desarrollo Educativo Territorial (CADET)	**2**
01 de agosto de 2025	Estudiantes Escuela Básica SLEP Del Pino	**8**
	Docentes Escuela Básica SLEP Del Pino	**6**
	Directivos Escuela Básica SLEP Del Pino	**4**
	Comité Directivo Local SLEP Del Pino	**1**
	DE SLEP Del Pino + DE SLEP Santa Corina	**2**

Anexo 5. Protocolos de Presentación de la Evaluación Internacional

Protocolo Audiencias Actores Públicos

Evaluación Internacional de la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025)

El Ministerio de Educación de Chile ha encomendado la coordinación de una **Evaluación Internacional a la Educación Pública** en el país al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en estrecha colaboración con la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago.

Esta iniciativa estratégica surge de una solicitud expresa del Congreso Nacional, enmarcada en un Protocolo de Acuerdo durante el proceso de discusión del presupuesto del año 2025. La evaluación internacional está diseñada para incluir una **revisión exhaustiva de las evaluaciones nacionales disponibles** hasta la fecha, la conformación de un **Panel de Expertas y Expertos Internacionales** altamente especializados en temas educativos, y la elaboración de un **informe de retroalimentación** que proporcionará sugerencias y propuestas de mejora para la política educativa nacional.

El **objetivo general** de esta Evaluación Internacional es: "Revisar y analizar la evidencia existente sobre la implementación de la reforma a la educación pública en Chile, con el propósito de generar una evaluación de expertos y expertas internacionales que oriente la toma de decisiones y formule recomendaciones estratégicas para fortalecer la política en el período de culminación de su instalación y con miras a la consolidación del sistema, a partir de estándares internacionales y del conocimiento acumulado en procesos de reforma educativa".

Se espera que el **Panel Experto** emita pronunciamientos fundamentados sobre lo siguiente:

- El estado actual de la reforma a la educación pública en Chile.
- Los logros alcanzados y los desafíos que se vislumbran en el proceso de consolidación de los Servicios Locales de Educación (SLEP).
- Los aprendizajes derivados de la experiencia chilena en la administración de la educación pública.
- Las experiencias comparadas a nivel internacional que puedan enriquecer y nutrir el desarrollo de la política educativa chilena.

Para respaldar su análisis, el Panel dispondrá de insumos y evidencias recopiladas en un Informe Panorámico de la Reforma a la Educación Pública. En el marco de esta evaluación, los expertos llevarán a cabo una **misión en Chile programada entre el 28 de julio y el 2 de agosto de 2025**. Durante esta semana intensiva, los miembros del Panel visitarán diversos SLEP y establecimientos educativos de nivel parvulario y escolar. Asimismo, sostendrán audiencias con **más de 50 actores clave** asociados a la educación pública, quienes han sido previamente identificados en un mapa elaborado por PNUD y UNESCO.

El **Panel de Expertas y Expertos Internacionales** está compuesto por cuatro connotadas figuras con vasta experiencia en diversos ámbitos de la política educativa a nivel global:

PAULO SANTIAGO: Doctor en Economía con especialización en Economía de la Educación, Economía Pública, Organización Industrial y Econometría por la Universidad del Noreste, EE. UU., y Máster en Economía por la Universidad Nueva de Lisboa, Portugal. Su distinguida trayectoria profesional se ha desarrollado principalmente en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde ha liderado revisiones sobre el uso de recursos en escuelas, la evaluación y los marcos de evaluación para resultados escolares, y la revisión temática de educación terciaria. Adicionalmente, co-lideró la revisión de la política docente de la OCDE y, desde 2016, ocupa el cargo de jefe de la División de Asesoramiento e Implementación de Políticas en la Dirección de Educación y Habilidades de OCDE.

RENÉ ESPINOZA KISSELL: Doctora y Máster en Política, políticas y liderazgo por la Universidad de California, EE. UU. Posee una premiada y destacada carrera académica, que incluye su rol como becaria postdoctoral de la cancillería en la Escuela de Educación de la Universidad de Colorado Boulder (2020-2022) y como profesora de posgrado en la Universidad de California, en Santa Cruz, enfocándose en temas contemporáneos y políticas de desigualdad educativa. Ha fungido como investigadora asociada y es revisora para revistas académicas de alto impacto como *Education Policy Analysis Archives* y *Journal of Education Policy*.

JORGE BAXTER: Doctor en Liderazgo Educativo con especialización en política educativa internacional y comparada por la Universidad de Maryland, EE. UU., y Máster en Política Educativa Internacional por la Universidad George Washington, EE. UU. Fue Profesor Asociado y director del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes, Colombia (2016-2023), y desde enero de 2024 se desempeña como Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, Colombia. Además de ser editor para el *Comparative Education Review*, su experiencia abarca el co-comisariado del "Education Film Spaces Festival" y roles directivos en "MobilizArte" y "Sesame Workshop" como director regional y de educación global.

MONSERRAT CREAMER: Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, España; Máster en Educación por la Universidad de Alabama, EE. EE. UU., y Máster en Educación con mención en Educomunicación por la Universidad Salesiana, Ecuador. Ostenta una distinguida trayectoria en el ámbito público, habiendo servido como Ministra de Educación de la República del Ecuador entre 2019 y 2021. Previamente, ocupó los cargos de Subsecretaria de Desarrollo Profesional Educativo (2012-2013) y Subsecretaria de Fundamentos Educativos (2012). Ha liderado centros de investigación y programas universitarios de pregrado, ha ejercido como consultora para diversas organizaciones y es miembro de directorios de entidades como SUMMA, Enseña Ecuador y Fundación Crisfé. Actualmente, es investigadora y asesora senior en educación, y profesora de programas de doctorado y maestría en las Universidades de Espíritu Santo (UEES) e Internacional de Ecuador (UIDE).

Protocolo de Audiencias con Actores Relevantes

La información específica sobre las audiencias, incluyendo día, hora, duración y lista de asistentes, será comunicada exclusivamente a través de correos de invitación y confirmaciones de seguimiento emitidos por PNUD.

Se informa a todos los participantes que **no es necesario preparar presentaciones formales ni documentos previos** al encuentro con las/os expertas/os. Las materias abordadas en el transcurso de las audiencias serán de **carácter estrictamente confidencial** y, en consecuencia, no se realizarán grabaciones de audio ni video. No obstante, el equipo técnico de PNUD y UNESCO estará presente durante las sesiones para llevar a cabo el registro escrito y, en caso de ser necesario, el registro fotográfico.

Las audiencias se llevarán a cabo en las dependencias de PNUD (Dag Hammarskjöld 3241, Vitacura, Santiago de Chile). Se solicita a todos los asistentes **considerar un tiempo de 20 minutos previos** a la hora programada para completar el proceso de ingreso a las instalaciones y cumplir con los protocolos de seguridad establecidos. Es indispensable presentar su **identificación nacional** para facilitar el acceso. Por motivos de seguridad y para preservar la confidencialidad de las conversaciones, **no se permitirá el acceso a equipos de prensa o comunicaciones**.

Evaluación Internacional de la Reforma a la Educación Pública en Chile (2025)

El Ministerio de Educación de Chile ha encomendado la coordinación de una **Evaluación Internacional a la Educación Pública** en el país al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en estrecha colaboración con la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago.

Esta iniciativa estratégica surge de una solicitud expresa del Congreso Nacional, enmarcada en un Protocolo de Acuerdo durante el proceso de discusión del presupuesto del año 2025. La evaluación internacional está diseñada para incluir una **revisión exhaustiva de las evaluaciones nacionales disponibles** hasta la fecha, la conformación de un **Panel de Expertas y Expertos Internacionales** altamente especializados en temas educativos, y la elaboración de un **informe de retroalimentación** que proporcionará sugerencias y propuestas de mejora para la política educativa nacional.

El **objetivo general** de esta Evaluación Internacional es: "Revisar y analizar la evidencia existente sobre la implementación de la reforma a la educación pública en Chile, con el propósito de generar una evaluación de expertos y expertas internacionales que oriente la toma de decisiones y formule recomendaciones estratégicas para fortalecer la política en el período de culminación de su instalación y con miras a la consolidación del sistema, a partir de estándares internacionales y del conocimiento acumulado en procesos de reforma educativa".

Se espera que el **Panel Experto** emita pronunciamientos fundamentados sobre lo siguiente:

- El estado actual de la reforma a la educación pública en Chile.
- Los logros alcanzados y los desafíos que se vislumbran en el proceso de consolidación de los Servicios Locales de Educación (SLEP).
- Los aprendizajes derivados de la experiencia chilena en la administración de la educación pública.
- Las experiencias comparadas a nivel internacional que puedan enriquecer y nutrir el desarrollo de la política educativa chilena.

Para respaldar su análisis, el Panel dispondrá de insumos y evidencias recopiladas en un Informe Panorámico de la Reforma a la Educación Pública. En el marco de esta evaluación, los expertos llevarán a cabo una **misión en Chile programada entre el 28 de julio y el 2 de agosto de 2025**. Durante esta semana intensiva, los miembros del Panel visitarán diversos SLEP y establecimientos educativos de nivel parvulario y escolar. Asimismo, sostendrán audiencias con **más de 50 actores clave** asociados a la educación pública, quienes han sido previamente identificados en un mapa elaborado por PNUD y UNESCO.

El **Panel de Expertas y Expertos Internacionales** está compuesto por cuatro connotadas figuras con vasta experiencia en diversos ámbitos de la política educativa a nivel global:

PAULO SANTIAGO: Doctor en Economía con especialización en Economía de la Educación, Economía Pública, Organización Industrial y Econometría por la Universidad del Noreste, EE. UU., y Máster en Economía por la Universidad Nueva de Lisboa, Portugal. Su distinguida trayectoria profesional se ha desarrollado principalmente en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde ha liderado revisiones sobre el uso de recursos en escuelas, la evaluación y los marcos de evaluación para resultados escolares, y la revisión temática de educación terciaria. Adicionalmente, co-lideró la revisión de la política docente de la OCDE y, desde 2016, ocupa el cargo de jefe de la División de Asesoramiento e Implementación de Políticas en la Dirección de Educación y Habilidades de OCDE.

RENÉ ESPINOZA KISSELL: Doctora y Máster en Política, políticas y liderazgo por la Universidad de California, EE. UU. Posee una premiada y destacada carrera académica, que incluye su rol como

becaria postdoctoral de la cancillería en la Escuela de Educación de la Universidad de Colorado Boulder (2020-2022) y como profesora de posgrado en la Universidad de California, en Santa Cruz, enfocándose en temas contemporáneos y políticas de desigualdad educativa. Ha fungido como investigadora asociada y es revisora para revistas académicas de alto impacto como *Education Policy Analysis Archives* y *Journal of Education Policy*.

JORGE BAXTER: Doctor en Liderazgo Educativo con especialización en política educativa internacional y comparada por la Universidad de Maryland, EE. UU., y Máster en Política Educativa Internacional por la Universidad George Washington, EE. UU. Fue Profesor Asociado y director del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes, Colombia (2016-2023), y desde enero de 2024 se desempeña como Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, Colombia. Además de ser editor para el *Comparative Education Review*, su experiencia abarca el co-comisariado del "Education Film Spaces Festival" y roles directivos en "MobilizArte" y "Sesame Workshop" como director regional y de educación global.

MONSERRAT CREAMER: Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, España; Máster en Educación por la Universidad de Alabama, EE. UU., y Máster en Educación con mención en Edu-comunicación por la Universidad Salesiana, Ecuador. Ostenta una distinguida trayectoria en el ámbito público, habiendo servido como Ministra de Educación de la República del Ecuador entre 2019 y 2021. Previamente, ocupó los cargos de Subsecretaria de Desarrollo Profesional Educativo (2012-2013) y Subsecretaria de Fundamentos Educativos (2012). Ha liderado centros de investigación y programas universitarios de pregrado, ha ejercido como consultora para diversas organizaciones y es miembro de directorios de entidades como SUMMA, Enseña Ecuador y Fundación Crisfé. Actualmente, es investigadora y asesora senior en educación, y profesora de programas de doctorado y maestría en las Universidades de Espíritu Santo (UEES) e Internacional de Ecuador (UIDE).

Protocolo de Visitas a SLEP y establecimientos parvularios y escolares

Cada visita escolar tiene como objetivo ayudar al Panel Experto a comprender el estado de la implementación de la Reforma a la Educación Pública en Chile.

Un desafío clave de la visita es maximizar el tiempo de interacción del Panel con las diferentes personas en cada encuentro. Solicitamos no preparar actos formales y recorridos por instalaciones, se priorizará el diálogo con actores. Las conversaciones no deben ser preparadas, no se requiere ningún documento o presentación. Las discusiones se tratarán con confidencialidad, los nombres de los participantes y el contenido de las conversaciones no se divulgarán. La delegación estará compuesta por 7 personas.

Se propone una agenda general, a ajustar con cada Director/a Ejecutivo/a y Director/a de Establecimiento con la Coordinación General de la Evaluación Internacional a la Reforma a la Educación Pública.

SLEP (1,5 hora)	Establecimiento (2 horas)	
	Equipo Directivo (45 mins)	Estudiantes (30 mins)
	Docentes (45 mins)	Apoderados (20 mins)

Anexo 6. Registro de Levantamientos Complementarios

Fecha	Institución	Cargos	Participantes
10 de septiembre de 2025	1. Educación Tradicional de Pueblos Originarios y Población Migrante	Coordinadora de Educación Intercultural DEP Encargado de Educación Intercultural de SLEP Llanquihue Encargada de Educación Intercultural de SLEP Los Libertadores	Sandy Farías Rigoberto Cárdenas María Teresa Tapia
12 de septiembre de 2025	2. Educación Intercultural Mapuche (SLEP Costa Araucanía)	Director Ejecutivo SLEP Jefa de Gabinete SLEP Docente intercultural y Educadora Tradicional (encargados del Departamento de Interculturalidad Mapuche SLEP Costa Araucanía)	Raúl Adonis Marisol Huenuman Mónica Cheuqueman Domingo Oñate
22 de septiembre de 2025	3. Dirección Ejecutiva SLEP Iquique	Director Ejecutivo Jefe de Gabinete	Najle Majluf Reynaldo Zumarán
06 de octubre de 2025	4. Dirección Ejecutiva SLEP Aysén (1° encuentro)	Director Ejecutivo Encargada de Unidad de Participación y Vinculación Territorial	Sebastián González Loreto Pedreros
09 de octubre de 2025	5. Dirección Ejecutiva SLEP Aysén (2° encuentro)	Director Ejecutivo Encargada de Unidad de Participación y Vinculación Territorial	Sebastián González Loreto Pedreros
16 de octubre de 2025	6. DEPROV RM Poniente	Supervisora y coordinadora Territorio SLEP Barrancas Secretaria Técnica del Comité Local de Desarrollo Profesional Docente Territorio SLEP Los Parques Supervisor y coordinador de Territorio SLEP Santa Corina	Pía Norambuena Lorena Pérez Gabriel Vega
16 de octubre de 2025	7. UATP SLEP Barrancas	Jefa de Subdivisión UATP Jefe de Unidad de Mejora Continua Jefa de Unidad de Acompañamiento a Establecimientos Profesional de acompañamiento y asesoría a establecimientos	María José Canales Juan Francisco Castro Denisse Eliana Bustamante Yanina Valdés