

Capítulo 5

Derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad y aceptabilidad de la educación en Chile



Consejo del Instituto Nacional de Derechos Humanos

Juan Carlos Cayo Rivera
María Beatriz Corbo Atria
Ignacio Covarrubias Cuevas
Yerko Ljubetic Godoy
Cristián Ignacio Pertuzé Fariña
Patricio Rojas Mesina
Paula Salvo del Canto
Alejandrina Tobar Vásquez
Osvaldo Torres Gutiérrez
Antonia Urrejola Noguera
Constanza Valdés Contreras

Director del Instituto Nacional de Derechos Humanos

Yerko Ljubetic Godoy

Edición general

Silvana Lauzán Daskal
Loreto López González

Equipo de investigación y redacción

Anella Guzmán Roncal
Jorge Lagos Toro
Cristina Marchant Araya
Sylvana Mariangel Cavada
María Eugenia Moreira Ceballos
Verónica Del Pozo Saavedra
Vanesa Ramos Duerto
Pablo Rojas Bolvarán
Marcia Tijero Méndez

Transcripciones

Transcripción Plus

Revisión de textos

Cynthia van Lamoén Pinto

Diseño y diagramación

Paula Riveros Madariaga

Impresión

Portal Gráfico

ISBN 978-956-6014-50-8

RPI 2025-A-13314

El **Informe Anual 2025 Situación de los Derechos Humanos en Chile** es de uso público y sus contenidos pueden ser reproducidos total o parcialmente citando la fuente.



CAPÍTULO 5

**Derecho a la educación:
disponibilidad,
accesibilidad y
aceptabilidad de la
educación en Chile**

Ilustración: **Sofía Garabito**

Capítulo 5. Derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad y aceptabilidad de la educación en Chile¹

I. Antecedentes

La educación en Chile ha sido tema de interés permanente durante las últimas décadas. En 2025, algunos aspectos han estado especialmente presentes en el debate público como la preocupación por la creciente violencia escolar, la aparente escasez de cupos, el Sistema de Admisión Escolar (SAE) y la preocupación por la calidad de la educación pública.

El aumento de la violencia en establecimientos educacionales está afectando a estudiantes, docentes, personal directivo y, en general, a toda la comunidad educativa. Los casos registrados en distintas regiones del país, dan cuenta de un fenómeno que preocupa. Se trata de conductas que implican agresión o maltrato físico, verbal, psicológico o social, y que ocurren tanto dentro de los establecimientos como en sus alrededores (Olave, 2025).

En este contexto, el informe Sin Miedo en la Escuela (CEPPE UC, 2025) describe la situación respecto a la violencia escolar en Chile y menciona “un dato alarmante: dentro de sus comunidades educativas, el 84% de los estudiantes ha presenciado episodios de *bullying*, en tanto el 47% de las víctimas no denuncia estos incidentes”. El informe asocia este

1. Agradecemos por su tiempo y disposición a las siguientes personas entrevistadas: Rodrigo Castro Trejo, Flavia Fiabane Salas, Felipe Peña Ríos y Francisca Vásquez Mejías (Mineduc), Silvia Eyzaguirre Tafrá (CEP), Lilia Concha Carreño y Rosa Gaete Moscoso (CPEIP), Isabel Zúñiga Díaz (Fundación Mis Talentos), Florencia Zaffirio Palma (UNESCO), Gonzalo Muñoz Stuardo (Consejo Nacional de Educación) y Ligia Gallegos Ríos (Colegio de Profesores).

silencio con la desconfianza en los sistemas de protección existentes y en la capacidad de las escuelas para intervenir de manera efectiva. En establecimientos educacionales de la Región Metropolitana se han registrado episodios de ataques a la comunidad educativa, uso de bombas molotov, incendios al interior de establecimientos y barricadas callejeras. El pasado mes de octubre se vivieron graves incidentes de violencia en tres colegios, específicamente cuando en uno de ellos, grupos de encapuchados usando overoles blancos lanzaron bombas molotov en el hall, agredieron a una profesora y dañaron la camioneta del rector del colegio (El Mercurio, 2025).

Por otra parte, el debate sobre el SAE lleva varios años en la discusión familiar, de la prensa y diversos congresistas. La idea de que es una “tombola”, una suerte de sorteo, preocupa a las familias pues temen por el ingreso de sus hijos/as al establecimiento educacional de su preferencia. En 2024, Araucanía Diario señalaba que “el sistema de selección aleatorio, que también es llamado por los padres La Tombolita, ya que, si bien es cierto, el proceso se vive a través de un *software*, en la práctica es un verdadero sorteo” (Araucanía Diario, 2024). Mientras que otros medios de comunicación han buscado esclarecer el funcionamiento del algoritmo (La Tercera, 2019). Asimismo, la prensa ha publicado que niños, niñas y adolescentes se han quedado sin un establecimiento educacional donde asistir (Radio Bio Bío, 2025).

En cuanto a la calidad de la educación pública, hay algunos aspectos que este año han estado especialmente presentes. Uno se relaciona con la creciente brecha en los resultados de las mediciones estandarizadas, pues parece que el avance de la implementación del nuevo sistema educativo, administrado por los Servicios Locales de Educación (SLEP), que aún no culmina, pareciera no haber tenido efectos en la mejora de la calidad (Donoso Díaz, 2025). Como han señalado investigaciones sobre la implementación de este sistema “una mejora en la calidad del servicio educacional (...) no se puede convertir en un cambio meramente administrativo” (Cabezas et al., 2018). Así también, las condiciones en que se encuentran los recintos de dependencia pública han representado una preocupación tras el retorno a las actividades presenciales luego

de la pandemia de Covid 19. La situación fue advertida por el INDH en su *Informe Anual 2022*. Ese año, un 27% de establecimientos requería mejoras en su infraestructura, entre ellos, un 54% dependiente de SLEP y 40% municipales (INDH, 2022). Recientemente, el propio ministro de Educación reconoció que la infraestructura de escuelas y liceos en el país se encuentra en crisis (El Mercurio, 2024). En ese contexto, en 2024, el Congreso encomendó al INDH realizar un monitoreo a la situación del SLEP Atacama, para informar sobre la situación en la que se encontraba².

Por otro lado, los organismos de monitoreo de derechos humanos también han evaluado las modificaciones de la última década en materia educativa. En 2017, el Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Kishore Singh, destacó en su misión en Chile los avances en la garantía de este derecho derivados de las reformas introducidas por la Ley General de Educación (2009) y la Ley de Inclusión Escolar (2015) orientadas a asegurar una educación inclusiva, con igualdad de oportunidades, y a reducir las desigualdades en el sistema educacional. En esa oportunidad el Relator relevó también el proyecto de ley sobre el nuevo modelo de educación pública que se encontraba en discusión, y que al ser promulgado a fines de 2017 creó –a través de la Ley 21.040– el nuevo Sistema de Educación Pública, que progresivamente terminará con la educación municipal mediante la creación de los SLEP³. Cuando todos los SLEP estén funcionando (actualmente hay 24) serán 1.565 establecimientos administrados por esa entidad, que reunirán a

2. Informes disponibles en la biblioteca digital del INDH. <https://bibliotecadigital.indh.cl/server/api/core/bitstreams/591f8510-fd1a-4eda-8776-9f20e0936d27/content>.

3. Con la puesta en marcha de la Nueva Educación Pública (Ley N° 21.040, 2017) se crean los Servicios Locales de Educación, nueva institución que reemplaza a las municipalidades como organismos responsables de entregar educación a niños, niñas, adolescentes y adultos del país. Estos servicios deben velar por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional, considerando las necesidades de cada comunidad educativa. Además, tienen que considerar las características de los estudiantes y las particularidades del territorio en que se ubican. Se distribuyen a través de todo el país y se destinará un número de servicios de acuerdo con la población de cada región. Cada SLEP podrá crear oficinas locales para cumplir sus funciones. Administrativamente, las entidades se relacionarán con el Ministerio de Educación por medio de la Dirección de Educación Pública.

420 mil estudiantes y 39 mil docentes que pasarán a formar parte del nuevo sistema (Escobar, 2025).

Diversos estudios han puesto de manifiesto la debilidad de la institucionalidad de la educación pública en Chile, señalando que la administración municipal no estaba en condiciones de garantizar –permanentemente y en todo el territorio– condiciones de gestión y de uso de recursos que aseguren la calidad y la mejora de la educación pública chilena (OCDE, 2004; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2011). Mediante la municipalización, el Estado no ofreció un apoyo especial para enfrentar el desafío de educar en contextos de vulnerabilidad social o de complejidad geográfica, ni tampoco para garantizar un cuerpo docente con condiciones laborales adecuadas y oportunidades de actualización profesional (Historia de la Ley 21.040, 2015).

Así también, el modelo de administración municipalizada de la educación demostró su fracaso en el descenso de la matrícula en la educación pública, que pasó de un 78% en 1986, a un 40,7% en 2010. La municipalización desarticuló al sistema educacional público, generando gran desigualdad entre las escuelas y liceos. Si bien la descentralización educativa bajo la administración municipal buscaba acercar la gestión a las comunidades, terminó generando un sistema fragmentado, con profundas brechas entre comunas ricas y pobres.

Algunos ejemplos de los obstáculos que ha debido enfrentar la administración de la educación pública son el déficit de infraestructura en escuelas de comunas rurales, los casos de corrupción en la administración de recursos en algunos municipios y la precariedad laboral de muchos docentes y asistentes de la educación (Pérez, 2025). En la medida de que el 80% de los estudiantes en Chile asiste a establecimientos que dependen u operan con apoyo estatal, abordar estos problemas adquiere particular relevancia. En particular, es necesario analizar las cuatro dimensiones que concurren en la garantía del derecho a la educación: disponibilidad de cupos, establecimientos y

docentes; accesibilidad material y económica a la educación; calidad de la educación, y adaptabilidad a los contextos, es decir, su capacidad para atender a la diversidad.

Respaldado por los resultados de mediciones estandarizadas, el Estado ha reconocido la urgencia de avanzar en la calidad de la educación. Desde la perspectiva de los especialistas es importante progresar en una concepción de calidad educativa que trascienda los resultados de estas pruebas estandarizadas y considere el desarrollo complejo de habilidades y aptitudes en los y las estudiantes, para fomentar su crecimiento personal y social en la escuela (Radic, 2014; Rodríguez Garcés *et al.*, 2020). Por lo tanto, una educación de calidad es un sistema inclusivo y equitativo que no solo entrega formación académica sino también social, emocional y cívica. Incluye la educación en derechos humanos, la promoción de la igualdad de género y la erradicación de los estereotipos de raza, discapacidad y cualquier otro que vulnere y afecte la dignidad de las personas (ACNUDH, 2021).

Hoy en día, la educación pública de Chile enfrenta un conjunto de desafíos para garantizar el derecho a la educación, fundado en la igualdad, la inclusión social y estándares de calidad que permitan a las personas desarrollar su proyecto de vida e insertarse con plenitud en la sociedad. En este marco, el presente capítulo analiza el cumplimiento de las obligaciones del Estado referidas a la garantía de este derecho, abordando los ámbitos específicos de disponibilidad, accesibilidad y aceptabilidad, a la luz de estándares internacionales.

II. Obligaciones y estándares de derechos humanos⁴

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que “la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”⁵. Agrega que la educación constituye el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente superar la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. Este derecho se encuentra consagrado, entre otras disposiciones internacionales, en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (AGNU, 1948); en los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (AGNU, 1966); el artículo 5 de la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (AGNU, 1965); el artículo 10 de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (AGNU, 1979); los artículos 28 y 29 de la Convención sobre Derechos del Niño (AGNU, 1989); el artículo 13 del Protocolo Facultativo de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (AGNU, 1965); el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En su conjunto, los instrumentos de derechos humanos promueven que la educación que se brinde en escuelas públicas y privadas debe orientarse a desarrollar al máximo las potencialidades de las personas, tanto en el ámbito de la formación ciudadana como en la adquisición de capacidades y

4. El INDH ha abordado diversas dimensiones del derecho a la educación en varios de sus Informes Anuales de Derechos Humanos. En 2011 evaluó el rol del Estado como garante de su ejercicio en igualdad; en 2012 revisó el financiamiento de la educación, en particular el deber del Estado respecto de la obligatoriedad y gratuidad de la educación; en 2013 estudió la calidad como dimensión constitutiva del derecho a la educación; en 2014 analizó el derecho a la educación y la libertad de enseñanza; en 2016 consideró la situación del derecho a educación por parte de las personas privadas de libertad; en 2020, en el contexto de la pandemia, estudió las acciones desarrolladas por el Estado para mitigar los riesgos de la desigualdad de garantías y el ejercicio del derecho a educación; en 2022 abordó la situación post pandemia de niños, niñas y adolescentes en contextos escolares desde la perspectiva de derechos humanos.

5. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General N° 13. E/C.12/1999/10, 1999.

competencias para lograr una subsistencia digna y aportar al desarrollo de la sociedad (INDH, 2012). Además, se establece la obligación de prohibir cualquier forma de exclusión en el ámbito educativo y de promover la igualdad de oportunidades en materia de enseñanza. Esto incluye el deber de implementar un sistema de educación inclusivo y desarrollar programas diferenciados para las personas con discapacidad, con el fin de proporcionarles instrucción y formación especial para ellas.

Es importante señalar que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) remarca la libertad de los padres y madres para elegir la educación de sus hijos:

Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquellas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. (PIDESC, artículo 13.3)

El artículo 13.4 explícita la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, con la condición de que esas instituciones se ajusten a las normas mínimas prescritas por el Estado.

Por otra parte, la Convención de los Derechos del Niño, en su artículo 29, destaca una visión integral de la formación de niños y niñas, e indica que se les debe inculcar a) el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) el respeto hacia sus padres, su propia identidad cultural, su idioma y sus valores, considerando los valores nacionales y de las civilizaciones distintas de la suya; c) una preparación para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena y d) el respeto del medio ambiente natural.

Por otra parte, en su Observación general N° 13 (1999) el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales estableció las siguientes dimensiones esenciales del derecho a la educación: a) **disponibilidad** de escuelas y niveles educativos en cantidad suficiente, personal docente con formación continua, sueldos competitivos y condiciones laborales atractivas, presupuesto, infraestructura y materiales pedagógicos; b) **accesibilidad** a los establecimientos sin discriminación, eliminando barreras económicas y geográficas; c) **aceptabilidad** de programas pedagógicos pertinentes y de buena calidad, y d) **adaptabilidad** de planes de estudio según la diversidad de la sociedad, sus cambios o circunstancias, considerando la adopción de un sistema de educación inclusivo.

La **disponibilidad** contempla la existencia de escuelas para garantizar que todos los niveles de educación estén disponibles. Junto con la infraestructura física necesaria y los materiales pedagógicos para impartir cualquier sistema educativo, así como personal docente capacitado y en condiciones laborales que hagan atractiva dicha profesión. En materia presupuestaria es importante garantizar que los recursos asignados se compartan equitativamente y que el gasto llegue a las zonas desfavorecidas.

La **accesibilidad** consiste en la adecuada localización geográfica y distribución de los establecimientos educacionales y, cuando se requiera, disponer de transporte. Además de gratuidad para la enseñanza primaria y gradualmente para la secundaria y superior.

En esa línea, Katarina Tomasevski, primera Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, señaló que se deben eliminar los obstáculos para la escolarización obligatoria (entre los 6 y 15 años) refiriéndose particularmente a los costos, la distancia y los horarios (Tomasevski, 1999). Ello resulta especialmente relevante para el acceso de las niñas a la educación pues, de acuerdo con el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW), los Estados no solo deben derribar todas las barreras que impiden o dificultan la asistencia de las niñas a la escuela sino también garantizar que tengan

las mismas oportunidades que los niños respecto al acceso a programas de estudio, exámenes, personal docente e infraestructura, opciones de becas. Adicionalmente, los Estados deben promover medidas para reducir la tasa de abandono femenino de los estudios.

La **aceptabilidad** se refiere a programas de estudio y métodos pedagógicos pertinentes, de buena calidad y adecuados culturalmente, alineados a las normas mínimas aprobadas por el Estado. Estos programas han de estar orientados al cumplimiento a los objetivos incluidos en el artículo 13 del PIDESC, dirigidos al “pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad”, y a “fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (párrafo 1). Además, Katarina Tomasevski indica que la aceptabilidad debe contemplar la libertad de elección de los padres en materia de educación para sus hijos (con garantías de derechos humanos), una educación sin censura, el reconocimiento de los derechos de la infancia y considerar el idioma en la educación (que se adecue a la realidad del niño o niña).

Esta dimensión se relaciona con la calidad de la educación y sus múltiples perspectivas. Sin embargo, para definir qué se entiende por calidad desde un enfoque de derechos humanos, debe atenderse a los objetivos que tiene la educación según los tratados que abordan este derecho. Por lo tanto, una educación de calidad es aquella que se orienta a satisfacer dichos objetivos, que se resumen así⁶:

- Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de su dignidad, tanto como aptitudes y capacidades mentales y físicas.
- Fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- Inculcar el respeto hacia los padres, la identidad cultural, idioma y valores, y a civilizaciones distintas.

6. Listado resumido de elaboración propia a partir del PIDESC, art. 13; CDN, art. 29; CDPD, art. 24; CEDAW, art. 10; Belem do Pará, art. 2; Convenio 169 OIT, art. 31; CEDR, art. 7.

- Preparar a niños y niñas para asumir una vida responsable en una sociedad libre, fomentando la comprensión, tolerancia, igualdad y amistad entre sexos, pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos.
- Inculcar el respeto por el medio ambiente.
- Eliminar la discriminación, los estereotipos y la violencia de género. Ello implica integrar “contenidos sobre la igualdad de género en los planes de estudios a todos los niveles de la enseñanza, tanto públicos como privados, desde la primera infancia, y en los programas de educación con un enfoque basado en los derechos humanos. El contenido debería centrarse en los papeles estereotipados asignados a cada género y promover los valores de la igualdad de género y la no discriminación, en particular la masculinidad no violenta, y garantizar una educación sexual integral para niñas y niños, apropiada en función de la edad, con base empírica y científicamente exacta”⁷.
- Remover las prácticas de discriminación que afectan a determinados grupos o sectores dentro de la sociedad.

Por su parte, la **adaptabilidad** implica la adopción de planes de estudio que permitan ajustarse a las necesidades diversas y que sean capaces de evolucionar en el tiempo (UNESCO, 2019). Supone, también, adoptar un sistema de educación inclusivo, conforme al artículo 24, párrafo 1, de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Con el fin de conseguir estos objetivos, la educación debe promover aprendizajes y competencias cognitivas, así como otras competencias, actitudes y habilidades. Al mismo tiempo, se debe desarrollar en entornos adecuados y con personal que asegure una orientación apropiada del proceso educativo, es decir, una experiencia escolar digna y positiva para el desarrollo.

7. Comité CEDAW, Observación General N° 35 (2017) la violencia por razón de género contra la mujer; párr. 30 letra b).

Adicionalmente, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales hace recomendaciones a los Estados para un mejor cumplimiento de los estándares. En 2025, hizo varias recomendaciones sobre educación al Estado de Chile, durante el último ciclo de revisiones periódicas⁸, Entre las que destacan:

1. Impulsar la aprobación y posterior implementación del proyecto de ley sobre educación en afectividad y sexualidad integral.
2. Sostener los esfuerzos de asignación de recursos financieros, humanos y técnicos al sector de la educación a fin de garantizar el acceso universal e igualitario, teniendo en consideración las necesidades diferenciadas de las niñas, los niños y adolescentes con discapacidad.
3. Realizar un análisis exhaustivo del impacto de la Ley N° 21.128 (Ley Aula Segura) en el acceso a la educación, y adopte medidas para prevenir la violencia escolar y evitar la expulsión arbitraria de estudiantes, así como para promover la reinserción de aquellos que han sido expulsados en el marco de dicha ley al sistema educativo, garantizando que toda intervención respete los derechos humanos y fomente entornos educativos inclusivos y seguros.
4. Tomar las medidas presupuestarias y administrativas necesarias para garantizar el acceso a la educación gratuita universal para niños, niñas y adolescentes, incluidos los migrantes.
5. Garantizar que el contenido definido en el currículo establecido por las autoridades competentes sea igualmente aplicado en la educación primaria y secundaria en escuelas o colegios privados.

Cabe destacar que la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), en conformidad con los estándares internacionales, indica en su artículo 3 que el sistema educativo “se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados

8. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2025), Observaciones finales sobre el quinto informe periódico de Chile, E/C.12/CHL/CO/5.

internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza”.

Cuadro 1. Principales obligaciones y estándares del derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Obligación	Estándares	Dimensión	Subdimensión
Adoptar medidas, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente la plena efectividad del derecho a la educación (artículos 2.1 y 13 del PIDESC).	Los Estados deben establecer, desarrollar y gestionar un sistema educativo que considere establecimientos adecuados y personal docente en cantidad suficiente para garantizar que todos los niveles de educación estén disponibles.	Disponibilidad	Establecimiento adecuado
			Oportunidad, suficiencia y gestión de recursos presupuestarios
			Disponibilidad de vacantes
			Disponibilidad de docentes
En el PIDESC los Estados Parte se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social (artículos 2.1 y 13).	La educación debe ser accesible a todos; los programas de estudio y los métodos pedagógicos han de ser aceptables (pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) y flexibles para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y a las necesidades especiales de los y las estudiantes.	Accesibilidad	Accesibilidad económica
			Accesibilidad física
			Asistencia de los estudiantes
			Educación inclusiva y no discriminatoria

		Aceptabilidad	Infraestructura adecuada
			Capacitación y formación docente
			Estándares para medir la calidad
			Calidad del currículo
			Entorno educativo y clima escolar
		Adaptabilidad	Salud mental
			Flexibilidad (respuesta a contingencias)
			Pertinencia cultural de programas de estudio

Fuente: elaboración propia a partir de las obligaciones y estándares internacionales.

Si bien los aspectos de estas cuatro dimensiones están interrelacionados, este capítulo se centrará en las dimensiones de disponibilidad y aceptabilidad, aun cuando considerará algunos aspectos sobre accesibilidad.

III. Derecho a la educación en Chile

i. Disponibilidad y acceso a la educación

La disponibilidad y el acceso a la educación implican que el Estado debe asegurar un acceso que garantice a niños, niñas y adolescentes (NNA) condiciones de igualdad y no discriminación. Es decir, que se debe impedir que las barreras o diferencias socioeconómicas y culturales limiten el derecho a una educación de calidad. También significa que el Estado cree y promueva un sistema educativo inclusivo, donde todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, sean parte de la comunidad educativa.

A continuación, se abordan tres aspectos respecto de la disponibilidad: cupos y admisión al sistema educativo; financiamiento y asistencia; e inclusión.

A. Cupos y admisión

El Sistema de Admisión Escolar (SAE) fue implementado de manera paulatina por el Ministerio de Educación a partir del año 2016⁹ (Centro de Estudios Mineduc, 2019) para responder a la necesidad de garantizar el acceso a la educación en condiciones de equidad, inclusión y transparencia (Mineduc, 2025). Creado a partir de la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.846, 2015) el SAE busca eliminar mecanismos de selección discrecional, optimizar la selección de vacantes y favorecer que las oportunidades educativas no sean determinadas por factores socioeconómicos, académicos o culturales de las familias. Además, se propone ordenar el proceso de ingreso a los establecimientos que reciben financiamiento público, promoviendo criterios comunes para todos los actores del sistema (Mineduc, 2025).

El sistema se basa en un algoritmo cuyo diseño permite maximizar las preferencias de quienes postulan. Busca garantizar que los procesos de admisión sean objetivos y previsibles, para ello otorga a las familias la posibilidad de postular a establecimientos de su preferencia en igualdad de condiciones, garantizando que la asignación de cupos responda a criterios claros y transparentes (Mineduc, 2025).

El sistema funciona en base a las vacantes disponibles; por lo cual, si el establecimiento tiene una cantidad de vacantes igual o mayor al número de postulantes, todos los niños, niñas y adolescentes (NNA) serán admitidos en dicho establecimiento. No obstante, cuando el establecimiento no cuenta con vacantes suficientes, se aplica un mecanismo de asignación según los criterios de prioridad estipulados

9. La implementación comenzó en la Región de Magallanes, siguió en 2017 en las regiones de Tarapacá, Coquimbo, O'Higgins y Los Lagos. Luego, el año 2018, el SAE se implementó en las regiones restantes salvo la Metropolitana, donde partió en 2019.

en la normativa. Los niveles de prioridad son: 1) matrícula asegurada (pertenecen al establecimiento con anterioridad); 21. hermanos(as) ya matriculado(as) en el establecimiento; 2. estudiantes prioritarios (15 % del cupo); 3. hijos de funcionarios del establecimiento; 4. exalumnos siempre que no hayan sido expulsados previamente¹⁰; 5. todos los demás estudiantes.

Es importante precisar que las asignaciones de cupo responden al conjunto de las preferencias declaradas en la postulación. Por esa razón, la probabilidad de obtener un cupo aumenta en la medida que sea mayor el número de establecimientos señalados en las preferencias de las familias.

La tabla N° 1 presenta el promedio de vacantes, postulantes y postulaciones en primera prioridad por establecimiento educacional, a nivel nacional y según dependencia administrativa¹¹. En promedio existen 143 cupos por establecimiento y 43 postulaciones. Los datos muestran que, según dependencia (establecimientos municipales, SLEP y particulares subvencionados), la cantidad de postulantes es menor que las vacantes ofrecidas, por lo tanto, no se observa un problema general de falta de disponibilidad de vacantes. Sin embargo, la tabla también revela que la cantidad de postulantes que escogen establecimientos particulares subvencionados como primera opción es notoriamente mayor, de hecho, prácticamente triplica las postulaciones en primer lugar a establecimientos de dependencia estatal. Aun así, tampoco allí se advierte un problema de falta de vacantes disponibles.

10. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/criterios-de-prioridad>.

11. La dependencia administrativa se refiere al tipo de entidad o institución que administra un establecimiento educacional y es responsable de su funcionamiento y sostenimiento. Esta dependencia puede ser pública o privada (una entidad particular subvencionada).

Tabla N° 1. Promedio de vacantes, postulaciones y postulantes en primera prioridad por establecimiento educacional, según dependencia administrativa

Dependencia	Promedio de vacantes	Promedio de postulantes	Promedio de postulaciones en primera prioridad
Municipal y SLEP	132	30	124
Particulares subvencionados	158	59	367
Nacional	143	43	229

Nota: un postulante puede realizar más de una postulación a distintos establecimientos educacionales.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos de los resultados de postulación al proceso SAE 2025 (Mineduc, 2025). Disponible en <https://datosabiertos.mineduc.cl/sistema-de-admision-escolar-sae/>.

Respecto a los resultados del proceso, la tabla N° 2 muestra que, del total de cupos asignados en la etapa regular, el porcentaje de aceptación a nivel nacional es de 76%. Al desagregar por dependencia, el porcentaje llega a 74% en los establecimientos municipales y SLEP, mientras asciende a 77% en particulares subvencionados. A su vez, destaca que la proporción de cupos rechazados es la misma para ambas dependencias, con un 7%.

Tabla N° 2. Cupos asignados y respuestas a la asignación en etapa regular del proceso, según dependencia administrativa

Dependencia	Total de cupos asignados	Cupos aceptados	Cupos rechazados	Cupos sin respuesta
Municipal y SLEP	183.359	74%	7%	19%
Particulares subvencionados	255.675	77%	7%	15%
Nacional	439.034	76%	7%	17%

Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos de resultados de postulación proceso SAE año académico 2025 (Mineduc, 2025). Disponible en <https://datosabiertos.mineduc.cl/sistema-de-admision-escolar-sae/>.

Estos resultados plantean que, si bien no se evidencia un problema asociado a una falta generalizada de cupos, sí existe una proporción de familias –aunque minoritaria– que rechaza el establecimiento asignado por el sistema. Más allá de las cifras, es importante analizar las dificultades, los principales logros y los desafíos pendientes para mejorar el Sistema de Admisión Escolar.

En el marco de la aprobación de la Ley de Presupuesto 2025, el Mineduc y el Senado acordaron desarrollar una mesa técnica de evaluación del SAE¹², conformada por doce especialistas con diferentes visiones políticas y sociales. El informe de la Mesa Técnica, presentado en abril de 2025, señala las siguientes fortalezas del SAE:

- Un alto nivel de eficiencia en la asignación de estudiantes según sus preferencias, dado el conjunto de vacantes disponibles.
- La alta capacidad del algoritmo para garantizar resultados eficientes y estables, particularmente en contextos de alta demanda y diversidad de preferencias, lo que ha sido reconocido internacionalmente.
- el aseguramiento de la no discriminación arbitraria de estudiantes.
- La generación de información valiosa acerca de la capacidad ociosa del sistema, la distribución de la oferta y la demanda, y las preferencias relevadas por las familias.
- La transparencia del proceso de postulación y asignación, pues los resultados son públicos y posibles de ser replicados por terceros.

12. El Mineduc y el Senado de la República convocaron a doce especialistas para conformar la Mesa Técnica Sistema de Admisión Escolar: Sylvia Eyzaguirre (CEP), María Paz Arzola (Libertad y Desarrollo), Mauricio Bravo (U. del Desarrollo), Cristian Cabalin (U. de Chile), Alejandro Carrasco (U. Católica), Javier González (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y El Caribe), Juan José Llorente (Fundación Jaime Guzmán), Manuela Mendoza (U. de O'Higgins), Gonzalo Muñoz (U. Diego Portales), Daniel Ríos (U. de Santiago), Patricio Rodríguez (U. de Chile) y Magdalena Vergara (Ideas País).

Finalmente, la Mesa Técnica reconoció al SAE como una herramienta valiosa para el diseño de políticas públicas y que vela por la transparencia del proceso de postulación y asignación (Mineduc, 2025).

El mismo informe señala que en el proceso 2025, el SAE¹³ logró que el 53% de los y las postulantes fuera asignados a su primera preferencia; el 70% en alguna de las tres primeras; y el 74% en alguna de las preferencias restantes¹⁴. Tanto este informe como varias de las personas entrevistadas por el INDH coinciden en que otra de las fortalezas del SAE es la estandarización de los procesos de admisión basada en el principio de no discriminación y la transparencia del proceso, que declara cuales son los criterios de priorización.

En relación con la no discriminación, Isabel Zúñiga¹⁵, presidenta del directorio de la Fundación Mis Talentos¹⁶, sostiene que “el SAE ya es un tremendo avance respecto a lo que había antes. Lo que teníamos era un sistema que en el papel impedía la discriminación en el acceso, pero en los hechos lo hacía”. Por ejemplo, Zúñiga señala que antes del SAE era complejo para niños y niñas con discapacidad encontrar colegio; o que para las familias con menos recursos era más difícil postular porque las postulaciones eran presenciales y no disponían de los recursos para visitar varios establecimientos. De este modo, señaló que “con el SAE se eliminó esa discriminación y eso es un tremendo aporte”.

13. Antes del Sistema de Admisión Escolar (SAE) el proceso estaba a cargo de cada establecimiento educativo, que aplicaba sus propios criterios, tales como la realización de pruebas académicas, entrevistas y antecedentes familiares.

14. El SAE no tiene un número máximo de postulaciones para cada estudiante. Las familias pueden postular a los NNA a cuántos establecimientos deseen. Si en la primera etapa de postulación, el estudiante no queda seleccionado en ningún establecimiento, puede postular en la segunda etapa.

15. En entrevista con el INDH realizada el 29 de julio de 2025.

16. La *Fundación mis Talentos* busca disminuir barreras de acceso y permanencia que enfrentan las personas con discapacidad y otras diferencias para incorporarse a contextos educativos y laborales.

Así también, algunos de los entrevistados valoran que padres, madres y apoderados tengan el derecho preferente de elegir el establecimiento educacional para sus hijos e hijas. Al respecto, Francisca Vásquez, Coordinadora Nacional de Reconocimiento y Admisión Escolar del Mineduc, menciona que “son las familias las que eligen los colegios que funcionan con financiamiento estatal. No puede ser (que los sostenedores de los colegios) elijan a dedo para educar solo un tipo de niño, que es el que les acomoda”¹⁷.

Al respecto, Sylvia Eyzaguirre, consejera del Consejo Nacional de Educación e investigadora del Centro de Estudios Públicos¹⁸, agrega que este sistema es mucho más justo porque le da igual posibilidad de quedar a distintos niños: “no hay pituto, nadie se salta la fila, es imposible boicotear el sistema”. Además, indica que no es cierto lo que algunas personas señalan respecto de que el SAE quitaría a los padres y madres la libertad de elegir el colegio para sus hijos/as.

Por último, el informe de la Mesa Técnica indica que, antes del SAE, el sistema de admisión generaba segregación social y académica, situación que habría mejorado en la actualidad.

Al respecto, Gonzalo Muñoz¹⁹, integrante de la Mesa Técnica, puntualiza:

No es que tengamos un sistema que ahora no está socioeconómicamente segregado, [...] seguimos siendo uno de los sistemas más segregados del mundo. Pero la Ley de Inclusión impactó favorablemente los niveles de segregación. O sea, tenemos un sistema que, a partir de un par de indicadores que son internacionalmente comparables, va reduciendo sus niveles de segregación. Esto no se explica solo por el SAE, sino también por su vinculación con haber tenido ahora un sistema gratuito, sin copago.

17. En entrevista con el INDH del 15 de julio de 2025.

18. En entrevista con el INDH del 14 de julio de 2025.

19. En entrevista con el INDH del 19 de agosto de 2025.

Otro resultado positivo de la implementación del SAE ha sido la generación de información sistemática sobre la demanda educativa a nivel nacional, las preferencias familiares, los flujos de movilidad y la cobertura territorial. Estos datos permiten al Mineduc identificar zonas con déficit de oferta, evaluar la sobredemanda en ciertos establecimientos y anticipar conflictos de asignación en comunas con rápido crecimiento urbano (Mineduc, 2025).

No obstante, persisten las críticas contra el SAE. Específicamente, con respecto al proceso de selección en los establecimientos con alto rendimiento académico. La encuesta del Centro de Estudios Públicos (CEP) de 2024 mostró que un 61% de los encuestados está de acuerdo con permitir la selección por méritos académicos en liceos de alta exigencia²⁰. Según el investigador del CEP, Mauricio Salgado, las personas no utilizan principios de igualdad para la distribución de cupos en escuelas de alta exigencia académica, sino que aplican principios de equidad —al considerar como más justos resultados que favorecen el mérito de los escolares (Salgado, 2024). Este criterio fue recogido en el trabajo de la Mesa Técnica del SAE y en el proyecto de ley (Boletín 16763-04) que busca modificar el proceso de admisión escolar.

Otra crítica importante formulada por la Mesa Técnica es la rigidez normativa del SAE, que le impide considerar situaciones que no se ajustan a los criterios establecidos. Por ejemplo, en los casos de niños con movilidad reducida que deberían estudiar en el colegio más próximo a su domicilio, pero el sistema no permite hacer excepciones que permitan considerar estas situaciones.

Sylvia Eyzaguirre señala que también hay problemas de asignación de cupos en zonas rurales. Dado que en Chile no existe un sistema de transporte escolar en esas zonas, los estudiantes dependen del transporte público que, habitualmente, pasa solo una o dos veces al día. Si las vacantes en el establecimiento del sector se agotan, el niño o niña

20. La normativa actual contempla un régimen especial para establecimientos de alta exigencia académica, los que tienen la posibilidad de seleccionar hasta el 30% de sus vacantes, siempre que exista sobredemanda.

es asignado a uno más lejano, lo que se traduce en un problema para la familia. El sistema no considera adecuadamente la distancia geográfica en función de zonas con dificultades de transporte.

Por otra parte, a pesar de las mejoras implementadas, la plataforma digital para la postulación al SAE aun constituye un obstáculo para aquellas familias vulnerables o que viven en zonas rurales con acceso limitado a internet. En este sentido, los apoderados han reportado, entre otras falencias, la ausencia de guías de orientación o asistentes virtuales y la falta de información sobre los establecimientos que cuentan con el programa de integración escolar (PIE) (Mineduc, 2025).

Otro problema que se presenta es para aquellos alumnos que asisten a establecimientos que no tienen todos los niveles de enseñanza. El sistema no garantiza que un alumno egresado de octavo básico pueda ingresar automáticamente a otro establecimiento. Esto resulta complejo porque, como señala Eyzaguirre, muchas veces estos alumnos postulan a colegios que ofrecen el ciclo educativo completo, pero que disponen de muy pocas vacantes para quienes necesitan integrarse a la educación media.

Al finalizar su trabajo, la Mesa Técnica del SAE realizó un conjunto de recomendaciones para que sean consideradas en el futuro. Algunas de las más significativas son:

- Modificaciones a la normativa vigente para fortalecer los Establecimientos de Alta Exigencia Académica, en particular respecto a la banda de selección, el instrumento de selección. Se propone que los establecimientos de esta categoría puedan escoger a partir de séptimo básico, hasta el 80% de sus estudiantes. Asimismo, la Mesa propone resguardar un umbral mínimo de 40% de estudiantes prioritarios para garantizar la equidad.

- Se mantienen los cuatro criterios de priorización obligatorios, aunque con modificaciones en aquel relacionado con hermanos(as). Se recomienda ampliar el criterio de priorización de hermanos o hermanas a otros miembros de la familia (hermanastros, primos, sobrinos, nietos, en la medida que vivan con la familia del estudiante matriculado en el establecimiento.
- Dada la alta segregación del sistema escolar, la Mesa recomienda favorecer a los estudiantes prioritarios y aumentar su cuota de 15% a 50%. Además, sugiere incorporar dos nuevos criterios de priorización obligatorios: a) estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (estudiantes ciegos(as), sordos(as) o con discapacidad motora) que afecte su desplazamiento hacia y dentro del establecimiento y b) estudiantes que se revinculan al sistema escolar (este criterio se ubicaría en el sexto lugar de prelación, después de exalumnos).
- Se recomienda incorporar criterios de priorización voluntarios, siempre después de los obligatorios. Estos criterios deben ser objetivos, verificables y no pueden constituir discriminación arbitraria o que atenten contra la dignidad del estudiante o su familia.
- Con el fin de favorecer la adhesión de los postulantes y sus familias a los proyectos educativos de cada establecimiento, se recomiendan una serie de medidas para fortalecer el conocimiento de cada proyecto y sus reglamentos de convivencia.
- Mayores atribuciones y autonomía para atender casos excepcionales. Con el objetivo de atender casos excepcionales frente a los cuales el algoritmo es insensible. Se recomienda que los directores de establecimientos tengan atribuciones para crear cupos excepcionales que permitan resolver estas situaciones.
- Ante las dificultades que reportan los usuarios en el uso de la plataforma, se recomienda mejorar la accesibilidad y claridad de la información, incorporando recursos interactivos, sistemas de notificaciones personalizadas y herramientas de educación para las familias.

La preocupación por el funcionamiento del SAE se ha reflejado en el Congreso. En el marco de la discusión de la Ley de Presupuestos 2025 (promulgada en diciembre de 2024), se estableció que en la postulación del SAE 2026, y solo por ese año, en los establecimientos con

sobredemanda se reemplazará el mecanismo de asignación aleatoria de cupos (el algoritmo) por uno nuevo que asignará un orden fijo a cada estudiante mediante su RUT o su Identificador Provisorio Escolar (IPE), junto con el Rol Base de Datos (RBD) del colegio al que postula (Universidad Católica de Chile, 2025). Además, el Senado aprobó la idea de legislar el proyecto de ley que modifica la Ley sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales, en cuanto al proceso de admisión escolar²¹, que también formó parte del acuerdo alcanzado durante la tramitación de la Ley de Presupuestos (Senado de la República, 2025).

En esencia, la iniciativa modifica el Sistema de Admisión Escolar para incorporar en ciertos establecimientos, la selección de los estudiantes por mérito, junto con los criterios de prioridad aplicables durante la asignación de las vacantes. El proyecto crea la categoría de establecimientos educativos de alta exigencia, en los cuales aumenta la posibilidad de selección por mérito del 30% al 80% de las vacantes. Asimismo, permite que los establecimientos agreguen criterios de prioridad voluntarios –tanto preestablecidos como propios– para la asignación de los cupos disponibles.

Al observar el conjunto de recomendaciones de la Mesa Técnica (muchas incorporadas en el proyecto de ley, Boletín 16763-04), desde un enfoque de derechos humanos, es importante que, de aprobarse algunos de sus puntos, los establecimientos educacionales estatales, municipales y particulares subvencionados no establezcan criterios de priorización discriminatorios. En su Informe Anual 2014, el INDH afirmó que “comparte la necesidad de regular los procesos de admisión para eliminar prácticas o resultados discriminatorios, incluso en los establecimientos sin financiamiento estatal, respondiendo así a un principio jurídico clave en materia de derechos humanos, que es el de no discriminación” (p. 181).

21. Boletín N° 16763-04

Esta preocupación es compartida por expertas de distintos sectores, tanto desde el punto de vista técnico como de principios. Francisca Vásquez del Mineduc, señaló:

Hacia dónde apuntan las modificaciones, es en crear más criterios de prioridad y a mí, como técnica del proceso, sí me preocupan mucho aquellos niños que no tienen ningún criterio de prioridad. Creo que se atenta contra la libertad de sus padres de elegir, porque le estamos diciendo que, si tú no cumples, ahora ya son cinco [criterios de priorización], se está proponiendo hasta diez; o sea, si tú no cumples uno de esos diez, probablemente nunca quedes en el colegio de tu elección. Y eso yo sí lo veo como un poco un retroceso de cara a entender que los servicios que son financiados con recursos públicos no deberían tener ese tipo de barreras de entrada.

Permitir a los establecimientos añadir criterios de prioridad voluntarios y propios podría significar, como lo señalaron Eyzaguirre y Zúñiga, que el establecimiento “elija” a los estudiantes que quiere recibir. Es decir, volver a un sistema en el que los establecimientos educacionales sean quienes deciden qué alumnos reciben, por sobre el derecho preferente de los padres, madres y apoderados de elegir el colegio de sus hijas e hijos. Desde la perspectiva de derechos humanos es un mecanismo regresivo, más aún si se considera que los sostenedores reciben financiamiento del Estado, pero se reservan el derecho de admisión de niños, niñas y adolescentes.

Como lo precisa Eyzaguirre:

El Sistema de Admisión Escolar, el SAE, es un sistema que se aplica en países donde hay libertad de educación, pero [en Chile] la libertad de educación es financiada con recursos del Estado. Chile es muy anómalo en el concepto internacional, en todos los países donde hay democracia existe la libertad de enseñanza, pero la libertad de enseñanza se financia con recursos privados.

También Gonzalo Muñoz manifiesta su preocupación ante la idea de otorgar al sostenedor de un establecimiento educacional la capacidad de seleccionar a sus alumnos: “sabemos que en Chile, y en el mundo en general, cuando el que tiene el poder real de las elecciones es el dueño del colegio, el sostenedor, sea público o privado, evidentemente se abre la ventana a la discriminación”.

B. Financiamiento

En 2025, Chile destinó un 19,2% del presupuesto nacional a educación, equivalente a 17 billones de pesos (Ley de Presupuestos 2025) y es uno de los países donde más ha crecido el gasto en educación, pasando de 5,2% del PIB en 2015 a un 6,86 % el año 2021. Este incremento se debe entender en un contexto de transformaciones en el sistema educativo, producto principalmente de la promulgación de la Ley 21.040 en 2017 que creó el nuevo Sistema de Educación Pública y la Ley de Gratuidad de la Educación, promulgada en 2018 (Centro de Estudios Mineduc, 2024). El crecimiento del gasto en educación se ha mantenido los últimos años: en 2024 aumentó 4,3% respecto de 2023 y en 2025 subió 3,3% respecto del año 2024 (Senado de la República de Chile, 2025).

Sin embargo, en relación con el gasto por estudiante, Chile es uno de los países que invierte menos recursos de primero a sexto básico, con 6.537 dólares al año, muy por debajo de los 11.902 dólares que gastan en promedio los países de la OCDE. De séptimo básico a cuarto medio el gasto es de 6.143 dólares, en comparación con los 13.324 dólares de inversión promedio por alumno en los países de la OCDE. Pese a estas cifras, Chile invierte más en educación escolar que otros países de la región como Perú y México y que, desde una perspectiva longitudinal, es uno de los siete países que más ha aumentado su gasto por estudiante (Centro de Estudios Mineduc, 2024c).

Por otra parte, Chile presenta la mayor concentración de matrícula en establecimientos privados (con subvención estatal) entre todos los países de la OCDE: un 53% de la matrícula de primero a sexto básico.

Mientras que en el resto de los países de la OCDE ronda el 12% en promedio, debido a que los establecimientos públicos son los que atraen más alumnos. Esto significa que Chile es el país que destina una mayor proporción del financiamiento hacia la educación privada de todos los países de la OCDE, en cambio estos dirigen su financiamiento principalmente al sistema público (Centro de Estudios Mineduc, 2024).

Respecto a la estructura de financiamiento, en el caso del sistema de educación chileno es de provisión mixta, es decir, financia con distintos mecanismos tanto a establecimientos públicos como privados subvencionados en educación parvularia, básica y media (Mineduc, 2021). Esto, a través del sistema de Subvención Escolar General (SEG) que, de acuerdo con el Decreto Ley N° 2 de 1998 y la Ley de Subvenciones, varía según la asistencia media²² de estudiantes a los establecimientos. Por lo tanto, los establecimientos con mayor cantidad de estudiantes que asisten a la escuela, obtienen mayor financiamiento por subvención que aquellos con menos estudiantes o cuyos estudiantes presentan menor índice de asistencia. Considerando que, como se dijo anteriormente, el sistema de admisión posee una alta concentración de vacantes en establecimientos privados con subvención del Estado, se genera una brecha importante de financiamiento para los establecimientos públicos que, al tener menor matrícula, tienen también menos financiamiento (Bellei, 2025).

La idea detrás de este criterio de financiamiento es que más asistencia mejora el rendimiento escolar. Así también, mientras mayor sea el pago por asistencia a los sostenedores de los establecimientos educacionales, mayor será su esfuerzo por inducirla (Paredes y Ugarte, 2016).

En las últimas décadas se han incluido nuevas legislaciones que incrementan los recursos fiscales destinados a educación. La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP, Ley 20.248, 2008) agregó una

22. La asistencia media de los alumnos es el promedio de días que los estudiantes asisten a la escuela, calculado al dividir el número total de días de asistencia entre el total de días hábiles del calendario escolar.

asignación adicional de entre un 30% y un 35% por cada alumno vulnerable matriculado; la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845, 2015) elimina progresivamente el copago en colegios particulares subvencionados, a través de un aumento sostenido, pero gradual, de la subvención general, en tanto, elimina el lucro y la selección en establecimientos subvencionados que adhieren a la gratuidad; la Ley de Nueva Educación Pública (Ley 21.040, 2017) fortalece por medio de una nueva institucionalidad y administración a los establecimientos de propiedad del Estado –aunque no propone un cambio sustantivo en la estructura de financiamiento– su propósito es generar condiciones para que los sostenedores de educación pública (municipales, corporaciones municipales o Servicios Locales de Educación) entreguen un servicio educativo de calidad. Así también, se creó el Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP) cuyo propósito es disminuir las brechas financieras con que los sostenedores de educación pública operan (Paredes y Ugarte, 2016).

Las críticas a estos nuevos mecanismos apuntan a que no han sido suficientes para disminuir las brechas que deja el sistema de financiamiento general entre establecimientos. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha señalado que la implementación del sistema de *voucher*²³ abarca prácticamente todo el territorio nacional y es transversal a las escuelas, sin hacer diferencias entre ellas según sus características y composición socioeconómica (UNICEF, 2023). En consecuencia, significa que el sistema no es sensible a contextos con mayores dificultades educativa, por ejemplo, los estudiantes vulnerables tienen mayores problemas de acceso a la escuela, debido al transporte, vivir en sectores periféricos, a la topografía del entorno y otros.

23. En este modelo de financiamiento educativo, el Estado entrega un *voucher* (cupón o vale) a las escuelas estatales, municipales y privadas subvencionadas, por cada estudiante que asiste a clases. De esta forma, los padres y madres eligen la institución que quieren para sus hijos y el Estado otorga los fondos a las instituciones en función de su cantidad de estudiantes. En el caso de los establecimientos privados subvencionados, se financian, adicionalmente, mediante el co-pago a las familias. Dicho mecanismo está en proceso de eliminación, pues está siendo reemplazado por el pago estatal.

Adicionalmente, experimentan una tasa de morbilidad más alta, factor que incide en su menor asistencia a clases (SLEP Maule Costa, 2024).

Esto resulta problemático desde un enfoque de derechos humanos, pues el principio de igualdad y no discriminación implica que el Estado debe atender las diferencias contextuales, generando condiciones para que toda la población pueda ejercer sus derechos. Ello implica que el financiamiento, entre otras cosas, debe considerar las diferencias de necesidades y no aplicarse por igual. Además, se critica que el modelo actual de financiamiento no toma en cuenta los costos operativos fijos de los establecimientos, tales como remuneraciones, servicios y gastos adicionales, entonces, a gastos esencialmente fijos, los ingresos serían variables. Por lo general más del 80% de los costos corrientes de un centro escolar son fijos, independiente del número de estudiantes que asistan (Paredes y Ugarte, 2016; SLEP Maule Costa, 2024).

En la misma línea, Gonzalo Muñoz señaló en entrevista con el INDH:

Lo que de verdad pasa en Chile, es que como los colegios no tienen un presupuesto asegurado en función de su matrícula, [no se logran] estabilizar los proyectos educativos en el mediano plazo, tres, cuatro años. Un estudiante que se cambie de colegio se lleva ese *voucher* con él, esa lógica del subsidio a la demanda es el problema esencial. ¿Por qué? Porque provoca que, efectivamente, en ciertos contextos los colegios, sobre todo los más pobres, no puedan tener estabilidad en sus presupuestos, no puedan proyectar. Lo que necesitamos es que las escuelas tengan un financiamiento suficiente. El *voucher* actual, la lógica con la que se financia hoy día no alcanza para eso.

Además, Muñoz advierte que el sistema de financiamiento dejará a las escuelas en una situación aún más crítica debido a que la cantidad de niños y niñas ha disminuido: “La reforma al sistema de financiamiento es tan urgente, porque el sistema requiere más plata, porque si no hacemos nada, se va directo al desfinanciamiento por el fenómeno demográfico, que es un fenómeno estructural que estamos viviendo”.

Por otra parte, Felipe Peña²⁴, jefe de la División de Planificación y Presupuesto del Mineduc, indica que otro problema del sistema de financiamiento es la carga administrativa:

Una de las cuestiones que hace que el sistema se tense, es que el actual sistema de financiamiento, que viene dado principalmente por la subvención escolar, tiene distintas asignaciones. Son distintas subvenciones, que hacen que sean distintos instrumentos o distintas fuentes de ingreso que tienen ciertos marcos normativos para la ejecución y que, a la vez, se solicita que se haga una rendición de cuentas a propósito de cada una. Entonces, efectivamente, el sistema se tensiona porque es muy específico, porque es mucho trabajo y se invierten muchas horas y muchos recursos para poder responder a las obligaciones que este sistema de financiamiento demanda.

Al respecto, indica que el Ministerio, junto con el BID, está elaborando un informe para desarrollar una propuesta sobre el financiamiento de la educación que ayude a corregir las deficiencias o las problemáticas actuales. Sin embargo, agrega que, de implementarse un cambio de este tipo, debería ser progresivo.

Plan de reactivación educativa

Las consecuencias de la pandemia por COVID-19 golpearon fuertemente al sistema educativo en todo el mundo y Chile no estuvo exento. Los principales impactos fueron en la asistencia, la deserción escolar, los procesos de aprendizaje, la convivencia y la salud mental de niños, niñas y adolescentes.

24. En entrevista realizada por el INDH el 16 de julio de 2025.

En este contexto se implementó el *Plan de Reactivación Educativa* a partir del año 2023²⁵. Felipe Peña señaló que “fue uno de los principales programas que se impulsó desde el ministerio durante los primeros años de esta gestión, en donde se inyectaron recursos para poder abordar estas dificultades post pandemia”. Agregó que se destinaron recursos en ámbitos asociados a la recuperación de aprendizajes, orientados tanto a recuperar los niveles de asistencia pre pandemia como a revincular a los estudiantes que habían desertado del sistema escolar. Además, se inyectaron recursos para materias asociadas a la convivencia escolar y la salud mental.

Peña sostuvo que con el paso del tiempo, el Ministerio se dio cuenta de que muchas de las acciones del Plan coincidían con la oferta programática que la institución ya tenía, por lo tanto, podían integrarse y hacer converger el presupuesto del Plan con el de los programas existentes. Por esta razón, el presupuesto del Plan aumentó significativamente (30 mil millones de pesos en 2024).

Finalmente, indicó que la reactivación resulta muy importante porque el financiamiento de los establecimientos educacionales está basado en la asistencia y en la matrícula. En este sentido, la recuperación de los niveles normales de asistencia (90% se considera lo adecuado) ha sido lenta, mientras que en 2019 fue de 87%, en 2022 bajó a 83% que se considera una inasistencia grave o crítica²⁶ (Centro de Estudios Mineduc, 2025a); Centro de Estudios Mineduc, 2025b). En el año 2023 subió a 86,2%,

25. El *Plan de Reactivación Educativa* tiene tres ejes:

Convivencia y salud mental: fortalecer los aspectos socioemocionales, de convivencia, equidad de género y salud mental, desde un enfoque pedagógico, para que las comunidades educativas sean espacios de protección y bienestar.

Fortalecimiento de aprendizajes: robustecer la acción pedagógica de las comunidades educativas para la aceleración de aprendizajes y la superación de brechas, poniendo al centro del sistema educativo el aprendizaje integral y significativo.

Asistencia y revinculación: resguardar integralmente las trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, en todos los niveles educativos, contextos y territorios, fortaleciendo el trabajo de las comunidades educativas y sostenedores.

26. La definición de inasistencia grave corresponde a estudiantes cuya asistencia promedio es menor al 85% Mineduc, 2025.

en 2024 a 87,7% y en junio de 2025 se ubicó en 88,1%²⁷. En términos presupuestarios, la situación demandó una modificación de la Ley de Presupuesto que estuvo vigente hasta octubre de 2023. Este cambio consistió en una corrección al sistema de subvenciones, lo que, en opinión de Felipe Peña, resultó muy favorable porque permitió mitigar el impacto de la baja asistencia y la baja matrícula.

Desde el punto de vista financiero, aseveró Peña, otra medida importante ha sido apoyar el fortalecimiento de la educación pública, específicamente, la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

El diagnóstico financiero respecto de los sostenedores municipales arrojó resultados negativos, con múltiples problemas a través de los años (Villaroel, 2013). Esto se reflejó en la gestión de los recursos y sus sistemas de control, es decir, cómo se utilizaban los recursos, lo que incluye malas prácticas y un control deficiente de la ejecución presupuestaria. Esto determinó lo que Peña denomina una “crisis del financiamiento” del sistema municipal que evidenció casos de sobredotación de funcionarios y pagos de sueldos excesivos (producto de negociaciones colectivas). Todo esto derivó en que los fondos se destinaran para financiar sueldos y otras operaciones, en lugar de materias educativas. como los temas asociados a las áreas técnica y pedagógica.

Al respecto, Villaroel señalaba que:

Resulta contradictorio que a la falta de recursos suficientes de los sostenedores para gestionar la educación municipal, se antepone un volumen de recursos creciente y no siempre utilizado cabal y eficientemente por el sistema. Desde 2008 a 2012 se han incrementado sistemáticamente los recursos para este propósito. Los ingresos al sistema de educación municipal, los aportes

27. La “inasistencia reiterada” es cuando la asistencia es mayor o igual al 85% y menor al 90%.

municipales y otros ingresos también han aumentado. Pese a esto, los déficits financieros de las instituciones que administran han crecido. Toda una contradicción. (Villaroel, 2013)

En este contexto, se establece el Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP) que entrega recursos al sistema como una medida de transición hasta antes de que se conviertan en SLEP. Este Fondo busca ayudar al establecimiento o al sostenedor, para que pueda sanear sus cuentas antes de realizar el traspaso al SLEP. La finalidad del FAEP es “generar condiciones para los sostenedores de educación pública, sean estos municipales, corporaciones municipales o Servicios Locales de Educación²⁸, que permitan entregar un servicio educativo de calidad a los y las estudiantes”. Además, busca disminuir las brechas financieras con que los sostenedores de educación pública operan (DIPRES, 2024).

En consecuencia, es posible afirmar que al analizar el financiamiento del sistema educacional, se visualiza un esfuerzo sistemático del Estado por destinar recursos a mejorar tanto las condiciones de los establecimientos como la calidad de la educación. Sin embargo, el desafío más importante es modificar el modelo de financiamiento, fundado en la asistencia media que, como se señaló, no permite otorgar estabilidad a los establecimientos educacionales para solventar sus gastos basales, ni da cuenta de las realidades diversas que enfrentan las escuelas a lo largo del país.

28. El traspaso de colegios municipales a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) es un proceso gradual y continuo que consiste en transferir la administración de establecimientos educacionales desde los municipios a entidades estatales descentralizadas. El traspaso implica que los docentes y trabajadores de la educación municipal pasan a depender de un mismo empleador estatal (el SLEP). Se espera que el año 2027 hayan sido traspasados la totalidad de los establecimientos. Debido a que el proceso aún no finaliza, actualmente conviven dos tipos de sostenedores: municipalidades y SLEP.

C. Educación inclusiva

La UNESCO define la educación inclusiva como

El proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. (UNICEF, s/f)

La inclusión se plantea como un enfoque que permite abordar las diferencias de necesidades educativas especiales de una forma nueva, sin excluir a las personas con discapacidad, quienes durante mucho tiempo no fueron incorporadas a los espacios educativos regulares y se les mantuvo segregadas en establecimientos de “educación especial” (Bahamonde, 2015).

En Chile, el Programa de Integración Escolar (PIE) es una política pública a cargo del Ministerio de Educación que se encarga de implementar, articular, coordinar y entregar apoyos educativos y técnicos-pedagógicos a los establecimientos educacionales, con el objetivo de integrar a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales en el sistema regular de educación (Superintendencia de Educación, s/f).

La inclusión educativa ha estado en el foco de atención de las políticas públicas desde 1990 con el Decreto N° 490, que estableció normas para la integración de alumnos con discapacidad en establecimientos educativos. Desde ese año se han promulgado cuatro decretos, ocho políticas para fomentar la educación inclusiva y cinco leyes, entre las que destaca la Ley N° 20.201 (Subvención de Educación Especial y de Necesidades Educativas Especiales de Carácter Transitorio, 2007); la Ley N° 20.845 (Ley de Inclusión, 2015), cuyo objetivo es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; la actualización de la Ley N° 21.544 (que modifica y complementa las normas respecto del sistema

educativo, 2023) y la Ley N° 21.545 (conocida como ley del trastorno del espectro autista, 2023).

El PIE entrega apoyos adicionales a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)²⁹ que asisten a establecimientos de educación regular. El PIE favorece la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, de esa manera contribuye al mejoramiento continuo de la calidad de la educación (Superintendencia de Educación s/f).

Por medio del PIE se busca poner a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar las oportunidades de aprendizaje y participación a quienes presentan NEE. Los establecimientos que imparten educación regular y reciben subvención escolar del Estado pueden, voluntariamente, incluir el Programa. Quienes se incorporan al PIE son clasificados según el tipo de necesidades educativas especiales que presentan.

El año 2023 eran 473.006 estudiantes integrados en el PIE, es decir, el 14,6% de la matrícula total en establecimientos con aporte estatal. La mayoría (333.720 alumnos equivalentes al 70,6%) presentan necesidades transitorias, mientras que 139.284 estudiantes tienen necesidades permanentes (29,4%). Entre quienes declaran NEE permanentes existe un marcado sesgo de género: 67,7% son hombres y 32,3% mujeres³⁰ (Centro de Estudios Mineduc, 2024).

29. Las Necesidades Educativas Especiales pueden ser de carácter permanente o transitorio, según el tiempo que los estudiantes requieran los apoyos especializados para participar y progresar en el currículo escolar.

30. Respecto de los NNA con necesidades educativas permanentes –salvo los NNA con ceguera o sordera que por lo general asisten a escuelas especiales–, la mayoría de beneficiarios del PIE en las escuelas regulares corresponden a niños o niñas neurodivergentes. A nivel mundial hay más niños que niñas diagnosticadas con autismo, no necesariamente porque existan más niños con autismo, sino porque se les diagnostica más, a diferencias de muchas niñas que no son diagnosticadas tempranamente, pues no se adecuan al estereotipo de comportamiento autista masculino (Arky, 2025). Esto explica, al menos en parte, la menor demanda de niñas para el PIE.

Por otro lado, en 2023, se registraron 245.844 estudiantes pertenecientes al PIE en establecimientos municipales y 38.015 en servicios locales de educación (SLEP) que, en conjunto, representan un 60% en conjunto. Los establecimientos particulares subvencionados concentran 189.147 estudiantes adscritos al PIE (40,0%). En 15 de las 16 regiones del país la matrícula del PIE se concentra en establecimientos públicos (municipales y servicios locales de educación): la región de Atacama registra un 88,8% de estudiantes en servicios locales de educación y la Región de Antofagasta un 86,2% en establecimientos municipales; La Araucanía es la única región que reporta una mayor proporción de alumnos PIE en establecimientos particulares subvencionados, con un 51,5% (Centro de Estudios Mineduc, 2024a).

En año 2023, el 65,6% del estudiantado inscrito en el PIE (310.087 estudiantes) asistía a enseñanza básica regular, le sigue la enseñanza media científico-humanista regular con un 13,5% de la matrícula, es decir, 63.648 estudiantes integrados (Mineduc, 2024).

La sociedad, en general, ha valorado positivamente las implicancias transformadoras de la integración escolar que conlleva el PIE, pues termina con la segregación y exclusión de niños, niñas y adolescentes con características distintas. Gonzalo Muñoz lo expresa así: “Desde el punto de vista de lo que implica como atención especializada, desde la perspectiva del derecho de los niños a una atención pertinente y en función de sus propias necesidades educativas especiales, creo que es un avance incuestionable”.

Así también, Florencia Saffirio, de UNESCO Chile, señaló:

Obviamente nosotros desde la lógica del objetivo de desarrollo sostenible 4, que es el mandato, el corazón de lo que hacemos en educación en la UNESCO, creemos que el programa PIE va también en la lógica de este derecho a la educación, de sistemas educativos más inclusivos.

Por otra parte, la Superintendencia de Educación, en mayo de 2025, emitió el dictamen N° 74 que permite destinar recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en apoyo a NNA con necesidades educativas especiales. Esta disposición apunta a garantizar que nadie sea excluido del sistema educativo y se aseguren las condiciones para el acceso, permanencia y los elementos necesarios para su educación, ya sea en establecimientos educacionales con o sin PIE (Superintendencia de Educación, 2025).

Sin embargo, la implementación del PIE ha recibido numerosas críticas. Isabel Zúñiga y Gonzalo Muñoz coinciden en que falta su universalización, puesto que aún es voluntario, los sostenedores deciden si tenerlo o no. Según Muñoz, esto genera una incoherencia entre la idea de tener un sistema de admisión que no discrimine y, paralelamente, seguir permitiendo que los colegios decidan si tener o no un equipo especializado para atender a los niños con necesidades especiales. Afirma que el PIE debería estar en todos los colegios subvencionados por el Estado. De la misma manera, Zúñiga opina que es inconcebible que solo el 40% de los establecimientos particulares subvencionados tengan el programa:

Lo perverso de los incentivos que tiene la política hoy día es que, si miras el porcentaje de establecimientos con PIE y el nivel de vulnerabilidad socioeconómica, o sea, si los ordenas por nivel socioeconómico, mientras más pobre es el colegio, más probable es que tenga PIE. Y los colegios más acomodados están haciéndole el quite a la inclusión.

Adicionalmente, Zúñiga sostiene que esto se ha traducido en una alta concentración de alumnos con NEE en los establecimientos adheridos al PIE, que muchas veces supera la norma de dos NNA con necesidades permanentes y cinco con necesidades transitorias por aula³¹. Al respecto, el informe emitido por la Contraloría General de la República en 2024³² observa que “del total de 53.429 cursos de educación básica, media y

31. Decreto N° 170, de 2010, del Ministerio de Educación, artículo 94.

32. Informe 440/2024, p. 27.

técnico profesional en zonas urbanas, a nivel nacional, 44.208 de ellos, equivalentes a un 82,74% presentan la cantidad máxima de siete NEE en aula”. No obstante, los 9.221 cursos restantes (17,26%) poseen de 8 a 19 estudiantes con necesidades educativas especiales por aula (Contraloría General de la República, 2024).

Respecto a la situación de once cursos que incluyen entre 16 y 19 alumnos con NEE –sin considerar si son las mismas o no–, la Contraloría indica que cada uno de estos cursos cuenta con 4 o 5 estudiantes con necesidades transitorias, además de entre 11 y 14 con necesidades permanentes. Agrega que, en este conjunto de cursos, más del 50% del alumnado presenta NEE, mientras que el caso extremo lo constituye un colegio de Macul donde esta proporción llega a 77%.

Un efecto de esta realidad es que representa un desafío para los equipos PIE de tales establecimientos educacionales al momento de planificar e implementar clases en salas donde existe una mayor cantidad y diversidad de alumnos con NEE, considerando, además, que deben asistir a la totalidad de ellos (Contraloría General de la República, 2024). Además, la Contraloría reporta que, al analizar la estructura de los 67.823 cursos con PIE en el país, en el año 2023), se observó que el promedio nacional es de tres diagnósticos distintos por curso. Sin embargo, se identificaron 27.396 cursos con un promedio de cuatro o más NEE, correspondiente al 40% de estos; agrega que incluso detectaron casos con ocho diagnósticos diferentes en una misma aula. La dificultad radica en aquellos establecimientos con escaso personal de apoyo, por lo tanto, pocas horas de trabajo focalizado, pues a mayor concentración de niños y niñas con NEE en una escuela, menor es la cantidad de tiempo dedicado a cada uno de ellos.

Por ejemplo, la Contraloría se refirió al caso de un tercero básico en una escuela de Quinta Normal, donde siete estudiantes se incorporaron al

PIE, cada uno con un diagnóstico diferente³³, pero lo más grave de esta situación es que contaban con solo un profesional para atenderlos. En este sentido, Isabel Zúñiga reitera que la cobertura es indispensable “para lograr que los estudiantes con necesidad educativa especial se distribuyan en todo el sistema, igual como están distribuidos en la sociedad” y que resulta imperativo contar con una mayor cantidad de especialistas capacitados para atender la diversidad de NEE.

Por otra parte, uno de los principales hallazgos de la Contraloría fue que en los establecimientos educacionales hay más estudiantes con diagnósticos asociados a NEE que los informados por el Ministerio de Educación en la plataforma de ingreso al PIE. Por lo tanto, el Ministerio no posee un registro exhaustivo de la cantidad de estos niños, niñas y adolescentes que poseen una necesidad educativa especial en el sistema escolar. Asimismo, la Contraloría agregó que tampoco existe información precisa sobre sus diagnósticos médicos, sus condiciones de aprendizaje ni sus requerimientos específicos de apoyo educativo.

Así también, un problema que afecta a los profesores diferenciales es la carga administrativa que enfrentan. Gonzalo Muñoz y Ligia Gallegos del Colegio de Profesores³⁴ coinciden en señalar que tanto los docentes como los directivos escolares involucrados en el PIE deben reportar, entre otros aspectos, sobre los diagnósticos diferenciados, los protocolos de atención y los procedimientos, lo que implica una carga adicional. Gallegos detalla que estos informes, “a veces en triplicado”, significa que los profesionales de educación diferencial “no están en el aula porque tienen que estar haciendo trabajo administrativo. En marzo, parte de abril y después en diciembre están fuera del aula”.

La Contraloría (2024) también detectó que las *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar* –que contiene las instrucciones

33. Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA), Discapacidad Intelectual, Funcionamiento Intelectual Límite (FIL), Hipoacusia Severa, Trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) expresivo y TEL mixto.

34. En entrevista con el INDH realizada el 10 de julio de 2025.

sobre la planificación de la enseñanza en el PIE- solo abarcan los niveles de educación parvularia y básica. Respecto de la enseñanza media científico-humanista y técnico-profesional el ministerio no desarrolla orientaciones técnicas para que se implementen en los establecimientos educacionales que imparten este nivel educacional.

Como se ha descrito previamente, la implementación del PIE tiene una serie de falencias. Si bien los valores de la integración y la no discriminación de NNA con necesidades especiales que promueve el Programa son importantes y representan un avance, es indispensable dotarlo de recursos suficientes, aumentar el número de docentes especializados y mejorar las orientaciones técnicas. Los Estados tienen la obligación de asumir, de manera adecuada, los desafíos y transformaciones asumidos y de cumplir con sus deberes de manera integral.

ii. Aceptabilidad

A nivel mundial, Chile es uno de los pocos países que ha buscado tener una noción amplia de la educación, reconociendo varios de estos objetivos en los instrumentos del currículum educacional como la Ley N° 20.370 que establece la Ley General de Educación y la ley de aseguramiento de la calidad (Ley N° 20.529), están en consonancia con los tratados internacionales ratificado por el país. A continuación, se evalúa la situación de los establecimientos, del personal docente, de la medición de la calidad, de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y el clima escolar.

A. Establecimiento adecuado

La infraestructura escolar ha sido una constante preocupación. Las protestas estudiantiles de 2006 y 2011 ya reclamaban mejoras al respecto. Más recientemente, a fines de 2023, una paralización de profesores en la Región de Atacama retrasó el inicio de las clases el año 2024. Sus demandas incluían varios aspectos, pero el foco estuvo

puesto en la mala calidad de la infraestructura de los establecimientos educacionales de los SLEP en la Región (Trebilcock, 2024).

Matías Aravena, jefe provincial de Educación de Concepción³⁵, señaló que los problemas de infraestructura no son nuevos, sino que responden a deficiencias estructurales que los municipios han enfrentado durante décadas. Desde los años ochenta los municipios comenzaron a administrar la educación pública y fueron responsables de brindar las condiciones para que los NNA pudieran estudiar, sin embargo, muchas municipalidades fueron incapaces de resolver los problemas de infraestructura y el deterioro de los establecimientos educacionales (U. de Concepción y Cedeus, 2024).

Rodrigo Castro, director de infraestructura de Mineduc³⁶ lo explica así:

En el contexto de la educación municipal, cada sostenedor era dueño de hacer y deshacer en función de lo que creía pertinente respecto de sus propias motivaciones [en infraestructura] y solamente buscaban financiamiento puntual cuando tenían algún requerimiento específico o se lanzaba una convocatoria desde el Ministerio de Educación o mediante otras vías de financiamiento. Entonces, nosotros solo visualizábamos lo que ocurría con la infraestructura municipal cuando nos pedían recursos para temas puntuales, no el estado general.

Y agrega que “la infraestructura en la educación pública recién hoy en día, con la implementación de la Ley 21.040³⁷ en 2017, está en poder del Estado a través de los Servicios Locales de Educación Pública”. En consecuencia, solo desde ese momento el Ministerio de Educación habría podido tomar conocimiento de lo que sucede con

35. En *Conversatorio Crisis de infraestructura educativa: ¿Cuál es el rol de municipios y gobiernos?*, organizado por el Centro de Desarrollo Urbano Sustentable de la Universidad de Concepción y Cedeus. Octubre de 2024.

36. En entrevista con el INDH realizada el 6 de agosto de 2025.

37. Ley que crea el Sistema de Educación Pública (2017).

la infraestructura educacional. Así, señala Castro, en el proceso de traspaso el Ministerio se ha enfrentado al deterioro de la infraestructura educacional, debido a su falta de mantenimiento.

La realidad actual es que muchos establecimientos requieren mejoras urgentes o, en algunos casos, incluso una renovación total. Esto demanda grandes recursos financieros y el fortalecimiento de los equipos técnicos encargados de la gestión (U. de Concepción y Cedeus, 2024). El estudio *Infraestructura para el Desarrollo Sostenible 2022-2031* de la Cámara Chilena de la Construcción (CChC, 2022), estima que durante dicho período se necesitará una inversión de 15 mil millones de dólares para rehabilitar y ampliar la infraestructura escolar pública en los niveles preescolares, básicos, medios y técnicos profesionales. El mismo estudio señala que, en 2021, el Consejo Asesor Presidencial en materia de educación propuso varias medidas, entre ellas, que los municipios entregaran un diagnóstico detallado de sus necesidades de infraestructura para optimizar el uso de recursos. Por otro lado, el Consejo evidenció que los SLEP carecen de equipos técnicos para ejecutar los proyectos a tiempo y, por último, sugirió al Estado simplificar la tramitación de las inversiones en infraestructura y equipamiento.

Al respecto, el Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública estipula que los fondos destinados a infraestructura y equipamiento, tanto de los establecimientos municipales³⁸ como de los SLEP, serán de al menos 105 mil millones de dólares. De acuerdo con el informe de la CChC, la inversión en infraestructura municipal aumentó más de un tercio entre los años 2020 y 2021, mientras que el monto invertido para mejorar la infraestructura en los SLEP se multiplicó más de 27 veces en el período 2018-2021. En términos generales, entre 2018 y 2021, el presupuesto en infraestructura se incrementó en un 62% (CChC, 2022). En ese sentido, Rodrigo Castro subraya que actualmente con la implementación de los SLEP, la prioridad es el mantenimiento: “ahí es donde nosotros enfocamos a los equipos de infraestructura que van ingresando, en la medida que vamos teniendo nuevos equipos de servicios locales, le

38. Mientras dure el proceso de transición de los municipios a los SLEP.

damos fuerte a un proceso de mantenimiento que permita solucionar problemas primarios, como baños en mal estado, cocinas, instalaciones eléctricas”.

Sin embargo, él mismo reconoce que el presupuesto del Mineduc –y de su propio Departamento– asignado a infraestructura solo alcanza para cubrir las necesidades de mantenimiento regular de los SLEP hasta la mitad del año. Castro también indica que los proyectos que se diseñan para corto, mediano y largo plazo, financiados por medio de ciertos subtítulos (del presupuesto del Ministerio) y que permiten inyectar recursos para infraestructura, tienen una ejecución compleja y lenta debido a los largos procesos administrativos Estado.

Junto con la asignación de recursos, el Mineduc debe realizar un “mapeo” de las necesidades de infraestructura, es decir, conocer dónde hay que construir nuevos establecimientos ya sea porque no existen o están deteriorados, y dónde existen mayores carencias. Esto implica actualizar el catastro de infraestructura educacional pues el último data del período 2012/2013 (Mineduc, s/f). En mayo de 2022 el Ministerio decidió realizar un nuevo catastro con el compromiso de iniciar las visitas el segundo semestre de ese año. El proceso duraría entre 13 y 15 meses y abarcaría a casi 7 mil establecimientos (Gálvez, 2023), sin embargo, la primera licitación se declaró desierta, lo que retrasó su ejecución. De acuerdo con la información proporcionada por Castro, hasta agosto de 2025, el catastro tenía un avance de un 50% aproximadamente, y se espera finalizarlo el primer semestre de 2026. Por lo tanto, aún existe un déficit de información para enfrentar adecuadamente el problema de la infraestructura educacional.

Esta información es esencial para el trabajo del Departamento de Infraestructura del Ministerio, puesto que, con la implementación de los cambios educacionales orientados al fortalecimiento de la educación pública, la infraestructura deja de ser un tema local –a cargo de los municipios y de los sostenedores– y pasa a ser una responsabilidad de gestión nacional, en la que se articulan no solo el Mineduc, sino también los gobiernos regionales y los municipios, con la finalidad de ordenar

y priorizar las necesidades. Adicionalmente, como señalan la CChC y el propio Castro, es preciso conocer la proyección de la población de NNA para determinar con certeza qué proyectos se deben implementar.

Finalmente, el país enfrenta grandes desafíos en materia de infraestructura para recuperar las falencias que arrastra desde hace varias décadas. Por eso, es fundamental contar con los resultados del catastro que se está ejecutando, y que permitirá dimensionar el problema y los cuantificar los recursos necesarios para generar espacios adecuados y suficientes destinados a la educación, de manera que todos los niños, niñas y adolescentes, sin importar su origen o ubicación geográfica, puedan acceder a instalaciones escolares para su desarrollo integral.

B. Formación y dotación del personal docente

La disponibilidad y calidad del personal docente –entendido como la cantidad de personal debidamente formado y capacitado– ha sido otro tema de preocupación constante en la política educativa en las últimas décadas. Entre las políticas e iniciativas impulsadas destacan la creación de la Comisión Asesora sobre Formación Inicial Docente (2005); la Ley 20.129 (2006) que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior con especial énfasis en las carreras de pedagogía; el Programa Inicia, que define orientaciones para la Formación Inicial Docente (FID), programas de apoyo y evaluación voluntaria de egresados (2008); la Beca Vocación de Profesor (2010); la Ley 20.501 (2011) de Calidad y Equidad de la Educación; y la Ley 20.529 (2011) que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Finalmente, en 2016, se promulgó la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuya implementación se completó en 2023.

Adicionalmente, se desarrolló el *Marco para la Buena Enseñanza* (creado en 2004 y actualizado en 2021) y los *Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente* –aprobados por el Consejo Nacional de

Educación (CNED) en 2021- y los *Criterios y estándares de calidad para la acreditación de carreras y programas de Pedagogía*³⁹.

No obstante, contar con docentes idóneos para ejercer en su especialidad es un desafío especialmente para establecimientos municipales, dado que los estudios señalan que los docentes con mayores habilidades son más propensos a dejar las escuelas públicas (Elacqua *et al.*, 2018). En 2021, Elige Educar⁴⁰ estimó que el año 2030 existirá un déficit de más de 33 mil docentes idóneos. Aunque, como señaló Gonzalo Muñoz en entrevista con el INDH⁴¹, esa proyección no es real⁴², pues no responde a los cambios demográficos derivados de la caída en la natalidad que ya están afectando los primeros niveles de enseñanza, pero aun así, hay déficit focalizado en algunas regiones y disciplinas. Este déficit se explica por factores que deben ser evaluados atentamente por la política pública, tales como la reducción de la matrícula en carreras de Pedagogía, la mayor selectividad en el ingreso a las universidades, la desertión de docentes y el aumento de horas no lectivas (Elige Educar, 2021).

En esta sección se analizan los principales factores que inciden en la disponibilidad y calidad docente: 1. Formación inicial docente e incentivos a la docencia; 2. Carrera y evaluación docente; 3. Remuneraciones; 4. Uso de horas no lectivas; 5. Formación continua y sistema de acompañamiento.

39. Decreto N° 239 del Mineduc de 2016, actualizado en 2024 por el decreto N° 85.

40. Iniciativa público-privada dedicada a promover la labor docente y su reconocimiento profesional.

41. Gonzalo Muñoz, integrante del Consejo Nacional de Educación. Entrevista realizada el 19 de agosto de 2025.

42. A partir de bases de datos de dotación docente por establecimiento y directorio oficial de establecimientos del año 2024, a nivel nacional, la tasa promedio de estudiantes por docente en establecimientos privados es de 14,5, mientras que en los establecimientos públicos es de 10,1.

B. 1. Formación inicial docente (FID)

En Chile se han regulado progresivamente las carreras de Pedagogía. En ese contexto, la Ley 20.903 eleva los estándares de selección a través de varias modificaciones: establece un aumento progresivo del puntaje de ingreso; refuerza la acreditación obligatoria de las carreras de educación estableciendo que será resorte exclusivo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y que sólo podrán ser impartidas por universidades y no otro tipo de instituciones; establece pruebas diagnósticas de aprendizajes al inicio de la carrera y la Evaluación Nacional Diagnóstica el último año, obligatoria para la obtención del título, con el fin de evaluar estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por Mineduc y aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

Si bien las nuevas exigencias están dirigidas a mejorar la calidad de los docentes en el sistema, también representan un riesgo por la incidencia que pueden tener en la caída de postulantes a las carreras de pedagogía, así como en el cierre de programas que no se ajusten a las exigencias de acreditación⁴³. De hecho, los datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación muestran que entre 2018 y 2022 disminuyó tanto la matrícula del primer año (-43,3%) como la cantidad de programas (-17,9%) (Centro de Estudios Mineduc, 2024b). Esta situación, según explica la rectora de la Universidad de La Serena, Luperfina Rojas, reflejaría “una tensión profunda: por un lado, necesitamos elevar los estándares de ingreso y formación; por otro, las cifras son claras al demostrar que no estamos generando condiciones atractivas para que los jóvenes opten por ser profesores y profesoras” (El Mostrador, 2025). Desde su perspectiva, estas condiciones se relacionan con la alta sobrecarga, el escaso reconocimiento social y remuneraciones aún insuficientes. Por ello, al iniciar la implementación de la Ley, especialistas advirtieron que es relevante que el aumento en la selectividad sea gradual (Elacqua *et al.*, 2018).

43. Los estudios muestran que aumentar los requisitos académicos disminuye la selección de estudiantes de grupos marginados y de hombres, y afecta la capacidad económica de las carreras para formar docentes en coherencia con las demandas del sistema escolar (Van Overschelde y López, 2019; Evans, 2017 en Montero y Fernández, 2022).

Para abordar dicha problemática, en 2024 se introdujo una modificación a la Ley 20.903 que postergó la entrada en vigor de los nuevos requisitos de selección para el proceso de admisión universitaria de 2026 (Ley 21.724, 2024). Además, este año el Ejecutivo presentó un proyecto de ley cuyo propósito es:

Establecer un mecanismo que defina los requisitos de acceso a las carreras y programas de pedagogía, permitiendo su ajuste de manera técnica, periódica y basada en evidencia, con el fin de garantizar la formación de las y los docentes necesarios en todo el territorio del país y en cada una de las disciplinas que conforman el currículum nacional (Boletín N° 17.442).

Se propuso la existencia de un Comité Técnico de Acceso del Subsistema Universitario que defina –sobre la base de una propuesta técnica del Mineduc y la opinión técnica del Consejo Nacional de Educación– las exigencias de admisión a las carreras de pedagogía, de manera que puedan ser más bajas que las solicitadas por la Ley que deberían empezar a regir en 2026.

Sin embargo, este proyecto de ley es insuficiente para resolver el problema, si no se aborda la cuestión de fondo. Como señaló Gonzalo Muñoz, no es realista pensar que buenos estudiantes elegirán carreras de educación si las condiciones laborales siguen siendo poco atractivas en comparación con otras profesiones. En la misma línea, la rectora Rojas, opinó que

Relajar o eliminar los requisitos de ingreso no es la solución estructural que el país requiere; pero, al fragor de los resultados, incrementarlos solo agravaría el complejo escenario. En esta línea, más que bajar o subir estándares, el desafío debe enfocarse en hacer de la docencia una opción deseable, prestigiosa y viable desde el punto de vista personal y profesional (El Mostrador, 2025).

En esa línea, Muñoz y Rojas señalan que sería deseable que el Estado abordara la problemática del posible déficit de docentes desde una

perspectiva integral o multifactorial. Esto implica analizar la demanda real y proyectada de docentes considerando los cambios demográficos –dado que ha disminuido significativamente la natalidad–, por lo tanto, existirá una menor necesidad de docentes. Asimismo, significa invertir en el fortalecimiento de las Facultades de Educación, en programas de acompañamiento académico y vocacional para estudiantes de educación media con potencial docente, y en campañas para revalorizar socialmente el rol del profesor.

También es necesario determinar cuáles son los factores que más inciden en la calidad docente para orientar la política de captación de nuevos profesionales. Como señala Williamson (2025) “es indispensable anticiparse en la selección de candidatos a la profesión docente, con el fin de establecer filtros que impidan el ingreso de aquellas personas con escasas posibilidades de convertirse en profesores efectivos”. En este sentido, dado que en su investigación concluye que ni la prueba SIMCE, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) ni la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) son predictores confiables del desempeño docente, es preocupante que la normativa vigente disponga requisitos de puntaje en la prueba de ingreso a la universidad como un mecanismo para elevar la calidad de la formación docente.

Por otra parte, en 2018, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) hizo un análisis de la acreditación de 84 carreras de Pedagogía y concluyó que “la articulación de la formación disciplinar y pedagógica, y de la formación teórica y práctica, se presentan como debilidades transversales en las resoluciones de acreditación de las carreras analizadas” (CNA, 2018, p. 61). También identificó como debilidades la ausencia de formación basada en competencias y la poca alineación con los estándares orientadores, entre otros aspectos.

Los resultados de la Evaluación Nacional Docente revelan que el desempeño de los estudiantes que están a punto de egresar ha mejorado sustancialmente en habilidades de comunicación escrita, y en conocimientos específicos y pedagógicos. Sin embargo, no ha ocurrido

lo mismo en el ámbito de la resolución de situaciones pedagógicas⁴⁴. La tabla N° 3 muestra los resultados en habilidades de comunicación escrita. Entre 2019 y 2023, solo un 6% de estudiantes tenía un desempeño alto (A) lo que aumentó a 36% en 2023. Asimismo, en 2019 el 4% tenía un desempeño bajo (D), que descendió a 1% en 2023.

Tabla N°3. Resultados de Evaluación Nacional Diagnóstica docente en habilidades de comunicación escrita (período 2019-2023)

Desempeño	2019	2020	2021	2022	2023
A (alto)	6%	11%	11%	8%	36%
B	70%	36%	36%	78%	54%
C	20%	47%	47%	14%	10%
D (bajo)	4%	6%	7%	1%	1%
Cantidad de docentes	14.024	11.502	11.776	11.362	11.003

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica docente disponibles en www.cpeip.cl

Lo mismo ocurre con la evolución de los resultados de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos que aparecen en la tabla N° 4. El propósito de esta evaluación es reconocer el nivel de dominio de conocimientos pedagógicos y disciplinarios sobre contenidos basados en las Bases Curriculares vigentes y los Estándares de Desarrollo Profesional. En este caso también se observa un mejoramiento del desempeño, pues en 2019 sólo un 8% de los docentes alcanzaba una categoría alta, en cambio en 2023 esa proporción aumentó a 23%. A su vez, el desempeño bajo disminuyó de 16% en 2019, a 11% en 2023.

44. Es la dimensión de la evaluación que mide si las y los docentes analizan y proponen soluciones, frente a escenarios hipotéticos de aula, coherentes con los objetivos de aprendizaje.

Tabla N° 4. Resultados de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (2019-2023)

Desempeño	2019	2020	2021	2022	2023
A (alto)	8%	17%	19%	19%	23%
B	39%	49%	43%	38%	38%
C	36%	28%	30%	34%	28%
D (bajo)	16%	6%	9%	9%	11%
Cantidad de docentes	20.214	5.094	15.412	17.056	39.403

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de resultados de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, disponibles en www.cpeip.cl

Esta tendencia, sin embargo, no se ha reflejado en los resultados de la evaluación en materia de habilidades de resolución de situaciones pedagógicas. En 2019 el 1% de los estudiantes alcanzaba un desempeño alto y se mantuvo relativamente estable al subir a 3% en el año 2023. Por el contrario, si en 2019 un 48% tuvo un desempeño bajo, descendió a 18% en 2023, pero el mayor cambio se produjo en el nivel C (cercano a la categoría Bajo), que entre 2019 y 2023 se duplicó pasando de 32% a 67%.

El monitoreo de los resultados de la Evaluación Nacional Docente debería ayudar a las instituciones educativas a perfeccionar estos aspectos, aunque el Estado deberá vigilar que las instituciones no pongan foco únicamente en dichas evaluaciones para la mejora de sus planes y programas de estudios, mientras descuidan otras áreas relevantes, como ha sido advertido por diferentes estudios (Donoso y Ruffinelli, 2020).

Con la finalidad de fortalecer la formación inicial docente y atraer más y mejores postulantes a sus carreras, en 2024 el Ejecutivo propuso un Plan Nacional Docente, en cuyo marco se desarrollan iniciativas orientadas a mejorar la formación y el desarrollo docente, así como su reconocimiento y promoción (Gobierno de Chile, 2024). Por otro lado, en

2025 se firmó un Acuerdo por el Futuro de la Formación Docente en Chile, entre el Mineduc y el CRUCH, que propone:

Promover un marco normativo actualizado, flexible, equitativo que garantice un sistema de admisión a las pedagogías que basado en el mérito académico y vocacional; y la evaluación de la calidad de las carreras y programas de pedagogías, basado en las condiciones de contexto, que fomente la mejora continua de los procesos y los resultados académicos (CRUCH, 2025).

Sin embargo, cuando se redactó este informe, el acuerdo aún no se materializaba en medidas concretas factibles de ser evaluadas por el INDH. Frente a un escenario de cambio de gobierno, sería deseable que tanto el Plan Nacional Docente como el acuerdo alcanzado con el CRUCH pudieran continuar desarrollándose, profundizando así en las medidas que buscan fortalecer la formación inicial de docentes.

B.2. Tramos y reconocimiento

En la carrera docente existen cinco tramos asociados a diferencias salariales, en los que se avanza de manera progresiva. Cada ciclo del Sistema de Reconocimiento contempla el cumplimiento de años de experiencia y de resultados en las evaluaciones, consistentes en la entrega de un portafolio y una prueba de conocimientos. El portafolio profesional de competencias pedagógicas evalúa la práctica pedagógica en el contexto del aula. Considera evidencias documentadas relativas a las mejores prácticas docentes de desempeño en aula, así como prácticas colaborativas, de liderazgo, creación de contenidos o materiales y el perfeccionamiento, entre otros aspectos. El portafolio consta de tres módulos: planificación, evaluación y reflexión; clase grabada y trabajo colaborativo.

Por su parte, la Agencia de la Calidad de la Educación aplica anualmente, conforme a los contenidos definidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas (CPEIP), la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP). Aunque este sistema

de evaluación por tramos está diseñado para mejorar la calidad docente y promover la formación y mejora continua, han ocurrido algunos problemas en su implementación que generan una mala percepción por parte de los docentes.

Por un lado, Lilia Concha⁴⁵, directora del CPEIP (organismo responsable de la evaluación), explicó que hasta 2024 existía el problema de la doble evaluación a la que estaban sometidos los docentes del sistema municipal y los SLEP, pues debían ser evaluados, simultáneamente, según lo establecido en el artículo 70 del Estatuto Docente –que incluía entrevista de evaluador par, informe de referencia de terceros, autoevaluación y preparación de portafolio– y por la Agencia de Calidad de la Educación. Evidentemente, esta superposición de evaluaciones resultaba agobiante para los docentes. Sumado a esto, como explicó Concha, la evaluación del Estatuto Docente no incluía incentivos en las remuneraciones, por lo que sus consecuencias eran meramente sancionatorias en caso de ser negativas e inocuas en los casos positivos. Eso explica que, al implementarse el nuevo Sistema de Reconocimiento en 2016, la percepción desde el mundo docente haya sido negativa y la percibieran como un “instrumento punitivo”, tal como lo definió Gallegos (Colegio de Profesores) en entrevista con el INDH. Esta percepción negativa dificultó que, inicialmente, la evaluación fuera reconocida como una oportunidad de mejora de las prácticas pedagógicas (Venegas, 2021) y, por el contrario, se le considerara un elemento que quitaba tiempo del quehacer cotidiano, generaba agobio y no reflejaba sus prácticas diarias (Olave *et al.*, 2021).

Desde el CPEIP explican que, asumiendo esa percepción, durante el Gobierno del Presidente Gabriel Boric se han efectuado cambios al sistema, por ejemplo, se eliminó la doble evaluación mediante la derogación del artículo 70 del Estatuto Docente y se entregaron las rúbricas previamente, para que el profesorado sepa qué se va a evaluar. Señalan que estas modificaciones han permitido mejorar los resultados

45. En entrevista con el INDH de fecha 17 de julio de 2025

de la evaluación y se logró que el último año un 78% de los docentes evaluados subiera de tramo.

El INDH considera que las reformas introducidas en la evaluación docente están bien orientadas hacia la mejora de la calidad de la educación y espera que se mantengan y profundicen, para promoverla como una instancia de aprendizaje y reconocimiento, y no como un factor que desincentive el ingreso a la carrera docente.

B.3. Remuneraciones

La Carrera Docente establece una estructura de remuneraciones basada en tramos en la que se mantienen, derogan o modifican algunas asignaciones del Estatuto Docente. De esta manera, la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) –que existía en el antiguo Estatuto Docente– aumenta de valor para quienes ingresan a la Carrera Docente. Adicionalmente, se crean dos asignaciones, una por tramo de desarrollo profesional y otra por docencia en establecimientos con alta concentración de estudiantes prioritarios. Ambas se suman a otras asignaciones que se mantienen, como la Renta Base Mínima Nacional (RBMN), las asignaciones de responsabilidad y la asignación de zona.

No obstante, a pesar de que estas modificaciones han permitido aumentar las remuneraciones, las condiciones laborales siguen siendo mal evaluadas por los y las docente. Concretamente, este año se produjeron paralizaciones en la comuna de Santiago (que involucraron polémicas entre el alcalde Mario Desbordes y la exalcaldesa, Irací Hassler), y en las regiones de Coquimbo y Magallanes (Radio Biobío, 2025a; La Tercera, 2025), por demandas de reajustes salariales, pago de sueldos y medidas contra el agobio laboral, entre otras. En ese sentido, desde el Colegio de Profesores⁴⁶ estiman que las remuneraciones siguen siendo bajas en consideración con lo que implica el trabajo y la tensión que deben enfrentar los docentes.

46. Ligia Gallegos, del departamento de salud laboral docente y derechos humanos del Colegio de Profesores, en entrevista con el INDH realizada el 10 de julio de 2025.

La remuneración total mínima para los profesionales de la educación municipal, de los SLEP o de establecimientos educacionales subvencionados se fija vía decreto por la Subsecretaría de Educación. En 2025, el monto de la Remuneración Total Mínima es la suma de \$936.585, para un profesional con 44 horas de trabajo semanal⁴⁷ más la asignación de experiencia, que incrementa en un 6,76% la remuneración básica durante los primeros dos años de servicio docente y 6,66% por cada dos años adicionales, con un tope máximo de 100% para profesionales con 30 años de servicios. Esto implica que el salario de un docente parte en \$936.585 mensuales y puede llegar a \$1.873.170 al cumplir 30 años de servicio (equivalente a una remuneración anual de \$22.478.040). A esta cifra se pueden agregar otro tipo de asignaciones como las otorgadas por cargos de responsabilidad, por zona y por docencia en establecimientos con alta concentración de estudiantes prioritarios.

En contraposición, en los países de la OCDE los salarios de los docentes con las cualificaciones más comunes y 15 años de experiencia oscilan entre los 55.725 dólares anuales en educación preescolar y 63.925 dólares en educación secundaria superior. En Chile el sueldo promedio anual estimado por *Education at a Glance* 2025 es de 36.442 dólares (OCDE, 2025).

B.4. Uso de horas no lectivas

Hasta la publicación de la Ley 20.903, en el año 2013, las y los docentes en Chile reportaban dedicar 27 horas semanales a la enseñanza en aula, mientras que la media de los países que participan de la encuesta TALIS⁴⁸ era de 19 horas y en Noruega solo dedicaban 15 horas a la semana al trabajo de aula (OCDE, 2013).

La Ley 20.903 aumentó el tiempo no lectivo de docentes, por lo tanto, permitió una mayor disponibilidad para preparar clases y dedicar tiempo

47. Decreto N° 16 de la Subsecretaría de Educación (mayo de 2025).

48. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, por sus siglas en inglés, es una reconocida encuesta internacional sobre las condiciones de trabajo y el entorno de enseñanza de docentes y directores.

a otras tareas propias de la docencia. Así, la proporción cambió de 75% de tiempo lectivo y 25% de horas no lectivas a una proporción 70/30 en el año 2017 y de 65/35 en 2019. Sin embargo, en la medición de 2018, Chile figuraba como uno de los países donde los docentes utilizan un mayor porcentaje de sus horas en el aula, más del 72%, en comparación con el promedio de los países que participan en la encuesta TALIS, que era de un 53% (OCDE, 2018).

En la tabla N° 5 se muestra el promedio de horas dedicadas a diversas labores, según tipo de establecimiento en 2024. A nivel nacional el promedio del contrato es de 36 horas, mayormente destinadas al aula (24,8), es decir, un 68,89% del total. Adicionalmente, el 17,5% de las horas se utilizan en labores directivas o de Unidad Técnico Pedagógica, por lo que solo el 13,61% es de libre disposición para preparar clases, es decir, el tiempo real para preparar clases sigue siendo escaso.

Tabla N° 5. Distribución de las horas de docentes, según dependencia administrativa

Dependencia	Aula	Labores directivas	UTP	Total contrato
Municipal y SLEP	25,0	2,7	2,2	35,5
Particulares subvencionados	24,8	3,9	3,7	36,5
Particulares pagados	23,0	3,5	3,9	34,7
Nacional	24,8	3,3	3,0	36,0

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de dotación docente por establecimiento y directorio oficial de establecimientos año 2024 en https://datos.gob.cl/organization/subsecretaria_de_educacion.

A pesar de que estos datos muestran que los porcentajes de 65/35 planteados en la Ley ya se estarían cumpliendo, de acuerdo con lo expresado por el Colegio de Profesores en entrevista con el INDH, las horas de libre disposición no son suficientes para una adecuada preparación de las clases y para un mayor desarrollo profesional. Estiman que sería deseable avanzar hacia un aumento de las horas de

libre disposición para acercarse a los estándares de los países de la OCDE.

B.5. Formación continua y acompañamiento

La formación continua y el acompañamiento a docentes nóveles es una condición laboral clave para mantener al cuerpo docente en el sistema y evitar su deserción temprana. Por esa razón, la Ley 20.903 establece que el Ministerio de Educación, a través del CPEIP, “colaborará en el desarrollo de los profesionales de la educación ejecutando programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones certificadas por el Centro, como también otorgando becas”⁴⁹.

Las acciones planificadas deberán apuntar a reforzar las habilidades y competencias necesarias para favorecer la progresión en los tramos de la carrera docente, considerando los resultados del sistema de evaluación y procurando brindar una oferta exclusiva para docentes nóveles y profesionales que están en nivel inicial. Según explicó Lilia Concha (CPEIP), la formación está organizada en planes, donde cada tema tiene una oferta de cursos que lo abordan desde distintas perspectivas.

Pese al aumento de la participación de docentes en la formación continua, que pasó del 72% en 2013 al 87% en 2018, el porcentaje aún se ubica por debajo del 94% promedio de la OCDE (OCDE, 2018). Asimismo, aunque la Ley 20.903 establece la obligación de instaurar procesos de inducción y formación para sus docentes, en Chile solo un 34% de los docentes nóveles declara haber participado en algún programa de inducción formal o informal, en comparación con el promedio de 42% que registran los países de la OCDE (OCDE, 2018). En este escenario, cobra relevancia el sistema de mentorías para docentes nóveles que establece

49. Ley 20.903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, (2016), art. 12 ter.

la Ley de carrera docente, mecanismo que se debería promover con mayor énfasis en zonas altamente vulnerables.

En resumen, si bien las modificaciones que se han incorporado en la carrera docente están bien orientadas, persisten desafíos en cuanto a su implementación gradual y, sobre todo, al reconocimiento de la labor docente en el país. Es difícil imaginar que la calidad de la educación puede llegar a ser todo lo que se desea si no aumenta el valor social de la profesión docente.

C. Cómo se mide la calidad de la educación

En Chile, la medición de la calidad de la educación se realiza a través de una institucionalidad coordinada establecida en la Ley General de Educación, promulgada en 2009, así como por la Ley 20.529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011). Respecto a una noción amplia de calidad que recoja los estándares de derechos humanos, Chile es de los pocos países que a nivel internacional ha desarrollado indicadores complementarios de calidad en educación, adicionales a los que miden el rendimiento académico y que reflejan algunas de las dimensiones de calidad desde el enfoque de derechos humanos. Estos indicadores “son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, en forma complementaria a los resultados de la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje” (Agencia de Calidad de la Educación, 2025a). Específicamente, se trata de ocho indicadores: autoestima académica y motivación escolar; clima de convivencia escolar; participación y formación ciudadana; hábitos de vida saludable; asistencia escolar; retención escolar; equidad de género y titulación técnico-profesional.

Sin duda, el establecimiento de estos indicadores es positivo para avanzar en una educación de calidad integral respecto de una noción históricamente reducida al rendimiento académico, que promueva una mejora en el aprendizaje cognitivo a partir del desarrollo personal y social (Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, investigadores y académicos

coinciden en que estos indicadores también presentan problemas de diversa índole (Bellei y Muñoz, 2024; De la Vega, 2023; Oyarzún y Falabella, 2021).

En primer lugar, especialistas como Oyarzún y Falabella (2021) han hallado inconsistencias metodológicas y de validez en la evaluación de estos indicadores. Uno de los reparos apunta al mecanismo utilizado para recolectar la información en cuatro de los ocho indicadores, pues se trata de información autorreportada por la comunidad educativa a través de cuestionarios, basada en sus percepciones. Asimismo, los autores señalan que la alta deseabilidad en las respuestas merma la validez de los resultados, pues las personas encuestadas responden considerando lo que la pregunta sugiere como respuesta deseable, y advierten que la misma Agencia de la Calidad ha reconocido las dificultades de formular preguntas sin revelar la respuesta deseada. Por otra parte, afirman que el mecanismo de visitas –más efectivo para medir este tipo de indicadores– es utilizado de manera secundaria por la Agencia. Finalmente, los autores cuestionan que las dimensiones evaluadas por estos indicadores puedan ser efectivamente mejoradas por la intervención y quehacer de la escuela, pues muchos dependen de factores que trascienden sus facultades, como las limitaciones económico-contextuales y el rol de las familias.

En segundo lugar, los indicadores han sido insuficientes para generar un efecto relevante en las escuelas debido a que sus resultados tienen bajas consecuencias. Como señaló Gonzalo Muñoz, la noción de calidad integral está “a medio camino pues los establecimientos están condicionados por los resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas, mientras otros indicadores no tienen consecuencias”. Esta situación ocurre porque la Ley establece que los indicadores de aprendizaje ponderan un 67%, mientras que los otros indicadores representan un 33%⁵⁰. Es decir, se otorga mayor peso a los resultados de

50. Ley 20.529, crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, promulgada en 2011, artículo 18.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Subsecretaría de Educación

—————→ **ÓRGANO RECTOR DEL SISTEMA**

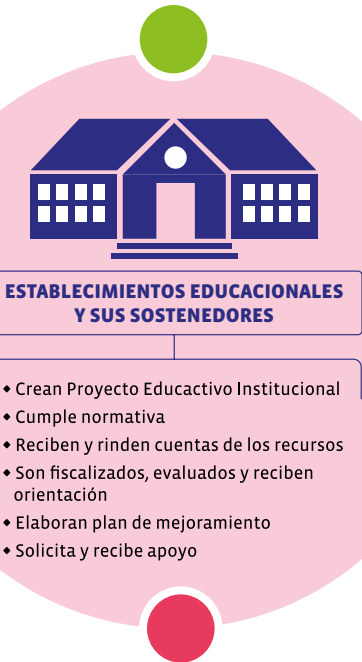
- Propone implementar Política Educacional:
 - Otorga reconocimiento oficial
 - Define normativa
 - Provee Financiamiento
 - Promueve desarrollo profesional docente
- Elabora y apoya:
 - Bases Curriculares y recursos educativos.
 - Estándares de Aprendizaje, Indicadores de Desarrollo Personal Social y Estándares Indicativos de Desempeño
- Apoyo y asistencia técnico-pedagógica

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN ESCOLAR

- Fiscaliza normativa educacional y aplica sanciones
- Fiscaliza legibilidad de uso de recursos y audita rendición de cuentas
- Investiga y resuelve denuncias, y canaliza reclamoS

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

- Aprueba e informa:
 - Bases curriculares
 - Planes y programas
 - Estándares de Aprendizaje y otros Indicadores de Calidad
 - Estándares Indicativos de Desempeño
 - Plan de evaluaciones



AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

- Evalúa los logros de aprendizaje y otros Indicadores de Calidad
- Orienta al sistema educativo a través de las visitas de Evaluación y Orientación
- Informa a los establecimientos y a sus sostenedores y directivos de su desempeño, para que puedan tomar acciones que signifiquen un impacto en la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación

aprendizaje que se miden con pruebas estandarizadas que a los temas relativos a la convivencia y el bienestar de estudiantes.

Al mismo tiempo, la Ley establece que los establecimientos que cumplan un ciclo de cuatro años con resultados insuficientes en las evaluaciones de aprendizaje perderán su reconocimiento oficial⁵¹. En este contexto, las escuelas tienden a enfocarse en mejorar esos resultados y, por ejemplo, preparan a sus estudiantes para rendir el SIMCE, lo que implica que el tiempo disponible para desarrollar otro tipo de actividades se utilice para realizar ensayos de esta evaluación. Otros autores han consignado malas prácticas por parte de escuelas que, por el temor a ser mal calificadas, piden a los estudiantes de peor rendimiento que no asistan el día de la evaluación (Bellei, 2025).

En tercer lugar, existen críticas en torno a la selección de los indicadores, pues excluyen aspectos relevantes como la conciencia medioambiental y la ética (Oyarzún y Falabella, 2021). Otro ejemplo son las limitaciones que presentan algunos indicadores para dar cuenta de las dimensiones que miden, como ocurre con la “equidad de género”, que se limita a la diferencia de puntajes entre hombres y mujeres, pero deja fuera otros aspectos de discriminación de género que ocurren en las escuelas (Azúa et al., 2019). Como señaló Muñoz, “la noción de calidad integral que se pretendía con la normativa es finalmente ‘muy pobre’, pues los indicadores no involucran otras dimensiones del aprendizaje y la experiencia educativa”.

En este contexto, la medición de la calidad de la educación en Chile sigue siendo reducida a criterios estandarizados de aprendizaje. Como señalan Oyarzún y Falabella (2021)

[Este enfoque] se comenzó a configurar con la creación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en 1988, en el contexto de una reforma global de mercantilización de la educación en el que los establecimientos comenzaron a competir por captar

51. Ídem, artículo 31.

mayores cantidades de estudiantes. Luego, desde principios de los 2000 entraron con fuerza las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias, modelo que se consagró mediante la Ley 20.529 de 2011 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SNAC).

En ese marco, las escuelas se evalúan según sus resultados en las pruebas estandarizadas, ubicándose en un lugar de calidad relativo respecto de otras escuelas. Basado en este criterio se produce el proceso de oferta y demanda: las escuelas ofrecen calidad basada en la *performance* en dichas pruebas y las familias eligen las escuelas, al menos en parte, de acuerdo con la información que provee el mismo mercado educativo.

Con casi 40 años desde su implementación, una herramienta como el SIMCE es valorada por muchos porque permiten obtener mediciones de resultados comparables en el tiempo. El Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad recaban información relevante y muy variada sobre cada escuela. Además de la información sobre los logros de aprendizaje que los y las estudiantes alcanzan en las pruebas nacionales, se genera información sobre matrícula y asistencia; retención y promoción escolar; dotación docente; planes de mejoramiento de cada establecimiento educacional; grado de ajuste a la normativa en aspectos tales como financiamiento, convivencia escolar, respeto a la ley de violencia escolar, equidad de género en los resultados de aprendizaje, calidad de la docencia y de la gestión escolar, entre otros.

Los resultados del SIMCE han sido fuente para diversos estudios que han permitido, por ejemplo, “conocer el impacto de intervenciones o programas tanto acotados como a nivel nacional, tales como el Programa de las 900 Escuelas, el Programa de Lectura, Escritura y Matemáticas, el Programa de Apoyo Compartido y la Ley de

Subvención⁵². Sin embargo, esta herramienta es criticada por no evaluar otras dimensiones, también por su lógica orientada al control y mercantilización de la educación⁵³ (Leiva y Donoso 2021 en Schneider, 2021), y por el efecto homogeneizante que tiene sobre el sistema y el estrechamiento del proceso educativo, sin que se haya podido demostrar su efectividad para mejorar los aprendizajes (De la Vega, 2023). Asimismo, se menciona su efecto segregador y estigmatizante para establecimientos que atienden en “sectores marginales”, con el consecuente perjuicio al bienestar de las comunidades educativas (Oyarzún y Falabella, 2021).

Con estos antecedentes y a pesar de la amplia promoción de estos sistemas de evaluación estandarizada de aprendizajes en las décadas pasadas, organismos como la UNESCO han planteado que conlleva riesgos respecto a la generación de brechas socioeconómicas y han sugerido revisar su uso (UNESCO, 2017).

En términos globales, es importante consignar algunas conclusiones sobre la posición que ocupa el país en materia de aprendizajes académicos. Entre los países de la OCDE, Chile es el que tiene cursos con más estudiantes y el que tiene la jornada de educación escolar obligatoria más larga tanto en educación primaria como secundaria (OCDE, 2025).

A nivel internacional, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés) permite comparar cómo los sistemas educativos preparan a jóvenes de 15 años en el desarrollo de competencias y habilidades para el siglo XXI, mediante la evaluación de los ámbitos de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. La prueba se aplica en diversos países cada tres años. Los resultados de la última medición, realizada en 2022, mostraron un descenso notorio en el

52. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

53. El concepto se refiere a la generación de un mercado lucrativo en materia educativa, equivalente al mercado en relación con otros bienes y servicios.

desempeño de todos los países, evidenciando parte de los efectos de la pandemia. En ese contexto, los resultados de Chile no presentaron variaciones significativas entre 2018 y 2022, es decir, en términos de sus resultados en pruebas estandarizadas, el país está en una situación de estabilidad, incluso durante el periodo de pandemia (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

No obstante, desde 2006, en Chile cerca de la mitad de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo en la asignatura de matemáticas, situación compartida con Latinoamérica. Adicionalmente, y a pesar de que el país obtuvo los mejores puntajes de la región en 2022, sus resultados se encuentran debajo del promedio de la OCDE. A esto se suma que los resultados de la prueba muestran que la brecha de rendimiento por nivel socioeconómico es muy alta, con una diferencia de 3 años de escolaridad entre estudiantes del quintil más pobre y del quintil más rico (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

De hecho, los resultados de la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) aplicada en 2024 que se consignan en la tabla N° 6 revelan que, mientras el puntaje promedio nacional por notas de enseñanza media (NEM) fue de 699, desciende a 677 en establecimientos municipales y SLEP, a 691 en particulares subvencionados, en cambio aumentó a 784 en particulares pagados.

Respecto al desempeño en las pruebas, el puntaje promedio en lenguaje fue de 586 a nivel nacional, disminuye a 545 en establecimientos municipales y SLEP, a 583 en particulares subvencionados, y sube a 694 en particulares pagados. La tendencia se replica en la prueba de matemáticas, con un puntaje promedio nacional de 607 puntos, la media fue de 554 puntos en establecimientos municipales y SLEP, de 598 en particulares subvencionados y de 760 en particulares pagados.

**Tabla N° 6. Resultados PAES proceso admisión año 2025, según
dependencia administrativa**

Dependencia	Promedio notas	Promedio puntaje NEM	Promedio en lenguaje	Promedio en matemática
Municipal y SLEP	5,9	677	545	554
Particulares subvencionados	5,9	691	583	598
Particulares pagados	6,2	784	694	760
Nacional	6,0	699	586	607

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de los resultados PAES correspondientes al proceso de admisión 2025, disponible en www.demre.cl.

Las mismas conclusiones se pueden extraer de los resultados de la prueba SIMCE 2024. Ahí se observa que las brechas entre establecimientos particulares pagados y el resto se acrecienta. El puntaje promedio en la prueba de lenguaje fue de 235 puntos en establecimientos municipales y SLEP, de 251 en particulares subvencionados y de 283 en particulares pagados. Estos puntajes significan que el 60% de los estudiantes de establecimientos municipales y SLEP obtienen resultados insuficientes, proporción que desciende a 47% en particulares subvencionados y a 21% en particulares pagados.

Del mismo modo, en la prueba de matemáticas el promedio en establecimientos municipales y SLEP fue de 235 puntos, que aumenta a 258 en particulares subvencionados y a 313 puntos en particulares pagados. Por lo tanto, mientras un 66% de los estudiantes de establecimientos municipales y SLEP tiene un resultado insuficiente, en establecimientos particulares subvencionados la cifra desciende a 51% y a 18% en particulares pagados (Agencia de Calidad de la Educación, 2025b).

La brecha de género en materia educativa también sigue siendo un aspecto preocupante. Al analizar las diferencias según sexo, la tabla N° 7

presenta la evolución de los puntajes para cuarto básico entre hombres y mujeres. En general, las mujeres tienen un mejor desempeño en la prueba de lenguaje y los hombres en la de matemáticas, cuestión que se ha mantenido constante entre mediciones. Sin embargo, se observa que la brecha en los puntajes de lenguaje ha ido disminuyendo, mientras que en matemáticas ha aumentado sostenidamente, con una diferencia de 13 puntos en la última medición.

Tabla N° 7. Evolución de puntajes en SIMCE cuarto básico, según sexo

Prueba	Sexo	2018	2022	2023	2024
Lenguaje	Hombres	267	264	269	277
	Mujeres	275	270	275	279
	Brecha hombres-mujeres	-8	-6	-6	-2
Matemáticas	Hombres	262	256	265	271
	Mujeres	258	245	253	258
	Brecha hombres-mujeres	4	11	12	13

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados de la prueba SIMCE 2024 disponibles en www.agenciaeducacion.cl/.

Los resultados son similares a los registrados en el nivel de sexto básico (tabla N° 8), donde la brecha entre hombres y mujeres en la prueba de lenguaje ha disminuido levemente, pero en la de matemáticas pasó de 0 a 9 puntos en el periodo 2018-2024.

Tabla N° 8. Evolución de puntajes en SIMCE sexto básico, según sexo

Prueba	Sexo	2015	2016	2018	2024
Lenguaje	Hombres	241	243	244	244
	Mujeres	253	255	255	254
	Brecha hombres-mujeres	-12	-12	-11	-10
Matemáticas	Hombres	252	253	252	249
	Mujeres	252	251	250	240
	Brecha hombres-mujeres	0	2	2	9

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del SIMCE 2024 disponibles en www.agenciaeducacion.cl/.

Finalmente, la tabla N° 9 refleja que la tendencia se mantiene en segundo medio. Mientras la brecha en la prueba de lenguaje ha disminuido levemente, en la prueba de matemáticas la distancia entre hombres y mujeres ha crecido desde el año 2018.

Tabla N°9. Evolución de puntajes en SIMCE 2° medio, según sexo

Prueba	Sexo	2018	2022	2023	2024
Lenguaje	Hombres	241	235	242	242
	Mujeres	256	251	255	256
	Brecha hombres-mujeres	-15	-16	-13	-14
Matemáticas	Hombres	266	255	262	264
	Mujeres	262	248	251	255
	Brecha hombres-mujeres	4	7	11	9

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SIMCE 2024 disponibles en www.agenciaeducacion.cl/.

Por otro lado, y considerando la noción amplia de calidad que establece el enfoque de derechos humanos, es importante destacar que, en 2023, Chile participó por primera vez en el *Estudio de Habilidades Socioemocionales* (SSES, por su sigla en inglés) que mide las habilidades de adolescentes ligadas a la capacidad de relacionarse, a la gestión de

sus emociones, a enfrentar tareas desafiantes y a su autopercepción. A partir de este estudio, Bellei y Muñoz (2024) concluyen:

Aún cuando se trata de una primera aproximación, los datos muestran que los estudiantes chilenos, en comparación con los de otros países, están entre quienes presentan menor satisfacción con la vida, mayor sensación de ansiedad por las clases y pruebas, y una peor evaluación de las relaciones personales, además de una autoimagen corporal que también está entre las más bajas de los países estudiados.

En definitiva, si bien en Chile se ha avanzado hacia la noción de calidad integral coherente con el marco de los derechos humanos, integrando indicadores que miden aspectos fuera de lo académico, esa intención no ha logrado incidir en la forma en que se organiza el sistema educativo. Por el contrario, la importancia de la medición estandarizada sigue siendo preponderante en las definiciones sobre política educativa, así como en la evaluación que las familias hacen de las escuelas. Finalmente, al considerar únicamente el aspecto académico, también persisten desafíos para mejorar en calidad, pues si bien Chile tiene indicadores de rendimiento académico estables en los últimos años, son inferiores al promedio internacional. Por lo tanto, también es necesario revisar los factores que inciden en los aprendizajes, así como en la brecha de género que persiste en los resultados.

En este contexto, es necesario revisar la forma de evaluar la calidad de la educación e integrar indicadores académicos, socioemocionales, de participación, inclusión, de género y de desarrollo profesional docente.

D. Currículo escolar y su efecto sobre la calidad de la educación

El currículum es un documento nacional y oficial, desarrollado y evaluado por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, y aprobado por el Consejo Nacional de Educación, que refleja una decisión de la sociedad sobre aquello que es lo suficientemente valioso como para

enseñarse en las escuelas. Por esta razón, su elaboración tiene un carácter político y técnico, e incide directamente en la calidad de la educación⁵⁴.

En Chile, el currículo se divide por niveles educativos: educación parvularia, básica, media, media técnico-profesional, educación de personas jóvenes y adultas y educación especial⁵⁵. UNESCO ha definido estándares sobre la calidad de los currículos, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la ciudadanía global. Asimismo, recomienda que las definiciones sobre el currículum y sus reformas se desarrollen en procesos participativos, planificados y liderados por profesionales del área (UNESCO, 2016).

En conformidad con lo dispuesto en la Ley General de Educación, desde 2022, Chile está en un proceso de actualización curricular para los niveles entre primero básico y segundo medio. El proceso incluyó la organización de un Congreso Pedagógico y Curricular, con mesas técnicas, espacios de diálogo, revisión documental y la participación masiva de comunidades educativas. En 2025, la propuesta de actualización curricular se envió al Consejo Nacional de Educación (CNED) que debe revisar el documento y devolverlo al Ejecutivo.

Como señaló al INDH Gonzalo Muñoz, integrante de dicho Consejo, si bien el proceso ha tenido y tendrá varias iteraciones entre el Ejecutivo y el Consejo, la propuesta está bien orientada y ha sido “valorada transversalmente en el mundo de la educación”. Por un lado, introduce

54. El INDH analizó el currículum escolar desde un enfoque de derechos humanos en su informe anual 2012 y 2013.

55. Para cada nivel se especifican:

- Bases curriculares que definen sus objetivos de aprendizaje, actitudes, habilidades, ejes temáticos, etc.
- Planes y programas de estudio por asignatura, que detallan cuales asignaturas se imparten, las horas que se les destinan y sus contenidos.
- Currículum priorizado (vigente desde la pandemia) que indica los aprendizajes esenciales por ciclo o nivel para enfrentar escenarios educativos excepcionales.
- Orientaciones pedagógicas y complementarias que entregan sugerencias didácticas, adecuaciones y enfoques transversales, como género y diversidad.

aprendizajes que el currículum actual –que tiene más de diez años– no contempla, por ejemplo, aquellos relacionados con ciudadanía digital y medioambiente; por otro lado, reduce su complejidad y fortalece algunos aprendizajes de índole socioemocional y bienestar que son relevantes para el resguardo de derechos de niños y niñas. Ambas modificaciones son coherentes con lo que plantea el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Comité de Derechos del Niño respecto a la educación, sus contenidos y propósitos en el siglo XXI⁵⁶, que implican una formación humanista, cívica y de valoración de la democracia.

En ese contexto, es importante que la iniciativa tenga continuidad y se integre con la visión de Estado, puesto que está alineada con las recomendaciones internacionales. Para el INDH es relevante que el proceso de discusión mantenga altos niveles de participación y que materialice las actualizaciones necesarias para cumplir de mejor manera con los estándares vigentes sobre derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Esto incluye la recomendación del INDH en 2022, relacionada con incorporar, junto con los otros contenidos curriculares, la educación sexual y afectiva para prevenir y abordar las situaciones de discriminación, las violencias sexuales y de género, en concordancia con cada ciclo y nivel de enseñanza.

E. Convivencia escolar y violencia en las escuelas

Existen diversos enfoques para abordar las formas de conceptualizar y explicar la violencia en las escuelas (Neut, 2017). La perspectiva estructural señala que este fenómeno tiene origen en las condiciones sociales, económicas y culturales de la sociedad. Desde esta aproximación, la violencia en las escuelas se explica como una forma de resistencia ante la reproducción de las posiciones sociales de dominación y subordinación (Bourdieu y Passeron, 1979), como un

56. Comité de Derechos del Niño, Observación General N° 25 (2021) sobre los derechos de los niños en relación con el entorno digital, CRC/C/GC/25; y Observación General N° 1 (2001) sobre los objetivos de la educación, CRC/GC/2001/1; Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General N° 13 (1999), sobre Derecho a la Educación, E/C.12/1999/10.

síntoma de las desigualdades sociales y/o como resultado de un momento donde se han deteriorado los vínculos en la escuela y la posición simbólica de los y las docentes. En cambio, otras perspectivas describen la violencia en relación con los procesos propios que se viven en la escuela, un resultado de las interacciones de quienes actúan en ese escenario específico. Ambas aportan a la comprensión de la violencia como un fenómeno que no ocurre aislado del contexto social, pero que tiene sus propias especificidades según cada espacio.

Este es un tema relevante y preocupante, no solo por los riesgos que supone para todas las personas involucradas, sino también por el deterioro en las condiciones mínimas para garantizar espacios de aprendizaje y vinculación social que garanticen la protección de sus integrantes. Por lo tanto, desde un enfoque de derechos humanos, la respuesta deberá ser multidimensional, con medidas de corto, mediano y largo plazo, y centrada en el conjunto de la comunidad escolar, sin perder de vista que estos problemas también reflejan cuestiones que van más allá de estas comunidades.

E.1. Violencia contra docentes

En 2023, un alumno de 17 años agredió violentamente a su profesor de matemáticas, Miguel Niño, en el Liceo Municipal de San Ramón, tras ser informado de que probablemente repetiría el curso. El docente sufrió fracturas complejas en la cara y necesitó de cirugía para insertarle más de veinte tornillos y seis placas metálicas. En marzo de 2024 la profesora de inglés en Antofagasta, Katherine Yoma, se quitó la vida tras denunciar agresiones, amenazas de muerte, acoso de un apoderado y no recibir protección institucional. En marzo de 2025 una profesora del Liceo Bicentenario de Excelencia en Trehuaco fue golpeada en la cabeza con el palo de un escobillón que la dejó hospitalizada con fractura craneal; el mismo mes, una docente fue golpeada en la cabeza por un alumno de quinto básico. Estos y otros hechos, como las constantes agresiones a docentes de establecimientos emblemáticos, llevaron a una movilización nacional del Colegio de Profesores bajo el lema “Que educar no nos cueste la vida”(Radio Biobío, 2025b).

La tabla N° 10 expone el aumento sostenido en las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación por el concepto de maltrato a docentes. En 2021 se recibieron un total de 32 denuncias, en 2022 esa cifra subió a 113, en 2023 aumentó a 137, el año 2024 se registraron un total de 161 denuncias, y al 30 de septiembre de 2025 ya se habían recibido 166.

Tabla N° 10. Denuncias recibidas por maltrato a docentes, según dependencia administrativa

Dependencia	2021	2022	2023	2024	2025*
Municipal, SLEP y administración delegada	9	62	73	78	76
Particulares subvencionados	21	50	57	75	77
Particulares pagados	2	1	7	8	13
Nacional	32	113	137	161	166

*Denuncias de 2025 hasta el 30 de septiembre.
Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos de denuncias ante la Superintendencia de Educación disponibles en www.supereduc.cl

Llama la atención el bajo número de denuncias por hechos ocurridos en colegios particulares pagados: una el año 2022, siete en 2023 y otras siete en el año 2024.

A continuación, la tabla 11 entrega la cantidad de denuncias desagregada por regiones.

Tabla N°11. Denuncias recibidas por maltrato a docentes según región

	2021	2022	2023	2024	2025*
Arica y Parinacota	0	1	0	1	1
Tarapacá	1	8	9	5	2
Antofagasta	0	4	6	4	8
Atacama	0	7	5	7	1
Coquimbo	1	1	9	5	8
Valparaíso	6	16	16	9	14
Metropolitana	13	34	48	66	62
O´Higgins	1	3	7	5	5
Maule	0	6	3	3	11
Ñuble	2	4	3	5	4
Biobío	2	11	13	9	19
La Araucanía	1	4	7	16	12
Los Ríos	2	0	2	2	3
Los Lagos	2	11	6	18	12
Aysén	1	1	1	4	4
Magallanes	0	2	2	2	0
Nacional	32	113	137	161	166

*Denuncias de 2025 hasta el 30 de septiembre.
Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos de denuncias a Superintendencia de Educación disponibles en www.supereduc.cl

E.2. Clima escolar

En el marco de los derechos humanos, los organismos internacionales promueven que los niños, niñas y adolescentes sean tratados conforme a su dignidad como personas con plenos derechos. Para los NNA, la escuela es uno de los espacios más significativos, pues allí transcurren gran parte de su vida. En este sentido, los Estados se han comprometido a asegurar que la escuela sea un espacio libre de violencias, malos tratos y abusos⁵⁷.

Para el INDH es preocupante el aumento de la violencia entre estudiantes y los hechos violentos que se originan en las escuelas que afectan a toda la comunidad, como la acción de los denominados “overoles blancos”⁵⁸ quienes generan daños a bienes públicos y privados y peligro para la integridad de las personas. La tabla N° 12 muestra una tendencia creciente de aumento de denuncias por malos tratos y por situaciones de connotación sexual entre estudiantes, en todos los niveles educativos, en los últimos diez años. Como muestra la tabla N° 13, esta situación afecta de manera más o menos equivalente a ambos sexos. Si bien durante 2020 y 2021 (es decir, los años de pandemia) hubo una reducción importante en el número de denuncias, con el retorno a la presencialidad en 2022 aumentó significativamente, aunque la cifra disminuyó levemente en 2023, desde entonces ha continuado subiendo sostenidamente.

57. Convención de Derechos del Niño (1989), art. 28.2 y 29.1; Comité de Derechos del Niño (2022) Recomendaciones finales del sexto y séptimo período de informes a Chile, párr. 33 letra g); Convención de Belém do Pará (1994), art. 8; CEDAW (1979), art. 2 letra e), 5 y 10; Comité CEDAW (2017), Observación General N° 36 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, párr. 63 letra g).

58. Los “overoles blancos” surgieron en Europa a fines de los años 90 (en Italia se llamaban Tute Bianche). En Chile aparecieron alrededor de 2014, pero comenzaron a ser más visibles –sobre todo en los liceos emblemáticos– a partir de 2017 y sobre todo tras el estallido social.

Tabla N°12: Número de denuncias por malos tratos y situaciones de connotación sexual entre estudiantes, según año

	Municipales	SLEP	Particular subvencionado	Particular Pagado	NACIONAL
2015	756	-	1.158	113	2.027
2016	951	-	1.415	129	24.095
2017	1.086	-	1.729	216	3.031
2018	1.264	71	2.250	354	3.939
2019	1.071	54	1.862	277	3.264
2020	85	2	174	46	307
2021	61	15	157	86	319
2022	1.714	306	3.508	436	5.964
2023	1.370	251	3.171	530	5.322
2024	1.332	411	3.219	617	5.579
2025*	841	488	2.415	448	4.192
Total	10.531	1.598	21.058	3.252	36.439

*Las denuncias de 2025 son aquellas publicadas por la Superintendencia hasta septiembre de 2025.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos de denuncias ingresadas a la Superintendencia de Educación. Disponibles en www.supereduc.cl.

Tabla N° 13: Número de denuncias por situaciones de convivencia escolar, según sexo de la persona afectada

	2020	2021	2022	2023	2024	2025*	TOTAL
Mujeres	788	796	5.731	6.271	6.685	5.105	25.376
Hombres	748	748	5.904	5.987	6.923	5.686	25.996

* Las denuncias de 2025 son las publicadas por la Superintendencia hasta septiembre de 2025.

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos de denuncias ingresadas a la Superintendencia de Educación que están disponibles en www.supereduc.cl.

En cuanto a la violencia en el espacio digital –que representa la continuidad de las relaciones escolares, al menos entre estudiantes– se debe atender la potencial exposición de niños, niñas y adolescentes a contenidos violentos, de incitación al odio racial, nacional, y a la misoginia, entre otros, así como a contenidos que promuevan conductas de autolesión o una autopercepción negativa de su imagen corporal⁵⁹.

Además, el INDH ya ha levantado alertas sobre las situaciones de discriminación hacia los estudiantes LGBTIQ+. En el Informe Anual 2023 denunció que se expresa a través de actos de violencia simbólica y física, tanto en espacios presenciales como digitales y especificó que afecta especialmente a la población trans, quienes tienen problemas para el reconocimiento de su identidad, sufren agresiones verbales, burlas y exclusión. Esta situación aumenta significativamente el riesgo de deserción escolar en este segmento de la población (INDH, 2023).

Entre los años 2022 y 2024, se constató un flujo sostenido de denuncias por discriminación hacia estudiantes transgénero, no binarios y de género no conforme. En ese período, se ingresaron en la Superintendencia de Educación 126 denuncias válidas clasificadas como “discriminación por identidad de género”, las cuales se concentran principalmente en los cursos más avanzados de la educación básica y en la enseñanza media. Destaca, especialmente, la alta frecuencia de reportes en séptimo y octavo básico (que representan más de las tres cuartas partes de las denuncias de segundo ciclo), lo que sugiere que la discriminación por identidad de género se intensifica en la etapa de preadolescencia y adolescencia (Superintendencia de Educación, 2025).

La ausencia de una regulación respecto de la violencia digital, así como la escasa formación docente para enfrentar esta realidad (INDH, 2022), dificulta la labor del Estado para garantizar la seguridad e indemnidad de niños, niñas y adolescentes en estos espacios. En consecuencia, para

59. Comité de Derechos del Niño (2021), Observación general N° 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital, CRC/C/GC/25, parr. 14.

enfrentar estos nuevos desafíos es necesario avanzar hacia mejores instrumentos normativos y de política pública.

E.3. Medidas relacionadas con el clima y la convivencia escolar

Frente a este escenario, el Estado chileno ha desarrollado normas y políticas orientadas a regular y prevenir la violencia en las escuelas y mejorar la convivencia escolar. La Ley General de Educación establece que toda la comunidad escolar deberá propiciar un clima que promueva la buena convivencia con el fin de prevenir cualquier tipo de acoso escolar⁶⁰. Asimismo, la Ley sobre Garantías y Protección integral de la Niñez y Adolescencia (2022), estipula que en todos los establecimientos educacionales, sean públicos o privados, la educación debe orientarse hacia el respeto de la diversidad y la no violencia⁶¹.

Por su parte, la Ley sobre Violencia Escolar⁶² obliga a incorporar un protocolo de violencia escolar en el reglamento interno del establecimiento, el cual debe definir medidas preventivas, formativas y de acción frente a hechos de violencia. Conforme a su Plan Anual de Fiscalización, la Superintendencia fiscaliza estos protocolos cuando existen casos de denuncias, pero también de oficio, y evalúa si los protocolos respetan la normativa y si son bien aplicados en los casos de denuncias. Además, en virtud de esta Ley y, de acuerdo con el reglamento de convivencia interna, los establecimientos están facultados para sancionar a estudiantes que realicen actos de violencia escolar.

Adicionalmente, en 2024 se actualizó por cuarta vez la *Política Nacional de Convivencia Educativa* (PNCE) para los años 2024-2030, que se enmarca en el Plan de Reactivación Educativa impulsado por el Ministerio de Educación. Su objetivo es instalar un enfoque de convivencia escolar que integre el bienestar, la inclusión y la formación ciudadana como

60. Ley N° 20.370, General de Educación, art. 16 letra c).

61. Ley N° 21.430, sobre Garantías y Protección integral de los derechos de la Niñez y Adolescencia, art. 36.

62. Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, promulgada en 2011.

elementos estructurales del quehacer educativo, desde la educación parvularia hasta la educación de personas jóvenes y adultas. Esta nueva versión busca avanzar desde un enfoque normativo y punitivo hacia uno más formativo y participativo (Mineduc, 2024c).

Esta Política se estructura en torno a cinco dimensiones: cuidado colectivo, derechos y autoridad pedagógica; inclusión, pluralismo y diversidad; bienestar socioemocional y salud mental; gestión y monitoreo de la convivencia, y formación continua para los equipos educativos. Para cada dimensión establece acciones y desarrolla cartillas orientadoras para la comunidad educativa.

Así, desde 2022 y como parte de la reactivación educativa postpandemia, se implementó el programa *A Convivir se Aprende* orientado a fortalecer las competencias y habilidades de los equipos de gestión y convivencia escolar para abordar situaciones de violencia y promover un ambiente escolar positivo. El Programa incluye instancias de diálogo a nivel local, apoyo de las universidades y formación profesional (Mineduc, 2024a).

Por otra parte, se encuentra en segundo trámite constitucional el proyecto de ley de Convivencia, Buen Trato y Bienestar de las Comunidades Educativas (Boletín 16781-04) que busca promover un enfoque integral para prevenir la violencia en las escuelas (Senado de la República de Chile, 2025). El proyecto contempla la coordinación interinstitucional, ampliando las facultades de la Superintendencia y crea el Observatorio de la Convivencia en la Agencia de Calidad de la Educación para monitorear y entregar información a las comunidades y a quienes definen la política educativa. También insta un Sistema Nacional de Monitoreo de la Convivencia Educativa, que establece indicadores, mecanismos de alerta temprana y seguimiento a establecimientos. Finalmente, dentro del proyecto destacan dos obligaciones que se imponen a los establecimientos: contar con un profesional a jornada completa para ejercer la labor de coordinación de la convivencia escolar y cumplir con los contenidos mínimos que se establecen para el Plan de Gestión de Convivencia.

Si bien la intención de este proyecto de ley es fortalecer la institucionalidad asociada a la convivencia escolar, enfrenta críticas relacionadas con su viabilidad operativa, impacto en la autonomía escolar, falta de recursos, así como posibles efectos adversos como la judicialización de conflictos y burocratización del sistema educativo (Acción Educar, 2024). Igualmente, desde Educación 2020 agregan que, si bien es una iniciativa valorable, el mayor énfasis debería estar en la conformación de equipos de apoyo socioemocional (Diario Constitucional, 2025).

En este sentido, el INDH considera relevante el fortalecimiento de las Unidades de Convivencia Escolar y velar por que se conformen equipos interdisciplinarios que incluyan profesionales de las áreas de mediación, trabajo social y salud mental. Asimismo, sostiene que para mejorar las herramientas de solución de los conflictos, es importante integrar la formación de liderazgo en prácticas de justicia restaurativa, contención emocional y resolución de conflictos.

Por último, sería deseable que la discusión del proyecto –que se encuentra en su segundo trámite constitucional– sirva para fortalecerlo y enmendar sus debilidades, de manera que los establecimientos puedan contar con mejores instrumentos normativos y mayores apoyos para enfrentar lo que algunos han denominado una “crisis de violencia” en las escuelas.

IV.Recomendaciones

1. El INDH recomienda al Ejecutivo abordar las definiciones sobre la dotación de personal docente desde un enfoque integral, con una proyección que considere los cambios demográficos. Se recomienda especialmente invertir en el fortalecimiento de las facultades de Educación y en programas de acompañamiento académico y vocacional para estudiantes de educación media con potencial docente; así como promover campañas que revaloricen socialmente el rol docente.
2. El INDH recomienda al Ministerio de Educación reformular la metodología de medición de los otros indicadores de la calidad –aquellos que miden aspectos como la convivencia, bienestar y actitudes cívicas–, ampliándolos y dotándolos de efectividad, generando un sistema de consecuencias equivalente a las de los indicadores académicos.
3. El INDH recomienda al Ministerio de Educación dar continuidad al *Plan Nacional Docente* con mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas y que, en el marco del acuerdo alcanzado con el CRUCH, se avance en fortalecer la formación inicial de docentes con mallas curriculares orientadas a una mirada integral de la educación, que considere estrategias de educación basadas en el aprendizaje activo y que ponga énfasis en las habilidades para el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI.
4. El INDH recomienda a los poderes colegisladores culminar la tramitación del proyecto de ley de Convivencia, Buen Trato y Bienestar de las Comunidades Educativas (Boletín N° 16781-04).
5. El INDH recomienda a los poderes colegisladores que, en el proyecto de ley (Boletín N° 16763-04), se eliminen las facultades de los directivos de establecimientos escolares estatales, municipales y privados subvencionados para establecer criterios de prioridad

propios en la selección de niños, niñas y adolescentes, con excepción de los establecimientos de especialización temprana y los de alta exigencia académica.

6. El INDH recomienda al Ministerio de Educación que priorice culminar el informe elaborado en conjunto con el BID, para modificar el sistema de subvención de los establecimientos educacionales que actualmente se basa en la asistencia media de éstos.
7. El INDH recomienda a los poderes colegisladores instaurar progresivamente la obligatoriedad de implementar el programa PIE en todos los establecimientos que reciben subvención estatal, con el fin de evitar la excesiva concentración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en los establecimientos que actualmente tienen implementado el Programa. Asimismo, se recomienda al Mineduc aumentar los esfuerzos de capacitación y formación a docentes especializados en educación especial.
8. El INDH recomienda al Mineduc desarrollar orientaciones técnicas para la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en el nivel de enseñanza media científico-humanista y técnico-profesional, ya que actualmente solo existen orientaciones para el nivel básico.
9. INDH recomienda al Mineduc implementar el conjunto de recomendaciones que emanaron del informe de la Mesa Técnica del SAE.
10. El INDH reitera la recomendación hecha a los poderes colegisladores, en su Informe Anual 2022, de tramitar una ley de educación sexual y afectividad que aborde la prevención y las situaciones de discriminación, violencias sexuales y de género de acuerdo con el ciclo y nivel de enseñanza, que incluya aspectos de refuerzo curricular de la formación docente.

Bibliografía

- Acción Educar. (2024). *Análisis PDL Convivencia Escolar*. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2024/06/Minuta-convivencia-escolar.pdf>
- ACNUDH. (2021). *El derecho humano a la educación*. <https://acnudh.org/wp-content/uploads/2022/02/23-El-derecho-humano-a-la-educacion.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Informe Nacional PISA 2022*. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+Nacional+PISA+2022.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2025a). *Otros Indicadores de Calidad*. <https://www.agenciaeducacion.cl/otros-indicadores-de-calidad/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2025b). *Presentación de resultados SIMCE 2024*. <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+PPT+EERR+Nacional+2024++P%C3%BAblica.pdf>
- Araucanía Diario. (2024). *Gran noticia: Congreso aprueba el fin de la «Tombolita»*. <https://araucaniadiario.cl/contenido/26527/gran-noticia-congreso-aprueba-el-fin-de-la-tombolita>
- Arky, B. (2025). *Por qué muchas niñas autistas se quedan sin ser identificadas*. Child Mind Institute. <https://childmind.org/es/articulo/por-que-muchas-ninas-autistas-no-son-identificadas/>
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). *Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente*. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 69-97. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.916>

- Bahamonde, X. (2015). *Análisis de un programa de integración escolar: Barreras y facilitadores* [Tesis de Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje, Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/15764>
- Bellei, C. (2025). *El problema de la educación en Chile* (Primera edición). Penguin Random House.
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2024). *El derecho a la educación en Chile, Concepto, Evidencia y Desafíos*. Revista Anales, Séptima Serie N°22/24.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. P. (1979). *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A.
- Cabezas, V., Irarrázabal, I. y Muñoz, N. (2018). *Nueva Educación Pública: Desafíos de su implementación*; Revista Ideas en educación, Volúmen III, CEPPE UC. https://www.researchgate.net/publication/356136689_Nueva_Educacion_Publica_Desafios_de_Implementacion
- CCHC. (2022). *Informe de Infraestructura para el Desarrollo Sostenible 2022-2031*. <https://issuu.com/camaraconstruccion/docs/ids-informe-de-infraestructura-para-el-desarrollo->
- Centro de Estudios Mineduc. (2019). *Informe Final. Nuevo Sistema de Admisión Escolar Chileno: Adquisición de información y desigualdad*.
- Centro de Estudios Mineduc. (2024a). *Análisis Longitudinal de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar 2019-2023*.
- Centro de Estudios Mineduc. (2024b). *Evidencias 67, Análisis de la matrícula y de los programas de pedagogía en Chile*. Colección Evidencias. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/21439>

- Centro de Estudios Mineduc. (2024c). *Financiamiento de la educación chilena en clave comparada: Análisis de los indicadores OCDE a la luz de la evidencia nacional*. Documento de trabajo 41 <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21733>
- Centro de Estudios Mineduc. (2025a). *Sistema Educativo Chileno a 3 años del retorno a la presencialidad post Covid 19*. Documento de trabajo 39. <https://centroestudios.mineduc.cl/2025/06/27/documento-de-trabajo-39-reactivacion-del-sistema-educativo-chileno-a-3-anos-del-retorno-a-la-presencialidad-post-covid-19-asistencia-inasistencia-grave-critica-desvinculacion-y-resultados-de-apren/>
- Centro de Estudios Mineduc. (2025b). *Reporte Ejecutivo de asistencia de marzo a junio 2025*. Apuntes. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21728/APUNTES%2089_2025_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CEPPE UC. (2025) *Informe "Sin Miedo en la Escuela"*. <https://ceppe.uc.cl/index.php/inicio/noticias/1115-informe-sin-miedo-en-la-escuela-destaca-los-desafios-de-la-violencia-escolar-en-chile>
- CNA. (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf
- Contraloría General de la República. (2024). *Informe Final Programa de Integración Escolar*. Informe N° 440/2024. <https://drive.google.com/file/d/1MK73NyX9JkArb1cbiwoUjbYkFj8omV5u/view>
- CRUCH. (2025). *CRUCH y Mineduc firman Acuerdo*. <https://consejoderectores.cl/2025/03/27/mineduc-y-cruch-acuerdan-fortalecer-la-formacion-inicial-docente-para-enfrentar-la-escasez-de-profesionales/>

- De la Vega, L. (2023). *Límites de la evaluación en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación chilena un estudio de caso*. Revista CLAD Reforma y Democracia, N°85, pp.195-230. <https://revista.clad.org/ryd/article/view/evaluacion-SAC-educacion-chilena>
- Diario Constitucional. (14 de abril de 2025). Proyecto convivencia escolar. https://www.diarioconstitucional.cl/2025/04/14/comision-de-educacion-aprueba-proyecto-sobre-convivencia-escolar-y-bienestar-de-equipo-educativos/?utm_source=chatgpt.com
- DIPRES. (2024). *Resumen Ejecutivo: Programa Fondo de Apoyo a la Educación Pública*. <http://bibliotecadigital.dipres.cl/handle/11626/22606>
- Donoso Díaz, S. (8 de enero de 2025). *Los SLEP y el nuevo sistema de educación pública en la cornisa*. CIPER Chile. <https://www.ciperchile.cl/2025/01/08/los-slep-y-el-nuevo-sistema-de-educacion-publica-en-la-cornisa/>
- Donoso Reyes, F. y Ruffinelli Vargas, A. (2020). *¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19(41), 125-147. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- El Mostrador. (8 de agosto de 2025). *Reflexión sobre el futuro de las pedagogías en Chile*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2025/08/08/reflexion-sobre-el-futuro-de-las-pedagogias-en-chile/>
- El Mercurio. (2025). *Ataques a funcionarios, barricadas y uso de bombas molotov: El violento octubre en los liceos emblemáticos de la RM*. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2025/10/30/1181896/liceos-emblematicos-ataques-bombas-molotov.html>

- Elacqua, G., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por-qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo>
- Elige Educar. (2021). *Análisis y Proyección de la dotación docente en Chile*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>
- Escobar, S. (3 de enero de 2025). *Tras anuncio del Mineduc: Qué son y cuántos SLEP han entrado en servicio*. La Tercera. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/tras-anuncio-del-mineduc-que-son-y-cuantos-slep-han-entrado-en-vigor/OUC5CLJYCJEOVJIUE5YFPESW6Q/>.
- Gálvez, R. (3 de mayo de 2023). *¿Por qué no ha prosperado el catastro de infraestructura escolar prometido por el Mineduc? Las razones de una licitación desierta*. La Tercera. <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/por-que-no-ha-prosperado-el-catastro-de-infraestructura-escolar-prometido-por-el-mineduc-las-razones-de-una-licitacion-desierta/U56JD4ZSUJHH3E4LICSEPS7DWI/>
- Gobierno de Chile. (2024). *Plan Nacional Docente*. <https://plannacionaldocente.mineduc.cl/>
- INDH. (2022). *Informe Anual de Derechos Humanos 2022. Situación de los Derechos Humanos en Chile*.
- INDH. (2023). *Informe anual de Derechos Humanos 2023. Situación de los derechos humanos en Chile*.
- La Tercera. (2019). *¿Cuándo el azar deja de ser azar? La importancia de entender sobre algoritmos*. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/cuando-azar-deja-azar-la-importancia-entender-algoritmos/506282/>

- La Tercera. (2 de abril de 2025). *Profesores de Magallanes rechazan propuesta del slep y mantienen paro*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/profesores-de-magallanes-rechazan-propuesta-del-slep-y-mantienen-paro/>
- Leonel Villaroel. (2013). *Desfinanciamiento en la educación municipal: Causas, variables y propuestas*. CIPER Chile. <https://www.ciperchile.cl/2013/12/11/desfinanciamiento-en-la-educacion-municipal-causas-variables-y-propuestas/>
- Mineduc. (2021). *Informe Mesa Financiamiento del Sistema Escolar*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/10/Informe-Mesa-Financiamiento-del-Sistema-Escolar-1.pdf>
- Mineduc. (2024a). *A convivir se aprende*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2024/05/A-convivir-se-aprende.pdf>
- Mineduc. (2024c). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2024-2030*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>
- Mineduc. (2025). *Informe de Recomendaciones de la Mesa Técnica del SAE*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2025/04/Informe-de-Recomendaciones-de-la-Mesa-Tecnica-del-SAE.pdf>
- Mineduc. (s/f). *Catastro de infraestructura escolar*. <https://infraestructuraescolar.mineduc.cl/estudios-y-publicaciones/catastro-infraestructura-escolar/>
- Montero, A. y Fernández, B. (2022). *Desde Incentivar la Demanda a Regular la Oferta: Políticas Chilenas de Admisión en Formación Docente*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas (Education Policy Analysis Archives), 30(26). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5606/2785>

- Neut, P. (2017). *Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte*. Calidad en la educación, N.46, pp.222-247. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-45652017000100222&lng=es&nrm=iso
- OCDE. (2013). *Encuesta TALIS 2013*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FINAL_COMPLETO.pdf
- OCDE. (2018). *Encuesta Talis 2018*. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html
- OCDE. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/1cod9c79-en>
- Olave Astorga, J. M., Montoya, C. y Sierralta-Landaeta, E. P. (2021). *Ley de Carrera Docente en Chile: Cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios*. Revista CS, 34, 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>.
- Olave, R. (2025). *Las múltiples razones que han llevado al grave aumento de la violencia escolar en Chile*. La Tercera. <https://www.latercera.com/lt-board/noticia/las-multiples-razones-que-han-llevado-al-grave-aumento-de-la-violencia-escolar-en-chile/>.
- Oyarzún, G. y Falabella, A. (2021). *Indicadores de Desarrollo Personal y Social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad*. Psicoperspectivas, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2194>
- Paredes R. y Ugarte, G. (2016). *Asistencia, financiamiento y desempeño escolar ¿los incentivos correctos?*. Serie de Policy Briefs, N°1, CEPPE UC. https://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE_N1-Asistencia_financiamiento_y_desempeno_escolar-Los_incentivos_correctos.pdf

- Radio Bio Bío. (2025). *379 estudiantes sin matrícula: Mineduc entrega resultados del proceso de admisión escolar 2025*. <https://radio.uchile.cl/2025/04/04/379-estudiantes-sin-matricula-mineduc-entrega-resultados-del-proceso-de-admision-escolar-2025/>
- Radio Biobío. (2025a). *Profesores de Santiago no llegan a acuerdo con municipio e iniciarán paro indefinido*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2025/03/04/profesores-de-santiago-no-llegan-a-acuerdo-con-municipio-e-iniciaran-paro-indefinido.shtml>
- Radio Biobío. (2025b). *Que educar no nos cueste la vida*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2025/03/20/que-educar-no-nos-cueste-la-vida-profesores-convocan-a-movilizacion-nacional-por-ola-de-agresiones.shtml>
- Radio Biobío. (2025c). *Profesores de Coquimbo mantienen paro indefinido tras acusar el no pago de sueldos*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-coquimbo/2025/04/11/profesores-de-coquimbo-mantienen-paro-indefinido-tras-acusar-el-no-pago-de-sueldos.shtml>
- Radio U. de Chile. (30 de mayo de 2016). *30 años de la municipalización de la educación pública*. <https://radio.uchile.cl/2016/05/30/30-anos-de-la-municipalizacion-de-la-educacion-publica/>
- Radio Juan Gómez Milla. (2025). *Violencia escolar: El reflejo de un sistema en crisis*. <https://radiojgm.uchile.cl/violencia-escolar-el-reflejo-de-un-sistema-en-crisis/>
- Rodríguez, C. R., Padilla, G. y Suazo, C. (2020). *Medición de calidad educativa en Chile: Lo que reportan los indicadores de desarrollo cognitivo, personal y social en la escuela*. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 17(1), 34-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7589914>

- Salgado, M. (2024). *Valor del mérito: La selección en liceos de alta exigencia académica*. CEP Chile. <https://www.cepchile.cl/investigacion/el-valor-del-merito-en-la-opinion-publica-la-seleccion-en-liceos-de-alta-exigencia-academica/>
- Schneider, M., Rostirola, C. y Vázquez, J. (2021). *Dispositivos de accountability em perspectiva: Limites e alternativas à política de avaliação educacional*. Appris Editora e Livraria Eireli - ME. <https://shorturl.at/rzXxz>
- Senado de la República. (agosto de 2025,). *Cambios al Sistema de Admisión Escolar: Sala aprueba en general la iniciativa*. <https://www.senado.cl/comunicaciones/noticias/cambios-al-sistema-de-admision-escolar-sala-aprueba-en-general-la>
- Senado de la República de Chile. (5 de junio de 2025). *Convivencia escolar: Sala aprueba en general proyecto que busca prevenir acoso y violencia*. https://www.senado.cl/comunicaciones/noticias/convivencia-escolar-sala-aprueba-en-general-proyecto-que-busca-prevenir?utm_source=chatgpt.com
- SLEP Maule Costa. (2024). *Financiamiento de la educación escolar en Chile; hacia un modelo que permita mayor sostenibilidad financiera y facilite la gestión escolar*. <https://slepmaulecosta.gob.cl/columna-opinion/financiamiento-de-la-educacion-escolar-en-chile-hacia-un-modelo-que-permita-mayor-sostenibilidad-financiera-y-facilite-gestion-escolar/>
- Superintendencia de Educación. (s/f). *¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)?* <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/>
- Superintendencia de Educación. (31 de marzo de 2025). *Discriminación por identidad de género. Análisis exploratorio de las denuncias ingresadas a la Superintendencia de Educación (2022—*

2024). https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2025/04/Apunte_SIE_07_version_final_ABRIL.pdf

- The Clinic. (2024). *Agresiones a docentes en colegios de elite*. <https://www.theclinic.cl/2024/09/07/gas-pimienta-en-el-san-ignacio-el-bosque-y-agresiones-en-el-lincoln-college-el-maltrato-a-los-profesores-en-los-colegios-de-la-elite/>
- Tomasevski, K.(1999). Informe previsual de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, presentado de conformidad con la resolución 199/25 de la Comisión de Derechos Humanos. Comisión de Derechos Humanos E/CN.4/1999/49. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/41667>
- Trebilcock, M. (octubre, 2024). Infraestructura escolar en crisis: ¿nos estamos preocupando de los niños? *CEDEUS*. <https://www.cedeus.cl/blog/2024/10/24/maureen-trebilcock-infraestructura-escolar-en-crisis-nos-estamos-preocupando-de-los-ninos/>
- U. de Concepción y Cedeus. (2024). *Infraestructura Educativa en Crisis: El Rol de Municipios y Gobiernos en su Mejora y Gestión*. <https://noticias.udec.cl/infraestructura-educativa-en-crisis-el-rol-de-municipios-y-gobiernos-en-su-mejora-y-gestion/>
- UNESCO. (2016). *Qué hace un currículo de calidad*. Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- UNESCO. (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8: Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. <https://doi.org/10.54676/YGPR6571>
- UNICEF. (2023). *Un financiamiento equitativo para transformar la educación*. <https://www.unicef.org/chile/media/9111/file/financiamientoeduc.pdf>

- UNICEF. (s/f). *Hacia la educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/hacia-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>
- Universidad Católica de Chile. (2025). *Educación modifica mecanismo de selección escolar para 2026*. <http://www.uc.cl/academia-en-los-medios/educacion-modifica-mecanismo-de-seleccion-escolar-para-2026/>.
- Venegas, C. (2021). *Pensamiento del profesorado chileno acerca de la Carrera Docente: Evidencias 2011-2019*. *Calidad en la Educación*, 55. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1010>
- Williamson, C. y Cabrera, A. (2025). *Hitos en la trayectoria de un profesor en Chile*. Documento de trabajo N°152, CLAPES UC. https://assets.clapesuc.cl/Trayectoria_de_un_Profesor_en_Chile_122770a6bb.pdf



Capítulo 5: **Derecho a la educación: disponibilidad y aceptabilidad de la educación en Chile**

Informe Anual 2025

Situación actual de los derechos humanos en Chile

La versión completa puede encontrarse en la
[Biblioteca Digital del Instituto Nacional de Derechos Humanos](#)





INDH
INSTITUTO NACIONAL DE
DERECHOS HUMANOS