

Los Desafíos de Fortalecer la Nueva Educación Pública

Comentarios al Proyecto de Ley Boletín N° 16-705-04*

Vicente Sisto, Carolina Badillo, Eduardo González y Teresa Báez
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Síntesis

La Nueva Educación Pública es una de las mayores reformas en política pública realizadas en Chile. Este texto sintetiza las principales tensiones y desafíos de esta transformación, a partir de los hallazgos de la línea de investigación en Políticas y Prácticas de Gestión del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, en diálogo con los resultados de otras y otros investigadores y Centros. El ámbito de la gestión administrativo-financiera aparece como el nudo que concentra los problemas más visibles de su implementación. Las restricciones que impone su diseño normativo son poco pertinentes para el trabajo educativo, y, en un contexto de mercado, ha generado una desigualdad estructural que afecta al prestador público. Esto desvía la atención y energías del ámbito de lo pedagógico. Además, una estructura de participación limitada, dificulta el involucramiento de los distintos actores en el desarrollo del sistema.

Los SLEP acogen los niveles socioeconómicos más bajos, migrantes, ruralidad, necesidades educativas especiales, en proporción significativamente más alta que las otras dependencias. A pesar de las dificultades, los SLEP y sus establecimientos han tenido resultados relevantes en aprendizaje, asistencia y permanencia, en relación a otras dependencias.

A partir de este contexto y análisis, este documento aborda el Proyecto que modifica la Ley N° 21.040 con el fin de fortalecer la gestión educativa y mejorar las normas sobre administración e instalación del sistema de educación pública.

* Formato de citación: Sisto, V.; Badillo, C.; González, E y Báez, T. (2025). Los Desafíos de Fortalecer la Nueva Educación Pública. Comentarios al Proyecto de Ley Boletín N° 16-705-04. Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Recomendaciones

El análisis del Proyecto de Ley contenido en el Boletín N° 16.705-04, muestra que la reforma flexibiliza importantes rigideces estructurales instaladas por la normativa. Destacan avances en infraestructura, gestión de recursos y autonomía directiva, así como el reconocimiento de la diversidad territorial mediante bases curriculares locales y mayor apoyo técnico-pedagógico, ordenando la actuación de las entidades involucradas (DEP, DEPROV, Servicios). Además, se ordena y organiza el proceso de traspaso mediante los Planes de Transición.

Sin embargo, persisten desafíos a los que atender. Subrayamos la débil participación de las comunidades y sus actores tanto en los traspasos, como en los Planes Estratégicos Locales (PEL). Esto resulta preocupante, pues el PEL debería tener un rol articulador del trabajo del Servicio, algo en lo que ya falla según los datos existentes. La actual reforma los debilita aún más, al concentrar su diseño y aprobación en la figura individual del Director Ejecutivo. Recomendamos, en relación al PEL, modificar el numeral 30. Así también los numerales vinculados al Plan de Transición (57 al 70). Incorporar mecanismos de participación, permitirá organizar mejor dichos procesos, generando mayor legitimidad y adhesión. Los Consejos Locales pueden tener un rol relevante en esto.

Quedan temas por resolver: las altas cargas de control burocrático, una estructura de financiamiento y criterios de gestión de personal poco pertinentes al trabajo de hacer Nueva Educación Pública. El diseño normativo debe sostener este trabajo, poniendo al centro lo pedagógico.

Proyecto de Ley

Este documento se enmarca en la invitación al Dr. Vicente Sisto a participar de la Comisión de Educación de la H. Cámara de Diputados para comentar el proyecto de ley, originado en mensaje, que modifica la ley N° 21.040, y otros cuerpos legales, con el fin declarado de fortalecer la gestión educativa y mejorar las normas sobre administración e instalación del sistema de educación pública (boletín N° 16.705-04).

La Ley N° 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública, traslada a 1.258.856 estudiantes, 119.413 docentes y 96.151 asistentes (profesionales de apoyo, administrativos y auxiliares), reunidos en 4.934 centros educativos, desde la dependencia y administración de 345 municipios a 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP); en lo que ha sido considerada como una transformación sin precedentes en política pública. La línea de investigación en Políticas y Prácticas de Gestión del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Centro de Excelencia ANID CIE 160009) ha estudiado su desarrollo desde el inicio de su discusión, el 2015, hasta su implementación actual. A través de este trabajo, y con el soporte adicional de los proyectos Fondecyt 1191015, 11190195 y 1231698, hemos abordado su discusión pública, el debate parlamentario, su materialización regulatoria y sus instrumentos de gestión; así como el despliegue vivo de la Ley en los territorios (Baleriola, Ramírez y Sisto, 2019; Baleriola, Contreras-Villalobos y Ramírez del Valle, 2021; Sisto et al., 2020; Sisto, 2021; Sisto y Ramírez-Casas del Valle, 2021, entre otros). Nuestros hallazgos dialogan con los resultados de otras/os investigadoras y Centros de Investigación, que han señalado, desde el inicio de la reforma, problemas vinculados al ámbito de la Gestión Administrativo-Financiera, lo que ha ocupado gran parte de la atención. Además, nuestro trabajo distingue dificultades en otras dos dimensiones clave para el futuro de la Nueva Educación Pública: Gestión Pedagógica y Gestión de la Participación. A continuación, profundizaremos en ello.

1. La Gestión Administrativo-Financiera como nudo crítico explícito de la NEP

La gestión administrativa y financiera de los SLEP ha sido lo que más ha tensionado la implementación de la Ley 21.040. Esto se ha vinculado a aspectos normativos así como deficiencias en la coordinación de los traspasos, que pasamos a describir:

1.1 Deficiencias de comunicación y en coordinación administrativo financiera en procesos de traspaso.

Siguiendo distintos informes (Contraloría General de la República, 2022; Bellei, Orellana y Valenzuela, 2021; Vanni

et al., 2024), ha habido una descoordinación significativa en los procesos de traspaso entre administraciones municipales y servicios. Esto se ha visto especialmente en referencia a la transferencia de información en materia administrativa, financiera y de recursos humanos. En muchos casos, los SLEP han recibido bases de datos incompletas, desactualizadas o con inconsistencias, lo que ha dificultado la gestión del personal y la continuidad de los servicios. También se han registrado conflictos entre administraciones municipales y Servicios respecto a la interpretación de competencias durante el período de transición. La falta de un marco regulatorio preciso para esta etapa ha generado disputas administrativas entre municipios y SLEP, así como vacíos temporales en la gestión de tareas críticas. Esto ha sido vinculado a una falta de lineamientos claros y oportunos desde el nivel central que indiquen, con la debida anticipación, una hoja de ruta y orientaciones técnicas. Esto genera incertidumbre en municipios, SLEP, y comunidades (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2023).

Otro obstáculo relevante ha sido la asimetría en las capacidades técnicas y operativas de los actores involucrados. Algunos municipios han mostrado debilidades en su capacidad de preparar y ejecutar el traspaso, mientras que varios SLEP comenzaron a operar sin contar con equipos consolidados ni competencias instaladas, reproduciendo prácticas burocráticas poco eficientes (CEPPE UC, 2022 y 2024; Vanni et. al. 2024).

Los problemas de coordinación se han expresado críticamente en temas logísticos y financieros referidos a la transferencia de bienes, inmuebles y presupuestos, afectando la operatividad de servicios esenciales como alimentación escolar, transporte y mantenimiento de infraestructura (Contraloría General de la República, 2022; CEPPE, 2024; CIAE, 2021; Vanni et. al. 2024).

A lo anterior se suma, la falta de una comunicación institucional clara, oportuna y efectiva de los procesos vinculados a los traspasos hacia las comunidades escolares y los equipos directivos, tanto de parte de las administraciones municipales, como de los nuevos Servicios (Baleriola, Ramírez y Sisto, 2019; Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021). Esta falta de coordinación entre entidades, y de comunicación y participación de los actores locales ha sido señalada como una debilidad estructural.

ral del proceso, lo que ha significado no sólo incertidumbre, sino que se ha constituido en fuente de desconfianza institucional en relación a las entidades involucradas y al proceso mismo. Se requieren normativas que puedan asegurar una mejor coordinación entre entidades administradoras, así como estrategias más claras y proactivas de parte de los Servicios Locales, en coordinación con las administraciones municipales, para no sólo informar, sino que involucrar de un modo más activo a los actores locales y garantizar una transición fluida e informada.

1.2 Restricciones normativas a la gestión financiera y administrativa.

La estructura que regula a los SLEP, siguiendo a la Ley 21.040, establece una serie de normas propias de la administración pública que han rigidizado la gestión, limitando su autonomía operativa, capacidad de adaptación al territorio y de responder a las demandas y problemas de los establecimientos. Esta estructura normativa fue discutida desde el mundo académico y los actores de la educación durante la discusión de la Ley. Hoy sus efectos están ampliamente documentados por estudios académicos e informes oficiales.

Entre éstas, destacan las limitaciones que impone el sistema de compras públicas, lo que es denunciado constante por parte de los equipos directivos. Este régimen, regulado por la Ley N° 19.886 y su reglamento (Decreto N° 250/2004), mandata procedimientos estandarizados y temporalidades para licitaciones, compras menores y contrataciones, lo que se ha traducido en lentitud y fragmentación en los procesos de adquisición, obstaculizando el acceso oportuno a materiales pedagógicos, insumos básicos y servicios esenciales. Esta situación evidencia una desconexión con las dinámicas cotidianas de los establecimientos. Esta rigidez burocrática es incompatible con el carácter territorial, dinámico y cotidiano de la gestión escolar (Bellei, Orellana & Valenzuela, 2020, pp. 23-24; CEPPE UC, 2022, p. 31).

Otro tema refiere a las restricciones presupuestarias y límites en la ejecución financiera. Los SLEP obtienen su financiamiento principalmente de la subvención basada en la demanda (matrícula y asistencia), al igual que otros prestadores privados financiados públicamente. Sin embargo, sus procesos de gestión financiera pasan principal-

mente a través de la Ley de Presupuestos y están sujetos a la normativa de la Dirección de Presupuestos (DIPRES) y a la Ley Orgánica de la Contraloría (Ley N° 10.336). Esto impide la reasignación de recursos entre partidas, la planificación plurianual de inversiones y la acumulación de saldos para proyectos de mayor envergadura. Estos límites obstaculizan, la contratación oportuna de equipos técnicos, la mantención de establecimientos o la inversión en innovación pedagógica, entre otros (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2023, pp. 33-35; Contraloría General de la República, 2022, p. 55). El periodo de ejecución del gasto, limitado al **año fiscal**, se ha señalado como una de las rigideces más relevantes que limitan la capacidad de los SLEP para responder a las necesidades locales de manera oportuna y realizar una planificación y ejecución a largo plazo (Izquierdo y Pacareau, 2023; Vanni et al., 2024).

Esto se repite en el ámbito de infraestructura. La Ley N° 21.040 no establece un mecanismo basal de financiamiento para la infraestructura escolar pública. Actualmente, los SLEP deben recurrir a fondos concursables como el FAEP o el FNDR, cuyas asignaciones son inciertas, competitivas y sujetas a ciclos presupuestarios anuales. Esto impide una planificación estratégica de largo plazo y reproduce las desigualdades en la calidad de infraestructura heredadas del sistema municipal (CEPPE UC, 2022, pp. 45-46; Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2023, pp. 39-40). Esto es especialmente crítico, considerando que la mantención de espacios básicos —salas, patios, baños y áreas comunes— se presenta como una deuda estructural y compromete el bienestar de estudiantes y trabajadores.

1.3 Gestión de Personas poco pertinente a las realidades de los SLEP.

Al operar bajo el Estatuto Administrativo (Ley N° 18.834) se limita su capacidad para realizar contrataciones ágiles o reorganizar equipos según las necesidades del territorio. Esta rigidez se ve agravada por la imposibilidad de contratar reemplazos para licencias médicas prolongadas antes de 44 días, establecida por el Decreto Exento N° 313 del Ministerio de Hacienda (2006). Esta normativa obliga a los SLEP, y a sus establecimientos a asumir los costos sin reposición del cargo, afectando la continuidad pedagógica y la planificación del trabajo escolar (Consejo de

Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2023, p. 38; Contraloría General de la República, 2022, pp. 42–43).

También, se reportan dificultades persistentes en procesos administrativos claves, como el pago de remuneraciones y honorarios, la tramitación de jubilaciones, reubicaciones y concursos de dotación. Estos problemas no sólo afectan directamente la estabilidad laboral, sino que también el clima organizacional en las escuelas (Bellei, Orellana y Valenzuela, 2020; Garretón et al. 2022; Vanni et al. 2024).

A lo anterior se suma una supuesta ‘sobredotación de docentes y asistentes de la educación’ en algunos servicios (Cabezas et. al, 2024; Vanni et al., 2024). Esto vinculado a procesos de traspaso desde las administraciones municipales, que habrían incluido, en algunos casos, el traslado de personal de la gestión municipal a establecimientos con el fin de asegurar continuidad laboral (Contraloría General de la República, 2022). Sin embargo, algo que llama la atención es que ninguno de estos informes da cuenta de modo claro y concreto criterios para establecer un dotación óptima y, así concluir ‘sobredotación’. Ni la DEP, ni ninguna otra entidad, han presentado *un criterio concreto que permita calcular la dotación adecuada y pertinente que considere las características territoriales, de la población atendida y de los propios estudiantes, en función de los objetivos propuestos por la propia Ley*.

En nuestro trabajo empírico, hemos distinguido percepciones compartidas tanto acerca de sobredotación en algunos establecimientos, como de déficit de docentes y asistentes de educación en otros, considerando las complejidades del trabajo que asumen los establecimientos dependientes de SLEP. Por ello, más que asumir como un a priori no justificado, que ‘hay sobredotación’ en todo el sistema, lo que emerge como problema refiere a un *desajuste*, vinculado a que las actuales dotaciones de los servicios están fuertemente sujetas a decisiones tomadas en las anteriores administraciones municipales. A lo que se suma que dichas decisiones no siempre parecen estar sujetas a criterios claros que atiendan al trabajo que debe hacer cada establecimiento. De acuerdo a nuestro trabajo, diferentes actores del sistema perciben que esto estaría ocurriendo en relación a personal de los propios Servicios. Por lo que es necesario atender al desarrollo de criterios dotacionales claros y situados.

Los límites dotacionales quedan establecidos por la Ley de Presupuesto de cada año. Sin embargo, esto se calcula en función de una proyección del presupuesto disponible para el siguiente año considerando que el financiamiento proviene de subvención por matrícula y asistencia. Así, en el estudio de ClioDinámica Consulting, personal de la Dirección de Presupuestos declaró que, a diferencia de lo que se hace con otros Servicios, para los SLEP, más que un cálculo de costos de personal necesario para cubrir las funciones que la Ley le encarga, lo que “nosotros hacemos es estimaciones de ingresos basados en la asistencia” (2021, p. 63) y con ello se define el límite dotacional.

Otro aspecto, vinculado a lo anterior, refiere a *deficiencias en selección, capacitación y desarrollo del personal de los servicios locales* (ver Cabezas et al, 2024; Leiva-Guerrero, 2022; Sisto et. al., en prensa; Uribe, Galdames y Obregón, 2022; Vanni et al, 2024, entre otros). Se detectan carencias en relación a: (i) experiencia y conocimiento de procesos educativos en contextos de vulnerabilidad; (ii) conocimiento del funcionamiento y posibilidades del sistema presupuestario del servicio público, del sistema de compras públicas, y en general a la normativa de administración financiera del Estado; (iii) el conocimiento de los tres estatutos que implica el SLEP, a saber: estatuto administrativo, estatuto docente y estatuto de los asistentes de la educación; (iv) conocimiento del sistema de rendición de cuentas y normativas del sector educativo, entre otros. Adicionalmente, nuestros resultados señalan que se debe sumar a estas competencias el (v) promover y asegurar la denominada *ética del trabajo público*, definida como un compromiso de servicio en pos de la construcción de lo común ejercida desde un enfoque de derechos y desde vínculos de cuidado a través de su quehacer (Locatelli, 2018; Sisto et al., 2021; Wittman, 2008). Esto debería ser parte constitutiva de los criterios de selección y desarrollo de personal. Frente a un énfasis en lo técnico administrativo como práctica abstracta, se debe atender a que lo que hay que gestionar es hacer educación en contextos de alta diversidad y vulnerabilidad.

La evaluación intermedia destacó además que los actores educativos valoran positivamente *liderazgos más horizontales, participativos, colaboradores, empáticos, con habilidades blandas y que prioricen los sellos territoriales* como aspecto que guía transversalmente la operación del SLEP (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Públi-

ca, 2020). Esto coincide con la literatura internacional que señala que, en contextos educativos de alta vulnerabilidad, se requiere el ejercicio de un liderazgo que facilite procesos participativos de análisis y toma de decisiones colectivas. Esto sería una condición fundamental para un mejoramiento sostenido en contextos complejos (ver Gunter 2022 y 2024; Little y Bartlett, 2010; Wrigley, 2015 y 2022), por lo que debería ser considerado como criterio fundamental tanto en los procesos de selección, como de desarrollo del personal de los servicios.

1.4 Burocratización del Control Administrativo vía Informes

La Ley establece mecanismos de control administrativo de desempeño vía informes, la mayor parte vinculados a monitoreo en torno al cumplimiento del Plan Estratégico Local (PEL), el Plan Anual Local (PAL), y en relación a los compromisos adoptados en el Convenio de Desempeño. A estos se suman otros que responden a los organismos del Sistema de Aseguramiento de Calidad, acerca de la Conferencia de Directores, rendiciones de cuentas financieras y administrativas, entre otros.

A percepción de los actores, algunos de estos se superponen entre sí y en relación a los ya elaborados por los organismos del Sistema de Aseguramiento de Calidad. Estos informes, cuya realización es responsabilidad de cada Servicio, suponen insumos que deben ser elaborados desde las escuelas, por lo que éstas también deben trabajar para ello. Sin embargo, su utilidad queda, al menos, puesta en duda. Tal como reportan equipos directivos y profesores de establecimientos, así como personal técnico de servicios, estos informes son percibidos como mero requisito formal de gestión, del cual no reciben retroalimentación adecuada desde los niveles superiores, incluyendo a la DEP. Tampoco parecen ser utilizados para que los propios actores puedan monitorear su labor cotidiana y la de sus comunidades. Por el contrario, especialmente miembros de equipos directivos y personal técnico del servicio, describen a estos informes como un trabajo administrativo de alta demanda de tiempo que disminuye sus capacidades y recursos temporales para abordar su trabajo y que no genera retroalimentaciones que orienten el trabajo.

Nos estamos convirtiendo en hacedores de informes... informes que sólo serán un archivo más en la DEP... Son

muchos... y muchos no parecen necesarios, ni ayudan a hacer nuestro trabajo, al contrario quitan tiempo y energía para algo que sólo ocupará un archivo (Profesional SLEP).

2. Normas de Gestión Administrativo-Financiera para sostener la Nueva Educación Pública

Los problemas en Gestión Administrativo-Financiera han mostrado que el diseño normativo ha resultado poco pertinente para los desafíos que constituyen el hacer Nueva Educación Pública. La estructura normativa no sólo debe orientarse a resguardar la probidad en la gestión de lo público, sino que, ante todo, debe también poder *hacer posible lo público*. Y hoy, en esto, diseño legislativo falla.

2.1 El trabajo de hacer Nueva Educación Pública

¿Qué es hacer Nueva Educación Pública? Responder a esta pregunta parece fundamental para evaluar y considerar los diseños regulativos que establecen la estructura que le sostiene.

Según datos recientes del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (Arias et al., 2025), los estudiantes prioritarios se tienden a concentrar en establecimientos municipales o dependientes de SLEP. Prioritarios pertenecen a hogares cuya situación socioeconómica dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Fundamentalmente corresponde a estudiantes pertenecientes al programa Chile Solidario (pobreza extrema) y/o del 30% más vulnerable, según el instrumento de caracterización socioeconómica de hogares vigente (Ley 20.248). Actualmente el 82% de los establecimientos dependientes de SLEP tiene a más del 60% de estudiantes con condición prioritaria. De hecho, un 35,3 % de sus establecimientos tiene al 80% o más de estudiantes prioritarios. Por el contrario, sólo el 44% de establecimientos particulares subvencionados tiene al 60% o más de estudiantes en dicha categoría. Y sólo un 13% de estos establecimientos tiene al 80% o más de sus estudiantes prioritarios.

Estos datos se confirman en el informe *Servicios Locales de Educación Pública en Números* con datos del 2023 (Ministerio de Educación, 2024). Según el cual el 73,2% de la matrícula de los SLEP corresponde a estudiantes de niveles socioeconómicos bajos o medio bajos, superando tanto a las escuelas municipales (70,8%) como a los establecimientos particulares subvencionados (38,4%). Además, un 38,3% de los establecimientos dependientes de SLEP se encuentra en zonas rurales, muy por encima de los particulares subvencionados (12,9%) y pagados (1,3%). Así también, los SLEP atienden a una alta proporción de estudiantes extranjeros (13,4%), estudiantes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA, 3,9%) y aquellos que pertenecen a alguna etnia (13,7%), superando ampliamente a los otros tipos de sostenedores. El 2024 algunas de estas cifras aumentan: 14,4% de estudiantes extranjeros; 4,1% de EPJA, y un 21,3% de estudiantes con necesidades educativas especiales, superando con creces el 14,3% de NEE identificado a nivel nacional. Estos números dan cuenta de parte de la complejidad de hacer Nueva Educación Pública.

Es con estos números que los Servicios Locales, y sus establecimientos, deben hacer su trabajo: **asegurar procesos de aprendizaje inclusivos**, que favorezcan la **equidad**, basados en la **mejora continua**, la **colaboración y la participación activa de la comunidad**, con **resultados** que demuestren el logro de **calidad integral** con **pertinencia local** (Arts. 2, 3 y 4, Ley 21.040).

Es con estos números, que debe hacerse una educación orientada “al **pleno desarrollo** de los estudiantes, **de acuerdo a sus necesidades y características**. Procura una **formación integral** de las personas, velando por **su desarrollo** espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre otros, y **estimulando** el desarrollo de la **creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos**” (Art. 2, Ley 21.040).

La evidencia empírica ha mostrado consistentemente que la estructura normativa generada desde la Ley 21.040 ha establecido mecanismos y regulaciones de gestión administrativo-financiera que no sólo no resultan pertinentes para una gestión de alta complejidad como la que deben hacer los servicios para cumplir sus objetivos, sino que

además se han constituido en el principal escollo. Las normativas que regulan los procesos de compra pública con sus regulaciones y temporalidades, las normativas y restricciones de administración presupuestaria, y sus límites de ejecución, consumidos en el ‘año fiscal’, así como los criterios de selección y desarrollo de personal instalados y promovidos han resultado una abstracción administrativa que ha actuado ahogando la posibilidad de una educación pública, más que sosteniéndola.

Por su parte, los criterios normativos usados y difundidos por think tanks y otros organismos, *sin suficiente evidencia empírica*, han tendido a despistar la búsqueda por una estructura regulatoria que favorezca la viabilidad de la nueva educación pública. Por ejemplo, en relación al persistente juicio acerca de “*Sobredotación de Personal*”, en ningún estudio se presentan criterios que atiendan al tipo de trabajo que deben desarrollar los SLEP y que permitan establecer un diseño dotacional pertinente a este trabajo. Cualquier estudio dotacional, en términos organizacionales, debe tener en cuenta, en específico, y de modo situado, el trabajo a realizar, atendiendo a las heterogéneas condiciones en que cada unidad debe lograr su objetivo. Esto permite establecer una definición que incluya tipologías dotacionales, número de trabajadores por cada tipo, competencias requeridas para qué tareas y en función de qué organización del trabajo. Sin embargo, nada de esto encontramos en los distintos informes que denuncian la supuesta sobredotación.

El Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública (2024), en su “Informe anual 2024”, para argumentar dicha sobredotación, utiliza citas de entrevistas que dan cuenta de una *percepción* de sobredotación por parte de determinados agentes en algunos Servicios. Esto coincide con nuestros hallazgos expuestos en 1.3. Pero estos también incluyen, en otros Servicios, percepciones de déficit. Estas disparidades indican falta de criterios en decisiones dotacionales heredada de las administraciones municipales. Lo curioso es que el Consejo Evaluador, sin realizar una evaluación dotacional propiamente tal, concluye que *hay sobredotación* basándose en algunas entrevistas y referenciando la Evaluación Externa encargada por el MINEDUC al CIAE (Vanni et al, 2024). Esta, a su vez, por una parte, da cuenta de la práctica no ajustada a derecho de administraciones municipales de contratar como asistentes de educación a trabajadores de Corporaciones

o DAEM, con el fin de asegurar su continuidad laboral, citando el informe de Contraloría General de la República (2021), lo que confirma lo que hemos señalado: *falta de criterios dotacionales heredada desde las administraciones municipales*. Sin embargo, el juicio de ‘sobredotación’ realizado por la “Evaluación Externa” (Vanni et al, 2024; pág. 23), se basa finalmente en tres fuentes: (1) El Informe de Libertad y Desarrollo (Arzola, 2023) que compara las dotaciones de docentes y asistentes de educación de los SLEP con los establecimientos particulares subvencionados de las mismas comunas (Arzola, 2023; págs 16, 22-23, 26-27 y 30-32), sin atender a las diferencias de tipo de estudiante, condiciones de ruralidad u otro. (2) El informe del Centro UC de Políticas Públicas (Cabezas et. al., 2024), el cual afirma que “estudios han dado cuenta de que, en los establecimientos SLEP, hay una alta dotación docente” (p. 11), es decir tampoco han realizado un estudio dotacional. Citan un estudio de ClioDinámica Consulting (2021), a Libertad y Desarrollo (Arzola, 2023), al informe del Consejo de Evaluación del 2021, que indica la práctica de las administraciones municipales ya señalada, y, mediante datos MINEDUC señala la tasa 10,6 estudiantes por docente, estableciendo que esto sería sobredotación, pues supera la media de la OCDE (15 estudiantes por docente, según señalan). (3) La tercera fuente ocupada por la “Evaluación Externa” es el informe de ClioDinámica Consulting (2021) también citado por Cabezas et al (2024) y Arzola (2023). Este resulta interesante. Muestra cómo varios de los primeros SLEP debieron asumir un aumento de planta cargada durante el último año de gestión municipal. Además, considera la percepción de diversos actores, incluyendo de la Dirección de Presupuestos, declarando que los límites dotacionales establecidos año a año en la Ley de Presupuestos no son en función de evaluación de necesidades, sino que de una proyección de ingresos vía subvención. Por ello, este informe, más que afirmar que *‘hay sobredotación’*, muestra que el ajuste dotacional es un desafío para el funcionamiento de los SLEP, ya que finalmente son los servicios los que deben “dedicarse a la tarea de regular la dotación” (ClioDinámica Consulting, 2021; pág. 65) de un modo que se ajuste a las características del trabajo a realizar con sus estudiantes y en sus territorios, para lo que no hay criterios. A pesar de eso, la “Evaluación Externa”, concluye ‘Sobredotación’ basado en la comparación con la media OCDE realizada por Cabezas et al. (2024), asumiendo que el estudiante

SLEP es asimilable al promedio de estudiante OCDE, que incluye las economías más desarrolladas del planeta. Comparar con la media OCDE (Cabezas et al., 2024; Vanni et al. 2024) o con la media de los establecimientos subvencionados (Arzola, 2023), muestra la falta de atención al trabajo que realiza el SLEP en función de los objetivos puestos por la Ley.

El estudio de Eyzaguirre y Gamarra (2024), en torno a las preferencias expresadas en el Sistema de Admisión Escolar, muestra datos complementarios. Según los autores los establecimientos privados subvencionados son demandados “no por su dependencia privada, sino porque tienen buen rendimiento académico y *bajo porcentaje de estudiantes prioritarios y extranjeros*” (p. 26). El rendimiento se correlaciona con nivel socioeconómico. Por lo tanto, se busca *nivel socioeconómico más alto y menor diversidad*. Estas preferencias se expresan especialmente en estudiantes *no prioritarios*, mientras que los *prioritarios optan más por establecimientos de dependencia pública*. Esta opción no es extraña, pues son estos los que concentran al 54,6% de los profesionales de apoyo a la inclusión, destacando que el 60% de educadores diferenciales que trabajan en educación regular lo hacen en este tipo de establecimiento favoreciendo procesos de inclusión en aula (López, González y Donoso, 2023). He aquí una muestra de los que supone *hacer educación pública*.

Es urgente comprender el trabajo que realizan los SLEP y sus establecimientos para definir no sólo criterios dotacionales, sino toda la estructura normativa que regula a la Nueva Educación Pública.

2.2 Restricciones normativas como Desigualdad Estructural

El trabajo que hacen los SLEP, lo realizan en un contexto de un mercado educacional en el cual se compete con los subvencionados privados para la captación de matrícula y asistencia, principal fuente de financiamiento. Tal como indicamos previamente (Sisto, 2021), esto supone una paradoja: la de estar mandados a cumplir procedimientos y férreas restricciones de la gestión pública, a la vez que obligados a competir de igual a igual con privados financiados públicamente -sin dichas restricciones- en un mercado educativo.

La investigación empírica internacional ha mostrado que, en contextos de provisión mixta -en competencia-, estas restricciones generan una **desigualdad estructural que afecta notoriamente el desempeño del prestador público**, (Herrera et al., 2020; OECD, 2024; Wittmann, 2008), en este caso los SLEP. En educación, esto es crítico dada la complejidad y variabilidad que debe afrontar día a día la gestión, sobre todo en entornos vulnerables y/o con importantes déficits (Herrera et al., 2020; OECD, 2024; Wittmann, 2008). Nuestros estudios, así como de otros investigadores, han mostrado que esto se ha constituido en un importante escollo para el desarrollo de la Nueva Educación Pública (Baleriola, Ramírez y Sisto, 2019; Baleriola, Contreras-Villalobos, Ramírez del Valle, 2021; Garretón et al., 2022; Vanni et al, 2024).

Los hallazgos de nuestra investigación muestran una preocupación transversal entre las y los actores de todos los niveles del sistema de educación pública, cuyos relatos dan cuenta del desfase existente entre la estructura que instala la administración pública y la complejidad y dinamismo -pleno de necesidades- que caracteriza el trabajo de la educación pública en sectores de mayor vulnerabilidad. Así la estructura de administración y financiamiento es descrita por las y los participantes como *un amarre que imposibilita una adecuada gestión que favorezca el desarrollo adecuado de los procesos educativos*.

Estas amplias restricciones que impone el diseño de la política han generado una **sobredemanda** para las posiciones directivas y cargos técnicos del Servicio, así como para los equipos directivos de escuelas. Estos describen un **uso del tiempo de gestión** ocupado significativamente en *resolver imposibilidades que instalan estas normativas para responder a los problemas locales, desatendiendo con ello las funciones y tareas propias y necesarias* (Sisto et al, en prensa). Según Garretón et al. (2022), esto además ha producido un **intenso sufrimiento laboral** en directivos, profesionales de servicio, así como en las y los profesores de los establecimientos, pues son ellas y ellos quienes deben sostener el proceso educativo, lo que se confirma en el estudio reciente de Leiva-Guerrero y Benavides-Meneses (2024). Por ello no sorprende que profesores y directivos de establecimientos, así como profesionales de servicio hayan escogido la siguiente frase como la más representativa de su día a día:

"Somos como los músicos del Titanic, siempre de pie, tocando, mientras el buque se hunde"

Esta cita fue escogida en un taller de análisis colaborativo, como la que mejor expresa su experiencia y sentir en relación a las rigideces normativas. Las que son descritas como desconectadas de la complejidad que supone el trabajo cotidiano y percibidas como destructivas de su quehacer (Sisto et al., en prensa).

Fortalecer la gestión de la NEP no implica renunciar a criterios de eficiencia y probidad, sino que **articularlos con la complejidad del educar en contextos complejos de mayor vulnerabilidad**. Izquierdo y Pacareau (2023), del Centro de Estudios Públicos, lo ponen así:

"Como entidades del Estado, están sujetos a ciclos presupuestarios anuales y otras limitaciones establecidas por la ley de Presupuestos que se entrelazan con las normativas de la ley de Subvenciones del Estado a los establecimientos educativos. Esta doble regulación ha generado dificultades en la planificación y gestión de los presupuestos. Por un lado, existe incertidumbre en cuanto a los recursos disponibles a través de subvenciones; y por otro, se enfrenta un presupuesto anual que no permite la transferencia de fondos de un año a otro, lo cual está acompañado de rigideces propias del sector estatal, pero contrasta con las dinámicas necesidades del sector educacional. Esta situación impacta de manera negativa en la calidad de la educación que se ofrece" (p. 16).

Esta cita muestra que la demanda por la flexibilización en la aplicación de las normas de administración pública ha venido tanto desde la investigación académica como desde estudios realizados por think tanks vinculados a distintas sensibilidades políticas.

La estructura normativa que sostiene la gestión administrativa y financiera de la Nueva Educación Pública debe hacerse para sostener y promover dicha labor. No para dificultarla. Tal como señalaron Izquierdo y Pacareau, en relación a esto se requieren modificaciones legislativas que "eliminen la diferencia perjudicial entre los SLEP y el resto del sistema educativo" (2023; p. 21).

Estudios de la OCDE (2020) han demostrado que una gestión financiera eficiente y descentralizada es esencial para mejorar los resultados educativos y reducir las brechas de

desempeño. Nuestros resultados indican que una valiosa vía para reducir los problemas de planificación y ejecución presupuestaria se relaciona con la articulación de los Planes de Mejoramiento Escolar (PME) y Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las distintas comunidades educativas con el diseño de los Planes Anuales Locales (PAL) de los Servicios Locales de Educación. La articulación de estos documentos (PME y PEI), en tanto cartas de navegación de las comunidades educativas, con los documentos de planificación del Servicio permitirá conocer oportunamente los objetivos que se han propuesto anualmente, facilitando proyecciones presupuestarias, gestión administrativa, y permitiendo ofrecer apoyo a las necesidades establecidas desde el nivel de los Servicios. Para ello, obviamente se requiere la posibilidad de planificar más allá del año fiscal, permitiendo proyectar objetivos a mediano y largo plazo, algo fundamental para sostener la educación, y sus procesos de mejoramiento, considerando el tipo de trabajo que hacen los SLEP.

2.3 Criterios de Gestión de Personal para sostener la Nueva Educación Pública

En 2.1 utilizamos el ejemplo del difundido juicio de ‘sobre-dotación’ de personal para mostrar cómo se establecen afirmaciones como verdaderas a priori. Es decir, sin una evaluación basada en criterios pertinentes que puedan favorecer el desarrollo de una estructura que sostenga el trabajo real y situado que hacen los servicios. Así, en este caso, los juicios dotacionales, son establecidos sin un estudio adecuado de las dotaciones necesarias, no sólo en cuanto a cantidad, sino a competencias y capacidades necesarias para sostener el trabajo requerido.

Esta falta de criterios pertinentes también parece repetirse en los perfiles de los cargos, sistemas de selección y de desarrollo de personas en los SLEP. Diversos actores del sistema expresan preocupación por el predominio de criterios que priorizan competencias técnicas y administrativas vinculadas a gerenciamiento por resultados y eficiencia financiera, en desmedro de trayectorias laborales vinculadas al quehacer educativo (ver Baleriola, Ramírez y Sisto, 2019; Baleriola, Contreras-Villalobos y Ramírez del Valle, 2021; Sisto, 2024 y artículo en prensa). Los testimonios recogidos evidencian una inquietud

compartida respecto al perfil actual de los cargos escogidos vía Alta Dirección Pública (ADP). Las y los participantes, de distintos niveles, incluyendo el nivel técnico y directivo de los Servicios, consideran que es prioritario favorecer saberes vinculados al funcionamiento, cultura y misión pública del sistema educativo, así como relativos al trabajo pedagógico como práctica profesional a la vez que relacional situada. La investigación internacional ha mostrado insistentemente que perfiles de tipo gerencial, centrados en una gestión supuestamente eficiente, pero desconectada al devenir de los procesos educativos, *no sólo no resulta pertinente, sino que puede generar daños en el sistema, afectando la adhesión de estudiantes y familias a lo que es el proceso educativo*. Esto genera desafección a los propios compromisos y procesos organizativos especialmente en establecimientos y Servicios que trabajan en sectores de mayor complejidad y vulnerabilidad (Little & Bartlett, 2010; Verger et al., 2016; Sisto, 2012; Sisto et al., 2021).

Se requiere fortalecer los criterios de selección de la ADP mediante la incorporación de trayectorias laborales relevantes en el sistema escolar, particularmente en el ejercicio docente y directivo en establecimientos públicos. Esta experiencia previa permitiría una mejor comprensión de las necesidades materiales y pedagógicas de las comunidades escolares y una gestión más contextualizada de los recursos. Asimismo, se subraya la importancia que los equipos técnicos y de gestión reconozcan el carácter ético-político de su labor, entendida desde los compromisos con los principios que orientan la educación pública: equidad, participación, justicia territorial y garantía de derechos (OECD, 2022), en coincidencia con la denominada ética de lo público que ha sido profusamente detallada en nuestra investigación (Fardella et al., 2016; Sisto, 2012 y 2024; Sisto et al., 2021).

Esto, entre otros efectos, genera **distancia entre los establecimientos y los servicios**, basada en la desconfianza acerca de la voluntad y capacidades de unos y de otros; lo que contribuye a la deslegitimación generalizada del sistema y de sus posibilidades. Esto se aprecia especialmente a nivel de los establecimientos, en relación a los servicios, y desde el nivel técnico de los servicios en relación a los niveles superiores.

3. Gestión pedagógica para una Nueva Educación Pública

Los hallazgos de nuestra investigación reafirman una convicción ampliamente compartida por docentes y comunidades escolares: **el foco debe estar en lo pedagógico**. Los informes del Consejo de Evaluación han sido consistentes en señalar que las dificultades administrativo-financieras sobrecargan el trabajo que realizan tanto los Servicios como los establecimientos, ocupando parte importante del tiempo de quienes debiesen dedicarse al ámbito pedagógico (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021 y 2025). Nuestros datos lo confirman. Las y los participantes de los distintos niveles del sistema, especialmente docentes, equipos directivos de establecimientos, y profesionales de Servicio, señalan que las dificultades derivadas de las restricciones administrativo financiera absorben la energía y la mayor parte del trabajo, **disminuyendo la capacidad de atender de modo analítico, reflexivo y pragmático al trabajo pedagógico** propiamente tal. Es necesario poner lo pedagógico al centro de la política (Sisto et. al, en prensa).

Cabe destacar que el apoyo al trabajo e innovación pedagógicos están presentes como objetivo en las unidades de apoyo técnico pedagógico de los SLEP. Diversos informes han mostrado que los establecimientos, en términos generales, perciben mayor apoyo y acompañamiento (ver Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2025; Vanni et al., 2024). Esto, sin duda se vincula con los positivos resultados que paulatinamente han ido obteniendo los Servicios en los indicadores de la Agencia de Calidad, incluido SIMCE.

EL 2024, si bien los servicios locales presentaron cifras de asistencia inferiores a la media nacional, este es el tipo de dependencia ha experimentado un mayor aumento en tasas de asistencia, presentando un incremento de 4,9%, respecto del año anterior. Así mismo, si bien, los SLEP son la dependencia con mayor porcentaje de estudiantes con inasistencia grave, también estas cifras han disminuido notoriamente, pasando de un 38,4% en 2023 a un 34,0% en 2024, disminuyendo en 4,4 puntos porcentuales. También los indicadores de permanencia han aumentado llegando al 98,3%, siendo similares a la tasa de permanencia nacional (98,4%) (Arraño et al, 2024). También se han registrado mejoras significativas en los puntajes SIMCE,

tanto en Matemáticas como en Lectura, con aumentos superiores al resto de dependencias (Agencia de Calidad de la Educación citada por el Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2025).

Es decir, los Servicios y sus establecimientos, están haciendo el trabajo, obteniendo logros significativos, acogiendo estudiantes prioritarios, extranjeros, con necesidades educativas especiales, entre otros, en significativa mayor proporción que el resto del Sistema, y lo hacen en un contexto de amplia desigualdad estructural dado el diseño normativo que le regula.

Sin embargo, tal como ha mostrado el reciente informe anual del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, el foco en los resultados en evaluaciones estandarizadas como SIMCE, que prescribe la propia Ley, como la bajada que de ésta hacen sus instrumentos (Estrategia de Educación Pública, Convenios de Desempeño, PEL), hace que “los apoyos pedagógicos y recursos terminan estando al servicio de estas mediciones” (2025; p. 31). En efecto la estructura normativa que instala la Ley 21.040, si bien declara principios y mandata una educación integral, el mismo articulado, pone a los indicadores del Sistema de Aseguramiento de Calidad (SAC) como prioritarios a la hora de establecer la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) (Art. 6), los Convenios de Gestión Educacional (Art. 39) y Plan Estratégico Local (Art. 45). Así el SIMCE, principal instrumento del SAC, toma un protagonismo adicional al que ya tiene en la gestión pedagógica nacional. Como hemos expuesto previamente (ver Sisto et al., 2020; Sisto, 2021), esto tiene efectos paradójales pues no se corresponde con los principios que declara la Ley y la supuesta autonomía territorializada que debería tener el servicio, para, participativamente, fijar sus planes y objetivos en relación a las directrices nacionales.

Recientemente, la Evaluación de Medio Término de la primera ENEP muestra que sus indicadores, “al estar reducidos a mediciones estandarizadas como el Simce o la matrícula”, no permite dar cuenta del alcance del trabajo de los Servicios (Villalobos et al., 2025; p. 7).

Por ello, en sus recomendaciones proponen revisar los indicadores de la ENEP, reducirlos, y hacerlos pertinentes a la realidad de los territorios y las capacidades de los SLEP, los cuales debieran poder diseñar e incorporar sus propios indicadores, promoviendo indicadores de proceso más que de resultado (Villalobos et al., 2025).

La prioridad a indicadores de resultados vinculados al SAC que instala la ley, hace que los Servicios, y sus establecimientos, tiendan a atender “a materias evaluadas por pruebas estandarizadas, relegando otras habilidades para la vida” (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2025; p. 32). Sin embargo, “el foco en los puntajes de pruebas estandarizadas permite solamente *observar el cambio que se produce entre un año a otro, pero no permite ahondar en las razones de esos cambios*” (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2025; p. 35), limitando el análisis de lo pedagógico. Esto es parte de la tensión con la cual desarrollan su trabajo, tanto la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico de los Servicios, como los propios establecimientos, mandatados a cumplir indicadores.

Tal como ha señalado la investigación empírica, esta orientación a comprender calidad educativa como resultados en test estandarizados, reduce la complejidad del enseñar a una *mera ejecución técnica de carácter individual orientada a entrenar* contenidos específicos para pruebas específicas, reduciendo el aprender a rendir resultados en test (Au, 2023; Falabella, 2021; Levantino, Parcerisa & Verger, 2024; Sisto, 2012; Sisto & Ramírez-Casas del Valle, 2022, entre otros). Con ello, el ejercicio pedagógico, como práctica situada pierde centralidad, reduciendo el rol del docente, como autor reflexivo, a un ejecutor técnico de aquello mandatado desde posiciones superiores y/o expertas: los directivos y profesionales de lo técnico pedagógico (Little y Bartlett, 2010; Wrigley, 2015; Sisto, 2012; Sisto & Ramírez-Casas del Valle, 2022). Tal como señaló un docente, en taller de análisis colaborativo:

“Todos deberíamos tener la capacidad de pensar y ser líderes pedagógicos (...) pero se carga todo en lo directivo como si fueran las mentes brillantes de la pedagogía, pero no es un asunto de estrategia y técnica... los que estamos en la sala somos nosotros, y las experiencias pedagógicas del hacer en la sala, con las y los niños... cuando eso se comparte, es hermoso. Hay que trabajar desde ahí” (Taller de análisis colaborativo con actores del Sistema)

Aun así, tal como ha recogido el Consejo Evaluador, se reconoce una “mayor fluidez en la comunicación entre apoderados y funcionarios de los establecimientos, incluyendo

tanto a docentes como a directores de establecimientos educacionales. Asimismo, se percibe un mayor involucramiento en las trayectorias de los estudiantes”. (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2025; p. 34)

El fortalecimiento de la educación pública requiere una aproximación situada, en la que las estrategias pedagógicas respondan a las particularidades sociales, culturales y territoriales de cada comunidad educativa. La investigación empírica internacional coincide en señalar que, en contextos educativos complejos y de mayor vulnerabilidad, **lo pedagógico debe estar al centro** (Little & Bartlett, 2010). Lo pedagógico *no como una práctica individual de carácter instruccional de transmisión eficiente y unidireccional del currículum* (mera estrategia y técnica), como han promovido los instrumentos de las políticas nacionales de estandarización (ver Ramírez-Casas del Valle, Baleriola y Sisto, 2019; Sisto, 2024; Sisto y Ramírez-Casas del Valle, 2022).

Lo pedagógico debe ser abordado como **una práctica relacional situada, orientada al desarrollo de las y los estudiantes, mediante procesos de aprendizaje que les permitan, no sólo reproducir, sino que producir conocimientos significativos y pertinentes**. Lo pedagógico, como proceso dialógico, colaborativo, atiende al currículum, al proyecto educativo, pero también a los contextos socioculturales de estudiantes y escuelas, y las relaciones entre los distintos actores. Por ello el trabajo pedagógico debe ser pensado como, *un cumplimiento cotidiano, manifiesto en lo que las y los profesores hacen individual y conjuntamente cuyas articulaciones sofisticadas sólo son visibles en la práctica cotidiana* (Little y Bartlett, 2010; Sisto, 2012).

Little y Bartlett en la extensa revisión de estudios empíricos sobre trabajo docente en contextos de vulnerabilidad publicada en el prestigioso *Review of Research in Education* refuerzan esta idea. En esos espacios, el trabajo pedagógico, como práctica situada, articula lo individual y lo colectivo sosteniéndose en el desarrollo de perspectiva compartida, interdependencia y acción coordinada.

La imagen se asemeja a la de una orquesta sinfónica o un equipo quirúrgico en el que los logros del conjunto simplemente no son posibles si los individuos actúan solos (Little y Bartlett, 2010; p. 316).

Los recientes estudios de Bryck et al. (2023), situados en las escuelas de Chicago, lo confirman, al igual que hallazgos previos de Gunter (2022 y 2024) y Wrigley (2015 y 2022) en el contexto europeo, así como investigaciones nacionales (ver Montecinos, Sisto, Ahumada, 2010; Sisto et al, 2008; Sisto y Ramírez-Casas del Valle, 2022).

Lo pedagógico como práctica situada orientada a desarrollar aprendizaje en espacios de heterogeneidad y vulneración, supone (a) reconocer y situar a las y los docentes como líderes pedagógicos dentro de sus comunidades -con voz, con saberes, y capacidades en el desarrollo de su oficio- ; (b) liderazgos que favorezcan reflexión y análisis de prácticas, y toma de decisiones colaborativas entre docentes y de modo interestamental; (c) fortalecer el trabajo en red entre directivos, docentes y profesionales de nivel intermedio como una vía para consolidar el eje pedagógico de la implementación (OECD, 2022; Consejo de Evaluación, 2021); y (d) co-construcción de agendas pedagógicas con foco territorial, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y reconozcan a las comunidades escolares como protagonistas del cambio educativo.

A pesar de las tensiones estructurales y operativas del sistema, son estos vínculos colaborativos los que aun permiten mantener un foco pedagógico en este hacer.

4. Gestión de la participación como base de mejora continua

Lo anterior se vincula fuertemente a la participación. Tal como establece el artículo 5 de la Ley N° 21.040, los Servicios Locales deben “garantizar y promover la participación de las comunidades educativas, asegurando el derecho a la información, organización y expresión de sus opiniones en los asuntos que les afectan”, lo que implica avanzar hacia mecanismos efectivos de incidencia y deliberación. Lo cual permite dar base a un trabajo pedagógico situado, vinculado a procesos de mejora continua que reconozcan a las y los miembros de las comunidades como protagonistas, con saberes y experiencias que pueden aportar a la construcción común del educar. Por ello, la participación activa y efectiva de las comunidades escolares es un componente esencial para la consolidación de una gobernanza educativa democrática.

Si bien la Ley N° 21.040 establece instancias formales de participación, como los Consejos Locales y los Comités Directivos, los hallazgos de esta investigación y de otros informes muestran algunos problemas relevantes (ver Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2023 y 2025; Vanni et al., 2024):

a) *Vinculados con el nombramiento*: hay lentitud en la conformación de los Comités Directivos. Municipios, gobierno regional, universidades y otros agentes tienen demoras extremas en sus nombramientos afectando la conformación y funcionamiento de los órganos.

b) *Problemas de legitimidad y representatividad de los nominados*. Como señalan Vanni et al. (2024), el representar, “en la práctica, no lo hacen” (p. 129), debido a que los procesos de nominación son poco sustantivos y no tienen canales de comunicación con las/os representados (Comité de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2025).

c) *Dificultades para articular miradas comunes desde la heterogeneidad* debido a: (i) problemas en la conducción y estructuración de las sesiones para facilitar un espacio dialógico de análisis y toma de decisiones conjunta; (ii) actuaciones de miembros basadas en intereses individuales o sectoriales sin atención a lo común; (iii) infantilización de la representación estudiantil; y (iv) dificultad para dar cuenta de la diversidad del territorio representado por desconocimiento y/o falta de vinculación, lo que se suma a los problemas de representatividad ya señalados. Por su parte, los Comités Directivos, según sus partícipes, son percibidos como órganos debilitados, con información limitada y sin una metodología clara de funcionamiento. Algunos tienen baja convocatoria, no logrando quórum ni representatividad. Esto se vincula a orientaciones nacionales poco claras o ambiguas acerca de qué participación y vinculación territorial deben realizar los Servicios.

d) Lo anterior se potencia con una *sensación generalizada de baja o nula incidencia*, lo que genera una percepción de irrelevancia de su participación, en relación al peso y atribuciones que tiene el Director Ejecutivo. Esto tanto, desde actores del mundo municipal y gobierno regional, partícipes del Consejo Directivo, como del mundo de las comunidades, partícipes del Consejo Local. Esta percepción es compartida por las y los directores de establecimientos que coinciden en denunciar la baja incidencia que tienen en los procesos decisionales:

Participar es completar un formulario Google... no generar procesos deliberativos. Luego muestran las tablas de cuantos participaron, impresionante... pero para qué sirvió o en qué incidió... en nada... sólo para sus tablitas... (Director Establecimiento).

Esto se hace especialmente relevante en relación al desarrollo y seguimiento del Plan Estratégico Local, que vincula el quehacer del Servicio y sus establecimientos con las políticas nacionales y la Estrategia Nacional de Educación Pública. Diversas investigaciones han mostrado que desde las comunidades se percibe una desarticulación entre los proyectos educativos institucionales, las necesidades y diagnósticos levantados por la comunidades, sus planes de mejora y el desarrollo de este instrumento -columna vertebral que orienta la acción del servicio - (ver Baleriola, Ramírez y Sisto, 2019; Baleriola, Contreras-Villalobos, Ramírez del Valle, 2021; Garretón et al., 2022; Leiva-Guerrero y Benavides-Meneses, 2024; Vanni et al, 2024, entre otros).

Es basta la literatura empírica que da cuenta de la relevancia de una participación activa, informada y deliberativa, de los diferentes actores del sistema. Esto implica, a nivel de establecimiento, desarrollar procesos de diagnóstico que consideren los informes de la Agencia de Aseguramiento de la Calidad, así como otros datos producidos localmente, que puedan ser discutidos con participación de los diferentes miembros para establecer prioridades y compromisos de acción. Los trabajos de Bryck et al (2023), Montecinos, Sisto & Ahumada (2010) y Sisto et al. (2008) han mostrado que procesos de diagnóstico y toma de decisiones participativas potencian procesos de mejora continua y el compromiso de los actores con dichos procesos.

Instrumentos como los PEI y PME, a nivel de establecimiento, y el PEL y el PAL, a nivel de Servicio, pueden ser centrales para articular procesos deliberativos, reflexivos y decisorios en los distintos niveles del sistema. Esto puede potenciarse si se vincula a la planificación presupuestaria. Bartlett & Schugurensky (2024) dan contundente evidencia que la construcción participativa de presupuestos vinculada a lineamientos estratégicos, como los que ofrecen estos instrumentos, hace más pertinentes dichos presupuestos, movilizandolos compromisos. Esto permite procesos de mejora continua desde los territorios y comunidades (Wrigley 2015 y 2022). Para ello se re-

quieran ajustes normativos que viabilicen estos procesos a largo plazo.

Para ello se requieren condiciones de trabajo que permitan adecuada dedicación (Bryck et al., 2023), soporte desde el sostenedor (el Servicio) y redes de cooperación interestablecimiento, entre otros. En esto, las y los profesionales de nivel intermedio (sostenedor) pueden asumir un rol activo en la garantía de estos procesos, desarrollando acciones de apoyo para el desarrollo de una participación dialógica informada, asegurando no solo la presencia de diversos actores, sino también su expresión efectiva considerando formatos pertinentes —que pueden incluir el uso de herramientas visuales o lúdicas con estudiantes de primer ciclo, por ejemplo—. Así se favorece interlocución situada y reflexiva, a la vez que influencia real en la toma de decisiones. Así mismo, las decisiones sobre cómo mejorar la participación deben estar ancladas en procesos que sean participativos en sí mismos: diseñados, implementados y evaluados con la implicación directa de los actores involucrados. Paulatinamente algunos servicios han avanzado explícitamente en esta línea apoyando y formando representantes y promoviendo una vinculación incidente desde los territorios.

Según Bryck (2018) y Bryck et al. (2023), esto, que denominan “localismo democrático”, es la palanca para el cambio pues amplía las visiones, permitiendo mejores análisis y decisiones, a la vez que genera compromisos de todas y todos. La participación no es solo cumplimiento de un principio democratizante de la Nueva Educación Pública. Se trata de un ciclo continuo que constituye a las distintas posiciones como interlocutores y agentes en un proceso dialógico, analítico e informado, de decisiones, generando compromisos. Esto es *aprendizaje organizacional para la mejora continua* (Montecinos, Sisto y Ahumada, 2010; Wrigley, 2018 y 2022).

Generar una visión más amplia de lo que ocurre en cada establecimiento y cada territorio, opera también como acto de reconocimiento que permite reposicionar a actores, muchos en posiciones de marginación y vulneración, como *interlocutores legítimos: creadoras y creadores del educar, reconstituyendo ciudadanía desde el reconocimiento y cuidado* (Wrigley 2018 y 2022). Siguiendo a Bryck et al. (2023), con ello es el territorio y la comunidad quienes aprenden a mejorar la escuela, y el educar.

5. Comentarios al Proyecto que modifica la ley N° 21.040 (Boletín N° 16.705-04), a la luz de sus Nudos Críticos

El Proyecto, ingresado al Congreso por el Poder Ejecutivo el 4 de abril de 2024, propone ajustes a la Ley N° 21.040, que instauró el Sistema de Nueva Educación Pública en Chile. Como declara su título, busca fortalecer la Nueva Educación Pública, mejorando normas de traspaso, instalación, gestión administrativo financiera y gobernanza del Sistema.

En esta parte se aborda el proyecto, contenido en el Boletín N° 16.705-04, tal como fue aprobado en su primer trámite constitucional por el Senado el 22 de julio del 2025, incluyendo las indicaciones aprobadas por la Comisión de Educación, el 4 de marzo del 2025 y de Hacienda, el 15 de julio del mismo año.

5.1 Elementos fortalecedores

La mayor parte de la reforma se orienta a los aspectos regulatorios de la **Gestión Administrativo-Financiera**. Entre los cambios propuestos, ya aprobados en su primer trámite constitucional, destacan avances significativos en relación a los procesos de traspaso. La obligatoriedad de los **Planes de Transición** busca asegurar un tránsito ordenado, sin deuda, “en especial respecto de sus bienes muebles e inmuebles, recursos financieros y personal”. Habrá asistencia técnica de la Dirección Provincial, bajo el “acompañamiento” de las Secretarías Regionales de Educación y será fiscalizado por la Superintendencia de Educación (Numerales 57 al 70 que modifican los Arts. vigésimo cuarto a trigésimo cuarto de la Disposición transitoria). Incluye, entre otros, una acotada participación del Servicio en el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal del año previo al traspaso, vía formulación de observaciones. También supone sanciones al alcalde y eventualmente a personal municipal por incumplimientos de obligaciones, especialmente financieras, establecidas en el Plan de Transición. En caso de incumplimientos graves del Municipio, la Superintendencia puede nombrar una Administración Provisional encargada de un adecuado traspaso. Con ello se aumenta la responsabilización de

los municipios y sus alcaldes por entregar escuelas con financiamientos y dotaciones ordenadas, sin deudas, con inversión en infraestructura previa apoyada por la Dirección de Educación Pública, a través del Fondo destinado a la recuperación y fortalecimiento de la educación pública, cuyo uso se amplía hasta el 2029 (Numeral 42).

Se definen de un modo más claro los roles de la Dirección de Educación Pública (DEP) en relación al Ministerio de Educación (Numeral 1 letra b), y de la Unidad Técnico Pedagógica en relación a la Dirección Provincial (Numeral 11, que crea Art. 18 ter). También se regulan de modo más pertinente los procesos de transferencia patrimonial desde la DEP hacia los servicios.

La DEP asume un rol activo en el seguimiento del convenio de gestión debiendo determinar medidas específicas que en aquellos aspectos que no hayan recibido una evaluación satisfactoria (Numeral 29, letra c, que modifica el Art. 41).

Se agregan causales de cesación del cargo de Director Ejecutivo, así como también se incorporan medidas sancionatorias intermedias vinculadas a incumplimientos y otras faltas, aumentando el control y responsabilización (Numeral 15 que modifica el Art. 23 y Numeral 16 que modifica el Art. 24).

En términos financieros se da mayor autonomía a las/os Directores de Establecimientos para administrar los recursos provenientes del artículo 21 de la ley N° 19.410, que incluye donaciones, beneficios de programas ministeriales o regionales de desarrollo, ventas de bienes y servicios, entre otros para reparaciones y mantención de infraestructura, equipamiento y mobiliario, así como adquisición de insumos, materiales, elementos de enseñanza y material didáctico o servicios urgentes (Numeral 4, letra b que modifica Art. 10 letra b).

Se establece la Unidad de Infraestructura, Mantención y Equipamiento como parte de la estructura básica de cada Servicio (Numeral 17, letra d que modifica el Art. 25), formalizando un cuidado integral por la inversión en infraestructura y equipamientos, y el mantenimiento físico de los establecimientos. Además, se crea el “Fondo para la Infraestructura Escolar” (Numeral 20 que crea el Art. 27 bis), delegando en el Ministerio de Hacienda la responsabili-

dad de elaborar un reglamento para su implementación, lo que podría permitir una gestión más ágil y eficiente de los recursos para infraestructura. A lo anterior se agregan flexibilizaciones en el uso de diversos recursos para mejorar las instalaciones educativas (Numerales 9, letra b; 12, letra b; 38, entre otros).

En línea con mayores soportes y flexibilidades para la obtención y uso de presupuesto para mejoras de infraestructura, el Numeral 38 (que modifica el artículo 61), agrega, como atribución de la DEP, el celebrar convenios con gobiernos regionales para financiar estudios o proyectos de inversión en infraestructura.

Otro elemento relevante refiere a la posibilidad de contratar personal de reemplazo para asegurar la continuidad educativa en aquellos casos en que profesionales de la educación pertenecientes a establecimientos se encuentren imposibilitados para desempeñar sus cargos por un lapso mayor a 7 días corridos (Numeral 14, letra j). Si bien este ítem no cuenta con recursos adicionales, sí habrá un monitoreo de parte de la Dirección de Presupuesto.

Para solucionar las demoras en la selección de los Directores Ejecutivos, el Numeral 13, letras d y e, así como el Numeral 22, establecen plazos tanto a los Comités Directivos como al Presidente de la República.

Se posibilita la apertura de Oficinas Locales, en contextos en los que se justifique dada la distancia, en relación a la sede del Servicio. Esto importante pues permite mejorar la comunicación y coordinación en Servicios con amplia cobertura geográfico o con dificultades de conectividad (Numeral 8 que agrega el artículo 16 bis).

Finalmente, otro elemento que destacamos es la creación de los "Mecanismos Especiales de Coordinación" (Numeral 40 que agrega el Título IV bis). Estos incluyen al "Comité de Ministros" para coordinar acciones entre ministerios y fomentar la colaboración de los servicios públicos; y a la mesa ejecutiva de coordinación regional, para favorecer la articulación entre las entidades públicas de la región. Con ello el trabajo de los SLEP cobran mayor centralidad en el contexto de la acción pública a nivel nacional y regional.

En términos de **Gestión Pedagógica**, el proyecto refuerza aspectos esenciales para mejorar la calidad educativa.

Se agrega a los Principios de la Nueva Educación Pública, que sus entidades deberán promover "la *justicia educativa* y el desarrollo de *comunidades educativas inclusivas*, que favorezcan el acceso, la participación, permanencia y progreso de los estudiantes en las trayectorias educativas" (Numeral 2, letra a, que modifica el Art. 5, letra d, acerca de Desarrollo Equitativo e Igualdad de Oportunidades). En coherencia con ello, la reforma mandata la tarea de la revinculación (Numeral 3, letra b). Con ello se busca promover de modo explícito la atención a las exclusiones y heterogeneidades del territorio como parte fundamental del trabajo de los Servicios y sus establecimientos. Esto supone poner al Sistema más allá de las reducidas medidas de desempeño que aún persisten en la Ley (Arts. 6 y 39, por ejemplo) y en la Estrategia Nacional, vinculadas a éxito en captación de matrícula en un mercado educativo competitivo, y en resultados en pruebas estandarizadas.

Junto a lo anterior, en Pertinencia local, se agrega que "el Sistema promoverá, a través de los Servicios Locales de Educación Pública, la *creación e implementación de bases curriculares con pertinencia local*. Para tal efecto, los Servicios Locales podrán prestar asesoría técnica a los establecimientos para adecuar e implementar estas bases curriculares locales" (Numeral 2, letra b). Esto es un elemento muy relevante que se releve considerando la naturaleza del trabajo que están haciendo los SLEP. En este mismo sentido, el Numeral 12, letra a (que modifica Art. 19), reconoce y promueve la autonomía de los establecimientos para desarrollar proyectos educativos propios. La incorporación de bases curriculares locales favorece una educación más contextualizada y pertinente. Consideramos que esto puede fortalecer la relación entre Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico y establecimientos en el desarrollo de una reflexión pedagógica analítica que establezca directrices claras y compartidas para la acción. En coherencia con ello, El numeral 11 (que agrega un Art. 18 ter nuevo) explicita y mandata un apoyo técnico-pedagógico desde la Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico, orientado a garantizar un acompañamiento efectivo.

Por otro lado, el numeral 9, letra c (agrega al Art. 18 el siguiente literal t nuevo) mandata al Servicio a monitorear y generar información, así como planes de apoyo pedagógicos y psicosociales, para garantizar permanencia y la revinculación de estudiantes que han interrumpido sus tra-

yectorias. Esto permite reconocer, consolidar y dar apoyo estructural a un trabajo que ya se hace, según reportan los actores de diversos Servicios, constituyendo uno de los elementos mejor valorados desde las comunidades.

En **Gestión de la Participación** destaca el fortalecimiento del Consejo Local, órgano que reúne a representantes de los distintos actores de las comunidades escolares. El Numeral 34 (que modifica el Art. 50) especifica que sus participantes serán elegidos entre aquellos miembros de los consejos escolares de sus establecimientos, formalizando el vínculo con los consejos escolares. Además, se amplía el número de representantes de las comunidades escolares (estudiantes, apoderados, docentes, asistentes de educación y equipos directivos) en Servicios con más de cuarenta establecimientos. Se agregan representantes de la educación parvularia y rural. Con lo que se amplía la diversidad de comunidades representadas. Se establece el deber de su Presidente de asistir al Comité Directivo al menos dos veces al año, para presentar intereses y preocupaciones (Numeral 37 que modifica Art. 56). Se amplían las tareas de apoyo del Secretario Ejecutivo, funcionario del Servicio que presta soporte al Consejo. De ser sólo un Ministro de Fe que registra sesiones, pasa a colaborar con el Presidente en la organización de sesiones, facilitar la vinculación de las y los consejeros con los integrantes de las comunidades educativas y facilitar la comunicación del órgano con el Servicio Local y el “Comité Local de Educación” (Numeral 37, letra c). El Consejo también toma mayor participación en la elaboración de propuestas del convenio de gestión educacional (Numeral 28 que modifica Art. 40)

Se formaliza la conferencia anual de directores como espacio colaborativo de retroalimentación que permite generar recomendaciones a la gestión en base a una cuenta anual entregada con anticipación (Numeral 5 que reemplaza Art. 11).

Se busca resolver la demora en la constitución de los Comités Directivos, mediante sanciones a los gobernadores regionales y alcaldes que retrasen el nombramiento de sus representantes (Numeral 24 que introduce Art. 31 bis). Este Comité queda ahora con el deber de proponer un plan de vinculación en el ámbito regional y comunal, emergiendo ahora como una de las tareas centrales de dicho órgano (Numeral 22, letra a, que modifica Art. 30).

Así mismo, en relación al proceso de traspaso, el numeral 52, que reemplaza el artículo vigésimo primero transitorio, explicita que las/os miembros representantes de los trabajadores que participan de la *comisión técnica*, “deberán pertenecer a una asociación o sindicato con presencia en la comuna”. Esto es relevante, considerando que esta comisión revisa la información contractual, previsional y salarial, incluyendo asignaciones del personal que será traspasado.

5.2 Aspectos necesarios de revisar

Los aspectos señalados contienen una parte importante de las rigideces administrativo financieras que han dificultado el funcionamiento del Sistema. Así mismo se avanza en el reconocimiento y explicitación del trabajo de carácter más inclusivo y territorializado que hacen los Servicios y sus establecimientos, promoviendo además una mayor autonomía en la construcción de bases curriculares más situadas sin embargo, no existe claridad sobre las condiciones materiales para llevar esto adelante. Junto a lo anterior, se fortalece la representatividad y trabajo de los Consejos Locales.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, consideramos que otras medidas incluidas en esta reforma, especialmente vinculadas a *participación*, no sólo no colaboran, sino que perjudican la organización y el trabajo que realizan los Servicios y sus establecimientos. Por ello creemos que deben ser corregidas.

➔ **El Plan de Transición no considera la participación de las comunidades educativas, o sus representantes, ni el compromiso obligatorio de entregar información oportuna y pertinente acerca del proceso de traspaso** (Números 57 al 70 que modifican los Arts. vigésimo cuarto a trigésimo cuarto de la Disposición transitoria).

Si bien, el artículo vigésimo primero transitorio de la Ley, modificado por el numeral 52, establece una *comisión técnica*, que incluye a representantes de los trabajadores de la educación, ésta se limita a revisar la información contractual, previsional y salarial del personal a traspasar. Sin embargo, a parte de estos actores convocados sólo en relación a este tema específico, las comunidades como tales, con sus actores, no aparecen en el proceso de traspaso, ni tampoco vinculadas al Plan de Transición. No aparecen

ni como receptoras de información, ni menos como participantes en procesos de toma de decisiones. Como hemos señalado, esto constituye uno de los principales reclamos desde los actores de las comunidades educativas (directivos, docentes, asistentes, estudiantes y apoderados), generando incertidumbre y socavando la credibilidad y adhesión al sistema. Por lo cual debe ser atendido en el proceso legislativo.

Cabe señalar que, durante la transición, los Consejos Locales no están conformados. Considerando las nuevas temporalidades que supone esta reforma, al extender la transición hasta 2 años, se recomienda estudiar la posibilidad de una **conformación temprana de los Consejos Locales durante el primer año**, ya que podrán asesorar y facilitar comunicaciones desde y hacia las comunidades, contribuyendo en la formación de la nueva identidad territorial que suponen los Servicios en relación a las gestiones municipales. Esto es una demanda sentida:

“No hay participación, eso no existe, nunca nos han llamado... no sabemos nada... no somos nada para ellos [el nuevo Servicio]” (Representante Apoderados Comuna en proceso de Traspaso)

Otra alternativa es, al menos, establecer mecanismos de información, coordinación y retroalimentación obligatorios para involucrar a los actores, disminuyendo la incertidumbre. Con todo, creemos que en esto también los Consejos Locales pueden jugar un rol relevante. En caso de que sea así, debe añadirse dicha atribución en el artículo 52.

→ **La reforma debilita a Consejos Locales y Comités Directivos que pierden incidencia en el Plan Estratégico, reforzando un Liderazgo Individualizado del Director Ejecutivo**

Como hemos señalado, algunas modificaciones a la Ley apuntan a favorecer espacios de retroalimentación, colaboración y trabajo en red con comunidades educativas. Pero otras debilitan la incidencia de los actores locales, incluyendo Comité Directivo y Consejo Local, reforzando un liderazgo vertical centrado en la figura individual del Director Ejecutivo. Revisten especial preocupación las modificaciones referidas al proceso de elaboración y aprobación del Plan Estratégico Local (PEL), dada la centralidad que tiene como articulador del trabajo.

Según el artículo 45 de la Ley 21.040, cada servicio debe contar con un Plan Estratégico de Educación Pública (PEL) “cuyo objeto será el desarrollo de la educación pública y la mejora permanente de la calidad de ésta en el territorio respectivo, mediante el establecimiento de objetivos, prioridades y acciones para lograr dicho propósito”. Según el inciso primero de dicho artículo, “será elaborado por el Director Ejecutivo y aprobado por el Comité Directivo Local, y tendrá una duración de seis años desde su aprobación”. Este contiene “a) un diagnóstico de la prestación del servicio educacional por parte del Servicio Local en el territorio de su competencia, con especial énfasis en las características de los estudiantes y en la situación de los establecimientos; b) objetivos y prioridades de desarrollo de la educación pública en el territorio a mediano plazo” (...); y “c) estrategias y acciones para el cumplimiento de los objetivos del plan”. Como se aprecia, es central para la gestión del servicio, estableciendo un horizonte que conecta las realidades, objetivos y acciones de las comunidades escolares, con las prioridades y objetivos nacionales contenidos en la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) y en las otras políticas educativas (de Inclusión y de Aseguramiento de Calidad, entre otras). **El Plan Estratégico organiza todo el trabajo del Servicio y de sus establecimientos:** orienta los Proyectos Educativos Institucionales, el Plan de Mejoramiento y, con ello, el trabajo de la dirección de cada escuela o Liceo (Ley 21.040, Art. 10, letras c y d). Así también organiza y mandata el quehacer del Director Ejecutivo del Servicio, por ello su cuenta anual se define como un estado de avance de dicho Plan (Ley 21.040, Art. 11).

La reforma, en su estado actual, consolida una arquitectura individualizada del proceso de diagnóstico y toma de decisiones respecto al PEL. Tal como hemos reportado, actores de distintos niveles del Sistema describen el proceso de construcción del PEL y del PAL (Plan Anual Local, basado en el PEL), como algo realizado mayormente de modo individual por el Director Ejecutivo, generando instancias de participación sin incidencia (“formularios Google”). Dichos planes suelen ser descritos como irrelevantes, desconectados de los diagnósticos y planes de mejoramiento de los establecimientos, y de las realidades territoriales (Baleriola, Ramírez y Sisto, 2019; Baleriola, Contreras-Villalobos, Ramírez del Valle, 2021; Baleriola et al., 2022). Lo que ha sido confirmado en otros informes recientes (Consejo de Evaluación del Sistema de

Educación Pública, 2025; Vanni et al., 2024; Villalobos et al., 2025). La actual reforma consolida dicha desconexión.

El numeral 30, del proyecto aprobado por el Senado, que modifica el Art. 45, en su letra a, mandata eliminar del inciso primero la expresión “y aprobado por el Comité Directivo Local”, con lo cual desaparece esta atribución, debilitando su incidencia. Con ello, este inciso queda así: “Será elaborado por el Director Ejecutivo (se elimina: **y aprobado por el Comité Directivo Local**), y tendrá una duración de seis años desde su aprobación”. Con lo cual se explicita la decisión de que el Plan, que organiza el trabajo del Servicio por seis años, sea de autoría individual.

Por su parte la letra *b* del mismo numeral 30, que sí incluye a Consejo Local, Comité Directivo y directores, sólo los incluye como sujetos de “consultas”, “para elaborar la propuesta”, mandatando solicitar su “opinión y recomendaciones, los que tendrán un plazo de quince días hábiles contado desde la recepción de la consulta para responder. Transcurrido dicho plazo sin que se haya emitido opinión o formulado recomendaciones se entenderá aprobado dicho Plan”.

La letra ‘b’ presenta dos problemas. El primero refiere a su evidente incoherencia lógica. Al inicio del enunciado se indica que la consulta la hace el Director Ejecutivo “para elaborar la propuesta de Plan Estratégico”. Es decir, es un *insumo para generar el Plan*. Sin embargo, a continuación señala que “transcurrido dicho plazo [quince días hábiles] sin que se haya emitido opinión o formulado recomendaciones se entenderá aprobado dicho Plan”. Es decir, es una consulta para obtener *retroalimentación* ante un Plan *ya elaborado*. La consulta *como insumo para elaborar algo*, y la consulta que *retroalimenta algo ya elaborado*, son dos tipos de consulta en dos momentos distintos. Sin embargo, aparece como si fuera una sola. Creemos que ambos tipos de consulta son necesarias.

El segundo problema refiere a que este tipo de consulta, no constituye por sí mismo un proceso participativo. Como han señalado actores de distintos niveles del Sistema, las consultas suelen ser vía formulario online, sin propiciar procesos deliberativos que incluyan a los actores de las comunidades, o sus representantes, en diagnósticos y toma de decisiones vinculadas al **Plan que les registró a todas y todos por seis años**.

La letra siguiente (‘c’) del mismo numeral 30 que agrega un nuevo inciso al Art. 45, el cual indica que “en caso de formularse observaciones, el Director Ejecutivo tendrá diez días hábiles para incorporarlas o mantener su propuesta, lo que tendrá que ser debidamente fundamentado, *entendiéndose aprobado el Plan Estratégico*”.

En relación a esto cabe la pregunta *¿Quién decide que está “debidamente fundamentado”?* Vamos a ver qué dicen las siguientes letras del numeral 30:

“d) Elimínase el inciso sexto “La propuesta del Plan Estratégico deberá ser aprobada por el Comité Directivo Local, el que podrá hacerle observaciones y proponer modificaciones por razones fundadas

e) Reemplázase, en el inciso séptimo, la expresión “Una vez sancionado el Plan Estratégico, el Director Ejecutivo deberá”, por la siguiente: “Una vez aprobado el Plan Estratégico por el Director Ejecutivo, este deberá.”

Como se puede apreciar, el texto es plenamente coherente y consistente en su voluntad de que **el Plan Estratégico Local, que debe organizar todo lo que debe hacer el Servicio, y sus establecimientos, por los próximos seis años, debe ser una decisión individual del Director Ejecutivo**. La letra ‘d’ refuerza la eliminación de la atribución aprobatoria del Comité Directivo y su posibilidad de dar razones fundadas para ello. La letra ‘e’, con el remplazo que propone, deja al inciso séptimo del siguiente modo:

“Una vez aprobado el Plan Estratégico por el Director Ejecutivo, este deberá publicarlo en el sitio electrónico del Servicio Local y enviarlo a la Dirección de Educación Pública para su conocimiento y registro.”

Es decir, según el diseño aprobado por el Senado, el Plan Estratégico Local, es **elaborado por el Director Ejecutivo**, el cual abre un período de consultas que *no son vinculantes*, luego de lo cual **el propio Director Ejecutivo da por aprobado el Plan que él mismo hizo**.

Así, un Plan Estratégico que debe suponer un diagnóstico que incluya todas las heterogeneidades del hacer educación pública en el territorio, puede ser hecho por un sujeto individual. Este puede tomar decisiones *unilaterales* acerca de qué van a hacer miles de personas repartidas

en diversos establecimientos, durante seis años, para atender al complejo trabajo que supone hacer educación pública.

Esta propuesta del proyecto, en su estado actual, es sorprendente. No sólo se opone a los principios explicitados por la Ley, sino que, además, va en contra de la evidencia empírica acumulada por años tanto en gestión y mejoramiento educativo (Bryck et al. 2023; Fullan, 1994; Harris, 2021; Wrigley, 2015 y 2022), como en aprendizaje organizacional (ver Battilana, Beckman & Yen, 2025; Gherardi, 2012; Nonaka, Von Krogh & Voelpel, 2006). En una reciente revisión publicada en *Administrative Science Quarterly*, una de las revistas más prestigiosas en teoría administrativa, Battilana, Beckman, y Yen (2025), muestran que concentrar el poder en la cima de la organización (en este caso, Director Ejecutivo) continúa siendo la creencia predominante a la hora de organizar el trabajo. Sin embargo, la extensa revisión de investigaciones empíricas que presentan, evidencia que la participación de los actores en la toma de decisiones, especialmente aquellas de carácter estratégico, permite *mejores decisiones*, pues son capaces de considerar diversas visiones y posiciones, valorarlas desde dicha heterogeneidad, generando decisiones más precisas; además, genera adhesión, compromiso y empoderamiento de quienes deben llevarlas a cabo (Battilana, Beckman, & Yen, 2025; págs. 308 y siguientes). La investigación en mejoramiento educativo ha insistido en este punto, destacando que esto cobra especial relevancia en contextos de alta complejidad (Bryck et al., 2023; Fullan, 1994; Fusarelli, Kowalski & Petersen, 2011; Harris, 2021; Montecinos, Ahumada y Sisto, 2010; Sisto et al., 2008; Wrigley, 2015 y 2022).

Tal como revisamos, diversos estudios muestran que parte de los problemas del PEL refieren a la poca conexión de éste con la Estrategia Nacional, la cual es desconocida y/o hace poco sentido a los actores, y a la desvinculación del Plan con las realidades educativas del propio territorio (ver Villalobos et al., 2025). Por ello, no se entiende la decisión de hacer un PEL más rápido, pero menos relevante y efectivo en su función articuladora, centrando su autoría y aprobación en el Director Ejecutivo como protagonista

individual. Dado lo que ya se sabe del funcionamiento de este instrumento, esto debe ser corregido, pues no sólo no soluciona el problema, sino que lo empeora.

→ ***Se requiere modificar el numeral 30, fortaleciendo al PEL como instrumento articulador de mejoramiento continuo, en el siguiente sentido:***

i. En la letra 'a', no eliminar al Comité Directivo, y, además, incluir al Consejo Local, dado su carácter representativo de los actores de las comunidades. Esto sería un camino para robustecer sus atribuciones especialmente frente a un instrumento central para la acción conjunta. Así, debiese introducirse una indicación que señale lo siguiente:

"a) Agrégase en el inciso primero, a continuación de la frase "y aprobado por el Comité Directivo Local", el siguiente texto "y el Consejo Local"."

ii. La letra 'b' debe distinguir los dos procesos de consulta al cual parece referir, pues ambos son necesarios: la consulta como *insumo para la elaboración* del Plan, y una consulta que *retroalimente el Plan ya elaborado*.

Tal como vimos, la evidencia empírica de la investigación en gestión organizacional, así como en mejoramiento educativo, recomienda procesos de desarrollo estratégico de carácter participativo. Por ello, proponemos que la *primera consulta*, insumo para la elaboración del PEL, se constituya en un **proceso de autoevaluación del Servicio** que incluya la participación de los distintos actores de los establecimientos, personal de los servicios, así como otros actores relevantes del territorio. Esta autoevaluación debiese ser dirigida y coordinada por el Consejo Local, dada su condición de representación de los diversos actores que componen el servicio; y desarrollada con la Dirección Ejecutiva y las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico y de Participación de cada Servicio. Estas pueden apoyar técnicamente al Consejo, teniendo, además, una responsabilidad ejecutiva en el proceso. Todo esto bajo el acompañamiento y asesoría de la DEP.

Este proceso de autoevaluación debe considerar como criterios, los objetivos e indicadores propuestos en los elementos ya señalados en el actual Art. 45 a ser considerados para el Plan: ENEP, Estrategia de Desarrollo Regional, informes emitidos por los órganos del Siste-

ma de Aseguramiento de Calidad, así como los Proyectos Educativos Institucionales y Planes de Mejoramiento de los establecimientos, así como otros que puedan proponer el Consejo Local y el Comité Directivo. Este trabajo de Autoevaluación que incluye a establecimientos y Servicio, permitiría a las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico y de Participación, articular un diagnóstico encaminado a la mejora en los ámbitos que ya son de su competencia. Por lo que favorecería articular el trabajo que ya hacen.

Considerando lo señalado por Villalobos et al. (2025) en relación a que la cantidad de indicadores propuestos por la ENEP no permite un abordaje adecuado y que estos tienen problemas de pertinencia, se propone que los Consejos Locales, en conjunto con la Dirección Ejecutiva, hagan una *propuesta de priorización de indicadores* que conecten con las preocupaciones y realidades locales. Podrían incluirse otros indicadores levantados desde los territorios que permitan visibilizar el trabajo pedagógico que sostiene día a día el hacer educación. Esta priorización debiese ser retroalimentada y aprobada por el Comité Directivo. Lecciones de otros procesos de autoevaluación para el mejoramiento en el ámbito escolar chileno, muestran que estos procesos de priorización hacen más pertinente el trabajo de autoevaluación (Montecinos, Sisto y Ahumada, 2010; Sisto et al., 2008).

Con estos indicadores priorizados, se puede iniciar una autoevaluación que incluya establecimientos y Servicio. A nivel de establecimiento, el proceso debe estar a cargo del equipo directivo, con la participación del Consejo Escolar, involucrando a los diferentes actores en un proceso de análisis, guiado por los indicadores priorizados, que considere el trabajo del establecimiento, el nivel redes de colaboración y al Servicio en su conjunto. Esto permitirá una visión territorializada, desde los establecimientos. Los informes evacuados por los establecimientos serán un insumo para la autoevaluación de Servicio, que debe además considerar la visión de sus propios trabajadores, así como de otros actores locales relevantes vinculados al Servicio, incluyendo representantes de instituciones de educación superior, empleadores, juntas de vecino, y otros, a ser propuestos por el Consejo Local y el Comité Directivo. El informe de autoevaluación del Servicio dirigido y aprobado por el Consejo Local, con la colaboración ejecutiva de la Dirección Ejecutiva y las Unidades de Apoyo Técnico Pe-

dagógico y Participación, debe incluir: (a) una evaluación de fortalezas, amenazas, debilidades y oportunidades de mejoramiento, proponiendo, además, (b) una jerarquización de elementos que puedan ser considerados como objetivos estratégicos para el Servicio en el siguiente período. A partir de esto, el Director Ejecutivo elabora una propuesta de PEL.

Esta propuesta es enviada a todos los actores relevantes del Servicio (Consejo Directivo, Consejo Local, Consejos Escolares, Equipos Directivos), abriéndose un periodo de consulta acotado que sirva como *retroalimentación del PEL ya elaborado*. El Director Ejecutivo puede incorporar estas observaciones o mantener su propuesta, lo que tendrá que ser fundamentado. La propuesta de PEL resultante, debe ser aprobada por el Comité Directivo y el Consejo Local.

Proponemos que la elaboración del PEL sea regulada por un *Reglamento desarrollado por la DEP*. El período de vigencia del PEL, de seis años, hace recomendable que este proceso se inicie al menos 24 meses antes de la finalización del Plan vigente. Con esto, la autoevaluación del servicio y su planificación estratégica se basarían en un diagnóstico pedagógico-territorial que articula tanto la perspectiva de los actores en contexto, como la visión de los profesionales de nivel intermedio y los lineamientos institucionales. Esto contribuirá a mejorar los consecuentes procesos de planificación y ejecución presupuestaria.

Los beneficios de procesos participativos de autoevaluación institucional para el mejoramiento ya han sido probados en el sistema de educación superior chileno con buenos resultados. Esto coincide con la investigación nacional e internacional en desarrollo organizacional y mejoramiento educativo. Por ello sugerimos que debiese ingresarse una indicación que sustituya la actual letra 'b' del numeral 30, por un texto cercano al siguiente:

b) Reemplázase el inciso quinto por el siguiente:
"Para elaborar la propuesta de Plan Estratégico, el Consejo Local, con el apoyo ejecutivo de la Dirección Ejecutiva y las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico y de Participación, desarrollarán un proceso de autoevaluación. Este proceso se iniciará 24 meses antes de la finalización del Plan vigente, y se realizará en función de una priorización de indicadores propuesta por el Consejo Local y aproba-

da por el Comité Directivo, en función de los elementos a considerar establecidos en la letra 'c' de este artículo. Este supondrá un diagnóstico de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de mejoramiento, y una propuesta de objetivos y estrategias de acción. La autoevaluación se realizará a nivel de establecimientos, coordinada por Consejos Escolares y Equipo Directivo, y, luego a nivel de Servicio, para lo cual las autoevaluaciones desarrolladas por los establecimientos, serán un insumo fundamental. El Consejo Local, doce meses antes que finalice el Plan en vigencia deberá emitir un informe que contenga esta autoevaluación y propuestas de objetivos y acciones estratégicas, que deberá ser entregado al Director Ejecutivo. Éste tendrá cuatro meses de plazo para hacer una propuesta de PEL, que deberá ser sometida a consulta a Consejo Directivo, Consejo Local, Consejos Escolares, Equipos Directivos, los que tendrán un plazo de quince días hábiles contados desde la recepción de la consulta para responder. El Director Ejecutivo puede incorporar estas observaciones o mantener su propuesta, lo que tendrá que ser debidamente fundamentado. La propuesta de PEL resultante, debe ser aprobada por el Comité Directivo y el Consejo Local. Este proceso de elaboración del Plan Estratégico Local será regulado por un Reglamento específico elaborado por la Dirección de Educación Pública, entidad que además prestará asesoría y apoyo”.

iii. Considerando las propuestas señaladas en 'i' y 'ii', se deben corregir las siguientes letras del numeral (c, d y e), con el fin de alcanzar coherencia.

iv. Así mismo, en caso de que se fortalezca el rol del Consejo Local en la elaboración del Plan Estratégico Local, debe agregarse dicha atribución en el artículo 52, lo que requeriría una indicación al respecto.

6. Conclusiones. Avances y pendientes para fortalecer la Nueva Educación Pública

Como apreciamos, el proyecto en su estado actual corrige y amortigua algunos aspectos importantes de las restricciones administrativo financieras que han dificultado el funcionamiento del Sistema. Junto a lo anterior, incorpora

a los principios de la Ley el trabajo inclusivo y territorializado que realizan Servicios y establecimientos, promoviendo, la construcción de bases curriculares situadas desde los establecimientos y Servicios, promoviendo análisis y reflexión pedagógica desde la práctica concreta y territorializada. En participación destacamos el fortalecimiento de la representatividad de los Consejos Locales. En este sentido, la reforma favorece el trabajo de hacer Nueva Educación Pública, reduciendo ataduras y limitaciones que han impuesto la propia Ley, junto a otras disposiciones de administración pública.

Sin embargo, llama la atención que, en dos procesos de alta relevancia, como es el desarrollo y ejecución de los Planes de Transición y la elaboración del Plan Estratégico Local, no se considere la participación de los actores locales, ni de sus representantes, en contra de los principios de la Ley, y lo que la investigación en gestión organizacional y mejoramiento educativo ha recomendado. Por ello, proponemos que los fortalecidos Consejos Locales puedan tener un rol central en dichas tareas, iniciando su funcionamiento en el proceso de transición, como órgano consultivo. Y, luego, con el Servicio en funciones, convocando y articulando a los distintos actores en el proceso estratégico que supone el PEL, con el apoyo ejecutivo y operacional de la Dirección Ejecutiva y las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico y de Participación. Esto permitiría generar diagnósticos más completos y situados, en relación a los indicadores derivados de la ENEP, y de los otros elementos que establece la Ley como referentes para el PEL, priorizados localmente. Lo anterior, favorecería mayor conocimiento, compromiso y adhesión. Consideramos que la elaboración del Plan Estratégico Local, puede ser una excelente oportunidad de articular actores, y sus quehaceres, en torno a un proceso de autoevaluación y desarrollo de orientaciones estratégicas que genere aprendizaje organizacional, favoreciendo procesos de mejoramiento continuo desde la participación de los diversos actores del Sistema. Por ello, esperamos que esto sea corregido en la actual reforma.

Más allá de la reforma que hoy se discute, consideramos que **aún hay importantes deudas a resolver en relación a la estructura regulatoria que sostiene a la Nueva Educación Pública.**

6.1 Se mantiene la rigidez estructural qué genera desigualdades en un contexto de mercado educativo competitivo.

Si bien hay una importante flexibilización de rigideces normativas, se mantiene una estructura de financiamiento que, si bien se regula por la Ley de Presupuestos, al igual que otros servicios públicos, su base financiera depende finalmente de la subvención 'proyectada'. Con ello su base financiera emerge de la competencia en el mercado educativo para captar "ítemes subvencionables". Sin embargo, esto no considera el trabajo específico de "*hacer Educación Pública*" que ya expusimos en 2.1. Dichos datos dan cuenta de una realidad educativa más desafiante en comparación al resto del sistema educativo.

Es en la Nueva Educación Pública, donde se está jugando la inclusión y la construcción de ciudadanía. Esto debiese suponer normas y una estructura de financiamiento que permita estabilidad financiera, por lo que debe tener un importante componente basal y sea pertinente para sostener este trabajo, como ya han sugerido López, González y Donoso en relación al trabajo que hace la escuela pública en inclusión (2023; pág. 11).

Recientemente la Cámara de Diputados aprobó por amplia mayoría (109 votos a favor) el proyecto de resolución N° 1456 que solicita a "S. E. el Presidente de la República que elabore y envíe al Congreso Nacional, un proyecto de ley que establezca un sistema de financiamiento basal para la educación pública de Chile, aplicable a los niveles de educación parvularia, básica y media". No es primera vez que políticos de diversos sectores convergen en la necesidad de un sostén financiero más estable para el trabajo que hace la Educación Pública. En la pasada elección presidencial, programas de un amplio espectro, incluyendo las candidaturas de Sichel, Provoste y Boric, coincidían en propuestas convergentes. Como señalan López, González y Donoso (2023), hacer educación pública, supone trabajar por la inclusión de estudiantes y comunidades, con mayores necesidades. Esto requiere esfuerzos estructurales adicionales que avancen hacia un **sistema de financiamiento diferenciado y pertinente, con un importante componente basal, que sostenga el trabajo de hacer educación pública** en contextos de alta vulnerabilidad, ruralidad y con alta diversidad cultural y necesidades educativas especiales.

Manteniendo este horizonte, se puede avanzar en una **agenda de corto plazo**, que alivie las brechas más urgentes, de la cual este proyecto es parte; y que debería incluir, además:

(a) Una ampliación del período de ejecución del gasto, actualmente limitado por la Ley de Presupuestos, al año fiscal, tal como ha sido sugerido desde distintos sectores (Izquierdo & Pacareau, 2023; Vanni et al. 2024). El actual límite de ejecución anual dificulta la planificación de procesos a mediano y largo plazo, así como la gestión eficiente de los recursos, generando incluso la devolución de fondos por saldos no ejecutados (Vanni et al, 2024; pág 18). En sintonía con lo señalado por otros estudios (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2023; pág. 51; Izquierdo y Pacareau, 2023; Vanni et al., 2024; pág. 18), se deben realizar modificaciones normativas que otorguen mayor flexibilidad presupuestaria a los SLEP, con presupuestos bianuales para que puedan responder de manera más eficiente y contextualizada a las necesidades del sistema educativo público y elimine la obligación de devolver los excedentes, permitiendo que estos se utilicen como fondos iniciales para el año siguiente.

(b) Junto a lo anterior, se puede avanzar hacia un modelo de financiamiento mixto que combine un aporte basal de apoyo a la diversidad, tal como han propuesto López, Gonzáles y Donoso (2023).

6.2 Se requieren criterios de gestión de personas que atiendan a las características del trabajo de hacer Nueva Educación Pública

Así como se requiere de un sistema de financiamiento que atienda a la complejidad de hacer educación pública, se requieren criterios de gestión de personas que atiendan a la complejidad del trabajo que realizan los SLEP. En 2.1 utilizamos como ejemplo el difundido juicio de 'sobre-dotación' de personal para mostrar cómo se establecen afirmaciones y juicios como verdades a priori, a partir de elementos parciales (los traspasos de personal en algunas comunas) sin desarrollar una adecuada evaluación en función de criterios pertinentes para juzgar qué dotación es necesaria, en cantidad y cualidad, para sostener el trabajo que se realiza la Educación Pública. Adicionalmente, la Ley de Presupuestos establece límites dotacionales, pero considerando subvención proyectada, sin atender

a los objetivos que guían el trabajo del sistema, ni a las condiciones de vulnerabilidades, heterogeneidad, neurodivergencias, ruralidad, entre otros, con los cuales dichos objetivos deben lograrse.

Esto ocurre también con los perfiles de los cargos, criterios de selección y de desarrollo de personas, al privilegiar competencias técnicas y administrativas por sobre trayectorias laborales vinculadas al quehacer educativo (ver Baleriola, Ramírez y Sisto, 2019; Baleriola, Contreras-Villalobos y Ramírez del Valle, 2021; Sisto, 2024 y artículo en prensa). Esto se aprecia especialmente en los cargos escogidos vía Alta Dirección Pública (ADP). Es prioritario fortalecer los criterios de selección, para favorecer saberes vinculados al funcionamiento, cultura y misión pública del sistema educativo, así como relativos al trabajo pedagógico como práctica profesional situada.

6.3 Se mantiene una forma de control que genera agobio administrativo.

Tal como se indicó una de las debilidades del Sistema percibidas tanto por equipos directivos de establecimientos, como por personal de los Servicios y de la Dirección de Educación Pública, refiera a una burocratización del control de la gestión mediante informes. Los que son considerados excesivos por los diferentes actores, y extensos dada la cantidad de indicadores a los cuales deben responder, los que no atienden a criterios de priorización territorial.

“Esto es la victoria de la desconfianza. El management ha impuesto infinidad de informes con infinidad de indicadores. Más de 200 indicadores a los que responder, sin pertinencia, y no tenemos como revisarlos, ni dar devoluciones, sólo se trata de un check list... se hizo, no se hizo” (Profesional DEP)

Esto ha generado un agobio administrativo, algo que ha sido reconocido en diversos estudios en informes (Garretón et al., 2022; Leiva-Guerrero y Benavides-Meneses, 2024; Villalobos et al., 2025). La presente reforma no hace nada al respecto. Por el contrario, aumenta esta lógica de control vía informes que no permiten priorizaciones con pertinencia local, que permitan informes relevantes, sintéticos, que puedan además ser retroalimentados. Así el Numeral 3, letra ‘c’, propone reemplazar el inciso tercero del Art. 6 por el siguiente: “El último trimestre de

cada año, la Dirección de Educación Pública realizará una evaluación acerca de las acciones y procesos desarrollados en conformidad con la Estrategia, indicando el grado de cumplimiento de los objetivos o metas fijadas para el período. Esta evaluación será informada al Ministerio de Educación, con una propuesta de medidas de ajustes, correcciones o mejoras cuando corresponda.”

Se comprende que esta solicitud dialoga con las necesidades de dar seguimiento a las gestiones de políticas públicas en educación organizadas a través de la ENEP, comprendida como la hoja de ruta que guía el Sistema, organizando sus acciones mediante objetivos estratégicos, líneas de acción e indicadores. Sin embargo, elevar la producción de informes por parte de los profesionales de los servicios locales, agudiza el riesgo advertido por Anderson, Uribe y Valenzuela (2023) respecto a que los SLEP no creen las capacidades para mejorar los aprendizajes limitándose a procesos de gestión administrativa burocratizadas, algo que se está confirmando (Vanni et al., 2024). Esto incrementa el agotamiento emocional y la despersonalización, dos indicadores claves para comprender el malestar ocupacional en servicios públicos (Garretón et al., 2022; Fuenzalida et al., 2024). Esta sobrecarga podría alejar a los profesionales del SLEP de las visitas a las comunidades que atienden, reduciendo su impacto territorial y transformándolos en “burócratas de escritorio”, limitando así su capacidad para brindar un apoyo a los establecimientos educacionales desde los territorios.

6.4 La política y sus regulaciones deben poner al centro lo pedagógico y sostenerlo (y no al revés)

Los Servicios y sus establecimientos, con todas las desigualdades estructurales vinculadas a este diseño normativo no pertinente, han logrado sostener educación pública.

¿Qué es hacer Nueva Educación Pública?

La Ley define un hacer orientado a lograr el “pleno desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y características”, procurando “una formación integral” que vela “por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”. Estimula “el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos” (Art. 2). Promueve “la inclusión social

y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales” (Art. 3).

Según el Art. 5, que establece sus principios, la educación pública trabaja por un *“aprendizaje para un desarrollo integral”*, que les permita a sus estudiantes *“llevar adelante sus proyectos de vida y participar activamente en el desarrollo social, político, cultural y económico del país”*. Esto en un contexto de *“mejora continua de la calidad”*, en función de *“los objetivos generales definidos en la ley”* y estándares y otros indicadores de calidad; *“estas acciones comprenderán el apoyo psicosocial y profesional”*. La educación pública debe asegurar *“la prestación del servicio educacional en todo el territorio nacional y el acceso de todas las personas, incluyendo especialmente a aquellas que tengan necesidades educativas especiales”*. No condiciona *“la incorporación o permanencia”* y busca el *“desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades”*. Sus integrantes están mandatados a *“ejecutar medidas de acción positiva que (...) se orienten a evitar o compensar las consecuencias derivadas de las desigualdades de origen o condición de los estudiantes, velando particularmente por aquellos que requieran de apoyos especiales y una atención diferenciada, con el propósito de que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades”*. Para ello, basan su funcionamiento *“en la colaboración (...) un trabajo colaborativo y en red”*, lo que supone *“redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto de sus diversos profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa, promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes”*.

Por ello sus proyectos educativos deben ser inclusivos, respetando y valorando diferencias, asegurando *“a lo largo de toda la trayectoria educativa, un trato no discriminatorio”* garantizando un espacio de *“convivencia democrática”* *“abierto”*, desarrollando el ejercicio de una *“ciudadanía crítica y responsable”*, promoviendo el *“cuidado y respeto por el medio ambiente”* y el *“conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos”*. El Art. 5, agrega que los proyectos educativos, y sus prácticas, deben ser *“diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad, respetando siempre los derechos humanos y la convivencia democrática”*. En este trabajo se garantiza y promueve *“la participación de*

las comunidades educativas, asegurando el derecho a la información, organización y expresión de sus opiniones”, formando *“una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de derechos y deberes”*: promoviendo *“el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas y comunidades contribuir a asegurar, desde sus propias identidades, su supervivencia y bienestar, a través de una relación creativa y constructiva con sus respectivos entornos, reconociendo la interculturalidad”*.

Esto es lo que mandata la Ley.

Entonces **¿Qué es hacer Nueva Educación Pública?** Es trabajar para desarrollar a estudiantes y comunidades, incluyendo todas las heterogeneidades, de nacionalidad y culturas, reconociendo a las personas en su pluralidad y la necesidad de generar apoyos especializados que se hagan cargo de las distintas desigualdades sociales en las que se sitúan, buscando desarrollar ciudadanía y comunidad desde la colaboración y el trabajo en red. Por lo tanto, **se constituye en el principal mecanismo de inclusión que ofrece el Estado, basado en un hacer pedagógico inclusivo**. Toda la gestión del sistema debe girar en torno a ello. Esto requiere **poner a la política, y sus normativas, al servicio del trabajo pedagógico, y no al revés, como ha sido hasta ahora**.

Para ello la política, y los expertos, requerimos **aprender qué es hacer Nueva Educación Pública**, qué es trabajar para cumplir los objetivos que mandata la Ley al Sistema. Cómo se realiza Nueva Educación Pública, con qué condiciones, materialidades, instrumentos; con qué prácticas sociales y culturales debe vincularse el trabajo pedagógico, en los contextos de más alta vulnerabilidad, y diferenciación social, étnica y de necesidades educativas especiales, entre otros. Cómo se construye dicha vinculación en el quehacer cotidiana para articular comunidad y trabajo de construcción de ciudadanía. Es mucho lo que mandata la Ley, y sus entidades de soporte (DEP, organismos del sistema de aseguramiento de calidad, Ministerio y DEPROV), así como académicos, expertos y otros, no hemos atendido a la *naturaleza del trabajo de hacer nueva educación pública*. Diseños normativos abstraídos de la realidad, recomendaciones y juicios basados en criterios ajenos y en el desconocimiento de la cualidad de este hacer.

Lo pedagógico debe ponerse al centro. Y poner al centro lo pedagógico no refiere a un estándar de desempeño a ejecutar, refiere, por el contrario, a una práctica relacional situada, que conecta saberes, técnicas, estrategias, como un hacer contextualizado, individual y colectivo, para el desarrollo de las y los estudiantes. Un desarrollo basado en procesos de aprendizaje que les permitan, no sólo reproducir, sino que producir conocimientos significativos y pertinentes. Currículum, proyecto educativo, didácticas, directrices de gestión, así como contextos socioculturales de estudiantes y escuelas, y las relaciones entre los distintos actores, entran en juego. Por ello, como han señala-

do diversos autores, el trabajo pedagógico es un cumplimiento cotidiano, manifiesto en lo que las y los profesores hacen individual y conjuntamente cuyas articulaciones sofisticadas sólo son visibles en la práctica cotidiana (Little y Bartlett, 2010; Sisto, 2012). Es esto lo que debe sostener la política y sus normativas. Debe atenderse al trabajo de hacer Nueva Educación Pública, en cuyo centro está el hacer pedagógico.

Este texto, que condensa nuestro trabajo empírico y lo pone en diálogo con otros estudios e investigaciones, espera contribuir en este aprender qué es la nueva educación pública, y cómo puede ser sostenida.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2024). *Monitoreo del efecto de los Servicios Locales de Educación Pública en los resultados de aprendizaje*. Ministerio de Educación de Chile.
- Anderson, S., Uribe, M., & Valenzuela, J. P. (2023). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 481-501.
- Arias, P.; Figueroa, I.; Iturrieta, C.; Pérez, J. (2025). Establecimientos educativos según concentración de estudiantes prioritarios/as, 2024. *Apuntes 81 Centro de Estudios MINEDUC*. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12365/21619>
- Arraño, A., García, G., Quiroz, J. P., Toro, V., & Videla, M. (2024). Reporte nacional de asistencia de marzo años 2018, 2023 y 2024. *Apuntes Centro de Estudios Mineduc* 52, 1-28.
- Arzola, M. P. (2023). a cinco años de su entrada en vigencia: la nueva educación pública al pizarrón. disponible en: <https://lyd.org/wp-content/uploads/2023/06/siso-199-a-cinco-anos-de-su-en-trada-en-vigencia-la-nueva-educacion-publica-al-pizarron-junio23-2.pdf>.
- Au, W. (2023). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. Routledge.
- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). Traducción de la política educativa. El caso de la Nueva Educación Pública. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 21(2).
- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., Sánchez, F., Díaz, R., & Hormazábal, A. (2022). La participación como técnica de gobierno bajo el nuevo sistema de educación pública en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2022, 30.
- Baleriola, E., Ramírez, L., & Sisto, V. (2019). Nuevos Cosmos Políticos. El Caso de los Servicios Locales de Educación. In *XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Bartlett, T., & Schugurensky, D. (2024). *Educating for Democracy: The Case for Participatory Budgeting in Schools*. Edward Elgar Publishing
- Bellei, C., Orellana, V., & Valenzuela, J. P. (2020). *Evaluación intermedia del proceso de instalación de los SLEP*. Universidad de Chile.
- Bryk, A. (2018). *Charting Chicago school reform: Democratic localism as a lever for change*. Routledge.
- Bryk, A. S., Greenberg, S., Bertani, A., Sebring, P., Tozer, S. E., & Knowles, T. (2023). *How a city learned to improve its schools*. Harvard Education Press.
- Cabezas, V., Claro, M., Gallego, F., Irrarrázaval, I., & Williamson, C. (2024). Mejoras urgentes para fortalecer la educación pública en Chile: Una revisión de su funcionamiento. *Temas de la Agenda Pública*, 19(173). 1-3. Centro UC de Políticas Públicas.
- CEPPE UC (2022). *Evaluación de la implementación de la Ley 21.040: Avances y obstáculos en la instalación de los SLEP*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://ceppe.uc.cl>
- CEPPE UC (2024). *Evaluación de medio término de la implementación y los resultados de la primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028. Informe Final*. CEPPE UC: Santiago, Chile.
- Clodinámica Consulting (2021). *Servicio de análisis y evaluación de la implementación de los servicios locales de educación pública*. Subsecretaría de educación. Disponible en https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/analisis_y_evaluacion_de_la_implementacion_de_los_servicios_locales_de_educacion_publica.pdf
- Consejo de Evaluación de la Nueva Educación Pública. (2023). *Informe anual de evaluación del Sistema de Educación Pública 2022*. Ministerio de Educación. <https://nuevaeducacionpublica.cl>
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2020). *Informe Anual de Evaluación del Sistema de Educación Pública en Chile*. Ministerio de Educación de Chile

- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2021). *Informe Anual de Evaluación del Sistema de Educación Pública en Chile*. Ministerio de Educación de Chile
- Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública (2024). *Informe Anual de Evaluación del Sistema de Educación Pública en Chile*. Ministerio de Educación de Chile
- Contraloría General de la República. (2022). *Informe de auditoría al proceso de instalación y funcionamiento de los Servicios Locales de Educación Pública*. Santiago: CGR. <https://www.contraloria.cl>
- Courtney, S. J., & Gunter, H. M. (2015). Get off my bus! School leaders, vision work and the elimination of teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 395-417.
- Falabella, A. (2021). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142.
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé (Santiago)*, 25(2), 1-11.
- Fuenzalida, J., Gutiérrez, L. L., Fernández-Vergara, A., & González, P. A. (2024). Red tape and burnout risks in the public service: Evidence from a survey experiment of school principals. *Review of Public Personnel Administration*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/07343>
- Fusarelli, L. D., Kowalski, T. J., & Petersen, G. J. (2011). Distributive leadership, civic engagement, and deliberative democracy as vehicles for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 43-62.
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P., & Nuñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento educativo*, 59(1), 1-18.
- Gunter, H. M. (2022). An intellectual history of the political in the educational management, administration and leadership field. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 252-268.
- Gunter, H. M. (2024). Standing on the pavement talking critically about educational leadership. *Management in Education*, 38(1), 30-34.
- Gunter, H. M., & Courtney, S. J. (2020). School segregation in England and the logic of exiting from the public education system. In *Education System Design* (pp. 108-113). Routledge.
- Gunter, H. M., & Courtney, S. J. (2021). A new public educative leadership?. *Management in Education*, 35(4), 194-198.
- Gunter, H., & Courtney, S. (2023). Policy mortality and UK government education policy for schools in England. *British Journal of Educational Studies*, 71(4), 353-371.
- Herrera, X. D., Mateus, S. G., Rodríguez, J. L. D., Victoria, D. A. O., & Castillo, J. E. C. (2020). Alianzas público privadas en los servicios educativos en Colombia. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13(1), 1-26.
- Izquiedo, S. & Pacareau, T. (2023). El futuro del traspaso a los Servicios Locales de Educación. *Puntos de Referencia* 681, 1-35. Centro de Estudios Públicos.
- Leiva-Guerrero, M. V., & Benavides-Meneses, M. (2024). Servicios locales de educación pública: principales tensiones y desafíos para los directores escolares. *Calidad en la educación*, (60), 222-248.
- Leiva-Guerrero, M. V., Loyola Bustos, C., & Halim Donoso, R. (2022). Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 149-167.
- Lipman, P. (2023). Beyond accountability: Toward schools that create new people for a new way of life. In *The critical pedagogy reader* (pp. 586-605). Routledge.
- Little, J. W., & Bartlett, L. (2010). The teacher workforce and problems of educational equity. *Review of Research in Education*, 34(1), 285-328.
- Locatelli, R. (2018). Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. En *UNESCO Education, research and foresight: Working papers* 22, 1-17.

- López, V., González, L., & Donoso, L. (2023). El Programa de Integración Escolar (PIE): *Análisis de su situación actual y perspectivas para el futuro. Propuestas para Políticas Inclusivas*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
- Ministerio de Educación (2022) *Informe de Estrategia Nacional de Educación Pública*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2024). *Servicios Locales de Educación Pública en Números*. Centro de Estudios MINEDUC - Agencia de Calidad de la Educación - Dirección de Educación Pública. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20253/Informe%20SLEPs%20en%20n%C3%BAmeros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Hacienda. (2006). *Decreto Exento N° 313 que regula reemplazos por licencias médicas en el sector público*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Montecinos, C., Sisto, V., & Ahumada, L. (2010). The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education*, 46(4), 487-508.
- OECD (2020). *Effective Policies, Successful Schools: A Framework for Improving Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2022). *Governing Education in a Complex World*. OECD Publishing.
- OECD (2024). How do public and private schools differ in OECD countries? *Education Indicators in Focus* 84, 1-6.
- Parcerisa, L. (2021). To align or not to align: The enactment of accountability and data-use in disadvantaged school contexts. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 33(3), 455-482.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyke (Santiago)*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V. (2021). Paradojas de la Nueva Educación Pública. Ponencia presentada en *Jornada la Educación Pública que queremos*. Cámara de Diputados – Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Sisto, V. (2024). Moldeando el trabajo docente a fuerza de instrumentos. La estandarización como desarrollo profesional en Chile. *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas*, 125-142.
- Sisto, V., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). La escuela: Ahogada en estándares e indicadores, susurrando la construcción de lo común. In *Hacia una escuela para lo común: Debates, luchas y propuestas* (pp. 91-116). Ediciones Morata.
- Sisto, V., Fardella, C., Montecinos, C., Ahumada, L., Leiva, P., Jaramillo, M., & Fuentes, R. (2008). Findings From a Qualitative Evaluation of the Impact of the Implementation of the System for Quality Assurance of School Management in Chile's Municipal Schools. *Encuentro anual de la American Educational Research Association (AERA)*.
- Sisto, V., López, V., Ascorra, P., & Álvarez, J. P. (2020) Comentarios a la Segunda Versión de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública. *Propuestas para Políticas Inclusivas*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Sisto, V., Ramírez-Casas del Valle, L., Núñez-Parra, L., & López-Barraza, A. (2021). La ética de lo público y la impertinencia del managerialismo como modelo de organización del trabajo en tiempos de crisis. *Psicoperspectivas*, 20(3), 151-162. Sisto, 2021;
- UNESCO (2021). *Cuando las escuelas cerraron: impacto del COVID-19 en la educación de las niñas en América Latina y el Caribe*.
- UNICEF & MINEDUC (2022). *Informe sobre condiciones de infraestructura escolar en Chile*.
- Uribe, M., Galdames, S., & Obregón, J. L. (2022). Desarrollo del Liderazgo intermedio como estrategia de mejora del sistema educativo: primeros hallazgos sobre necesidades formativas para liderar los Servicios Locales de Educación Pública. *RLE. Revista De Liderazgo Educativo*, 1, 66-84.
- Vanni, X., Bellei, C., González, P., Valenzuela, J. P., Martínez, J., Rodríguez, P., ... & Paredes, P. (2024). Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos SLEP.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

Wittmann, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54.

<http://dx.doi.org/10.1177/1741143207084059>

Wrigley, T. (2015). Rethinking school effectiveness and improvement: a question of paradigms. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 34(1), 31-47.

Wrigley, T. (2022). Learning in a time of cholera: Imagining a future for public education. *European Educational Research Journal*, 21(1), 105-123.

Acerca de los autores



Vicente Sisto

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Investigador Principal de la Línea en Políticas y Prácticas de Gestión para la Inclusión del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Ha sido investigador responsable de 6 proyectos Fondecyt y 3 proyectos con financiamiento internacional, mediante los cuales ha investigado la implementación de diversas políticas públicas, con especial atención al campo educativo, abordando cómo estas se desempeñan localmente, y sus efectos para trabajadores, usuarios y ciudadanía.



Carolina Badillo

Cuenta con licenciaturas en Educación e Historia con Mención en Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y un PhD en Educación de la Universidad de Wollongong, Australia. Ha sido docente en el sistema escolar público y ha impulsado procesos de trabajo territorial desde la pedagogía crítica, complementando esta labor con responsabilidades de investigación con la Red Latinoamericana de Estudios sobre Multimodalidad. Actualmente, forma parte de la Línea de Investigación sobre Políticas y Prácticas de Gestión para la Inclusión del Centro de investigación para la educación inclusiva.



Eduardo González

Profesor de Historia en Enseñanza Media. Mg., en Educación. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Chile. Becario ANID. Ha sido docente en el sistema escolar y universitario y ha cumplido roles de liderazgo en organizaciones de trabajadores de la educación. Actualmente forma parte de la Línea de Investigación sobre Políticas y Prácticas de Gestión para la Inclusión del Centro de investigación para la educación inclusiva.



Teresa Báez Oyanedel

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomada en Metodologías de Socio-intervención Comunitaria. Actualmente, forma parte de la Línea de Investigación sobre Políticas y Prácticas de Gestión para la Inclusión del Centro de investigación para la educación inclusiva.

Centro Eduinclusiva

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs –documentos denominados “**Propuestas para Políticas Educativas**”– que tienen por objetivo aportar al debate público en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar
Campus Sausalito PUCV
ciecomunicaciones@pucv.cl
32 - 237 2575