



Educación
Pública
Ministerio de Educación

Balance y proyección del Sistema de Educación Pública

(2017-2030)





Director de Educación Pública

Rodrigo Egaña Baraona



Comité Directivo DEP a diciembre de 2025

Subdirectora de Desarrollo Estratégico

Angélica Fuenzalida Ramírez

Subdirector de Gestión Interna

Ignacio Ovando Cabrera

División de Desarrollo Educativo

Alexis Moreira Arenas

División de Implementación SLEP

Miguel Figueroa Lagos

División de Gestión y Presupuesto

Patricio Leiva Irigoyen

Departamento de Infraestructura y Equipamiento Educativo

Rodrigo Castro Méndez

Unidad de Gestión Territorial Integrada

Mónica Aravena Cáceres

Departamento de Asesoría Jurídica (s)

Hugo Montaldo Salas

Jefe de Gabinete

Jorge Gómez Uribe



Coordinación editorial y producción de contenidos

Sergio Molina Monasterios



Diseño y realización gráfica

Catalina Riquelme Alvarado

© Dirección de Educación Pública, 2026
Alameda 1449, Torre 4. Piso 17, Santiago

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

A comienzos de 2026, el Sistema de Educación Pública cuenta con 58 Servicios Locales de Educación Pública en funcionamiento o en distintas etapas de implementación, de los cuales 36 se encuentran en régimen, restando 12 SLEP por crear en 2027 conforme al despliegue establecido por la Ley N.º 21.040. En este contexto, este libro se publica una vez concluido el ciclo inicial de instalación del sistema y en el inicio de su funcionamiento en régimen. Su propósito no es ofrecer una lectura celebratoria ni clausurar el debate sobre la Nueva Educación Pública, sino poner a disposición una sistematización ordenada de aprendizajes, decisiones y ajustes que han permitido consolidar una política de Estado de alcance nacional.

Los contenidos aquí reunidos se apoyan en información administrativa, evaluaciones externas, instancias de monitoreo y en la experiencia acumulada por los equipos de la Dirección de Educación Pública y de los Servicios Locales. La obra asume que la sostenibilidad del sistema dependerá de la capacidad institucional para aprender de su propia trayectoria, corregir oportunamente y proyectar decisiones con criterios técnicos y responsabilidad pública.

Este texto está dirigido a autoridades, equipos técnicos, comunidades educativas y actores interesados en la educación pública. Busca contribuir a una conversación informada sobre el futuro del sistema, ofreciendo un marco común de referencia para la toma de decisiones hacia el horizonte 2030, en un contexto donde la educación pública requiere continuidad, estabilidad y conducción estatal especializada.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN	5
PRESENTACIÓN DEL DIRECTOR DE EDUCACIÓN PÚBLICA	7
RESUMEN EJECUTIVO	9
INTRODUCCIÓN	11
1 EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN INICIAL (2017-2018)	14
2 HISTORIA Y ETAPAS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA	20
3 PANDEMIA Y REENCAUCE INSTITUCIONAL	26
4 LA MODIFICACIÓN DE LA LEY N.º 21.040: AJUSTES NORMATIVOS PARA LA OPERACIÓN DEL SISTEMA	44
5 LA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ENEP): DEL DISEÑO FUNDACIONAL A LA CONDUCCIÓN ESTRATÉGICA DEL SISTEMA	50
6 LOS NUEVOS ESTÁNDARES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS SLEP	56
7 EL CORAZÓN PEDAGÓGICO DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA	76
8 LA INFRAESTRUCTURA COMO CIMIENTO DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA	88
9 INNOVACIONES ECONÓMICAS Y FINANCIERAS EN LA SEGUNDA ETAPA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	96
10 EJES TRANSVERSALES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA: FUNDAMENTOS DE LA COHESIÓN Y EQUIDAD	104
11 PARTICIPACIÓN Y FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL	112
12 ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN PÚBLICA	124
13 TECNOLOGÍA, TRANSFORMACIÓN DIGITAL E INTELIGENCIA DE DATOS PARA LA GESTIÓN	132
14 EL MONITOREO INTERNO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: EVALUACIÓN, APRENDIZAJE Y MEJORA CONTINUA	136
15 ÁREAS DE APOYO TRANSVERSAL PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	143
16 LA VISIÓN DE LAS Y LOS DIRECTORES DE SLEP	150
17 LA EVOLUCIÓN DE LA GESTIÓN: LECTURA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LAS CUENTAS PÚBLICAS (2018–2025)	157
18 LA EDUCACIÓN PÚBLICA TIENE FUTURO: PROYECCIÓN Y CONCLUSIONES HACIA 2030	162

PRESENTACIÓN DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN



El Sistema de Educación Pública ha sido una de las reformas estructurales más trascendentes que hemos emprendido en las últimas décadas como país. A partir de la implementación de la Ley N° 21.040, se ha avanzado hacia un modelo educativo con sólida presencia estatal, descentralizado y basado en la colaboración, que reconoce a la educación pública como un derecho que el Estado debe garantizar a todas las personas, instaurándola como un pilar esencial para el desarrollo de nuestra sociedad.

Tras ocho años de funcionamiento, el Sistema se encuentra más fortalecido con 36 Servicios Locales de Educación en régimen, lo que equivale a más de la

mitad de los proyectados al año 2030. Adicionalmente, con la aprobación del proyecto que modifica la Ley 21.040 para fortalecer la implementación del Sistema de Educación Pública, se contará con un marco regulatorio renovado, que favorecerá los procesos de instalación, traspaso y funcionamiento de los SLEP, además de contribuir a una gestión más eficiente y enfocada en los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que se forman en sus territorios.

Más allá de los desafíos propios de la implementación de una reforma de este alcance, el balance global de su instalación es positivo y sobre todo promisorio. La oferta educativa pública avanza a paso firme y se consolida evidenciando resultados históricos en aprendizajes, asistencia y permanencia escolar, especialmente en los grupos socioeconómicos más vulnerables. Estos resultados nos colman de orgullo, pero también nos alientan a seguir trabajando con mayor dedicación en la educación pública que nuestro país merece.

A pesar de los lamentables efectos derivados del cierre de establecimientos durante la pandemia, la educación pública, a través del trabajo comprometido de los SLEP y las comunidades educativas, ha demostrado ser resiliente y estar no solo recuperando aprendizajes, sino que también avanzando decididamente hacia una mejora continua de los procesos pedagógicos de sus estudiantes. Así también lo han concluido las diversas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, que han analizado el fun-

cionamiento del Sistema y que señalan la importancia de continuar acompañando activamente la implementación de esta reforma, perfeccionando todo aquello que sea necesario, pero no retroceder en lo avanzado.

Este documento final de gestión da cuenta precisamente de ese recorrido, sistematiza los principales avances, aprendizajes y desafíos de una política pública consolidada que proyecta su desarrollo de largo plazo sobre bases firmes. Este texto constituye el testimonio de un esfuerzo colectivo sostenido por miles de trabajadoras y trabajadores del sistema educativo público —docentes, asistentes, equipos directivos y funcionarios— que han contribuido a hacer realidad la Nueva Educación Pública junto a comunidades, familias y equipos educativos de todo el país.

Como Ministro de Educación, expreso mi reconocimiento a todas las personas que, desde sus distintos roles, han participado en este proceso de transformación. La educación pública de Chile se consolida como una tarea de Estado, un compromiso compartido y una promesa hacia las futuras generaciones.

Porque cuando la educación pública avanza, Chile avanza.

Nicolás Cataldo Astorga
Ministro de Educación

PRESENTACIÓN DEL DIRECTOR DE EDUCACIÓN PÚBLICA



La Nueva Educación Pública es, ante todo, un proceso de construcción institucional de largo plazo. Si la presentación del Ministro ha permitido situar esta Memoria en el marco de un compromiso político y estatal con la educación pública, el propósito de estas páginas es aportar una mirada desde la conducción del sistema: una mirada centrada en la implementación, en los aprendizajes acumulados y en las condiciones necesarias para asegurar su consolidación hacia el año 2030.

El Sistema de Educación Pública no se construye únicamente a partir de definiciones normativas. Su viabilidad depende de la capacidad del Estado para traducir los principios de la Ley N° 21.040 en prácticas de gestión, modelos operativos, estándares verificables y capa-

idades instaladas en los territorios. En ese sentido, este libro da cuenta de un proceso que ha debido aprender haciendo, corregir sobre la marcha y fortalecer progresivamente su gobernanza, especialmente en un contexto marcado por crisis sociales, sanitarias y educativas de alcance estructural.

Desde la Dirección de Educación Pública, el desafío ha sido conducir un sistema en expansión sin perder de vista su propósito central: garantizar el derecho a una educación pública de calidad, con equidad territorial y continuidad pedagógica para todas las comunidades educativas del país. Ello ha exigido pasar desde una etapa inicial de instalación —inevitablemente heterogénea— hacia una fase de mayor estandarización, anticipación y control preventivo, basada en evidencia y aprendizaje institucional.

Este texto recoge ese tránsito. No se trata de una narración lineal ni exenta de tensiones, sino del registro honesto de un proceso complejo, en el que los avances han convivido con dificultades estructurales heredadas y con desafíos propios de una reforma de esta magnitud. La experiencia de los Servicios Locales de Educación Pública ha sido clave en este aprendizaje: en ellos se expresa de manera concreta la capacidad del sistema para adaptarse a realidades territoriales diversas sin renunciar a un marco común de conducción estatal.

Uno de los aprendizajes centrales que atraviesa esta Memoria es que la sostenibilidad del sistema no se juega únicamente en el diseño institucional, sino en la calidad de su implementación. La clarificación de roles, la definición de están-

dares de servicio, el fortalecimiento del liderazgo directivo, la consolidación de capacidades técnico-pedagógicas y la articulación con otros actores del Estado y de la sociedad han sido condiciones indispensables para avanzar desde una lógica reactiva hacia una gestión más anticipatoria y estratégica.

Asimismo, el libro muestra que la Nueva Educación Pública no puede entenderse como una reforma cerrada ni autosuficiente. Su consolidación ha requerido —y seguirá requiriendo— alianzas estratégicas, colaboración interinstitucional y apertura al aprendizaje externo, siempre bajo una rectoría pública clara. En este marco, la articulación con universidades, organismos internacionales, fundaciones y actores privados ha permitido fortalecer capacidades, introducir innovación y acelerar procesos que, de otro modo, habrían sido más lentos o desiguales.

Mirando hacia adelante, la proyección al año 2030 plantea desafíos conocidos pero no menores: avanzar hacia un modelo de financiamiento más estable y coherente con las exigencias del servicio público, reducir la sobrecarga administrativa que enfrentan los equipos territoriales, y profundizar una gobernanza que combine descentralización efectiva con conducción nacional sólida. Estos desafíos no desdibujan los avances logrados; por el contrario, permiten dimensionar el grado de madurez alcanzado por el sistema y la necesidad de consolidarlo como una política de Estado que trascienda los ciclos de gobierno.

Esta Memoria no busca clausurar el proceso, sino ordenarlo, hacerlo legible y proyectarlo. En ella se reconoce que la Nueva Educación Pública ya no es una promesa ni un diseño en abstracto, sino un sistema en funcionamiento, con resultados, aprendizajes y responsabilidades claras. Su fortalecimiento dependerá de la capacidad colectiva —del Estado, de las comunidades educativas y de la sociedad en su conjunto— para sostener este esfuerzo en el tiempo, con convicción, rigor y sentido público.

En ese horizonte, la Dirección de Educación Pública asume su rol como garante técnico e institucional de un proceso que pertenece al país en su conjunto. Este libro es una contribución a esa tarea: documentar lo avanzado, reconocer lo pendiente y reafirmar que la educación pública, cuando se construye con responsabilidad y visión de futuro, constituye uno de los pilares más sólidos de la cohesión social y del desarrollo democrático de Chile.

Rodrigo Egaña Baraona
Director de Educación Pública

RESUMEN EJECUTIVO

La Nueva Educación Pública constituye una de las transformaciones institucionales más relevantes emprendidas por el Estado de Chile en las últimas décadas. Creada por la Ley N.º 21.040 en 2017, esta reforma estableció el Sistema de Educación Pública y dio origen a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), con el propósito de superar la fragmentación, las desigualdades territoriales y las debilidades estructurales asociadas a la administración municipal de la educación escolar y parvularia.

Entre 2018 y 2022, el proceso de implementación estuvo marcado por una fase de instalación institucional bajo condiciones de alta complejidad. El traspaso progresivo de establecimientos educacionales desde los municipios al nuevo sistema exigió asegurar la continuidad del servicio educativo, regularizar procesos administrativos críticos y construir capacidades estatales inexistentes hasta ese momento. Esta etapa combinó avances relevantes con crisis locales, tensiones laborales, déficits financieros y brechas de gestión que evidenciaron limitaciones del diseño inicial y la necesidad de ajustes estructurales.

A partir de 2023, la Dirección de Educación Pública impulsó un proceso de reencauce institucional orientado a corregir dichas debilidades y a dotar al sistema de mayores condiciones de sostenibilidad. Este reencauce implicó ordenar

el calendario de traspasos, fortalecer la rectoría del nivel central, establecer estándares obligatorios de instalación, mejorar los mecanismos de monitoreo y evaluación, y subordinar la expansión del sistema a condiciones técnicas verificables. Con ello, la Nueva Educación Pública transitó desde una lógica predominantemente reactiva hacia una etapa de consolidación progresiva.

A comienzos de 2026, con 58 Servicios Locales de Educación Pública en funcionamiento o en distintas etapas de implementación: 36 de ellos en régimen a cargo ya del servicio educacional; 11 con un año de funcionamiento y ya con personal directivo y trabajo en marcha para hacerse cargo del servicio educacional en 2027; y 11 que comienzan su preparación el 1º de marzo, conforme al mandato legal— y con un calendario de expansión definido hacia los 70 SLEP al año 2029-2030, el sistema alcanza un punto de maduración que permite una lectura más integral de su trayectoria. El foco de la gestión se ha desplazado desde la habilitación administrativa hacia la calidad del servicio educativo, la mejora de los aprendizajes, la estabilidad institucional y la sostenibilidad financiera. En este contexto, se han fortalecido dimensiones clave como la gestión pedagógica, el acompañamiento técnico a los establecimientos, la inversión en infraestructura, la normalización de los procesos de remuneraciones, la transformación digital y el uso sistemático de información para la toma de decisiones.

Este libro sistematiza el recorrido del Sistema de Educación Pública entre 2018 y 2025, identificando aprendizajes institucionales, avances verificables y desafíos estructurales aún pendientes. A lo largo de sus capítulos se analizan las principales dimensiones que configuran

la consolidación del sistema: gobernanza, financiamiento, gestión pedagógica, infraestructura, transformación digital, monitoreo y evaluación, participación, liderazgo territorial, alianzas público-privadas y apoyos transversales a la gestión, como las áreas jurídica y la de comunicaciones.

La obra adopta una perspectiva analítica y prospectiva, orientada a comprender la reforma en su complejidad y a proyectar sus condiciones de desarrollo hacia el horizonte 2030. Más que un balance

cerrado, el texto ofrece una base estructurada para la continuidad de la Nueva Educación Pública como política de Estado, destacando que su consolidación depende no solo de su marco normativo, sino de la capacidad del Estado para aprender de la experiencia, corregir rumbos y sostener en el tiempo un sistema público de educación de alcance nacional.

INTRODUCCIÓN

La Nueva Educación Pública constituye uno de los procesos de re-forma institucional más relevantes emprendidos por el Estado de Chile en las últimas décadas. Su origen se sitúa en la promulgación de la Ley N.º 21.040, en noviembre de 2017, que creó el Sistema de Educación Pública y definió un nuevo modelo de provisión estatal de la educación escolar, orientado a superar la fragmentación administrativa, las desigualdades territoriales y las debilidades estructurales heredadas del régimen municipal.

Desde la puesta en marcha de los primeros Servicios Locales de Educación Pública en 2018, el sistema inició un proceso de instalación progresiva que combinó avances significativos con tensiones, aprendizajes y ajustes institucionales de alta complejidad. La magnitud del desafío —traspasar la administración de miles de establecimientos educacionales, asegurar la continuidad del servicio y construir capacidades estatales inéditas— implicó enfrentar escenarios heterogéneos, crisis locales y restricciones estructurales que marcaron de manera decisiva los primeros años de implementación.

Este libro se sitúa una vez concluido el ciclo inicial de instalación del sistema. A comienzos de 2026, con 36 Servicios Locales de Educación Pública en régimen y un calendario de expansión definido hacia los 70 SLEP al año 2030, la Nueva

Educación Pública ha alcanzado un punto de maduración que permite observar su trayectoria con mayor perspectiva. Ya no se trata únicamente de describir un proceso en curso, sino de analizar cómo el Estado ha ido construyendo capacidades de conducción, corrigiendo desajustes y consolidando un sistema público de alcance nacional.

El período comprendido entre 2018 y 2022 estuvo marcado por una lógica de puesta en marcha bajo condiciones de urgencia, con un énfasis prioritario en asegurar la continuidad del servicio educativo y resolver contingencias administrativas, financieras y laborales. Las dificultades enfrentadas en esta etapa —lejos de constituir una anomalía— evidenciaron las limitaciones del diseño inicial y la necesidad de fortalecer la arquitectura institucional del sistema.

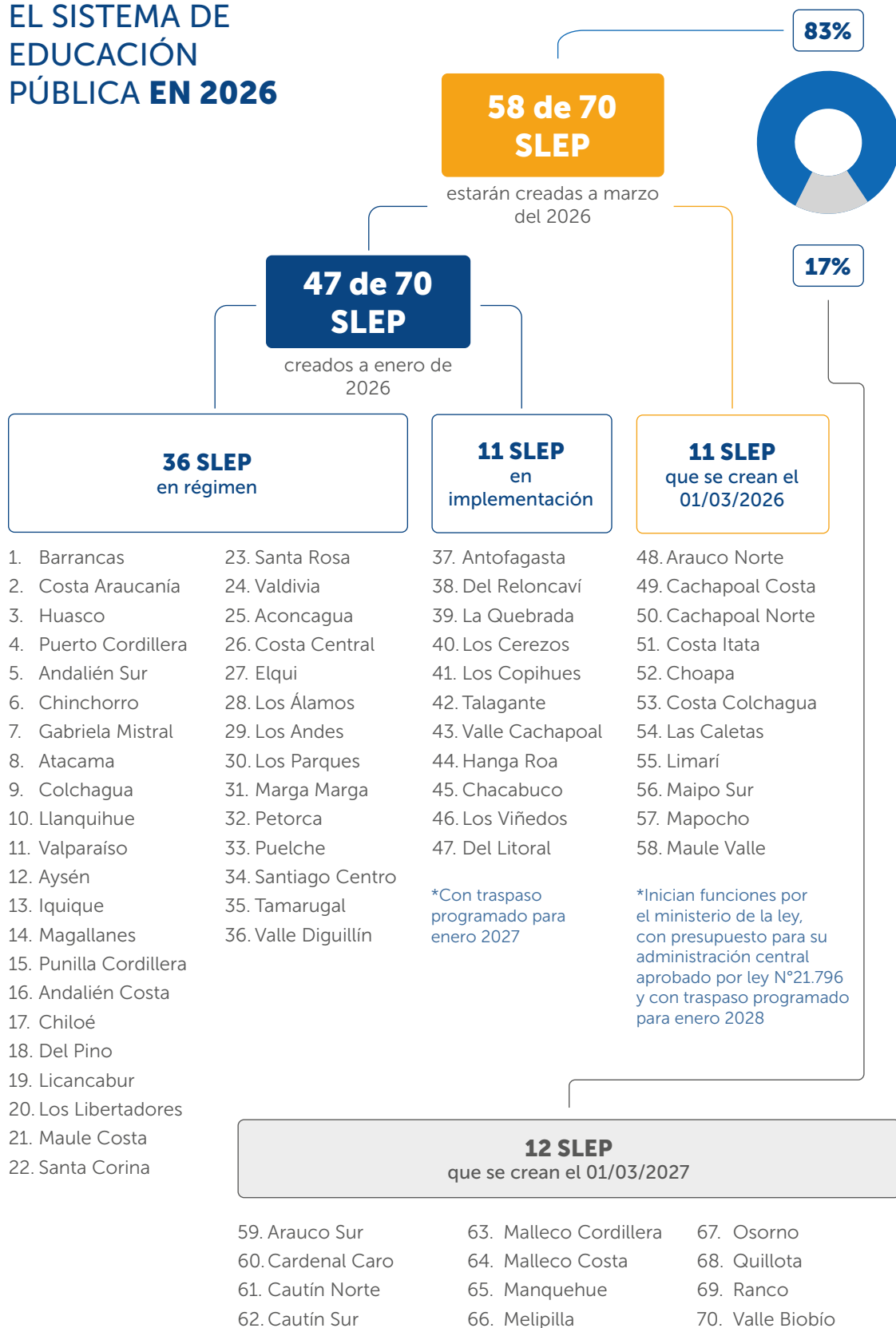
A partir de 2023, la Dirección de Educación Pública impulsó un proceso de re-encauce institucional que redefinió las prioridades del sistema. Este proceso implicó ordenar el calendario de traspasos, establecer estándares obligatorios de instalación, fortalecer la rectoría del nivel central y subordinar la expansión del sistema a condiciones técnicas verificables. Con ello, la Nueva Educación Pública transitó desde una lógica predominantemente reactiva hacia una fase de consolidación, orientada a la sostenibilidad, la mejora continua y el fortalecimiento del foco pedagógico.

Al inicio de 2026, el Sistema de Educación Pública cuenta con 58 Servicios Locales (36 con el servicio educacional traspasado), 22 en implementación o recién creados. Quedan sólo 12 por crear en 2027, lo que sitúa al proceso en una fase decisiva de consolidación institucional.

El objetivo de esta obra es sistematizar ese recorrido, identificando los principales aprendizajes acumulados, los avances logrados y los desafíos estructurales que persisten. A lo largo de sus capítulos, el libro aborda las dimensiones centrales que han configurado la evolución del Sistema de Educación Pública: gobernanza, financiamiento, gestión pedagógica, infraestructura, transformación digital, monitoreo y evaluación, participación, liderazgo territorial y apoyos transversales a la gestión. La perspectiva adoptada es analítica y prospectiva, orientada a comprender el proceso en su complejidad y a proyectar sus condiciones de sostenibilidad hacia el horizonte 2030.

Este texto no busca clausurar el debate sobre la Nueva Educación Pública, sino aportar una base ordenada de análisis para su continuidad. Está dirigido a autoridades, equipos técnicos, comunidades educativas y a todas aquellas personas interesadas en comprender cómo el Estado ha ido reconstruyendo su capacidad de conducir la educación pública. En ese sentido, el libro se inscribe en una convicción central: la consolidación del Sistema de Educación Pública no depende únicamente de su diseño normativo, sino de la capacidad institucional para aprender de la experiencia, sostener lo construido y orientar el sistema hacia la mejora permanente de la educación pública en todos los territorios del país.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN 2026



**1****EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN INICIAL (2017-2018)**

14

- | | | |
|------|---|----|
| 1.1. | Una transformación de Estado | 15 |
| 1.2. | El diagnóstico previo: la crisis del modelo municipal | 16 |
| 1.3. | Fundamentos del nuevo modelo | 17 |
| 1.4. | Una construcción institucional inédita | 18 |
| 1.5. | La educación pública como bien común | 18 |
| 1.6. | Aprendizajes de la primera fase | 19 |
| 1.7. | El sentido de una política de Estado | 19 |

EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN INICIAL (2017-2018)

1.1. UNA TRANSFORMACIÓN DE ESTADO

La creación del Sistema de Educación Pública marcó un punto de inflexión en la historia reciente de Chile. Tras más de tres décadas de municipalización, el país emprendió una reforma estructural orientada a restituir al Estado la conducción de la educación pública.

La Ley N.º 21.040, promulgada en noviembre 2017 representó la convergencia de un consenso social, político y técnico construido a lo largo de los años de diagnósticos, debates y movilizaciones.

El nuevo marco legal introdujo un cambio de paradigma. El Estado dejó de limitarse a funciones de financiamiento o supervisión y asumió el deber de proveer directamente educación pública de calidad, garantizando el derecho a aprender con equidad y pertinencia territorial. Este giro también supuso transitar desde un Estado predominantemente regulador hacia uno con responsabilidad activa en la generación de capacidades institucionales y pedagógicas en el sistema. Esta redefinición implicó reorganizar funciones, crear nuevas instituciones y recomponer las relaciones entre el nivel central y los territorios.

La Nueva Educación Pública (NEP) se concibió desde su origen como una política pública de largo aliento, orientada a sostenerse más allá de los ciclos gubernamentales y a recuperar el sentido público de la educación. Su propósito no fue únicamente mejorar resultados o procedimientos, sino restablecer el vínculo entre educación, ciudadanía y desarrollo nacional. En ese marco, la noción de mejora continua y aprendizaje institucional se incorporó tempranamente como un componente constitutivo del diseño.

Desde esta perspectiva, la NEP se inscribe en un proceso histórico más amplio de reconstrucción de capacidades públicas del Estado para conducir políticas sociales complejas. La educación fue el ámbito donde esta reconstrucción se hizo más visible, tanto por su relevancia social como por la magnitud de los desafíos acumulados, y también el espacio en que se comenzó a ensayar un modelo de gobernanza basado en liderazgo, coordinación y acompañamiento territorial.



1.2. EL DIAGNÓSTICO PREVIO: LA CRISIS DEL MODELO MUNICIPAL

La decisión de crear un nuevo sistema estatal de educación se basó en un diagnóstico claro: el modelo municipal, instaurado a comienzos de los años ochenta, había llegado a un punto de agotamiento.

Durante más de tres décadas, la administración local de la educación produjo un escenario de fragmentación, desigualdad y desarticulación institucional. Las diferencias en la capacidad de gestión entre municipios derivaron en brechas de infraestructura, recursos humanos y calidad pedagógica.

El sistema, compuesto por 345 sostenedores municipales, dificultaba la planificación estratégica y el uso eficiente de los recursos públicos. La provisión educativa dependía en gran medida del tamaño y la situación financiera de cada municipio, generando condiciones profundamente desiguales para el funcionamiento de los establecimientos.

A esta desigualdad se sumaron otros problemas estructurales: falta de coordinación entre niveles educativos, desarticulación entre políticas curriculares y administrativas, precarización laboral del personal educativo y pérdida progresiva y sostenida de matrícula en el sector público, en una trayectoria que amenazaba con reducir su relevancia sistémica si se mantenía en el tiempo.

Por otra parte, la gestión municipal arrastró con frecuencia deudas significativas, evidenciando las limitaciones financieras del modelo para sostener el servicio educativo sin fragmentación. Asimismo, la disparidad de instancias técnicas intermedias restringió la posibilidad de acompañar de manera sistemática a los establecimientos en sus procesos pedagógicos y de mejora.

El resultado fue un sistema en crisis, con baja legitimidad social y escasa capacidad de respuesta frente a los desafíos del siglo XXI.

Diversos estudios académicos, informes de la OCDE y evaluaciones nacionales coincidieron en el diagnóstico: la municipalización había debilitado la educación pública. Sin una conducción nacional efectiva, el Estado no podía asegurar condiciones mínimas de equidad ni de calidad.

La Ley N.º 21.040 se gestó precisamente en este contexto, como una respuesta orientada a reconstruir la capacidad estatal de conducción y a establecer un marco nacional de coordinación que permitiera enfrentar las debilidades estructurales acumuladas.



1.3. FUNDAMENTOS DEL NUEVO MODELO

El Sistema de Educación Pública se construyó sobre un conjunto de principios que otorgaron coherencia a su diseño y orientaron su implementación inicial:



Estos principios se expresaron en una arquitectura institucional organizada en tres niveles: el Ministerio de Educación, responsable de la definición de políticas; la Dirección de Educación Pública (DEP), encargada de la conducción estratégica y la coordinación del sistema; y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), responsables de la administración y del apoyo y acompañamiento de los establecimientos del territorio en sus procesos de mejora. Este diseño incorporó explícitamente un nivel intermedio destinado a articular la política pública con la práctica educativa.

El modelo buscó combinar control público y flexibilidad territorial. Los SLEP se concibieron como servicios públicos descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propio, capaces de responder a las particularidades de sus territorios, pero articulados bajo un marco nacional común y acompañados por un enfoque de desarrollo de capacidades institucionales y pedagógicas.

1.4. UNA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL INÉDITA

La implementación de la NEP implicó la creación desde cero de una institucionalidad pública compleja. La Dirección de Educación Pública, como nuevo órgano estatal, debió definir su estructura interna, sus procesos de funcionamiento y su cultura organizacional.

Este desafío fue asumido por Rodrigo Egaña Baraona, primer director de la institución, quien estuvo a cargo del diseño e implementación del sistema entre el 28 de noviembre de 2017 y el 28 de noviembre de 2018.

Durante ese período se instalaron las bases de la Dirección y se crearon los cuatro SLEP fundacionales: Barrancas, Huasco, Puerto Cordillera y Costa Araucanía. Estas experiencias iniciales permitieron poner a prueba el modelo, evaluar procedimientos y sentar las bases para la expansión posterior, así como identificar tempranamente la necesidad de fortalecer el acompañamiento técnico-pedagógico y el uso sistemático de información.

La instalación se desarrolló en un contexto político singular: en marzo de 2018 asumió un nuevo gobierno de signo distinto al que había impulsado la ley. Sin embargo, el proceso continuó sin interrupciones, evidenciando un primer rasgo de continuidad institucional.

El trabajo de ese primer año permitió definir la estructura organizacional de la DEP, establecer bases normativas y diseñar mecanismos de articulación con el Ministerio de Educación, la Subsecretaría, la Dirección de Presupuestos y la Contraloría General de la República. En ese marco, la nueva institución fue capaz de asegurar la continuidad del servicio educativo, el traspaso ordenado de los establecimientos y el pago de remuneraciones del personal.

1.5. LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO BIEN COMÚN

Más allá de la institucionalidad, la NEP introdujo una comprensión de la educación pública como un bien público fundamental para la cohesión social y el desarrollo democrático del país.



La educación pública se concibió como un espacio de encuentro social, donde se forman valores democráticos y se construye ciudadanía, dotando al proceso de transformación de una dimensión cultural que acompañó su despliegue institucional.

1.6. APRENDIZAJES DE LA PRIMERA FASE

La experiencia de instalación entre 2017 y 2018 dejó aprendizajes decisivos. En primer lugar, demostró la viabilidad del modelo: era posible que el Estado gestione directamente la educación pública en condiciones de calidad y continuidad.

En segundo lugar, evidenció la importancia de una planificación gradual. Los tiempos de instalación, traspaso y consolidación debían ser realistas y acompañarse de asistencia técnica permanente.

También permitió identificar debilidades tempranas: limitaciones en la información entregada por los municipios, diferencias en los estados financieros de traspaso y carencias de infraestructura. Estos factores no impidieron el avance del proceso, pero subrayaron la necesidad de contar con una institucionalidad sólida y con mecanismos de gestión basados en evidencia.

El aprendizaje más relevante fue de carácter político e institucional: el Estado podía aprender de su propia experiencia. La incorporación del aprendizaje institucional como principio operativo anticipó la necesidad de sistemas de monitoreo, evaluación y mejora continua.

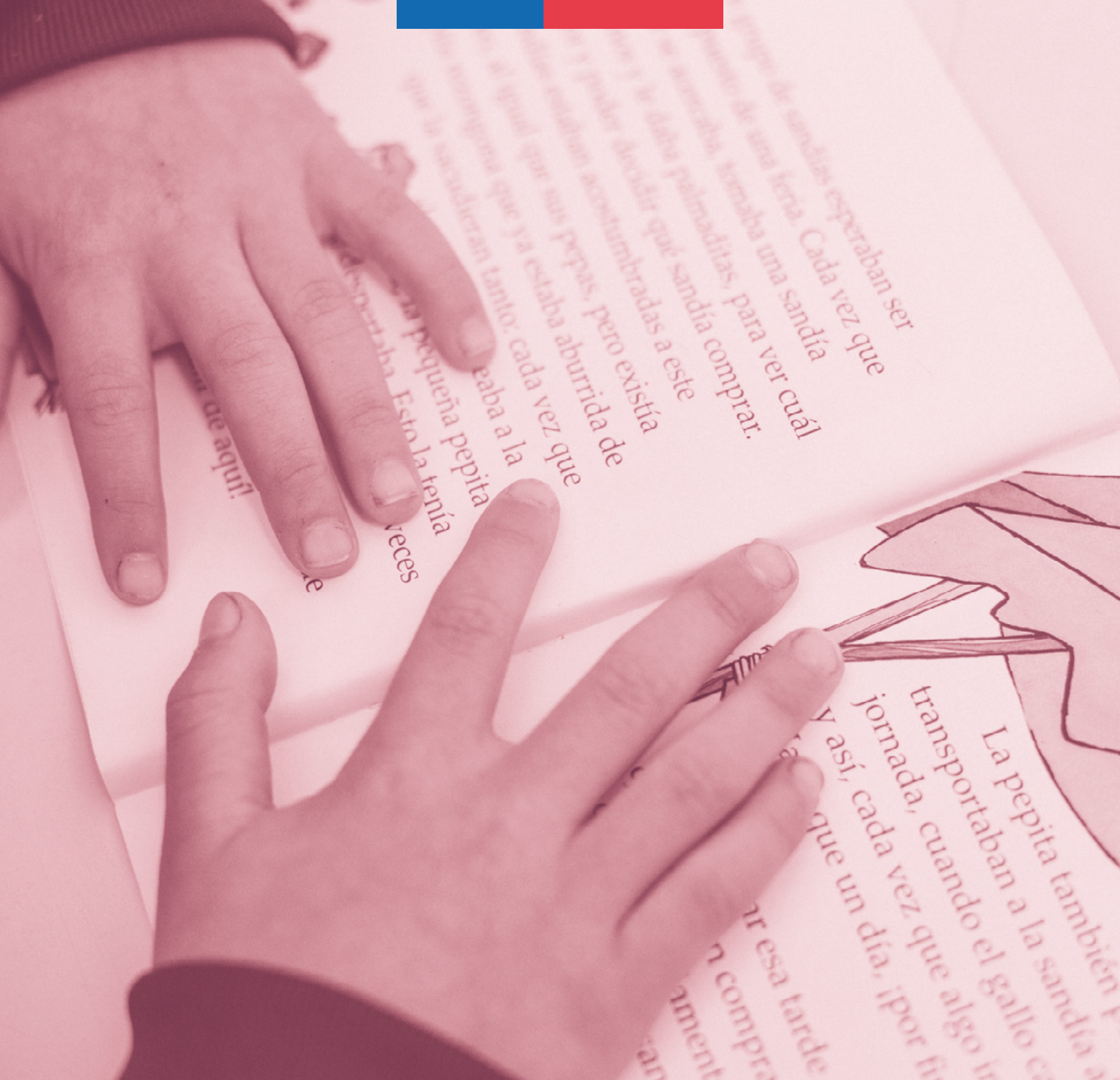
1.7. EL SENTIDO DE UNA POLÍTICA DE ESTADO

Desde sus inicios, la Nueva Educación Pública se proyectó como una política de Estado y no como una iniciativa circunscrita a un gobierno específico. Su continuidad frente a cambios de signo político constituyó una señal temprana de legitimidad y proyección de largo plazo.

El tránsito desde la fragmentación municipal hacia un sistema estatal integrado no estuvo exento de dificultades, pero contó con una base social y técnica amplia. Diversos actores —docentes, académicos, trabajadores y comunidades educativas— sostuvieron la convicción de que el fortalecimiento de la educación pública era una condición central para el futuro del país.

A partir de esta base, los capítulos siguientes abordan las distintas etapas del proceso de implementación, las dificultades enfrentadas, las crisis institucionales y los aprendizajes que condujeron al reencauce y consolidación del Sistema de Educación Pública.





2	HISTORIA Y ETAPAS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA	20
2.1.	Primera etapa: La instalación del sistema (2017–2022)	21
2.2.	Segunda etapa: Reencauce institucional e instalación como política de Estado (2023–2030)	23

CAPÍTULO 2

HISTORIA Y ETAPAS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA

La Nueva Educación Pública se ha desarrollado como un proceso de implementación progresiva, marcado por decisiones sucesivas, ajustes normativos y aprendizajes derivados de la experiencia acumulada. Su despliegue ha requerido tiempos diferenciados y mecanismos de corrección, atendida la complejidad de instalar un sistema a escala nacional y la necesidad de contar con condiciones operativas adecuadas antes de su expansión.

En ese marco, la trayectoria del proceso no ha seguido una secuencia uniforme, sino que ha estado condicionada por variables políticas, administrativas y territoriales que incidieron en los ritmos y modalidades de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública. El análisis del período permite distinguir dos etapas claramente diferenciadas, que ordenan las decisiones adoptadas, las pausas efectuadas y las reorientaciones implementadas, facilitando una lectura del proceso como una secuencia de ajustes sucesivos más que como la aplicación rígida de un diseño previamente cerrado.

2.1. PRIMERA ETAPA: LA INSTALACIÓN DEL SISTEMA (2017–2022)

La primera etapa corresponde al período de instalación inicial del Sistema de Educación Pública, comprendido entre la promulgación de la Ley N.º 21.040 y el cierre del ciclo evaluativo mandatado por la propia normativa. Durante este período, el Estado inició la creación de una institucionalidad inédita, estableciendo los primeros Servicios Locales de Educación Pública y definiendo condiciones básicas para el traspaso progresivo de la administración educacional desde los municipios, en un contexto de alta heterogeneidad territorial y de debilidad estructural heredada.

Se trata, además, de una etapa que atraviesa tres gobiernos: las postrimerías del gobierno de la presidenta Michelle Bachelet; la totalidad del gobierno del presidente Sebastián Piñera; y el inicio del gobierno del presidente Gabriel Boric. Esta continuidad



temporal permitió observar el comportamiento del sistema bajo distintos contextos políticos y administrativos, reforzando su carácter de política pública de alcance nacional.

La ley estableció explícitamente la creación de once Servicios Locales de Educación Pública iniciales, concebidos como un conjunto acotado destinado a permitir una implementación gradual y evaluable del nuevo modelo. Esta definición respondió a la necesidad de observar el funcionamiento efectivo del sistema en contextos territoriales diversos antes de avanzar hacia una expansión de mayor escala, reconociendo que la creación de sostenedores estatales requería procesos previos de aprendizaje institucional.

Durante esta etapa, la instalación del sistema enfrentó desafíos estructurales relevantes. El traspaso administrativo desde los municipios evidenció la existencia de información incompleta o deficitaria en materias clave, tales como dotaciones de personal, estado de la infraestructura, compromisos financieros y deudas previsionales. Estas brechas condicionaron los primeros años de funcionamiento de los Servicios Locales y exigieron esfuerzos significativos de regularización y ajuste.

Al mismo tiempo, los Servicios Locales debieron asumir desde su origen la doble condición de sostenedor educacional y servicio público, lo que implicó operar bajo marcos normativos rígidos y procedimientos administrativos aún en proceso de ajuste, sin contar todavía con un modelo plenamente consolidado de acompañamiento técnico-pedagógico ni con sistemas de información integrados.

A estos desafíos se sumaron factores contextuales de alto impacto. El estallido social de 2019 y, posteriormente, la pandemia de COVID-19 tensionaron de manera significativa la capacidad de respuesta del sistema, obligando a priorizar la continuidad del servicio educativo en un escenario de alta incertidumbre social, sanitaria y fiscal. Estos eventos incidieron directamente en el ritmo de instalación, ralentizando procesos administrativos y reorientando las prioridades institucionales hacia la gestión de la emergencia, lo que limitó las posibilidades de consolidación temprana del modelo originalmente previsto.

En coherencia con el diseño original de la ley, la primera etapa contempló una pausa evaluativa obligatoria, materializada en la Evaluación Intermedia del Sistema de Educación Pública¹. Este hito permitió cerrar el primer ciclo de implementación

¹ La evaluación intermedia del Sistema de Educación Pública corresponde a una evaluación externa e independiente, mandatada por la Ley N°21.040 y realizada bajo la supervisión del Consejo Evaluador, órgano técnico autónomo encargado de resguardar el rigor metodológico y la independencia de las evaluaciones del sistema. Su propósito es analizar el funcionamiento durante la fase de implementación, identificar brechas estructurales y proponer ajustes antes de la entrada en régimen completo. No constituye una evaluación final ni de impacto.



con un diagnóstico integral sobre el funcionamiento de los once primeros Servicios Locales, identificando fortalezas, debilidades y riesgos asociados a la continuidad del proceso bajo el calendario inicialmente previsto, y generando evidencia empírica para la toma de decisiones posteriores.

La Evaluación Intermedia concluyó que la expansión del sistema requería ajustes sustantivos. La magnitud de los problemas heredados del sistema municipal, la heterogeneidad de capacidades locales y la insuficiencia de los mecanismos de acompañamiento configuraban un escenario de alto riesgo para la sostenibilidad del sistema si se mantenía el ritmo inicial de traspasos, particularmente en ausencia de estándares habilitantes y de una gobernanza más robusta.

De este modo, la primera etapa puede caracterizarse como una fase de instalación y aprendizaje institucional, en la que el Estado generó evidencia relevante sobre las condiciones necesarias para la consolidación de esta política pública, habilitando decisiones posteriores de reorientación del proceso y confirmando que la gradualidad no era solo una opción política, sino una necesidad técnica.

2.2. SEGUNDA ETAPA: REENCAUCE INSTITUCIONAL E INSTALACIÓN COMO POLÍTICA DE ESTADO (2023–2030)

La segunda etapa corresponde al encauce institucional del proceso de implementación y a su proyección explícita como una política de Estado, con horizonte en el año 2030, incorporando los aprendizajes críticos derivados de la etapa anterior.

El punto de partida de esta etapa es la redefinición del calendario de traspasos, subordinando la expansión del sistema a condiciones objetivas de instalación y fortaleciendo el rol rector de la Dirección de Educación Pública. Esta decisión no implicó una modificación de los objetivos de la reforma, sino un ajuste deliberado orientado a asegurar su sostenibilidad técnica, administrativa y financiera, evitando la reproducción de debilidades estructurales observadas durante la fase inicial.

Durante esta etapa, el foco del proceso se bifurca entre la creación de nuevos Servicios Locales de Educación Pública y el fortalecimiento de la gobernanza del sistema, la definición de estándares habilitantes de instalación y el desarrollo de capacidades institucionales tanto en la Dirección de Educación Pública como en los propios Servicios Locales. La experiencia acumulada permitió avanzar hacia una implementación más anticipatoria, con mayor énfasis en la planificación, el acompañamiento y el control de riesgos, así como en la estructuración de modelos sistemáticos de apoyo técnico-pedagógico.

Asimismo, la segunda etapa se caracteriza por la consolidación de marcos estratégicos de largo plazo, entre ellos la evaluación y actualización de la Estrategia Nacional de Educación Pública, que otorga coherencia y continuidad a la acción



del sistema. La Nueva Educación Pública deja de operar exclusivamente bajo una lógica de cumplimiento de hitos administrativos y se orienta progresivamente hacia la construcción de un sistema en régimen, con mecanismos permanentes de evaluación y mejora continua, basados en el uso de información, monitoreo y aprendizaje institucional.

A la fecha, el Sistema de Educación Pública ha alcanzado una escala institucional significativa. Existen 36 Servicios Locales de Educación Pública en régimen y 11 en implementación ya creados, lo que suma 47 Servicios Locales constituidos. De acuerdo con el mandato de la Ley N.º 21.040, el 1 de marzo se incorporan 11 SLEP adicionales, alcanzando un total de 58 Servicios Locales en distintas etapas de implementación. De este modo, solo restan 12 SLEP por crear en 2027, completando el despliegue territorial previsto por la ley. Este avance da cuenta de una masa crítica suficiente para abordar la fase de consolidación del sistema, desplazando progresivamente el foco desde la expansión hacia la estabilidad operativa, la calidad de la gestión y los resultados educativos.

Recientemente el Congreso Nacional aprobó un proyecto de ley que modifica la Ley N.º 21.040, con el objetivo de fortalecer la implementación, gestión y gobernanza del Sistema de Educación Pública y de los Servicios Locales de Educación Pública, mediante mejoras administrativas, reducción de trámites burocráticos, creación de incentivos como un bono de asignación de zona para asistentes de la educación y normas que perfeccionan la instalación y funcionamiento de los SLEP. La iniciativa fue aprobada por amplia mayoría en la Cámara de Diputadas y Diputados y ratificada por el Senado, quedando en condiciones de convertirse en ley.

La proyección hacia 2030 constituye el horizonte de cierre de esta etapa, momento en el cual el Sistema de Educación Pública habrá completado su despliegue territorial y contará con una institucionalidad fortalecida, aprendizajes incorporados y estándares de funcionamiento más robustos, generando condiciones más estables para la provisión del servicio educativo en todo el país.



Tabla 1 | síntesis
Periodización del proceso de implementación de la Nueva Educación Pública

Etapa	Nº de SLEP	Hitos principales	Función en el proceso
Etapa I: Instalación del sistema 2017–2022	11 SLEP	<ul style="list-style-type: none"> ☆ Promulgación Ley N.º 21.040 (2017) ☆ Instalación de los primeros 11 SLEP ☆ Pausa evaluativa mandatada por la ley ☆ Estallido social (2019) ☆ Pandemia COVID-19 (2020–2021) ☆ Evaluación Intermedia del Sistema de Educación Pública (2021) 	Instalación inicial del sistema, prueba del diseño institucional y generación de evidencia para ajustes estructurales
Etapa II: Reencauce institucional e instalación como política de Estado 2023–2030	36 SLEP traspasados en 2026 11 en implementación (ya creados pero sin servicio educativo hasta el próximo año). Finalmente, 11 SLEP adicionales, creados en marzo de 2026. Total de 58 SLEP (de 70 previstos)	<ul style="list-style-type: none"> ☆ Redefinición del calendario de traspasos ☆ Fortalecimiento del rol rector de la DEP ☆ Definición de estándares habilitantes ☆ Reencauce institucional (desde 2023) ☆ Consolidación de la ENEP ☆ Proyección del sistema a régimen ☆ Aprobación del proyecto que modifica la Ley 21.040. 	Consolidación del sistema, fortalecimiento de la gobernanza y proyección de la NEP como política de Estado



3	PANDEMIA Y REENCAUCE INSTITUCIONAL	26
3.1.	La pandemia, estallido y la incertidumbre	27
3.2.	Contexto político-institucional de la primera etapa	28
3.2.1.	El Informe de Evaluación Intermedia del Consejo Evaluador (2022)	30
3.2.2.	Crisis paradigmática: el SLEP Atacama	30
3.3.	Los fundamentos de la segunda etapa: reinstalación de la conducción estratégica del sistema	32
3.3.1.	Mandato presidencial y reencauce político de la Nueva Educación Pública	33
3.3.2.	Planificación y objetivos estratégicos de una política pública	35
3.3.3.	La propuesta de nuevo calendario de implementación	42
3.4.	Una nueva etapa no exenta de crisis: Magallanes y su déficit financiero histórico	42

PANDEMIA Y REENCAUCE INSTITUCIONAL

3.1. LA PANDEMIA, ESTALLIDO Y LA INCERTIDUMBRE

El ciclo 2020–2023 constituyó una fase crítica en la trayectoria de la Nueva Educación Pública (NEP). Tras la expansión inicial (2018–2020), el sistema debió desenvolverse en un contexto excepcional, marcado por la crisis social iniciada en 2019, la pandemia de COVID-19 y un escenario de restricción fiscal. La concurrencia de estos factores alteró de manera significativa el ritmo, las prioridades y las condiciones de implementación del sistema, tensionando su despliegue territorial y su capacidad de consolidación temprana.

La pandemia, iniciada en marzo de 2020, implicó una transformación abrupta de las formas de trabajo del Estado y del sistema educativo. El tránsito prolongado al teletrabajo obligó a reorganizar los procesos de coordinación, gestión y comunicación institucional, reduciendo drásticamente el trabajo en terreno y trasladando gran parte de la acción pública al espacio digital. En ese contexto, la prioridad institucional se concentró en asegurar la continuidad del servicio educativo, así como en la difusión oportuna y coordinada de información sanitaria, administrativa y educativa entre el nivel central, el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales de Educación Pública.

La comunicación institucional adquirió un rol estratégico. Fue necesario adaptar contenidos, formatos y lenguajes a plataformas digitales, desarrollar estrategias de difusión remota y visibilizar iniciativas pedagógicas orientadas a sostener los aprendizajes en contextos de confinamiento. Este proceso puso en evidencia tanto la capacidad de adaptación del sistema como sus limitaciones estructurales, especialmente en territorios con baja conectividad y alta ruralidad, donde el acceso a medios digitales no era universal.

Paralelamente, los SLEP debieron reorientar su operación cotidiana. Se incrementó el gasto en aseo, insumos sanitarios y medidas de prevención, al tiempo que se redefinieron las modalidades de acompañamiento a los establecimientos, mayoritariamente a distancia. Estas condiciones impusieron exigencias adicionales a servicios que aún se encontraban en proceso de instalación, particularmente en territorios con mayores niveles de complejidad social y geográfica.

La combinación de crisis no supuso el abandono del proceso, sino un punto de inflexión institucional. La experiencia acumulada hizo visibles debilidades estructurales del diseño inicial: insuficiencia de mecanismos ágiles de financiamiento, asimetrías significativas en las capacidades de los SLEP y limitaciones en los esquemas de articulación entre el nivel central y los territorios. En este marco, se volvió indispensable reforzar el rol rector de la Dirección de Educación Pública y avanzar hacia un reencauce que permitiera asegurar la continuidad y viabilidad del sistema como política de Estado.

Finalmente, este período puso en evidencia que el mayor esfuerzo recayó en las comunidades educativas y en los propios SLEP, que debieron sostener el funcionamiento del sistema y la continuidad de los aprendizajes en condiciones extraordinarias. Esta experiencia se constituyó en un aprendizaje estructural que marcaría las decisiones adoptadas en la etapa posterior de consolidación del sistema.

Los años que debían marcar un despliegue más intenso de nuevas instalaciones se caracterizaron, en cambio, por la postergación de plazos y la concentración de energías en la gestión de crisis. Aunque se avanzó en ciertos aspectos administrativos, la implementación mantuvo un carácter fragmentado y con limitada capacidad para integrar de manera sistemática las dimensiones pedagógicas y territoriales del modelo, restringiendo el desarrollo de capacidades en los Servicios Locales.

La combinación del estallido social y la pandemia debilitó la percepción de continuidad de la reforma. La NEP se sostuvo, pero lo hizo en un modo de contención, más orientado a responder a la contingencia que a profundizar su consolidación institucional.

Durante esos años se mantuvo una conducción centrada prioritariamente en lo administrativo, con una Dirección de Educación Pública concebida principalmente como unidad de soporte a los SLEP y la institución operó bajo una lógica de respuesta a requerimientos puntuales más que desde una visión sistémica, sin un marco articulador de desarrollo pedagógico y organizacional de largo plazo.

3.2. CONTEXTO POLÍTICO-INSTITUCIONAL DE LA PRIMERA ETAPA

Durante la primera etapa mencionada, la implementación mantuvo el enfoque administrativo heredado desde el diseño de la reforma. La prioridad estuvo en asegurar la continuidad del servicio educativo, concretar los primeros traspasos y dar viabilidad operativa al nuevo modelo.



Si bien la Dirección de Educación Pública fue concebida como la conducción estratégica y la coordinación del Sistema² actuó principalmente como una unidad de soporte técnico y financiero para los Servicios Locales de Educación Pública, con una capacidad acotada de conducción sistémica, lo que redujo su margen de anticipación y coordinación estratégica.

Luego del primer año de gestión de Rodrigo Egaña a cargo de la DEP, como establecía la ley, el gobierno del Presidente Sebastián Piñera nombró entre diciembre de 2018 y junio de 2019 a María Francisca Johansen como Directora subrogante. Durante este período se preparó la instalación de tres nuevos SLEP para 2020 y cuatro para 2021.

A partir de julio de 2019 asumió Alejandra Grebe, designada por concurso de Alta Dirección Pública. Su gestión enfrentó las dificultades derivadas del estallido social y la pandemia, en un escenario que limitó la producción de documentación y redujo los espacios de rendición pública de cuentas.

En marzo de 2022 se produjo un nuevo cambio de gobierno con la asunción del Presidente Gabriel Boric. Inicialmente se mantuvo a Alejandra Grebe hasta el término de su mandato y, posteriormente, se nombró a Alexis Moreira como director interino, quien dio continuidad a los procesos en curso hasta el nombramiento, en octubre de 2022, de Jaime Veas Sánchez como director titular.

Su gestión buscó reimpulsar la implementación, aunque sin contar aún con instrumentos sistémicos plenamente consolidados. Los sucesivos cambios en la conducción afectaron la estabilidad interna del sistema, reforzando la percepción de que la Nueva Educación Pública carecía de un liderazgo político sostenido.

Este período, que se extendió hasta fines de 2023 —cuando se inicia la segunda etapa—, estuvo marcado por esfuerzos por reposicionar la Nueva Educación Pública en la agenda ministerial y restituir su sentido estratégico. Sin embargo, las limitaciones estructurales heredadas, particularmente en financiamiento, estructura organizativa y capacidades de gestión, continuaron afectando el ritmo de implementación.

Finalmente, en noviembre de 2023, por instrucción presidencial, se redefinió la conducción de la Dirección de Educación Pública y se nombró nuevamente a Rodrigo Egaña como Director, con el objetivo de reforzar la gobernanza sistémica del proceso y dotar al sistema de una conducción con mayor proyección de largo plazo.

Como ya se ha señalado, durante esta primera etapa la gobernanza del Sistema de Educación Pública enfrentó tensiones significativas. Con una Dirección de Educación Pública aún en proceso de consolidación y once SLEP en distintos niveles de madurez institucional, se dificultó el ejercicio de una conducción coherente a escala nacional, acentuándose la fragmentación entre niveles, funciones y territorios.

² El artículo 60 de la Ley 21.040 dice que #corresponderá a la Dirección de Educación Pública la conducción estratégica y la coordinación del Sistema, velando por que los Servicios Locales provean una educación de calidad en todo el territorio nacional”.

Pese a estas restricciones, el sistema mostró capacidad de adaptación y resiliencia. Entre las principales respuestas institucionales se cuentan el fortalecimiento del acompañamiento técnico-pedagógico mediante orientaciones y guías de acción centradas en planificación, convivencia educativa y apoyo socioemocional. Asimismo, se promovieron espacios de diálogo con las comunidades educativas a través de encuentros virtuales y jornadas participativas.

3.2.1. EL INFORME DE EVALUACIÓN INTERMEDIA DEL CONSEJO EVALUADOR (2022)

En 2022, el Consejo Evaluador presentó su Informe de Evaluación Intermedia, documento clave que analizó el avance del sistema a cinco años de la promulgación de la ley. El informe destacó tres ideas principales:

- ★ Que el modelo de la Nueva Educación Pública era pertinente y debía continuar como política de Estado.
- ★ Que la expansión del sistema debía ser más gradual, planificada y acompañada, evitando sobrecargar a la Dirección de Educación Pública.
- ★ Que era necesario fortalecer la dimensión pedagógica y el rol directivo de los SLEP, junto con mejorar los mecanismos de financiamiento y control.

Como se verá en el Capítulo 5, el Consejo propuso también revisar la estructura organizacional de la DEP, avanzar hacia una mayor integración tecnológica y desarrollar una estrategia de largo plazo para la formación de equipos locales. Sus conclusiones serían determinantes para el diseño del nuevo ciclo de implementación iniciado en 2023 así como para el diseño del proyecto de ley de mejora de la ley 21.040.

3.2.2. CRISIS PARADIGMÁTICA: EL SLEP ATACAMA

Las dificultades acumuladas durante la fase de instalación del sistema se expresaron con especial fuerza en determinados territorios. Entre ellos, el caso del SLEP Atacama marcó un punto de inflexión en la implementación de la Nueva Educación Pública, al evidenciar los riesgos asociados a la instalación de servicios sin estándares claros, en contexto de pandemia, sin mecanismos de acompañamiento sostenido y con márgenes excesivos de discrecionalidad en etapas tempranas.



En su fase inicial, la conformación del equipo directivo y técnico del SLEP Atacama dependió en gran medida de las decisiones del director ejecutivo, lo que derivó en procesos de poblamiento institucional poco sistemáticos y con un peso significativo de criterios personales por sobre consideraciones técnicas. Esta situación se vio agravada por la ausencia de un acompañamiento progresivo y estructurado por parte del nivel central, lo que terminó generando debilidades relevantes en la gestión administrativa y financiera del servicio.

La falta de soporte oportuno y de mecanismos de control adecuados obligó al Ministerio de Educación a intervenir de manera extraordinaria, revelando con claridad los límites de un modelo de instalación basado principalmente en la transferencia administrativa y en una autonomía prematura, no respaldada por capacidades institucionales consolidadas. En este sentido, Atacama se convirtió en un ejemplo crítico de aquello que no debía repetirse: ausencia de estándares de instalación, fragmentación en la conducción, discrecionalidad en la conformación de equipos y falta de acompañamiento efectivo en las primeras etapas de funcionamiento.

La crisis que se manifestó con mayor intensidad en 2023 fue particularmente decisiva, no solo por su impacto territorial, sino también por sus efectos sistémicos. Durante varios meses, la situación de Atacama concentró la atención pública y mediática, eclipsando el funcionamiento regular y los avances alcanzados por otros SLEP en distintas regiones del país. Ello generó un cuestionamiento generalizado al sistema en su conjunto, tensionando su legitimidad y afectando su credibilidad pública, pese a que en muchos territorios las condiciones de infraestructura y operación escolar no diferían —o eran igual de complejas— que las de sistemas educativos municipales tradicionales.

Este escenario puso de manifiesto la necesidad de fortalecer la dimensión comunicacional del sistema, no solo para enfrentar las crisis, sino también para visibilizar de manera más equilibrada el desempeño de los distintos SLEP y evitar que situaciones críticas aisladas fueran interpretadas como fallas estructurales del modelo. Al mismo tiempo, evidenció la importancia de una gestión anticipatoria de los conflictos, capaz de identificar señales tempranas de riesgo y actuar antes de que estos derivaran en paralizaciones prolongadas o en crisis de mayor escala.

La experiencia de Atacama no fue un episodio aislado. Posteriormente, la paralización de actividades en el SLEP Magallanes volvió a tensionar al sistema, reforzando la percepción de fragilidad institucional y profundizando el impacto reputacional acumulado. La distancia territorial y las limitaciones operativas para un acompañamiento presencial reforzaron la necesidad de contar con protocolos claros, capacidades instaladas y sistemas de monitoreo robustos, capaces de anticipar y gestionar escenarios críticos desde el nivel central.

Como respuesta, la Dirección de Educación Pública debió asumir un rol más activo y visible en la conducción del sistema, incluyendo una estrategia orientada a transparentar los problemas, informar avances y evitar la evasión de los conflictos. Este enfoque contribuyó a recomponer gradualmente la confianza y a reinstalar una narrativa de aprendizaje institucional más que de fracaso sistémico.



En términos estructurales, la crisis de Atacama se transformó en un aprendizaje decisivo. A partir de ella, se avanzó en la definición de factores higiénicos obligatorios para la instalación de nuevos SLEP, en el fortalecimiento de los sistemas de monitoreo y seguimiento, y en la ampliación de los ámbitos de control durante las fases iniciales y de régimen. Asimismo, se consolidó la convicción de que la implementación del sistema no podía descansar exclusivamente en la transferencia administrativa, sino que requería estándares claros, acompañamiento sostenido y una intervención temprana frente a cualquier señal de riesgo que pudiera afectar la continuidad del servicio educativo.

Este aprendizaje marcaría el tránsito hacia una etapa de reencauce institucional, en la que la prevención, la estandarización y la conducción estratégica pasarían a ocupar un lugar central en la implementación de la Nueva Educación Pública como política de Estado.

3.3. LOS FUNDAMENTOS DE LA SEGUNDA ETAPA: REINSTALACIÓN DE LA CONDUCCIÓN ESTRATÉGICA DEL SISTEMA

Como se ha señalado, uno de los elementos centrales del reencauce institucional iniciado a fines de 2023 fue la necesidad de restituir una conducción estratégica del Sistema de Educación Pública, luego de un período marcado por gestiones predominantemente reactivas.

En ese sentido, en noviembre de 2023 y a raíz de la crisis de Atacama mencionada anteriormente, se designa a Rodrigo Egaña Baraona como director y, con ello se inicia un proceso de redefinición institucional orientado a instalar conducción estratégica y anticipación en la gestión del sistema.

El reencauce no fue concebido como un cambio de rumbo de la Nueva Educación Pública, sino como una corrección orientada a fortalecer su viabilidad y proyección como política de Estado. Este enfoque implicó reconocer explícitamente las limitaciones de la etapa anterior, sin deslegitimar el proceso ni desconocer los avances alcanzados, asumiendo el aprendizaje institucional como principio rector.

La distinción entre gestión reactiva y conducción anticipatoria se volvió clave en esta fase. Mientras la primera se orienta a responder a contingencias y crisis, la segunda busca ordenar prioridades, anticipar riesgos y dotar al sistema de un horizonte claro. El reencauce institucional supuso avanzar desde una lógica centrada en la resolución de problemas inmediatos hacia una conducción capaz de integrar las dimensiones administrativas, de infraestructura, pedagógicas, financieras y territoriales del sistema, de manera articulada.



En este contexto, el rol de la Dirección de Educación Pública adquirió una nueva centralidad, pasando de una función predominantemente de soporte a los SLEP hacia una posición de conducción sistémica. Esta redefinición permitió reforzar la coherencia del proceso, establecer criterios comunes de instalación y fortalecer los mecanismos de acompañamiento y monitoreo, especialmente en aquellos servicios que presentaban mayores niveles de fragilidad institucional, sentando las bases para el despliegue de estándares habilitantes.

El liderazgo institucional fue entendido, en esta segunda etapa, como una capacidad para ordenar el proceso, priorizar decisiones complejas y asumir responsabilidades políticas y técnicas, incluso en escenarios de alta conflictividad. Lejos de evitar los problemas, el reencauce implicó abordarlos de manera explícita, utilizando evidencia como insumo para la toma de decisiones.

Este enfoque permitió reconfigurar el proceso de implementación como un itinerario conducido, en el cual las crisis y dificultades no se interpretaban como fracasos del modelo, sino como señales que orientaban ajustes necesarios para su consolidación. La reinstalación de una conducción estratégica contribuyó así a restituir coherencia interna al sistema y a preparar el terreno para una expansión más ordenada y sostenible en el marco de la segunda etapa de implementación de la Ley N.º 21.040.

3.3.1. MANDATO PRESIDENCIAL Y REENCAUCE POLÍTICO DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA

El nombramiento de Rodrigo Egaña como Director de Educación Pública (primero en calidad de subrogante y, desde mayo de 2024, como director titular) se inscribe en un momento de inflexión para la Nueva Educación Pública y está acompañado de un mandato político explícito por parte del Presidente Gabriel Boric. Dicho mandato parte de un reconocimiento directo y sin ambigüedades: la prioridad del Estado son las y los estudiantes, y el Gobierno no ha estado plenamente a la altura de esa responsabilidad. Desde esa constatación, el Presidente plantea la necesidad de un giro sustantivo en la forma de conducir el sistema, con el objetivo de situar a la Nueva Educación Pública como una prioridad efectiva del quehacer gubernamental.

El mandato presidencial reafirma una definición estratégica ya adoptada por el país: avanzar en la construcción de un Sistema Nacional de Educación Pública. Esa decisión implica una responsabilidad ineludible del Estado y fija un marco de continuidad para la implementación de la reforma.

El Presidente reconoce que han existido problemas relevantes tanto en el diseño como en la implementación del sistema, pero establece con igual claridad que dichas dificultades no constituyen una razón para detener el proceso. Por el contrario, el mandato es continuar, introduciendo todos los cambios que sean necesarios para corregir errores, fortalecer capacidades y asegurar la viabilidad del sistema. Esta



orientación define el tono del reencauce: avanzar con realismo, sentido crítico y disposición a reformar, sin renunciar al objetivo estratégico.

En términos operativos, el encargo presidencial incluye una exigencia concreta de evaluación. Se solicita una revisión exhaustiva de lo realizado durante los primeros seis años de implementación de la Nueva Educación Pública, abarcando tanto el funcionamiento de los once Servicios Locales de Educación Pública ya en régimen como el trabajo preparatorio desarrollado para la instalación de los servicios siguientes. Esta evaluación debía constituirse en la base para la toma de decisiones futuras, especialmente en lo relativo al calendario de traspasos.

De manera explícita, el mandato establece la necesidad de proponer, con fundamentos técnicos y criterios objetivos, qué SLEP debían asumir el traspaso de establecimientos educacionales en enero de 2024 y cuáles debían postergarse para etapas posteriores. El Presidente subraya que este Gobierno asume plenamente la responsabilidad por dichos traspasos y que estos deben realizarse en condiciones impecables, evitando improvisaciones y resguardando la continuidad del servicio educativo.

El mandato presidencial también releva la dimensión territorial y relacional del proceso. Se instruye mantener y fortalecer las relaciones con las comunidades educativas en cada territorio, visibilizar las experiencias exitosas desarrolladas en distintas regiones y abordar con rigor el análisis de las dotaciones necesarias de docentes y asistentes de la educación, como condición básica para asegurar un servicio educativo de calidad.

Junto con ello, se encomienda avanzar en una propuesta de ajustes a la Ley N.º 21.040, orientada a corregir los problemas detectados durante la implementación. Este proceso debía desarrollarse en un marco de colaboración institucional, manteniendo un trabajo sistemático con las Comisiones de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados y del Senado, así como con el conjunto del Congreso Nacional.

Finalmente, el mandato incorpora una dimensión política y simbólica de especial relevancia. El Presidente plantea la necesidad de volver a convocar a la ciudadanía en torno a la educación pública, de recuperar la confianza, la moral y la épica asociadas a un sistema educativo de calidad, particularmente entre las y los jóvenes que forman parte de los establecimientos públicos. La Nueva Educación Pública no solo debía ser técnicamente viable y administrativamente sólida, sino también socialmente legitimada y valorada.

Este conjunto de definiciones configura el marco político y estratégico bajo el cual Rodrigo Egaña asume la conducción de la Dirección de Educación Pública. Se trata de un mandato explícito, exigente y orientado a resultados, que marca el inicio de una etapa de reencauce institucional, en la que la continuidad del proceso se articula con una voluntad decidida de corrección, fortalecimiento y proyección de la Nueva Educación Pública como política de Estado.



3.3.2. PLANIFICACIÓN Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE UNA POLÍTICA PÚBLICA

La planificación estratégica de la Dirección de Educación Pública ha experimentado una evolución progresiva desde la formulación fundacional de 2018 hasta la definición plenamente operativa 2024-2026, correspondiente a la segunda etapa de implementación de la Ley N.º 21.040, atravesando una fase intermedia que refleja los aprendizajes y tensiones propias de un sistema en maduración. Este recorrido no expresa cambios de orientación, sino un tránsito gradual desde la definición del sentido del sistema hacia su conducción efectiva como política de Estado.

En 2018, la planificación estratégica respondió a la necesidad de establecer las bases conceptuales y normativas de la Nueva Educación Pública. La visión, la misión y el propósito definidos en ese momento se orientaron a legitimar el nuevo sistema, fijar un horizonte común y proyectar una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad, garantizando el derecho a la educación en todo el territorio nacional. El énfasis estuvo puesto en la construcción gradual de un sistema de alcance local y nacional, altamente profesionalizado, materializado en la instalación progresiva de los Servicios Locales de Educación Pública y en el fortalecimiento de las capacidades de los establecimientos educacionales. Esta formulación era coherente con una etapa inicial, centrada en la creación del sistema más que en su gestión cotidiana.

Hacia 2023, en un contexto marcado por la crisis social, la pandemia y las tensiones propias de la instalación institucional, la Dirección de Educación Pública ensayó una formulación estratégica intermedia. La misión definida ese año retomó el núcleo del propósito original, incorporando de manera explícita la implementación de la Estrategia Nacional de Educación Pública como instrumento articulador y reforzando la idea de una red moderna y coordinada de servicios de educación pública. Asimismo, los objetivos estratégicos avanzaron en la identificación de ámbitos sustantivos de acción, tales como la mejora de los aprendizajes mediante una gestión pedagógica de calidad, el fortalecimiento de las capacidades técnicas de los actores del sistema, la expansión de la educación pública con atención a la sostenibilidad financiera y a las condiciones materiales, y la coordinación del sistema a través del trabajo en red.

No obstante, esta formulación intermedia mantuvo un carácter amplio y acumulativo. Los objetivos combinaban aspiraciones pedagógicas, organizacionales y operativas sin una delimitación precisa de funciones, responsabilidades e instrumentos, lo que dificultaba su traducción directa en prioridades institucionales claras. En retrospectiva, esta etapa puede entenderse como un esfuerzo de transición, orientado a operacionalizar los principios fundacionales en un contexto aún inestable, pero que puso en evidencia la necesidad de un marco estratégico más ordenado y jerarquizado.

La planificación estratégica 2024-2025, que simboliza el inicio de una segunda etapa estructural de implementación del sistema, recoge estos aprendizajes y marca un salto cualitativo. Sin abandonar los principios de inclusión, equidad y calidad que han orientado el proceso desde su origen, la nueva formulación los traduce en una orientación claramente operativa, sistémica y evaluable. La visión amplía el horizonte original, incorporando explícitamente el liderazgo de la Dirección de Educación Pública en la transformación y fortalecimiento del sistema, el enfoque territorial, el protagonismo de las comunidades educativas, la innovación y la colaboración como ejes de desarrollo, así como una proyección nacional e internacional.

La misión de 2024 redefine con precisión el rol institucional de la DEP, situándola como responsable de implementar, conducir y coordinar el Sistema Nacional de Educación Pública, a través de la Estrategia Nacional y de la creación, acompañamiento, desarrollo de capacidades y control de los Servicios Locales de Educación Pública. Esta definición refleja el paso desde una institución orientada principalmente a la instalación del sistema hacia una entidad llamada a ejercer una conducción estratégica permanente sobre un sistema en régimen y en expansión.

Este tránsito se expresa con mayor claridad en los cuatro objetivos estratégicos definidos en 2024, que traducen el propósito general formulado en 2018 y las aspiraciones intermedias de 2023 en tareas institucionales concretas. Estos objetivos abarcan la generación, implementación, monitoreo y evaluación de la Estrategia Nacional de Educación Pública; la dirección integral de los procesos de creación, puesta en marcha y traspaso de nuevos SLEP; el acompañamiento, desarrollo de capacidades y control de los servicios en régimen, con foco en las áreas educativas, financieras, de infraestructura, gestión de personas y procesos; y el fortalecimiento de las capacidades internas de la propia Dirección de Educación Pública como condición habilitante para la conducción del sistema.

En su conjunto, esta evolución da cuenta de un proceso de maduración institucional. La planificación estratégica de 2024 no reemplaza ni contradice las formulaciones anteriores, sino que las ordena, depura y profundiza, alineándolas con el momento histórico del sistema. La Nueva Educación Pública deja atrás su fase estrictamente fundacional y transicional para avanzar hacia una etapa de consolidación, en la que la conducción estratégica, la evaluación de resultados, la mejora continua y la responsabilidad institucional se sitúan en el centro. De este modo, la planificación estratégica se transforma en una herramienta efectiva para asegurar la continuidad, coherencia y proyección del Sistema Nacional de Educación Pública como una política de Estado.





Recuadro 1 |

Planificación Estratégica 2024-2025

VISIÓN:

Ser la institución líder en la transformación y el fortalecimiento del sistema de educación pública, garantizando un modelo educativo inclusivo, equitativo y de alta calidad que fomente el desarrollo integral. Nuestra visión es crear un entorno de aprendizaje que respete y valore la diversidad y que empodere a las comunidades educativas para que sean protagonistas activas en este proceso. Nos proponemos impulsar la innovación y la excelencia en cada territorio, promoviendo una cultura de colaboración y coordinación entre Servicios Locales de Educación Pública. Nuestra ambición es ser un referente nacional e internacional en la implementación de prácticas educativas que aseguren el bienestar y el progreso de cada persona, contribuyendo al desarrollo sostenible del país.

MISIÓN:

Implementar, conducir y coordinar el Sistema Nacional de Educación Pública; a través de la Estrategia Nacional de Educación Pública y la creación, acompañamiento, desarrollo de capacidades y control de los Servicios Locales de Educación Pública; para alcanzar una educación pública de calidad en todos los territorios de acuerdo con los principios del sistema, con el fin de alcanzar el desarrollo integral de las y los párvulos y estudiantes, sus comunidades educativas y el conjunto del país. Propósito 2024: Desarrollar el sistema nacional de Educación Pública, para alcanzar una educación de calidad en todos los niveles, modalidades y territorios.

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

1. Contribuir a la generación e implementación de la Estrategia, monitorear su desarrollo, evaluar sus resultados y proponer ajustes para fortalecer la mirada sistémica y la alineación estratégica entre los diferentes niveles.
2. Dirigir la creación de los nuevos SLEP, su puesta en marcha y el traspaso del servicio educativo, reflejando los principios del sistema y asegurando su viabilidad futura, asumiéndolo como una responsabilidad del conjunto de la Dirección de Educación Pública.
3. Coordinar el acompañamiento, desarrollo de capacidades y control de los SLEP en régimen, evaluando integralmente su funcionamiento especialmente en las áreas Educativas, Finanzas, Infraestructura, Gestión de Personas y Procesos, garantizando la implementación de las necesarias medidas de mejora.
4. Desarrollar la DEP en todas las capacidades que le sean requeridas, con especial atención a Gestión de Personas, Finanzas, Infraestructura y Sistemas de Información; para conducir estratégicamente el sistema de Educación Pública, para asegurar que los SLEP provean educación de calidad y cumplir con las funciones que le obliga la Ley; lo cual se desarrollará en una cultura interna que promueva el trabajo colaborativo y coordinado

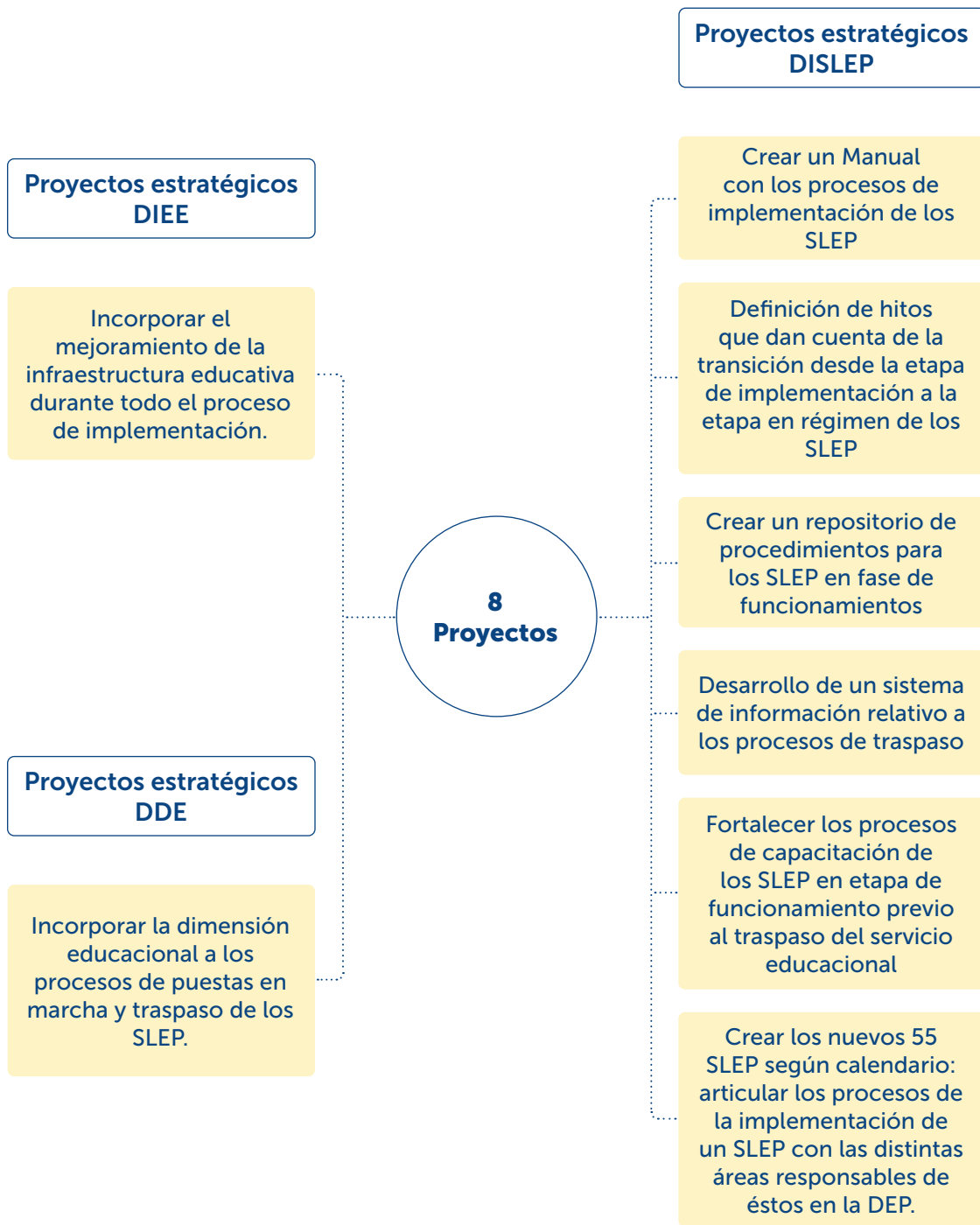


OBJETIVO 1: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA 2024-2025

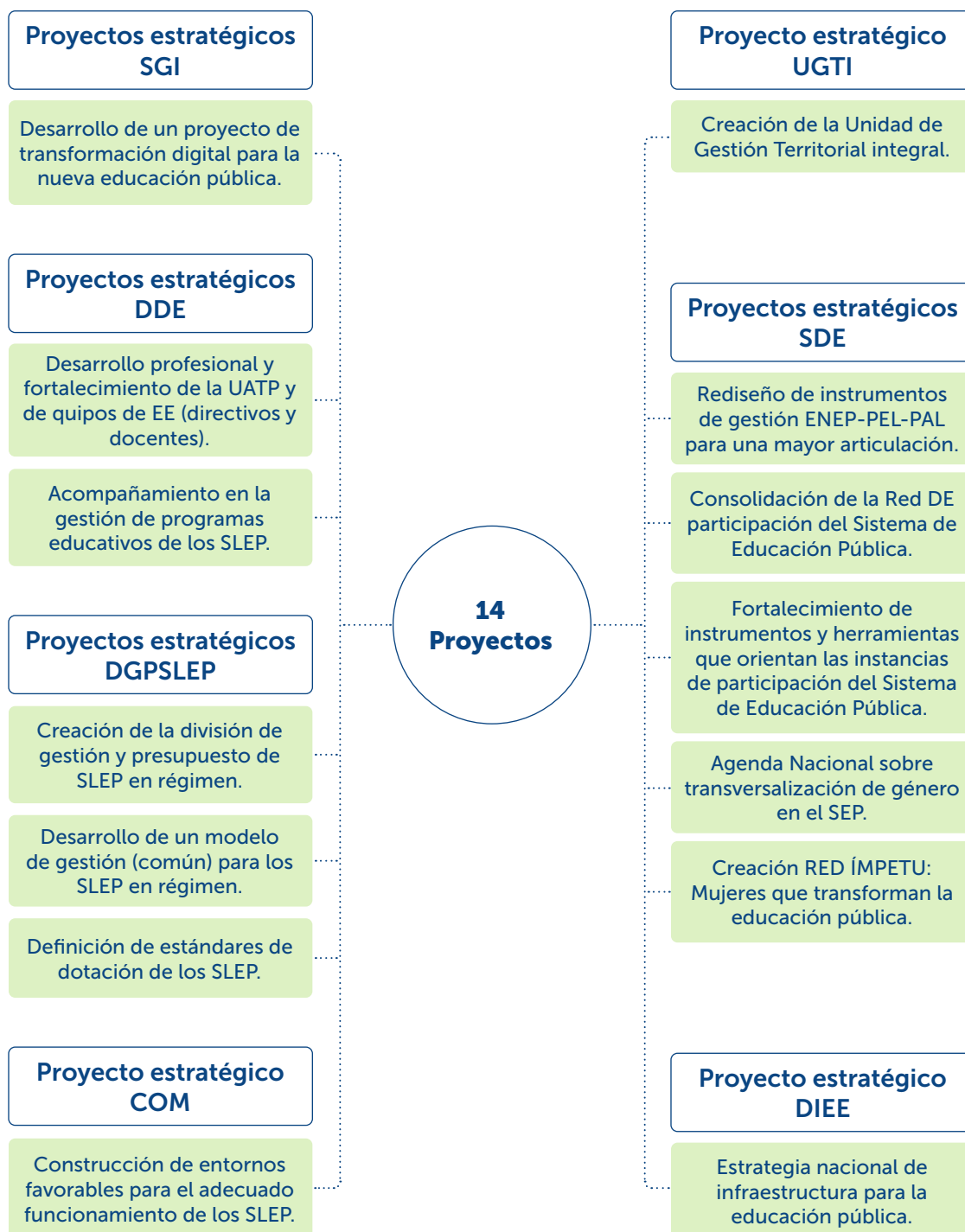
CALIDAD EDUCATIVA



OBJETIVO 2: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA 2024-2025 CREACIÓN DE LOS NUEVOS SLEP

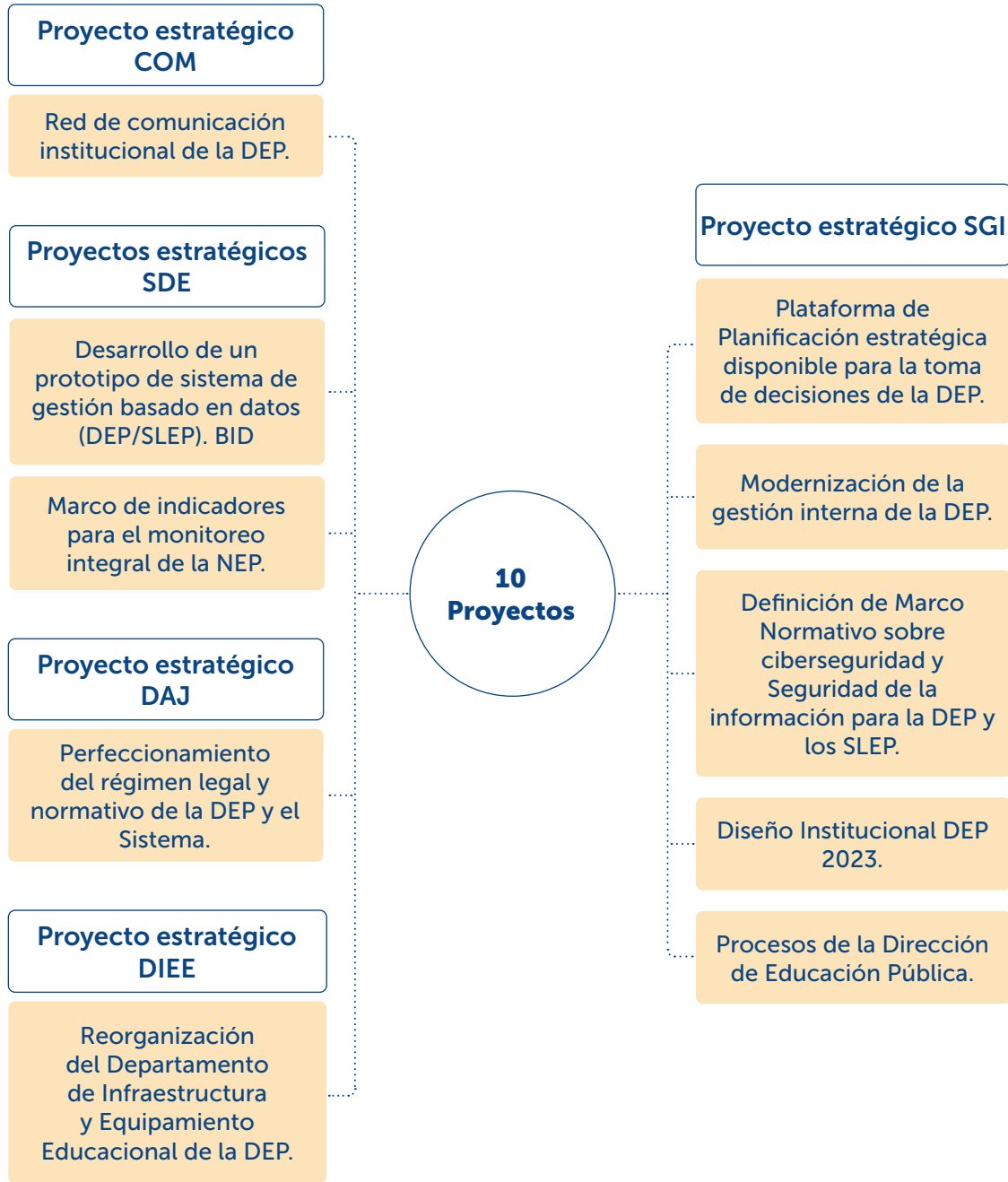


OBJETIVO 3: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA 2024-2025 ACOMPAÑAMIENTO A LOS SLEP EN RÉGIMEN



OBJETIVO 4: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA 2024-2025

DOTAR A LA DEP DE LAS CAPACIDADES QUE LE SEAN REQUERIDAS



3.3.3. LA PROPUESTA DE NUEVO CALENDARIO DE IMPLEMENTACIÓN

Un cambio significativo fue la reprogramación del calendario de traspasos. Los SLEP Licancabur y Maule Costa fueron pospuestos para 2024, mientras que Tamarugal, Elqui, Costa Central y Marga Marga se agendaron para 2025, privilegiando la preparación efectiva por sobre el cumplimiento estricto de los plazos.

Otro hito fue la extensión por un año adicional del período de funcionamiento para los SLEP creados en 2023, establecida mediante la Ley de Presupuestos, otorgando un margen de consolidación para fortalecer los equipos y asegurar continuidad en la gestión.

Finalmente, se alcanzó un acuerdo con el Congreso durante la tramitación presupuestaria para el año 2025 que implicaba la realización de una evaluación externa del proceso, reforzando la transparencia, la rendición de cuentas y el aprendizaje institucional. Estos ajustes confirmaron que la NEP había ingresado plenamente en su segunda etapa, caracterizada por una gobernanza renovada, mayor anticipación y una orientación explícita a la calidad del proceso de implementación.

3.4. UNA NUEVA ETAPA NO EXENTA DE CRISIS: MAGALLANES Y SU DÉFICIT FINANCIERO HISTÓRICO

A pocos meses de iniciada esta segunda etapa y ya resuelta la crisis de Atacama mencionada anteriormente, otro Servicio Local de Educación Pública, el de Magallanes, paralizó sus labores. Esta nueva crisis se originó por una propuesta de aumento salarial realizada sin atribuciones por parte del director del servicio, cuya eventual aplicación a nivel nacional habría implicado un impacto fiscal superior a los \$800 mil millones.

Ahora bien, gracias a un proceso de diálogo institucional firme y respetuoso, el paro docente que afectó a miles de estudiantes fue suspendido, priorizándose el retorno a clases y la recuperación de aprendizajes. La intervención del nivel central permitió encauzar el conflicto, reafirmando los principios de responsabilidad fiscal, legalidad administrativa y protección del derecho a la educación como criterios rectores de la gestión del sistema.

El caso Magallanes mostró que la herencia municipal podía arrastrar déficits millonarios que, si no eran gestionados con anticipación y responsabilidad, podían poner en riesgo la viabilidad del nuevo sistema. Al mismo tiempo, evidenció que las crisis pueden ser abordadas y superadas mediante diálogo y liderazgo institucional.





Tabla 2 |

Aprendizajes institucionales del período 2021–2023

★	El Estado puede sostener servicios públicos complejos incluso en crisis, si cuenta con estructuras técnicas, disponibilidad presupuestaria y equipos comprometidos.
★	La expansión sin consolidación genera fragilidad. La pausa mostró la necesidad de fortalecer los SLEP antes de seguir ampliando el sistema.
★	La gestión pedagógica debe ser el eje del modelo. La pandemia obligó a reenfocar el acompañamiento técnico hacia los aprendizajes y el bienestar socioemocional.
★	La gobernanza debe ser más flexible y cooperativa. Se requiere una articulación permanente entre la DEP, los SLEP y los ministerios vinculados.
★	El aprendizaje institucional es el activo más valioso. Las crisis funcionaron como instancias de corrección y mejora que prepararon al sistema para su segunda etapa.





4	LA MODIFICACIÓN DE LA LEY N.º 21.040: AJUSTES NORMATIVOS PARA LA OPERACIÓN DEL SISTEMA	44
4.1.	El tránsito desde la implementación hacia la corrección normativa	45
4.2.	Diagnóstico institucional y necesidad de ajuste legal	46
4.3.	Contenido y alcances de la reforma legal	46
4.4.	Tramitación legislativa y construcción de acuerdos	48
4.5.	La reforma como expresión de aprendizaje institucional	48
4.6.	Proyección de la Nueva Educación Pública tras la reforma	49

LA MODIFICACIÓN DE LA LEY N.º 21.040: AJUSTES NORMATIVOS PARA LA OPERACIÓN DEL SISTEMA

4.1. EL TRÁNSITO DESDE LA IMPLEMENTACIÓN HACIA LA CORRECCIÓN NORMATIVA

Hacia fines de 2023, el proceso de implementación de la Nueva Educación Pública había acumulado un volumen significativo de experiencia institucional, evidencia empírica documentada a través del Consejo Evaluador e investigaciones académicas, así como aprendizajes derivados tanto de su despliegue territorial como de las crisis enfrentadas durante su primera etapa. Este acervo permitió constatar que las dificultades observadas no respondían a una falla del objetivo estratégico del sistema, sino a desajustes normativos que limitaban su capacidad de operación, anticipación y consolidación.

La implementación reveló tensiones estructurales entre el diseño legal original y las condiciones reales bajo las cuales los Servicios Locales de Educación Pública debían operar. Estas tensiones se manifestaron, entre otros ámbitos, en rigideces del modelo de financiamiento, en restricciones para una instalación progresiva y acompañada, y en una definición de atribuciones que no siempre facilitaba una conducción sistémica eficaz. En este contexto, se hizo evidente que la continuidad del proceso requería no solo decisiones administrativas, sino también ajustes legales que permitieran al sistema operar con mayor estabilidad y previsibilidad.

La modificación de la Ley N.º 21.040 no surgió, por tanto, como una rectificación de su sentido, sino como una respuesta institucional madura a los aprendizajes derivados de su aplicación concreta. Se trató de una decisión orientada a dotar al sistema de mejores herramientas normativas para enfrentar su fase de expansión y consolidación, reduciendo riesgos y fortaleciendo su viabilidad de largo plazo.



4.2. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y NECESIDAD DE AJUSTE LEGAL

El diagnóstico que sustentó la decisión de modificar la ley se construyó a partir de múltiples insumos convergentes. Entre ellos, destacaron los informes de evaluación, la experiencia acumulada por la Dirección de Educación Pública en la conducción del sistema, los antecedentes levantados durante las crisis territoriales y el análisis comparado de experiencias internacionales de reforma educativa.

Uno de los elementos centrales de este diagnóstico fue la constatación de que el marco legal vigente no siempre otorgaba la flexibilidad necesaria para ordenar el calendario de traspasos en función de condiciones objetivas de preparación. La normativa original establecía plazos rígidos que, en la práctica, tensionaban la capacidad de instalación de los SLEP y aumentaban los riesgos operativos en contextos territoriales complejos.

Asimismo, se identificaron limitaciones en los mecanismos de financiamiento, particularmente en lo referido a la cobertura de déficits estructurales heredados así como a la debilidad inicial de mecanismos que permitiesen conocer objetivamente las deudas de los municipios y a la capacidad de responder de manera oportuna a contingencias no previstas. Estas restricciones no solo afectaban la operación cotidiana de los servicios, sino que también debilitaban la capacidad del sistema para anticipar escenarios críticos y adoptar medidas preventivas.

Finalmente, el diagnóstico puso de relieve la necesidad de reforzar la coherencia entre las atribuciones legales de los distintos actores del sistema y las exigencias reales de su conducción en régimen. La experiencia mostró que la ausencia de ajustes normativos podía traducirse en espacios de ambigüedad, discrecionalidad o fragmentación, con efectos negativos sobre la estabilidad del proceso.

4.3. CONTENIDO Y ALCANCES DE LA REFORMA LEGAL

El proyecto de ley de modificación de la Ley N.º 21.040, aprobado en enero de 2026, se estructuró como un conjunto acotado de ajustes orientados a resolver problemas específicos detectados durante la implementación, sin alterar la arquitectura general del sistema. Entre sus principales contenidos se incluyó:





Flexibilidad en el Calendario de Traspasos: Se introdujeron mayores márgenes para definir y ajustar el calendario de traspasos, permitiendo que las decisiones se adopten sobre la base de un modelo de priorización que considera criterios técnicos verificables, complejidad territorial, capacidades instaladas y riesgos institucionales.



Fortalecimiento del Proceso de Instalación: La reforma amplió a dos años el plazo de instalación institucional de los SLEP previo al traspaso del servicio educativo. Asimismo, se estableció la obligatoriedad de suscribir convenios de transición con estándares mínimos de información y mecanismos de rendición de cuentas retroactiva.



Deberes y Fiscalización Municipal: Se precisaron y fortalecieron los deberes de los municipios antes del traspaso, incorporando sanciones explícitas por incumplimiento para asegurar la continuidad del servicio y la entrega adecuada de información y activos.



Ajustes en el Financiamiento: Más que una reestructuración total del modelo, se implementaron mecanismos diversos y acotados para mejorar la gestión financiera. Destaca especialmente el ordenamiento del sistema de educación parvularia, donde se establece que las unidades educativas (anteriormente VTF) pasarán a ser financiadas directamente por los SLEP a contar del año 2028. Adicionalmente, se avanzó en flexibilidades presupuestarias, como el uso de saldos iniciales de caja SEP para el pago de remuneraciones y el establecimiento de fondos para requerimientos pedagógicos emergentes.



Conducción y Supervisión: Se redefinieron las funciones de los actores institucionales (DEP, Mineduc, Agencia y Superintendencia) para facilitar una articulación más efectiva y una conducción anticipatoria, especialmente en contextos de riesgo institucional.



Administración directa: Los jardines VTF pasaron a administración directa de los SLEP, dejando de lado el aporte por asistencia, pasando a financiamiento basal.

Esta reforma buscó consolidar la NEP como una política de Estado, garantizando que cada nuevo servicio inicie su funcionamiento en condiciones adecuadas de solvencia técnica, administrativa y financiera.



4.4. TRAMITACIÓN LEGISLATIVA Y CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS

La tramitación del proyecto de modificación de la Ley N.º 21.040 se desarrolló en un contexto político marcado por la experiencia acumulada del sistema y por una creciente conciencia transversal respecto de la necesidad de introducir ajustes para asegurar su continuidad. A diferencia de debates previos centrados en la pertinencia del modelo, la discusión legislativa se enfocó en cómo fortalecer su implementación y reducir los riesgos asociados a su expansión.

El trabajo legislativo se caracterizó por un diálogo técnico sostenido entre el Ejecutivo, el Congreso Nacional y diversos actores institucionales, lo que permitió construir acuerdos en torno a la necesidad de corregir desajustes sin reabrir definiciones estratégicas ya adoptadas. En este proceso, los insumos técnicos provenientes de la Dirección de Educación Pública y de las evaluaciones previas jugaron un rol central en la fundamentación de las indicaciones introducidas.

La aprobación de la reforma en enero de 2026 representó, en este sentido, un hito relevante en la trayectoria de la Nueva Educación Pública, al consolidar un consenso político en torno a la importancia de dotar al sistema de un marco normativo coherente con su fase de maduración.

4.5. LA REFORMA COMO EXPRESIÓN DE APRENDIZAJE INSTITUCIONAL

Más allá de su contenido específico, la modificación de la Ley N.º 21.040 constituyó una señal institucional de especial relevancia. Su aprobación reflejó la capacidad del Estado para aprender de la experiencia, reconocer limitaciones y ajustar sus instrumentos sin renunciar a los objetivos estratégicos del proceso en curso.

La reforma legal operó, así, como un mecanismo de estabilización del sistema, permitiendo transitar desde una fase marcada por la gestión de crisis hacia una etapa de mayor previsibilidad normativa. Al corregir rigideces y clarificar atribuciones, el nuevo marco legal contribuyó a reducir los márgenes de incertidumbre que habían acompañado la implementación durante su primera etapa.

En este sentido, la modificación de la ley no debe ser entendida como un punto de quiebre, sino como una continuidad corregida del proceso, coherente con el enfoque de reencauce institucional iniciado a fines de 2023. Se trató de una decisión orientada a fortalecer la capacidad del sistema para sostener su expansión y consolidarse en régimen, incorporando de manera explícita los aprendizajes derivados de su propia trayectoria.



4.6. PROYECCIÓN DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA TRAS LA REFORMA

Con la aprobación de la reforma legal en enero de 2026, la Nueva Educación Pública ingresó en una fase caracterizada por un mayor grado de certidumbre normativa y por condiciones más favorables para su expansión ordenada. El nuevo marco legal permite alinear de mejor manera los instrumentos de planificación, financiamiento y supervisión con las exigencias reales del sistema en régimen.

Esta etapa abre la posibilidad de avanzar hacia el horizonte de instalación completa de los Servicios Locales de Educación Pública con un mayor control de riesgos y una capacidad reforzada de anticipación institucional. La reforma se constituye, así, en una pieza clave del proceso de consolidación del sistema, al asegurar que la expansión futura se desarrolle sobre bases normativas ajustadas a la experiencia acumulada.

De este modo, la modificación de la Ley N.º 21.040 se integró de manera orgánica al ciclo de reencauce institucional iniciado en la etapa anterior, contribuyendo a proyectar la Nueva Educación Pública como un sistema capaz de sostenerse, adaptarse y consolidarse en el tiempo, en coherencia con los aprendizajes derivados de su propia implementación.





5	LA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ENEP): DEL DISEÑO FUNDACIONAL A LA CONDUCCIÓN ESTRATÉGICA DEL SISTEMA	50
5.1.	La ENEP como instrumento rector del Sistema de Educación Pública	51
5.2.	Génesis de la ENEP: construcción participativa y criterios fundacionales (2018–2020)	52
5.3.	Evolución del juicio evaluativo del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública y maduración estratégica del sistema (2019–2024)	52
5.4.	Evaluación de medio término y necesidad de actualización (2024–2025)	54
5.5.	La ENEP actualizada (2025–2028) y su aprobación por parte del CNED	54
5.6.	La ENEP como logro estructural del reencauce institucional	54

LA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ENEP): DEL DISEÑO FUNDACIONAL A LA CONDUCCIÓN ESTRATÉGICA DEL SISTEMA

5.1. LA ENEP COMO INSTRUMENTO RECTOR DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) fue concebida por la Ley N.º 21.040 como el instrumento rector del Sistema de Educación Pública. Su función no es declarativa ni simbólica, sino estructural: ser la hoja de ruta y la herramienta central de la Nueva Educación Pública durante un período de ocho años, proveyendo lineamientos comunes para los tres principales actores del sistema: la Dirección de Educación Pública (DEP), los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y los establecimientos educacionales.

La ENEP constituye el principal mecanismo de alineamiento vertical del sistema, definiendo el horizonte nacional que debe expresarse territorialmente en los Planes Estratégicos Locales (PEL) de los SLEP y operacionalizar anualmente en los Planes Anuales Locales (PAL). De este modo, la estrategia permite traducir el diseño normativo del sistema en prioridades programáticas concretas, asegurando coherencia entre conducción central, gestión territorial y acción educativa.

En la trayectoria de la Nueva Educación Pública, la ENEP ha cumplido un rol progresivamente más relevante: desde una carta de navegación inicial, propia de una etapa fundacional, hasta convertirse en el principal instrumento de conducción estratégica del sistema en su fase de consolidación.



5.2. GÉNESIS DE LA ENEP: CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA Y CRITERIOS FUNDACIONALES (2018–2020)

La primera versión de la Estrategia Nacional de Educación Pública se elaboró en un contexto institucional incipiente, marcado por la instalación inicial del sistema y la necesidad de dotarlo tempranamente de una orientación estratégica compartida. Entre 2018 y 2020, la Dirección de Educación Pública impulsó un proceso de elaboración que buscó legitimidad técnica y social mediante mecanismos participativos.

Este proceso incluyó un comité consultivo conformado por 25 líderes públicos / privados, 12 diálogos técnicos en donde participaron más de 200 stakeholders, diálogos temáticos con 251 comunidades educativas de los SLEP y una consulta pública online con 27.208 participantes de todo el país. Estas instancias tuvieron como objetivo recoger visiones diversas sobre los desafíos estructurales de la educación pública y las prioridades estratégicas del nuevo sistema.

Esta primera versión de la ENEP fue enviada al Consejo Nacional de Educación (CNED), quienes mediante el acuerdo n°111/2018 habían establecido un marco de quince criterios técnicos para analizar la ENEP y sus futuros ajustes y modificaciones, a partir de los cuáles determinaron no aprobar y formular observaciones a la primera propuesta de Estrategia Nacional de Educación Pública.

Incorporadas las modificaciones y sugerencias realizadas por el CNED, con fecha 13 de mayo de 2020 y mediante el acuerdo n°138/2019, esta entidad aprobó la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028, que define una arquitectura de cinco objetivos estratégicos, además de indicadores, metas, líneas de acción e iniciativas orientados a ordenar la instalación del sistema en sus primeros años de funcionamiento.

5.3. EVOLUCIÓN DEL JUICIO EVALUATIVO DEL CONSEJO DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y MADURACIÓN ESTRATÉGICA DEL SISTEMA (2019–2024)

La trayectoria de la ENEP no puede comprenderse sin considerar la evolución del juicio técnico emitido por los órganos de evaluación del sistema. El Consejo Evaluador de la NEP, órgano encargado de asesorar al presidente de la República sobre los avances y desafíos del proceso de instalación de los SLEP, año a año elabora informes de seguimiento que permiten observar un proceso progresivo de maduración institucional, tanto en la implementación de la Nueva Educación Pública como en la forma en que el Estado ajusta sus instrumentos estratégicos a partir de evidencia acumulada.



El primer informe, realizado en 2019, adopta un carácter marcadamente cauteloso y crítico. El Consejo advirtió la ausencia de una Estrategia Nacional de Educación Pública vigente, la debilidad de la coordinación interinstitucional y los riesgos asociados a avanzar en los traspasos sin un marco de gobernanza estratégica suficientemente claro. El énfasis estuvo puesto en visibilizar los nudos críticos de la instalación temprana y en alertar que la magnitud del desafío requería mayores niveles de anticipación y conducción estratégica.

En el informe de 2020, marcado por la crisis sanitaria, el Consejo mantuvo su mirada crítica sobre la gestión del sistema, advirtiendo que la pandemia no solo profundizó las brechas educativas, sino que también expuso la fragilidad de la instalación inicial. Se hizo hincapié en la necesidad urgente de clarificar los roles entre la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales, y en mejorar la planificación de los traspasos para evitar que la complejidad administrativa continúe desplazando la prioridad pedagógica.

En la Evaluación Intermedia de 2021, el Consejo reafirmó la necesidad de mantener la gradualidad del calendario de traspasos y de fortalecer las capacidades locales antes de nuevas instalaciones. Su señal central fue que no bastaba con asegurar condiciones administrativas mínimas, sino que resultaba indispensable incorporar explícitamente dimensiones pedagógicas, estratégicas y territoriales desde el inicio del proceso, reforzando el rol de la estrategia como instrumento rector.

El informe de 2022 profundizó esta línea, poniendo el foco en los apoyos técnico-pedagógicos. El Consejo recomendó identificar, sistematizar y difundir prácticas efectivas de acompañamiento pedagógico desarrolladas en los SLEP, con el fin de evitar que la implementación fuese percibida como un traspaso meramente administrativo, sin impacto sustantivo en la calidad educativa.

Durante 2023, el Consejo reconoció avances parciales en la incorporación de estas recomendaciones. Valoró mejoras en la preparación previa a los traspasos y en la sistematización de experiencias pedagógicas. Aun constatando dificultades relevantes —entre ellas la crisis del SLEP Atacama—, recomendó expresamente continuar con la implementación del sistema, subrayando la importancia de sostener la Nueva Educación Pública como política de Estado. En este punto se observa un cambio cualitativo: desde una cautela inicial hacia un respaldo explícito, condicionado a mejoras verificables.

El informe de 2024 representó un nuevo salto cualitativo. Por primera vez, el Consejo incorporó de manera sistemática resultados de la Evaluación Externa de la NEP realizada por el CIAE y el CSP de la Universidad de Chile, junto con información administrativa y resultados educacionales, como el SIMCE 2024. El documento reconoció avances en anticipación de procesos, estandarización y transparencia, al tiempo que reforzó desafíos pendientes en liderazgo pedagógico de los SLEP, infraestructura, sostenibilidad financiera y capacidades territoriales.

Esta evolución del juicio evaluativo constituye el antecedente directo de la actualización de la ENEP.



5.4. EVALUACIÓN DE MEDIO TÉRMINO Y NECESIDAD DE ACTUALIZACIÓN (2024–2025)

El 10 de septiembre de 2024, cumpliéndose el cuarto año desde la publicación de la Estrategia vigente, y para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley, la Dirección de Educación Pública -con la asistencia técnica de UNICEF Chile- instruyó una evaluación de medio término de la ENEP, la cual fue ejecutada por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica, CEPPE UC.

Los resultados de dicha evaluación permitieron constatar que, en términos de diseño, la arquitectura general de la ENEP continua vigente, y sus componentes estructurantes son pertinentes, no obstante, las oportunidades de mejora del instrumento a nivel de diseño implicaban fundamentalmente perfeccionar y actualizar algunos de sus componentes operacionales, considerando el contexto post pandemia y las lecciones acumuladas por los Servicios Locales durante los primeros años de implementación del sistema.

5.5. LA ENEP ACTUALIZADA (2025–2028) Y SU APROBACIÓN POR PARTE DEL CNED

En septiembre de 2025, el Ministerio de Educación ingresó al CNED la Propuesta de Actualización de la Estrategia Nacional de Educación Pública. El proceso culminó con su aprobación mediante el Acuerdo N° 157/2025 del Consejo Nacional de Educación, emitido el 19 de noviembre de 2025.

El CNED valoró la mantención de la arquitectura de cinco objetivos estratégicos, reconociendo la importancia de la continuidad y la estabilidad programática. Asimismo, destacó la actualización realizada en indicadores, líneas de acción y aspectos operativos, el reconocimiento de la importancia del monitoreo y evaluación sistemática, la visibilización del liderazgo pedagógico, y los énfasis en educación técnico-profesional y educación rural.

5.6. LA ENEP COMO LOGRO ESTRUCTURAL DEL REENCAUCE INSTITUCIONAL

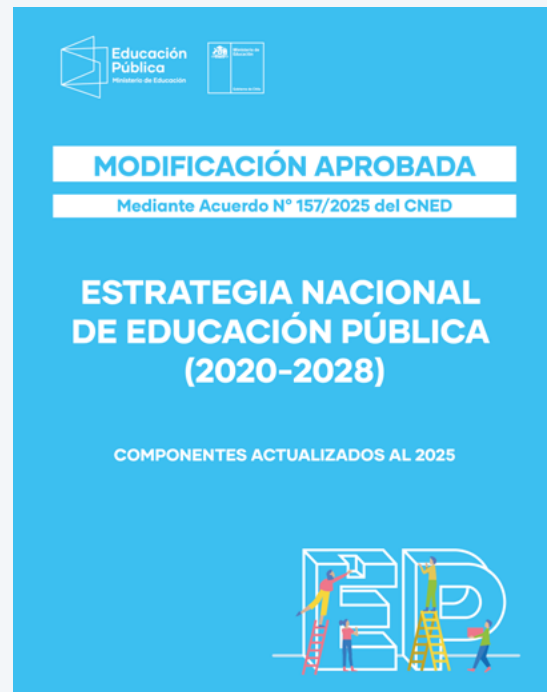
La aprobación de la ENEP actualizada constituye uno de los logros más relevantes del reencauce institucional iniciado a fines de 2023. Por primera vez, el sistema cuenta con una estrategia nacional ajustada a la evidencia, validada por el órgano evaluador y alineada con el horizonte de cierre del proceso de implementación.



La ENEP deja de ser una formulación programática inicial para transformarse en el principal instrumento de conducción estratégica del sistema, asegurando que la expansión territorial y la operación en régimen se orienten efectivamente a la mejora de la calidad educativa. En este sentido, la estrategia actúa como el cierre programático del proceso de implementación y como el marco que proyecta la Nueva Educación Pública hacia su consolidación definitiva como política de Estado.



ENEP: INSTRUMENTO QUE GUÍA AL SISTEMA





6	LOS NUEVOS ESTÁNDARES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS SLEP	56
6.1.	Innovaciones y cambios estructurales al modelo de implementación	57
6.2.	El Nuevo Manual de Implementación	58
6.3.	Los “factores higiénicos”	63
6.4.	Incorporación anticipada de la dimensión educativa	65
6.5.	Articulación territorial y relación colaborativa con los municipios	66
6.6.	Hacia una planificación anticipada y robusta en la gestión de personas	67
6.7.	Estandarización del modelo de instalación y “Manual de Implementación”	69
6.8.	La reorganización de la Dirección de Educación Pública	72
6.8.1.	Separación estructural entre gestión interna y conducción del sistema	72
6.8.2.	Fortalecimiento de la conducción estratégica del sistema	73
6.8.3.	Gestión financiera especializada para los Servicios Locales de Educación Pública	73
6.8.4.	Anticipación territorial y especialización técnica	74

CAPÍTULO 6

LOS NUEVOS ESTÁNDARES DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS SLEP

6.1. INNOVACIONES Y CAMBIOS ESTRUCTURALES AL MODELO DE IMPLEMENTACIÓN

A partir de diciembre de 2023 se iniciaron transformaciones orgánicas que dieron forma a una nueva gobernanza institucional. Este giro permitió capitalizar los aprendizajes acumulados y corregir las debilidades de la etapa anterior, consolidando un sistema más robusto y con mayor legitimidad. Así se abrió paso a una implementación que explica en gran medida la aceleración de los traspasos y el fortalecimiento del Sistema de Educación Pública en la actualidad.

La instalación se transformó en un proceso planificado, replicable y con capacidad de generar confianza. La reorientación estratégica permitió a la DEP recuperar el espíritu fundacional de la Ley 21.040: poner en el centro la calidad de la educación y no solo el cumplimiento administrativo. La nueva arquitectura institucional permitió dotar a la DEP de una mirada sistémica, articulando lo pedagógico, lo financiero y lo territorial bajo un mismo enfoque estratégico.

El nuevo enfoque introducido se consolidó como una verdadera transformación a la gobernanza de la implementación. Las decisiones de traspaso comenzaron a adoptarse con tiempo suficiente para preparar presupuestos, cerrar concursos de personal, habilitar locales y constituir equipos directivos con anticipación. Este cambio permitió superar la visión inicial de los SLEP como entidades autónomas desvinculadas de la conducción central. Se reafirmó que son servicios descentralizados dentro de un sistema nacional, cuya coherencia requiere conducción estratégica. Las conferencias anuales de directores y las reuniones periódicas con equipos ejecutivos se transformaron en instancias clave para instalar este enfoque y construir capacidades comunes en gestión pedagógica y administrativa.

La creación de una matriz de tareas y estándares verificables permitió elevar los niveles de exigencia y asegurar que ningún servicio se traspasara a régimen sin condiciones básicas. Esta evolución no fue lineal, sino producto de un aprendizaje iterativo. En 2023, el sistema operaba con un esquema inicial de 14 estándares organizados en 5 dimensiones, focalizados en los mínimos operativos. Posteriormente, este marco se amplió a 24 estándares, manteniendo las mismas dimensiones, en un esfuerzo por fortalecer los criterios de desempeño y acompañamiento. No obstante, el salto



cualitativo ocurrió tras la evaluación intermedia realizada por la Universidad de Chile, cuyos hallazgos permitieron ajustar y robustecer el modelo, dando origen a una arquitectura intermedia de 32 estándares distribuidos en 7 dimensiones, incorporando una integralidad sistémica inédita hasta ese momento.

6.2. EL NUEVO MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN

Actualmente, bajo las directrices del Manual de Implementación 2026, el sistema se ha consolidado en una matriz rigurosa de 40 estándares agrupados en 8 dimensiones funcionales, esquema que resulta más exigente, estructurado y coherente con la operación en régimen de la Educación Pública. En este proceso de maduración institucional, se sumaron explícitamente las dimensiones de Educación, Participación y Territorio, e Infraestructura y Equipamiento, y finalmente la de Gestión Integral del Servicio Local. Esta estructura garantiza que ningún SLEP inicie funciones sin cumplir condiciones mínimas de solvencia técnica y administrativa, asegurando que aspectos críticos como el diagnóstico educativo territorial o la planificación de inversiones en infraestructura sean requisitos habilitantes y no tareas pendientes post-traspaso.



Esta nueva arquitectura se operacionaliza a través de una metodología de Gestión de Procesos de Negocios (BPM) que organiza la instalación en fases cronológicas claras (t-3 a t), permitiendo un monitoreo preciso mediante hitos evaluativos en julio y diciembre del año previo al traspaso. El cumplimiento de estos 40 estándares constituye el insumo fundamental para el Informe Fundado, instrumento técnico que sustenta la decisión ministerial sobre la procedencia del traspaso, objetivando el nivel de madurez institucional alcanzado por cada servicio. De este modo, la implementación ha dejado de ser un acto administrativo para convertirse en un proceso de construcción de capacidades que asegura la continuidad y calidad del servicio educativo.

Este cambio no fue solo técnico. Era indispensable para consolidar la Nueva Educación Pública como política de Estado. Tras las dificultades iniciales, el estallido social, la pandemia y las crisis de Atacama, existía el riesgo de que el proceso perdiera credibilidad. Demostrar que podía corregirse, mejorar y acelerarse era la condición necesaria para sostener su legitimidad y garantizar que el calendario legal de traspasos hasta 2026 se cumpliera en su totalidad. La reorientación de la gobernanza significó, en la práctica, pasar de la urgencia a la previsión. Al institucionalizar aprendizajes y convertirlos en reglas claras, la DEP consiguió no solo ordenar los traspasos, sino también mostrar a las comunidades que el Estado era capaz de aprender de sus errores y corregirlos.





Recuadro 2 |

Las 8 dimensiones y los 40 estándares de implementación

El marco normativo y de gestión establece un conjunto de directrices que tiene como objetivo estructurar, monitorear y asegurar la correcta instalación y operación inicial de los Servicios Locales de Educación Pública.

El modelo se articula a través del monitoreo del cumplimiento de **40 estándares específicos** organizados en ocho dimensiones estratégicas. Estas dimensiones abarcan desde la conformación de los equipos directivos y la habilitación financiera, hasta la planificación educativa territorial y la vinculación con la comunidad. Su cumplimiento es crítico para garantizar un traspaso que cumpla con las condiciones técnicas referentes a las tareas y subprocesos asociados a dichas dimensiones, asegurando un traspaso ordenado, transparente y centrado en la continuidad pedagógica.

A continuación, se presenta el desarrollo detallado de cada dimensión, su importancia estratégica y los indicadores de cumplimiento asociados.

1. Dimensión: Dotación del SLEP



Enfocada en conformar un equipo idóneo, gestionando tanto la selección de nuevos directivos (ADP) como el traspaso del personal municipal bajo el artículo 38T.



Estándar 1: Definición del perfil de la o el director ejecutivo del SLEP.

Estándar 2: Definición de perfiles del segundo nivel jerárquico.

Estándar 3: Nombramiento oficial de la o el director ejecutivo.

Estándar 4: Nombramiento de los segundos niveles jerárquicos.

Estándar 5: Contratación de los cargos iniciales necesarios para la instalación.

Estándar 6: Poblamiento general del SLEP mediante procesos de selección.

Estándar 7: Ejecución del concurso interno de ingreso a la planta (artículo 38T Ley N°21.040).

Estándar 8: Implementación del Diplomado de Liderazgo Educativo para el equipo directivo.



2. Dimensión: Administrativa



Orientada a la operatividad autónoma, plataformas estatales y gestión de insumos críticos para el año escolar.



Estándar 9: Habilitación y acceso a plataformas financieras del Estado (SIGFE, TGR, Mercado Público).

Estándar 10: Apertura de cuentas corrientes para el Programa 02 (subvenciones/educativo).

Estándar 11: Autonomía en el manejo de cuentas corrientes del Programa 01 (administrativo).

Estándar 12: Realización de simulaciones de pago de remuneraciones.

Estándar 13: Gestión de compras de insumos críticos para establecimientos y jardines VTF.

Estándar 14: Gestión para la provisión del servicio de transporte escolar.

Estándar 15: Adjudicación del sistema de remuneraciones para el Programa 02.

3. Dimensión: Financiera



Busca la trazabilidad de recursos, el saneamiento de deudas y la proyección presupuestaria basada en la realidad municipal heredada.



Estándar 16: Identificación del aporte municipal bruto a los establecimientos.

Estándar 17: Identificación de la deuda previsional acumulada.

Estándar 18: Gestión de reintegros de licencias médicas.

Estándar 19: Proyección del déficit presupuestario.

Estándar 20: Identificación del uso y gasto de fondos FAEP en el territorio.



4. Dimensión: Política y Normativa



Establece el marco jurídico del traspaso, regulando bienes, personal y convenios mediante actos administrativos.



Estándar 21: Emisión del Primer Decreto Alcaldicio.

Estándar 22: Publicación de la Resolución Exenta de Traspaso.

Estándar 23: Elaboración de Planes de Transición ajustados a normativa.

Estándar 24: Implementación de sistemas de Transparencia y Ley de Lobby.

5. Dimensión: Equipamiento e Infraestructura



Evalúa las condiciones materiales de las escuelas y las oficinas del SLEP para asegurar funcionalidad operativa.



Estándar 25: Diagnóstico de infraestructura y equipamiento de los establecimientos.

Estándar 26: Habilitación de oficinas para la dotación del SLEP.

Estándar 27: Planificación de mantenimientos urgentes antes del inicio del año escolar.

Estándar 28: Plan de infraestructura con proyección de inversión a corto y mediano plazo.



6. Dimensión: Educativa



Asegura la conducción pedagógica, el diagnóstico de brechas y la planificación de la matrícula y dotación docente.



Estándar 29: Diagnóstico educativo territorial y desafíos por establecimiento.

Estándar 30: Definición de la dotación de docentes y Asistentes de la Educación (AAEE).

Estándar 31: Proyección de matrícula para el primer año en régimen.

Estándar 32: Integración de los sellos educativos comunales en los instrumentos de gestión (PADEM/PME).

7. Dimensión: Participación y Territorio



Fortalece la legitimidad social del SLEP y su vinculación con las comunidades y gremios.



Estándar 33: Constitución del Comité Directivo Local (CDL).

Estándar 34: Realización de observaciones a los PADEM municipales.

Estándar 35: Diseño y ejecución del Plan Estratégico de Vinculación Territorial.

Estándar 36: Desarrollo del Plan de Comunicación y Difusión.

Estándar 37: Plan de articulación con los gremios locales.

Estándar 38: Gestión estratégica del Director/a Ejecutivo/a en el territorio.



8. Dimensión: Gestión Integral del Servicio Local



Focalizada en la planificación a largo plazo y la consolidación institucional hacia el régimen regular.



Estándar 39: Programación anual de la Dirección Ejecutiva para el cierre de instalación.

Estándar 40: Elaboración de las bases del Plan Estratégico Local (PEL).

6.3. LOS “FACTORES HIGIÉNICOS”

Dentro de este marco, se identificaron un conjunto de estándares críticos denominados “factores higiénicos”, entendidos como aquellos elementos básicos e imprescindibles sin los cuales no es posible avanzar en un traspaso. Estos factores constituyen un umbral mínimo de viabilidad operativa y su cumplimiento es condición excluyente para autorizar la instalación de un nuevo SLEP. Entre los principales factores higiénicos se encuentran:

- ★ Contar con un local habilitado para la operación del servicio.
- ★ Disponer de cuentas corrientes activas y plataformas financieras operativas.
- ★ Tener al menos al director ejecutivo designado con una anticipación mínima de seis meses.³
- ★ Garantizar la existencia de equipos iniciales y subdirecciones básicas en funciones.
- ★ Contar con sistemas administrativos mínimos para el pago oportuno de remuneraciones y la gestión de proveedores.

³ Este estándar responde a las recomendaciones de la evaluación externa realizada por el CIAE-CSP (2024), que identifica la designación anticipada del liderazgo como un factor crítico para el éxito de la instalación. En este marco, se implementó una progresión de cumplimiento que establece un nombramiento mínimo de 8 meses de antelación para la cohorte 2024 y de 10 meses para la cohorte 2025, integrándose al periodo de dos años de instalación institucional previo al traspaso del servicio educativo que mandata la reforma a la Ley N.º 21.040.



La experiencia de los primeros trasposos mostró con claridad que la ausencia de estos factores podía desestabilizar por completo un servicio. En algunos casos, se llegó a diciembre sin cuentas corrientes activas, impidiendo el pago de salarios en los plazos legales; en otros, los servicios iniciaron su funcionamiento con dotaciones incompletas, generando sobrecarga laboral, ineficiencias operativas y pérdida temprana de legitimidad frente a las comunidades educativas.

A partir del rediseño iniciado en 2023, la regla pasó a ser categórica: si los factores higiénicos —entendidos como aquellos estándares base indispensables para la construcción y funcionamiento de un servicio público— no se encuentran cumplidos, el traspaso no se realiza. Estos factores se distinguen de los estándares asociados al inicio del año escolar. Este criterio dejó de ser una recomendación técnica y se transformó en una decisión institucional explícita, aplicada de manera uniforme y verificable.

Adicionalmente, este cumplimiento es evaluado mediante un preinforme fundado que se elabora en el mes de agosto del segundo año de funcionamiento. Este instrumento permite contar con un panorama claro y oportuno respecto de los Servicios Locales de Educación Pública que se encuentran en condiciones de ser trasposados en el mes de septiembre de cada año, reforzando la toma de decisiones basada en evidencia.

Este principio ya ha sido utilizado en la práctica para postergar procesos de traspaso en territorios donde no se cumplían las condiciones mínimas definidas, como ocurrió en los SLEP de Costa Central, Tamarugal, Elqui y Marga Marga, principalmente por la ausencia de directores ejecutivos designados dentro de los plazos establecidos. Lejos de interpretarse como un retroceso, estas decisiones reforzaron la credibilidad del sistema, demostrando que la anticipación y la calidad de la instalación prevalecen por sobre el cumplimiento mecánico del calendario.

La aplicación estricta de los factores higiénicos transformó la lógica de implementación. El traspaso dejó de ser un acto administrativo condicionado por la urgencia y pasó a entenderse como un proceso planificado, controlado y reversible, capaz de ajustarse frente a riesgos detectados con antelación. En este sentido, los factores higiénicos operan como una garantía concreta de anticipación, reduciendo la probabilidad de crisis operativas y fortaleciendo la sostenibilidad institucional del sistema.

En conjunto, la combinación entre estándares de implementación y factores higiénicos permitió dotar al proceso de una regla clara, objetiva y compartida, alineada con el principio de responsabilidad estatal en la provisión del servicio educativo. Esta herramienta se consolidó como uno de los pilares del rediseño de la implementación y como una condición indispensable para proyectar la Nueva Educación Pública como una política de Estado sólida, previsible y orientada a la calidad educativa.

En este marco, los informes fundados de traspaso dejaron de cumplir una función meramente descriptiva y pasaron a constituir una herramienta robusta de evaluación

y decisión institucional. Cada informe debe dar cuenta explícita del nivel de cumplimiento de los Estándares de Implementación, diferenciando con claridad aquellos que se encuentran plenamente cumplidos de aquellos que, aun requiriendo ejecución posterior al traspaso, presentan avances verificables, planificación definida y cronogramas claros.

Este criterio reconoce que determinadas tareas —como adjudicaciones de transporte escolar u otras gestiones que dependen del presupuesto del Programa 02— solo pueden completarse una vez iniciado el régimen del servicio. Sin embargo, exige que, al momento de evaluar el traspaso, todas las condiciones necesarias para su ejecución estén formalmente previstas, financiadas y en curso, eliminando la improvisación como forma de gestión.

La incorporación de este enfoque permitió que las decisiones de traspaso se sustentaran en evidencia concreta, parámetros objetivos y criterios verificables, reduciendo significativamente los márgenes de discrecionalidad y fortaleciendo la transparencia del proceso. De este modo, los informes fundados se consolidaron como un instrumento clave para asegurar que el adelantamiento de plazos y el cumplimiento de los factores higiénicos no fueran solo declaraciones de intención, sino condiciones efectivas y controladas de la implementación.

Es importante destacar que los jardines se traspasan en pleno funcionamiento durante el mes de enero, a diferencia de las escuelas que tienen receso de verano.

6.4. INCORPORACIÓN ANTICIPADA DE LA DIMENSIÓN EDUCATIVA

Uno de los cuestionamientos más reiterados a los primeros procesos de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública fue la percepción de que el traspaso del servicio educativo se traducía, en los hechos, en un cambio principalmente administrativo de sostenedor, sin una incorporación sustantiva de la dimensión pedagógica. Esta crítica, presente desde los primeros ciclos de implementación, evidenció una debilidad estructural del enfoque inicial y obligó a la Dirección de Educación Pública a revisar su manera de abordar la instalación de los nuevos servicios.

Durante los primeros años, las definiciones pedagógicas comenzaban a trabajarse una vez concretado el traspaso, cuando los equipos del Servicio Local ya se encontraban formalmente a cargo del sistema. Este esquema generaba discontinuidades relevantes, dado que los equipos entrantes solían desconocer las prácticas educativas desarrolladas previamente por los municipios, con el riesgo de interrumpir programas, estrategias o iniciativas que habían demostrado resultados positivos en los territorios. La ausencia de una mirada pedagógica anticipada afectaba la coherencia del proceso y reforzaba la percepción de ruptura entre una etapa y otra.



A partir de este diagnóstico, la Dirección de Educación Pública resolvió incorporar de manera sistemática la dimensión educativa en la fase previa al traspaso. En concreto, se definió que, al menos un año antes de la entrada en funcionamiento del nuevo SLEP, se incorporaran cargos iniciales asociados a las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP). Estos equipos cumplen una función estratégica de enlace con la División de Desarrollo Educativo de la DEP y con los equipos pedagógicos municipales, permitiendo levantar información relevante, construir diagnósticos compartidos y anticipar decisiones clave antes del inicio formal del servicio.

Gracias a este cambio, los equipos que asumen la conducción de los nuevos Servicios Locales llegan al momento del traspaso con un conocimiento sustantivo del territorio educativo: identificación de sellos pedagógicos, reconocimiento de prácticas efectivas, análisis de la proyección de matrícula, revisión de la dotación docente, comprensión de las trayectorias educativas y conocimiento directo de los equipos directivos de los establecimientos. Este enfoque permitió reducir las discontinuidades asociadas al cambio de sostenedor y fortalecer la continuidad de los procesos pedagógicos en cada territorio (este tema se desarrollará extensamente en el capítulo siguiente).

6.5. ARTICULACIÓN TERRITORIAL Y RELACIÓN COLABORATIVA CON LOS MUNICIPIOS

De manera complementaria, el rediseño del proceso de implementación incorporó un fortalecimiento deliberado de la relación con los municipios, escuelas y jardines, gremios y actores territoriales, desplazando la lógica inicial de sustitución por un enfoque de articulación territorial. Si bien la Nueva Educación Pública implica el traspaso de la gestión educativa desde los municipios hacia los Servicios Locales, ello no supone desconocer la experiencia acumulada ni asumir que las municipalidades se desentenderán de la educación de sus territorios.

En este nuevo enfoque, la instalación de los SLEP dejó de concebirse exclusivamente como una operación administrativa y comenzó a entenderse como un proceso integral, que requiere cooperación, reconocimiento mutuo y construcción de alianzas. A través de convenios de colaboración, se buscó asegurar la continuidad de iniciativas educativas, culturales y comunitarias con alto valor simbólico y pedagógico para las comunidades educativas, incluso después del traspaso del sostenedor⁴. Asimismo,

⁴ La continuidad de las iniciativas territoriales requiere una comprensión de la infraestructura educativa como un espacio de uso comunitario. En este sentido, los convenios de transición promueven una colaboración bidireccional: por un lado, los municipios aseguran la persistencia de talleres y programas sociales o culturales en los establecimientos; por otro, el SLEP garantiza la continuidad en el uso de bienes muebles e inmuebles para fines que benefician a la comunidad local, resguardando así el arraigo del servicio educativo en su territorio.



este enfoque permite el levantamiento anticipado de información y el trabajo previo con el territorio, favoreciendo un conocimiento detallado de sus particularidades, de modo que el momento del traspaso resulte más fluido y se realice con plena claridad respecto de los ámbitos que deben ser abordados.

En diversos territorios, estas modalidades permitieron mantener actividades tradicionales de larga data —como escuelas de danza, talleres artísticos o iniciativas locales— mediante esquemas compartidos, en los que los Servicios Locales aportan infraestructura, coordinación y apoyo logístico, mientras que los municipios financian monitores o equipos especializados. Incluso en ámbitos sensibles, como los preuniversitarios municipales existentes en algunas comunas, se optó por fórmulas de colaboración que aseguraran la continuidad de servicios valorados por las familias y los estudiantes, aun cuando estos no pudieran ser financiados directamente por los SLEP conforme a su marco presupuestario.

Este enfoque representó un cambio conceptual relevante. La implementación del Sistema de Educación Pública dejó de entenderse como una desmunicipalización en sentido estricto y pasó a concebirse como un proceso de articulación territorial. Al reconocer el rol histórico de los municipios y su conocimiento del territorio, se redujo la percepción de imposición externa y se fortaleció el arraigo local de los nuevos servicios. Con ello, muchos municipios transitaron desde una posición inicial de desconfianza hacia un rol más activo de colaboración, contribuyendo a generar condiciones más favorables para la instalación y sostenibilidad del sistema.

6.6. HACIA UNA PLANIFICACIÓN ANTICIPADA Y ROBUSTA EN LA GESTIÓN DE PERSONAS

La Educación Pública se construye diariamente con miles de personas en diferentes funciones y responsabilidades. La preocupación por ellas debía tener una prioridad central. Durante los primeros años de instalación de la Nueva Educación Pública, la programación de los traspasos del servicio educativo a los Servicios Locales de Educación Pública se desarrolló en un contexto de alta presión temporal y con márgenes acotados de anticipación. Si bien existían procesos de planificación y coordinación, estos debían ejecutarse en plazos estrechos, lo que condicionaba la profundidad de la preparación institucional y limitaba la capacidad de ajuste frente a contingencias territoriales y administrativas.

Uno de los ámbitos donde estas restricciones se manifestaron con mayor claridad fue la gestión de personas. En los primeros ciclos de implementación, los concursos cerrados y la conformación de las plantas de personal se realizaron conforme a los marcos normativos vigentes, pero con prácticas que, en retrospectiva, mostraron limitaciones. Aunque los Decretos con Fuerza de Ley de creación de los SLEP definían las dotaciones autorizadas, en la práctica no siempre se publicaba la totalidad de los cargos en los procesos concursales, lo que restringía las posibilidades de incorporación de funcionarios municipales y generaba incertidumbre en los territorios.



Asimismo, los plazos de cierre de los concursos resultaron en varios casos insuficientes para asegurar transiciones ordenadas. Funcionarios municipales conocieron su situación laboral a pocas semanas del traspaso y algunos SLEP iniciaron su funcionamiento con dotaciones parciales, lo que exigió esfuerzos adicionales para completar equipos una vez iniciado el año educativo. De manera similar, algunos directores ejecutivos asumieron sus cargos en fases muy próximas al inicio del servicio, con equipos directivos aún en conformación.

Estas condiciones no impidieron la instalación de los servicios ni el cumplimiento de las funciones básicas del sistema, pero sí evidenciaron la necesidad de fortalecer los procesos de anticipación y planificación e integrar a las comunidades y asociaciones al diálogo de traspaso, a fin de reducir incertidumbre y ofrecer elementos de estabilidad a las y los involucrados. La experiencia acumulada mostró que, aun cuando existía planificación, esta debía ampliarse en horizonte temporal, profundidad técnica y articulación interinstitucional para reducir riesgos y aumentar la estabilidad inicial de los SLEP.

A partir de estos aprendizajes, en la segunda etapa de implementación la Dirección de Educación Pública introdujo mejoras sustantivas. En materia de gestión de personas, se resolvió publicar la totalidad de las plantas definidas en los Decretos con Fuerza de Ley en los concursos cerrados, fortaleciendo criterios de transparencia, mérito e igualdad de condiciones. Esta decisión tuvo efectos significativos: mientras en la etapa inicial el ingreso de funcionarios municipales fue limitado, en los procesos posteriores los niveles de incorporación aumentaron de manera sostenida, alcanzando rangos cercanos al 65% y 70%.

Del mismo modo, se estableció como criterio obligatorio que los concursos de personal debían cerrarse, a más tardar, en enero del año previo al traspaso. Esta medida otorgó mayor certeza a los trabajadores, facilitó la planificación presupuestaria de los municipios y permitió que los SLEP iniciaran su funcionamiento con equipos definidos y con mayor preparación previa.

Estas mejoras se complementaron con un adelanto en la toma de decisiones sobre los traspasos, lo que permitió disponer de meses adicionales para la preparación institucional. De este modo, la planificación pasó de operar bajo plazos ajustados a estructurarse en escenarios más previsibles, reduciendo la incertidumbre para las comunidades educativas y fortaleciendo la percepción de orden y gradualidad del proceso.

En paralelo, se consolidó una convicción estratégica: los Servicios Locales de Educación Pública deben construirse con las personas de los territorios. La priorización de equipos con experiencia local permitió fortalecer las capacidades institucionales desde el inicio, incorporar conocimiento situado y reducir la percepción de distancia entre el nuevo sostenedor y las comunidades educativas.

La experiencia de territorios como Chiloé ilustra esta evolución. La incorporación de profesionales locales, con conocimiento directo de las condiciones de transporte, conectividad y funcionamiento del sistema educativo insular, permitió cumplir



los plazos definidos y asegurar un inicio estable del servicio. Con el tiempo, estas prácticas contribuyeron también a disminuir la conflictividad laboral y a fortalecer la legitimidad del proceso.

En síntesis, la evolución de la planificación no supone una negación de los esfuerzos realizados en la etapa inicial, sino su perfeccionamiento. La experiencia acumulada permitió ampliar los horizontes de anticipación, fortalecer la gestión de personas y dotar al proceso de mayor previsibilidad. Este tránsito desde una planificación condicionada por plazos estrechos hacia un modelo más anticipado y robusto constituye uno de los aprendizajes estructurales más relevantes en la consolidación de la Nueva Educación Pública como una política de Estado.

6.7. ESTANDARIZACIÓN DEL MODELO DE INSTALACIÓN Y “MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN”

Durante los primeros años de implementación del Sistema de Educación Pública, uno de los desafíos estructurales más relevantes fue la alta heterogeneidad en la conformación organizacional de los Servicios Locales de Educación Pública. En ausencia de un modelo común de instalación, cada director ejecutivo tendía a definir su propio organigrama, asignar grados y funciones, y poblar los cargos de acuerdo con criterios diversos. Si bien este enfoque buscaba responder a las particularidades de cada territorio, en la práctica dio lugar a estructuras disímiles, con niveles variables de eficacia y consistencia desde la perspectiva de la gestión pública.

Esta lógica se sustentó inicialmente en el carácter experimental de la primera fase del sistema. Al comenzar en 2018 con un número acotado de servicios y plazos muy breves de implementación —que exigieron la instalación de cuatro SLEP en tiempos acotados, conforme a lo establecido por la ley—, se consideró razonable otorgar amplios márgenes de flexibilidad en el diseño organizacional, bajo la premisa de un modelo situado y adaptable. Sin embargo, a medida que el sistema se expandió, los límites de este enfoque se hicieron evidentes. La multiplicación de Servicios Locales volvió inviable un esquema basado en diseños “a la medida”, incrementando los riesgos de inequidad entre territorios, el debilitamiento de las capacidades técnicas y las dificultades para ejercer una conducción coherente a escala nacional.

La experiencia acumulada permitió constatar que una discrecionalidad excesiva en la fase de instalación no solo ralentizaba los procesos, sino que comprometía la legitimidad y la viabilidad operativa de los servicios en sus primeros meses de funcionamiento. La ausencia de estándares comunes dificultaba la identificación temprana de brechas, la corrección oportuna de desajustes organizacionales y el control efectivo de riesgos asociados a la gestión de personas y de recursos.

Frente a este diagnóstico, la Dirección de Educación Pública avanzó hacia la estandarización del modelo de instalación, materializada en la elaboración de un Manual de Implementación. Este instrumento definió un organigrama base, con



cargos, funciones y subdirecciones preestablecidas, aplicable a todos los Servicios Locales en su etapa de instalación. El objetivo fue establecer un piso organizacional mínimo, asegurando que cada nuevo servicio contara desde su inicio con estructuras funcionales claras, equipos directivos conformados y responsabilidades distribuidas de manera coherente con la misión del sistema.

Este cambio implicó una modificación sustantiva en la lógica de instalación. A partir de entonces, los directores ejecutivos dejaron de enfrentar la tarea de diseñar un servicio desde cero y pasaron a asumir la conducción de una organización previamente estructurada y en funcionamiento. El modelo estandarizado no elimina la flexibilidad, sino que la traslada a una etapa posterior: una vez que el servicio entra en régimen, se contempla la posibilidad de realizar ajustes en coherencia con el Plan Estratégico Local y las particularidades territoriales, siempre dentro de un marco común.

Con el fin de asegurar continuidad operativa incluso antes del nombramiento del director ejecutivo, se implementó además un sistema de delegaciones administrativas a subdirectores y profesionales de la Dirección de Educación Pública. Este mecanismo permitió avanzar anticipadamente en la habilitación de oficinas, la contratación inicial de personal, la activación de plataformas y la definición de procesos críticos, evitando períodos de inactividad y reduciendo la dependencia de una sola figura directiva.

De este modo, al momento de asumir, el director ejecutivo encuentra un servicio ya operativo, con funciones esenciales en marcha y equipos en funcionamiento. Esta lógica fortaleció la continuidad institucional, disminuyó los riesgos asociados a liderazgos fundacionales excesivamente concentrados y permitió una transición más ordenada hacia la etapa de régimen.

La estandarización del modelo de implementación se consolidó también como una herramienta clave para acelerar los procesos de traspaso. Al contar con estructuras previamente definidas, fue posible replicar el modelo en distintos SLEP con mayor rapidez y menor incertidumbre, sin sacrificar control ni calidad. Experiencias en territorios de alta complejidad geográfica, como Chiloé, demostraron que un modelo estandarizado, combinado con la incorporación de equipos con conocimiento local, permite instalar servicios robustos en plazos acotados y asegurar su operatividad desde el inicio.

En conjunto, la estandarización del modelo de instalación y la implementación del Manual constituyeron un avance decisivo en la maduración institucional del Sistema de Educación Pública. Este proceso permitió transitar desde una etapa inicial, marcada por diseños altamente flexibles, hacia un enfoque institucional, replicable y conducido, condición indispensable para sostener la expansión del sistema y consolidarlo como una política de Estado con proyección de largo plazo. A diferencia de los años anteriores, el último informe de la Comisión Evaluadora de la Nueva Educación Pública fue categórico en señalar que, dadas las condiciones actualmente existentes y las mejoras observadas en la implementación, corresponde acelerar el proceso de traspaso y expansión del sistema, recomendación que refuerza la pertinencia del giro institucional adoptado.





Recuadro 3 | La aceleración de los traspasos

El impacto más visible de este cambio fue el aumento del ritmo de los traspasos. Mientras en los primeros cinco años (2018–2022) solo se instalaron 11 servicios, equivalentes al 16% del sistema. Esto significaba que solo 41 comunas funcionaban bajo el nuevo modelo, en poco más de dos años (2024–2026) se transfirieron 25 SLEP, sumando 36 en enero de 2026 lo que significa más de la mitad de lo planificado (70 SLEP) alcanzando 169 comunas y una matrícula aproximada de 640 mil estudiantes.

Esta aceleración fue posible no por sacrificar calidad, sino precisamente porque la anticipación permitió evitar improvisaciones y dar certezas en cada paso del proceso.

2024 4	2025 11	2026 10
★ SLEP Iquique	★ SLEP Licancabur	★ SLEP Tamarugal
★ SLEP Punilla Cordillera	★ SLEP Los Libertadores	★ SLEP Aconcagua
★ SLEP Aysén	★ SLEP Santa Corina	★ SLEP Los Andes
★ SLEP Magallanes	★ SLEP Santa Rosa	★ SLEP Marga Marga
	★ SLEP Del Pino	★ SLEP Petorca
	★ SLEP Maule Costa	★ SLEP Los Parques
	★ SLEP Andalién Costa	★ SLEP Santiago Centro
	★ SLEP Valdivia	★ SLEP Los Álamos
	★ SLEP Chiloé	★ SLEP Valle Diguillín
	★ SLEP Elqui	★ SLEP Puelche
	★ SLEP Costa Central	

El adelantamiento de plazos se consolidó como un símbolo del salto cualitativo de la implementación: demostró que la Nueva Educación Pública no solo era capaz de resistir crisis, sino también de aprender de ellas y transformar su forma de instalar servicios.

6.8. LA REORGANIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mediante la Resolución Exenta N° 2008, de fecha 10 de noviembre de 2025, se estableció una nueva organización interna para la Dirección de Educación Pública. Esta reorganización respondió a una necesidad crítica: adecuar el diseño institucional de la DEP a las exigencias de una segunda etapa del proceso de implementación de la Nueva Educación Pública, caracterizada por un mayor número de Servicios Locales en régimen, una expansión territorial acelerada y una demanda creciente por conducción estratégica, control sistémico y capacidad de anticipación.

El rediseño tuvo como propósito central superar una estructura concebida para una fase inicial de instalación —con fuerte énfasis administrativo y reactivo— y avanzar hacia una organización funcional especializada, capaz de ejercer de manera efectiva el rol rector del sistema. En este sentido, la reorganización buscó fortalecer los flujos de información, separar con claridad las funciones de gestión interna de aquellas orientadas al acompañamiento y control de los SLEP, y dotar a la Dirección de capacidades explícitas de planificación, evaluación y gestión del cambio.

La nueva arquitectura institucional se sustenta en cuatro pilares estratégicos interrelacionados.

6.8.1. SEPARACIÓN ESTRUCTURAL ENTRE GESTIÓN INTERNA Y CONDUCCIÓN DEL SISTEMA

Uno de los ejes centrales del rediseño fue la segregación clara entre la administración propia de la DEP y la gestión del Sistema de Educación Pública. La nueva estructura distingue nítidamente las funciones de soporte interno —finanzas institucionales, planificación y control de gestión, gestión de personas, gestión de procesos e innovación, tecnologías de la información y servicios generales— de aquellas orientadas a la rectoría, acompañamiento y supervisión de los Servicios Locales. Esta separación responde a una lección clave de la etapa anterior: cuando ambas funciones coexisten en las mismas unidades, la gestión interna tiende a absorber capacidades críticas, en desmedro del apoyo efectivo a los territorios.



6.8.2. FORTALECIMIENTO DE LA CONDUCCIÓN ESTRATÉGICA DEL SISTEMA

Un elemento central de la reorganización es la creación de la Subdirección de Desarrollo Estratégico, con dependencia directa del Director de Educación Pública. Esta subdirección formaliza y eleva al nivel directivo funciones que anteriormente se encontraban dispersas o subordinadas a la contingencia operativa. Su mandato abarca la planificación estratégica del sistema, el monitoreo integral del desempeño de los SLEP, la evaluación de resultados y la articulación de información estratégica para la toma de decisiones.

La creación de esta subdirección responde a la necesidad de contar con una instancia permanente de conducción estratégica, capaz de proyectar el sistema más allá de la gestión cotidiana, anticipar escenarios de riesgo, evaluar impactos y asegurar coherencia entre las decisiones operativas y los objetivos de largo plazo de la Nueva Educación Pública. Con ello, la DEP refuerza su rol no solo como organismo administrador, sino como la dirección técnica del sistema.

6.8.3. GESTIÓN FINANCIERA ESPECIALIZADA PARA LOS SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Uno de los ámbitos donde el rediseño adquiere mayor profundidad es el financiero. La reorganización valida y consolida una separación estructural entre la gestión presupuestaria de la DEP como institución y la administración financiera del sistema de SLEP. En este marco, se crea la División de Gestión y Presupuesto de los SLEP, instancia especializada encargada de la conducción integral de los recursos del sistema.

Esta división asume funciones clave que anteriormente se encontraban fragmentadas: la gestión del Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP), el control presupuestario de los SLEP, la coordinación financiera del traspaso de servicios, el seguimiento del gasto y la articulación con la Dirección de Presupuestos. Asimismo, concentra la gestión de personas de los Servicios Locales y las operaciones logísticas territoriales asociadas a la provisión del servicio educativo.

La creación y fortalecimiento de esta división permite que la administración de recursos complejos y de alto impacto —como el FAEP y los presupuestos operacionales de los SLEP— cuente con una conducción técnica especializada, evitando que estas materias compitan por atención y recursos con la administración doméstica del nivel central. De manera complementaria, la Subdirección de Gestión Interna concentra exclusivamente las funciones de administración propia de la DEP, incluyendo finanzas institucionales, contabilidad, tesorería, tecnologías de la información y gestión de personas del nivel central.



Este rediseño financiero constituye un avance sustantivo en la capacidad del sistema para ejercer control, asegurar trazabilidad del gasto y anticipar riesgos presupuestarios, fortaleciendo la sostenibilidad del proceso de expansión.

6.8.4. ANTICIPACIÓN TERRITORIAL Y ESPECIALIZACIÓN TÉCNICA

La reorganización incorpora además un énfasis explícito en la gestión preventiva de conflictos y contingencias. La creación de la Unidad de Gestión Territorial Integrada, con dependencia directa del Director de Educación Pública, institucionaliza la capacidad de monitorear de manera integral el funcionamiento de los SLEP en régimen. Esta unidad articula información educativa, financiera, administrativa y política, permitiendo detectar tempranamente tensiones gremiales, riesgos operativos o conflictos territoriales antes de que escalen a crisis mayores.

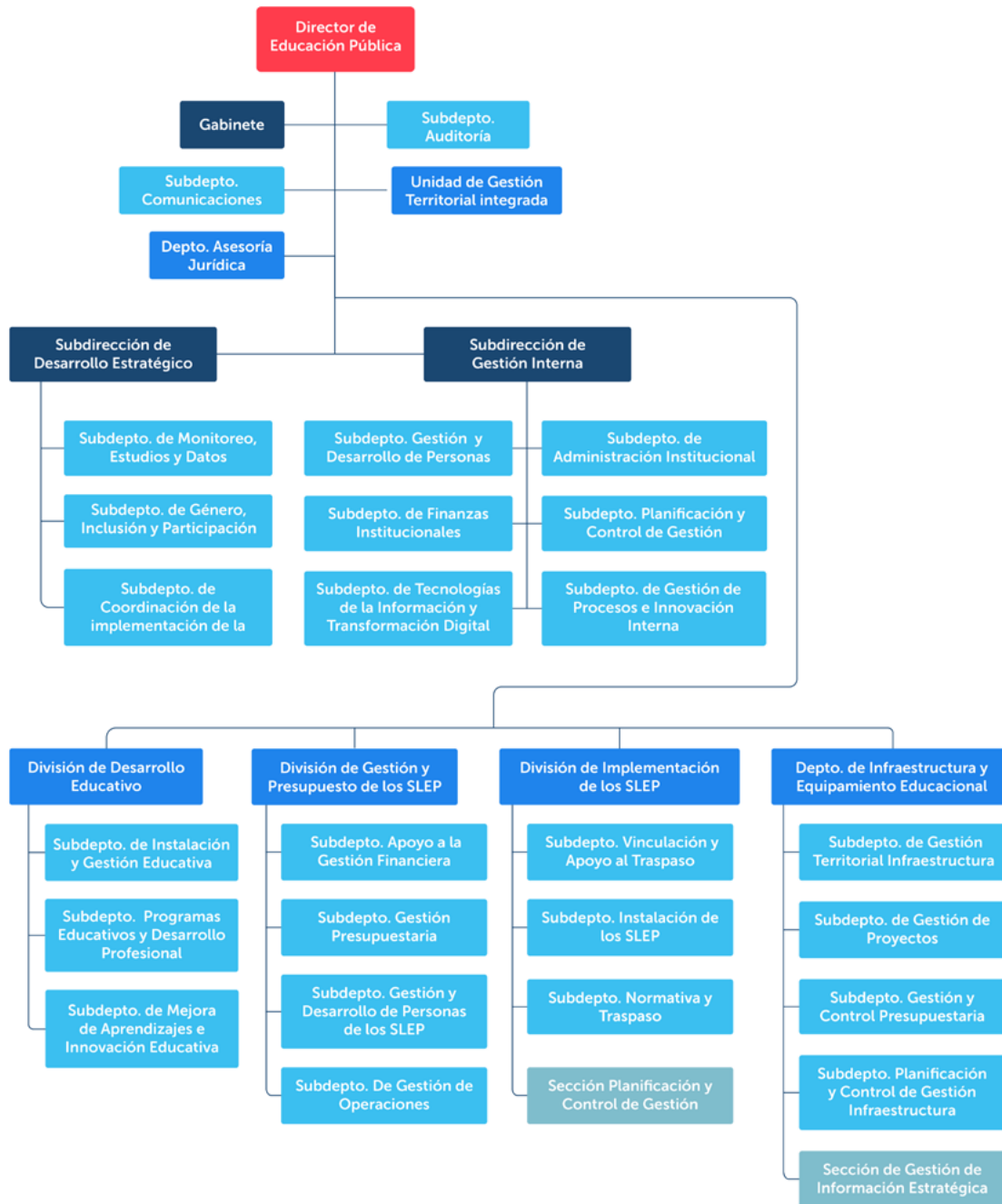
En paralelo, se consolida una estructura de divisiones especializadas para el ciclo de vida de los servicios: la División de Implementación de los SLEP, orientada al traspaso administrativo, jurídico y operativo; la División de Desarrollo Educativo, centrada en el núcleo pedagógico del sistema, con subdepartamentos dedicados a mejora de aprendizajes, innovación educativa y desarrollo profesional; y el Departamento de Infraestructura y Equipamiento Educativo, responsable de la infraestructura de los establecimientos del sistema. Esta especialización asegura que la gestión administrativa esté subordinada a un sentido técnico-pedagógico claro.

En su conjunto, la reorganización constituye un hito de madurez institucional. Al dotar a la DEP de una Subdirección de Desarrollo Estratégico, fortalecer la gestión financiera especializada de los SLEP, separar la administración interna de la conducción del sistema y crear capacidades explícitas de anticipación territorial, la Dirección de Educación Pública alinea su estructura con su misión legal y política. Este rediseño permite superar definitivamente una lógica de administración centralizada y avanzar hacia una gobernanza estratégica, preventiva y orientada a resultados, condición indispensable para consolidar el Sistema de Educación Pública como una política de Estado con proyección de largo plazo.





Figura 1 |
Nuevo organigrama institucional





7	EL CORAZÓN PEDAGÓGICO DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA	76
7.1.	La centralidad de lo educativo	77
7.2.	El despliegue de las UATP	80
7.3.	Un enfoque de desarrollo de capacidades	82
7.4.	Evidencia y evaluaciones externas	83
7.5.	Visitas a establecimientos y acompañamiento directo	84
7.6.	Continuidad, sostenibilidad y primeros resultados	86

EL CORAZÓN PEDAGÓGICO DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA

7.1. LA CENTRALIDAD DE LO EDUCATIVO

Desde el inicio, uno de los compromisos más relevantes de la Nueva Educación Pública fue devolver al Estado la capacidad de garantizar no solo la administración de los establecimientos, sino sobre todo la calidad de los aprendizajes. La Ley N° 21.040 no solo creó una institucionalidad administrativa —la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales de Educación Pública—, sino que también definió como prioridad estratégica instalar un nuevo modelo de acompañamiento pedagógico, capaz de llegar a cada establecimiento con apoyo directo, contextualizado y sostenido en el tiempo.

Este diseño implicó una definición de fondo: el acompañamiento pedagógico no se concibe como un programa transitorio ni como una política focalizada, sino como una función estructural y permanente del Estado educador. A diferencia del modelo municipal, la NEP instala, la NEP instala capacidad pedagógica dentro de la institucionalidad pública, asegurando continuidad, coherencia y presencia territorial más allá de ciclos gubernamentales o presupuestarios.

Este enfoque pedagógico se tradujo en el fortalecimiento de las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico, consideradas desde un inicio como el núcleo estratégico de los SLEP. La función de estas unidades fue asegurar que cada sala cuna, jardín infantil, escuela y liceo tuviera acceso a apoyo técnico sistemático, orientado tanto a mejorar la gestión institucional como a fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La centralidad pedagógica se concibió, por lo tanto, como el corazón de la NEP: un componente que diferencia al nuevo sistema del modelo municipalizado, donde la mayoría de los sostenedores carecía de la capacidad técnica necesaria para brindar un acompañamiento continuo a las comunidades educativas.

Esto marcó un giro pedagógico dentro del sistema, generando y movilizándolo un Modelo de Desarrollo de Capacidades para el fortalecimiento de los aprendizajes, de la convivencia educativa y de la asistencia se situó en el centro de la acción de la Dirección de Educación Pública, superando la etapa previa dominada por la instalación administrativa.



Respondió, además, a la urgencia de enfrentar los efectos educativos de la pandemia, incorporando explícitamente la reactivación educativa como prioridad del acompañamiento pedagógico. La acción de las UATP se orientó a apoyar la recuperación de aprendizajes, la revinculación escolar, la mejora de la asistencia y el fortalecimiento del bienestar socioemocional, integrando estas dimensiones en una estrategia pedagógica común.

Figura 2 |
Foco pedagógico

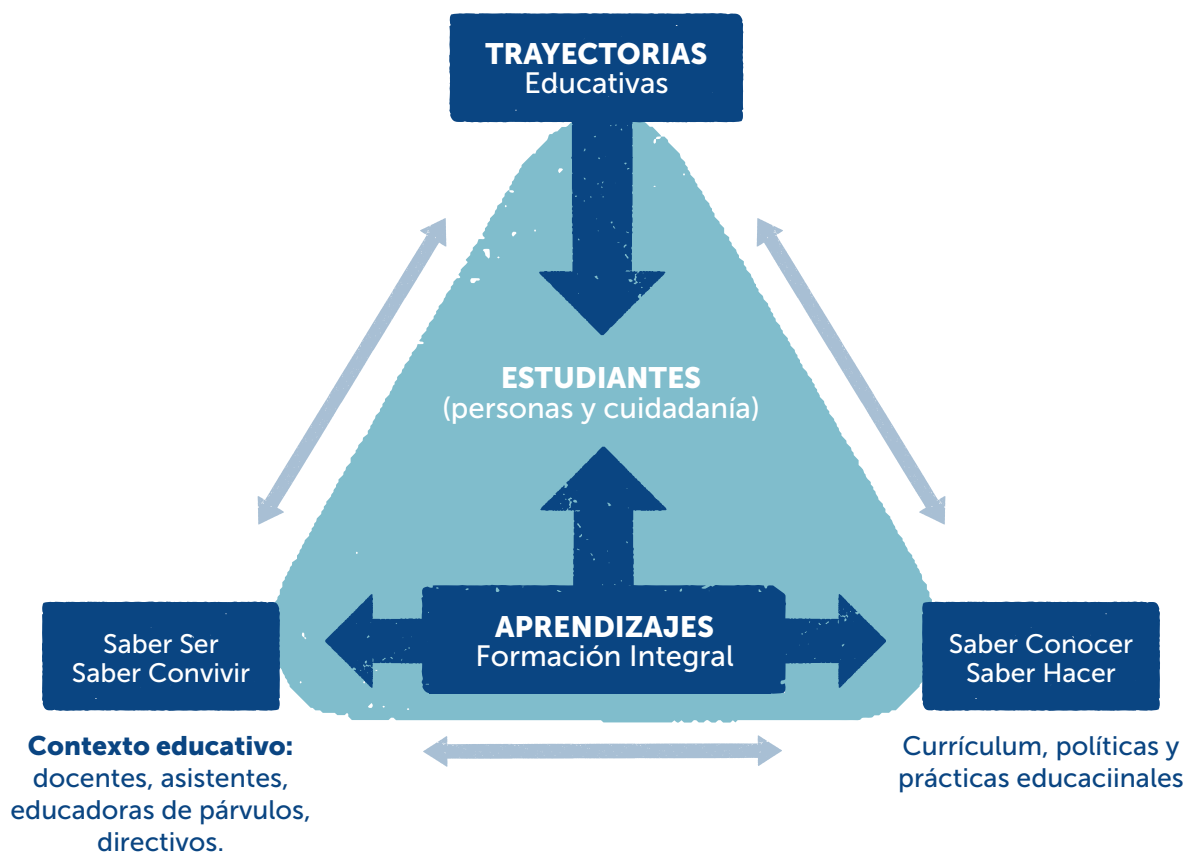
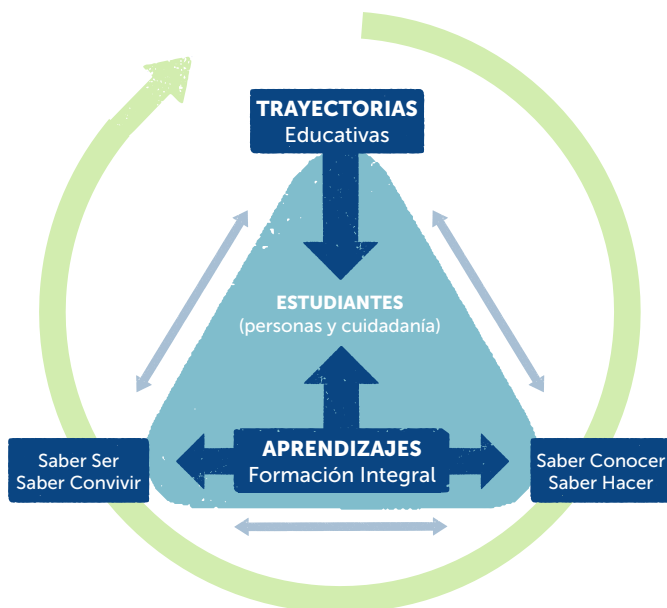




Figura 3 |

Dimensiones integrales del Sistema



La confluencia de estas dimensiones integrales permite poner en valor la educación pública.

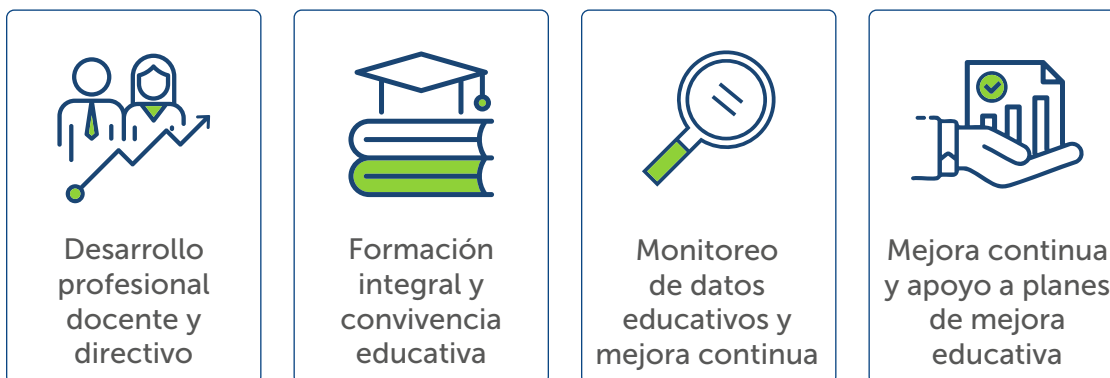
Sin este sistema no hay calidad.

- Gestión pedagógica:** El SLEP acompaña a las unidades educativas en la mejora de sus prácticas pedagógicas, mediante asesoría directa y trabajo en red.
- Convivencia y bienestar:** El SLEP fortalece el desarrollo integral y socioemocional de estudiantes, apoyando la convivencia y el trabajo psicosocial, en coordinación con equipos y redes territoriales.
- Desarrollo profesional:** El SLEP fortalece capacidades profesionales de docentes, directivos, asistentes, educadoras de párvulos y personal de los niveles intermedio.
- Liderazgo y visión estratégica:** El SLEP acompaña a los equipos directivos para desarrollar liderazgos pedagógicos y distribuidos, y una gestión estratégica que articula ENEP, PEL, PME, y políticas y planes de Mineduc/SAC.
- Sistema de participación:** El SLEP promueve el involucramiento de estudiantes, familias y personal educativo en las decisiones, mediante órganos y espacios formales de participación.
- Gestión de la oferta y la matrícula:** El SLEP asegura acceso, cobertura y continuidad educativa en el territorio, con una oferta diversa y pertinente que responda a las necesidades de las comunidades.
- Trabajo en red, alianzas y vinculación con el entorno:** El SLEP impulsa la colaboración entre establecimientos y con actores del territorio para ampliar oportunidades y fortalecer capacidades locales.
- Infraestructura y equipamiento:** El SLEP garantiza espacios seguros, dignos y adecuados para el aprendizaje, con inversiones y mantención oportunas en establecimientos.
- Tecnología y transformación digital:** El SLEP moderniza la gestión y potencia la enseñanza mediante acceso equitativo a infraestructura digital, plataformas y competencias tecnológicas.
- Sostenibilidad financiera:** El SLEP administra de manera responsable, eficiente y oportuna los recursos del Sistema.



7.2. EL DESPLIEGUE DE LAS UATP

A ocho años de promulgada la ley, el despliegue pedagógico es evidente. A mediados de 2025 existen 520 profesionales en las subdirecciones UATP de los 26 SLEP en régimen a nivel nacional. Estos equipos están organizados en áreas clave:



El acompañamiento no se limita a una labor de asesoría, sino que se realiza un apoyo y un trabajo en redes de manera sistemática. De acuerdo con los datos disponibles, los 24 SLEP que estaban en régimen antes de julio de 2025 (sin incluir a Elqui y Costa Central, que se incorporaron el 1° de julio de 2025) cuentan con 240 redes educativas temáticas y han alcanzado a 1.250 establecimientos, lo que representa cerca del 80% de cobertura nacional.

Este despliegue se ha focalizado prioritariamente en establecimientos con mayores niveles de vulnerabilidad educativa, contextos rurales, escuelas multigrado y liceos técnico-profesionales, donde históricamente el Estado había tenido menor capacidad de acompañamiento sistemático.

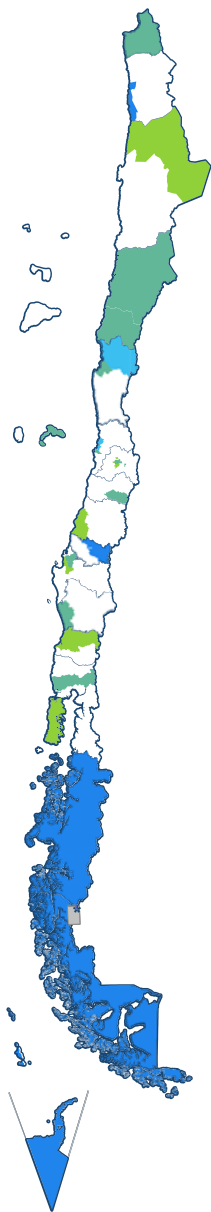
Este trabajo consolidó una capacidad de intervención pedagógica inédita en la historia reciente, que combina presencia territorial, trabajo colaborativo y gestión basada en evidencia.

Durante 2023 y 2024 se reorganizó el área de desarrollo educativo de la DEP, con la creación de subdepartamentos especializados que diferenciaron tres funciones principales: la instalación de nuevos SLEP, el desarrollo profesional y la gestión de programas, el acompañamiento a los servicios en régimen y el impulso de proyectos de mejora, incluida la reactivación educativa.

La redefinición de funciones permitió estructurar de mejor forma el trabajo del equipo en función a las necesidades del sistema y convertir la mejora educativa en una responsabilidad compartida entre el nivel central y los territorios.



Figura 4 | Despliegue del acompañamiento pedagógico en la Nueva Educación Pública (2024–2025)



26 Servicios Locales de Educación Pública en régimen a nivel nacional.

- ★ Chinchorro ★ Atacama ★ Barrancas ★ Colchagua
- ★ Llanquihue ★ Costa Araucanía ★ Punilla Cordillera ★ Gabriela Mistral
- ★ Valparaíso ★ Puerto Cordillera ★ Huasco ★ Iquique
- ★ Aysén ★ Magallanes ★ Punilla Cordillera ★ Licancabur
- ★ Los Libertadores ★ Andalién Costa ★ Valdivia ★ Chiloé
- ★ Maule Costa ★ Del Pino ★ Santa Corina ★ Santa Rosa
- ★ Del Elqui ★ Costa Central



520

profesionales conforman las subdirecciones de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP).

24 SLEP en régimen previo a julio de 2025 desarrollan acompañamiento sistemático (excluye Elqui y Costa Central, incorporados el 1° de julio de 2025)



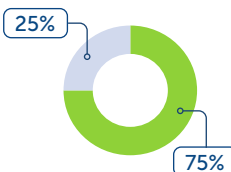
240 REDES EDUCATIVAS temáticas activas

orientadas a desarrollo profesional, convivencia escolar, liderazgo directivo y mejora de aprendizajes.



1.250

establecimientos educacionales acompañados directamente.



Cobertura aproximada del 75% de los establecimientos del sistema público administrado por SLEP en régimen.



Recuadro 4 | Características del modelo de acompañamiento pedagógico de la NEP⁵

- ★ Modelo de desarrollo de capacidades, orientado a fortalecer liderazgos pedagógicos locales y la autonomía profesional de directivos y docentes.
- ★ Acompañamiento directo en establecimientos y en redes educativas, no limitado a asesorías remotas o entrega de orientaciones generales.
- ★ Enfoque territorial y contextualizado, con priorización de establecimientos rurales, multigrado, técnico-profesionales y de mayor vulnerabilidad educativa.
- ★ Articulación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, integrando información de la Agencia de Calidad de la Educación, el CPEIP y la Superintendencia en la planificación del acompañamiento.
- ★ Uso sistemático de evidencia, incorporando diagnósticos, monitoreo de procesos y retroalimentación continua para la toma de decisiones pedagógicas.

7.3. UN ENFOQUE DE DESARROLLO DE CAPACIDADES

El modelo impulsado por la DEP y los SLEP no se limita a transferir lineamientos. Su eje principal es el fortalecimiento de capacidades en directivos, docentes, asistentes de la educación y equipos de convivencia, con el fin de que cada comunidad educativa se apropie de las herramientas entregadas y pueda sostener los cambios en el tiempo.

Este enfoque ha fortalecido de manera progresiva el liderazgo pedagógico de los propios Servicios Locales, consolidando a los directores ejecutivos y a las subdirecciones UATP como actores clave en la conducción educativa del territorio, y estructurando la gestión administrativa en función a la mejora de los aprendizajes.

Este enfoque se consolidó como una práctica de acompañamiento situada, orientada a fortalecer la autonomía profesional y a mejorar la toma de decisiones pedagógicas.

⁵Ver: <https://educacionpublica.gob.cl/desarrolloeducativo/>



De esta manera, el corazón pedagógico de la NEP se configura no sólo como un mecanismo de apoyo, sino como un proceso de construcción compartida que fortalece la autonomía profesional de los equipos educativos y genera mayor confianza en la capacidad de mejora de la educación pública.

En este proceso, la formación de redes de aprendizaje entre servicios y establecimientos fortaleció una identidad compartida del sistema público, superando la fragmentación heredada del modelo municipal.

Como se verá más adelante, la evidencia recogida por evaluaciones externas y la experiencia directa en terreno permiten constatar que el despliegue pedagógico no solo ha sido diseñado, sino efectivamente implementado, generando cambios observables en la relación entre el sistema y las comunidades educativas.

7.4. EVIDENCIA Y EVALUACIONES EXTERNAS

La efectividad del despliegue pedagógico ha sido corroborada por distintos estudios e instancias de evaluación externa:

- ★ La Voz de los Directores de la NEP 2022 y 2025, que recoge percepciones directas de los equipos escolares.⁶
- ★ Informes del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, que han reconocido el valor estratégico de las UATP.⁷
- ★ Evaluaciones de la Agencia de Calidad de la Educación, que confirman la relevancia del acompañamiento en la mejora de aprendizajes.⁸

⁶ Dirección de Educación Pública (DEP). Resultados de la Encuesta "La Voz de los Directores y Directoras de la NEP" (Ediciones 2022 y 2025). Estos informes sistematizan las percepciones de los líderes escolares sobre la implementación, destacando la valoración de la autonomía técnica y los desafíos de la gestión administrativa territorial. Disponibles en: <https://educacionpublica.gob.cl/biblioteca/>

⁷ Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. Informe Anual de Seguimiento y Recomendaciones sobre la Implementación de la Ley N.º 21.040 (2024-2025). El Consejo ha subrayado que las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) constituyen el "corazón del modelo", permitiendo un acompañamiento situado que diferencia positivamente a los SLEP de la antigua administración municipal. Documentos de referencia en: <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2025/06/Informe-Anual-2024-Digital.pdf>

⁸ Agencia de Calidad de la Educación. Evaluación de Impacto y Acompañamiento a Servicios Locales de Educación Pública. Los análisis de la Agencia confirman que los establecimientos que reciben acompañamiento sistemático de las UATP muestran una estabilización y mejora progresiva en sus Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y resultados de aprendizaje. Reportes disponibles en: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluar/>



La Nueva Educación Pública también implicó articular de manera sistemática la relación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. La Subdirección de Desarrollo Estratégico asumió la coordinación con la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia, el CPEIP y la División de Educación General, fortaleciendo un vínculo institucionalizado y permanente. Esta articulación permitió que las evaluaciones externas se integraran en la planificación estratégica de la DEP, reforzando la coherencia de la política educativa.

A partir de 2024, este trabajo conjunto permitió que las evaluaciones se pusieran al servicio de la mejora continua, orientadas a las evaluaciones en herramientas de mejora continua, orientadas a la toma de decisiones basada en evidencia y no solo a la rendición de cuentas.

En todos estos diagnósticos se coincide que el apoyo técnico-pedagógico constituye uno de los elementos más valorados y distintivos de la NEP, tanto por su cercanía como por su capacidad de generar confianza y resultados.

La convergencia de estas evaluaciones externas confirma que el fortalecimiento pedagógico no es solo un diseño institucional, sino una práctica efectiva que ha comenzado a transformar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el sistema escolar público.

7.5. VISITAS A ESTABLECIMIENTOS Y ACOMPAÑAMIENTO DIRECTO

Un indicador concreto del alcance de la NEP son las visitas de acompañamiento realizadas a los establecimientos. Estas visitas han permitido observar en terreno su funcionamiento, identificar nudos críticos y entregar apoyo inmediato. Las comunidades educativas han señalado que esta práctica ha marcado una diferencia fundamental respecto del sistema municipal: ya no se sienten solas frente a los problemas, sino respaldadas por un equipo técnico que conoce su realidad y les ofrece soluciones contextualizadas.

Los informes de evaluación destacan que las visitas son un factor decisivo de legitimidad, porque hacen tangible la presencia del nuevo sistema en la vida cotidiana de los establecimientos. Cada encuentro con los equipos UATP refuerza la idea de que la NEP no es solo una reforma administrativa, sino un modelo que se hace cargo directamente de los aprendizajes y de la convivencia en los establecimientos.

Esta política de presencia territorial en materias educativas y especialmente técnico pedagógicas, devolvió al Estado una cercanía cotidiana con las comunidades escolares, fortaleciendo el sentido público de la educación.

El acompañamiento pedagógico en terreno permitió mejorar la relación con las comunidades educativas en base a una dinámica de cercanía y colaboración, que fortalece la confianza y el sentido de pertenencia.





Recuadro 5 |

Foco del acompañamiento pedagógico 2023–2025: reactivación educativa

★ La reactivación de aprendizajes se incorporó como prioridad explícita del acompañamiento pedagógico tras la pandemia.

★ Las acciones de las UATP se concentraron en:

Recuperación de aprendizajes prioritarios

Mejora de la asistencia

Revinculación de estudiantes

Apoyo socioemocional y convivencia educativa

★ Estas líneas se integraron a los planes de acompañamiento de los SLEP, evitando su tratamiento como programas paralelos o transitorios.



Recuadro 6 |

Organización del nivel central para el acompañamiento pedagógico

★ Entre 2023 y 2024, la DEP reorganizó su estructura de desarrollo educativo, diferenciando funciones estratégicas:

Instalación pedagógica de nuevos SLEP

Acompañamiento a SLEP en régimen

Impulso de proyectos de mejora y reactivación educativa

★ Esta reorganización permitió:

Priorizar apoyos según nivel de madurez institucional

Focalizar recursos técnicos

Y establecer criterios comunes de acompañamiento a nivel nacional



7.6. CONTINUIDAD, SOSTENIBILIDAD Y PRIMEROS RESULTADOS

Los primeros resultados ya están a la vista. En el plano pedagógico, uno de los principales logros del Sistema de Educación Pública ha sido la progresiva instalación de capacidades técnicas especializadas en los territorios, particularmente a través del fortalecimiento de las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico en los Servicios Locales de Educación Pública. La consolidación de estos equipos permitió pasar desde una lógica de gestión fragmentada a un acompañamiento pedagógico sistemático, con foco en la mejora de aprendizajes, la convivencia educativa y el desarrollo profesional docente y directivo. Actualmente, los SLEP en régimen cuentan con equipos pedagógicos estables, organizados por áreas funcionales y con capacidad de trabajo directo en los establecimientos, lo que ha permitido avanzar desde una función meramente administrativa del sostenedor hacia un rol pedagógico activo y territorialmente situado.

Este fortalecimiento de la gestión pedagógica comienza a reflejarse en los resultados educativos del sistema. Las cohortes más antiguas de SLEP muestran avances significativos en aprendizajes, con incrementos de más de 20 puntos en Matemáticas en 4° básico y aumentos de entre 11 (cohorte 2019) y 13 puntos (cohorte 2018) en Matemáticas en 2° medio, como lo muestra el SIMCE 2024. Estas mejoras superan las observadas en establecimientos de dependencia municipal durante el mismo período, lo que sugiere un efecto positivo asociado a la consolidación del nuevo modelo de acompañamiento pedagógico⁹.

Asimismo, el sistema logró incorporar una mirada pedagógica anticipada en los procesos de instalación, reduciendo discontinuidades y resguardando trayectorias educativas. La identificación de sellos pedagógicos locales, el reconocimiento de prácticas efectivas desarrolladas previamente en los territorios y su integración en los Planes Anuales de los SLEP contribuyeron a fortalecer la continuidad de los procesos educativos. En paralelo, se avanzó en la articulación de redes pedagógicas, consejos asesores técnico-profesionales y experiencias de innovación educativa, especialmente en educación técnico-profesional, formación integral y convivencia escolar.

⁹ Presentación de resultados SIMCE 2024, Agencia de la Calidad de la Educación. Disponible en: <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+PPT+EERR+Nacional+2024+-+P%C3%BAblica.pdf>

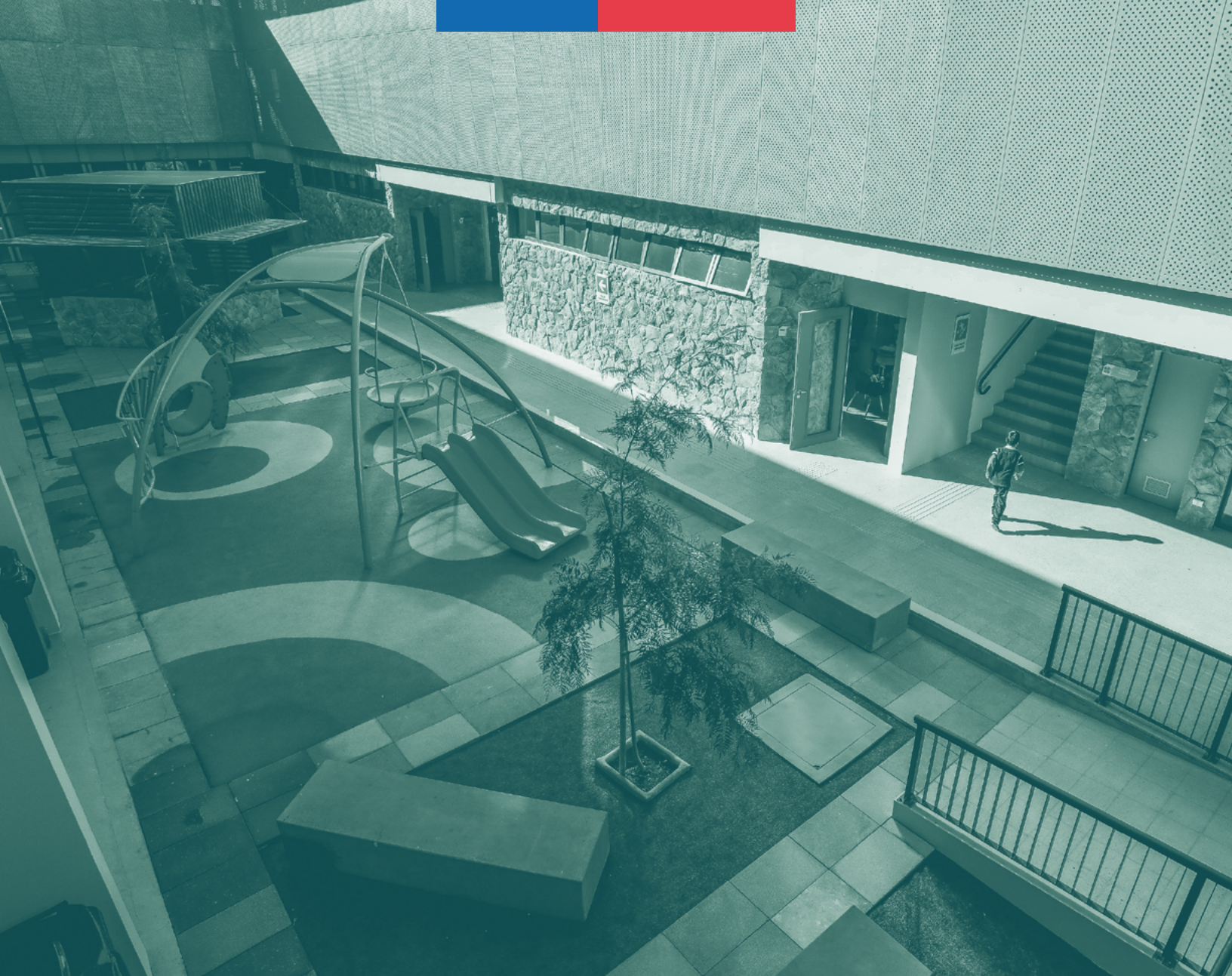


De manera complementaria, se observan mejoras sostenidas en indicadores clave de trayectoria educativa. La asistencia escolar mostró una recuperación progresiva, pasando de 79,2% en 2023 a 82,7% en 2024 y 82,9% en 2025, con 19 de los 26 SLEP mejorando sus niveles de asistencia entre 2024 y 2025¹⁰. A ello se suma una disminución de la tasa de desvinculación escolar, que descendió de 2,0% en 2022/23 a 1,6% en 2024/25¹¹. En conjunto, estos resultados refuerzan la evidencia de que el fortalecimiento pedagógico del sistema no solo impacta en los aprendizajes, sino también en la permanencia y continuidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

¹⁰ Datos a partir de la asistencia acumulada a noviembre 2025, CEM Interactivo, Centro de Estudios Mineduc.

¹¹ Evolución histórica de la desvinculación escolar de estudiantes en las 123 comunas con Servicios Locales de Educación Pública en régimen (2016-2024), 2025, Centro de Estudio Mineduc. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21780/APUNTES%2098_2025_fd02.pdf?sequence=4&isAllowed=y





8	LA INFRAESTRUCTURA COMO CIMIENTO DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA	88
8.1.	La resignificación del espacio educativo en el siglo XXI	89
8.2.	El agotamiento del modelo municipal y el surgimiento de la planificación territorial	90
8.3.	Modernización de la gobernanza: la evolución del DIEE	90
8.4.	Catastro nacional de Infraestructura Educativa: base técnica del sistema	91
8.5.	Inversión histórica y desempeño financiero (2022–2025)	92
8.6.	Gestión de emergencias y respuestas planificadas	93
8.7.	Infraestructura educativa como función estructural del Estado	93
8.8.	Hacia el Plan Nacional de Infraestructura Educativa 2026–2030	94

LA INFRAESTRUCTURA COMO CIMIENTO DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA

8.1. LA RESIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO EN EL SIGLO XXI

La implementación de la Ley N° 21.040 ha implicado una transformación sustantiva en la forma en que el Estado de Chile comprende y gestiona la infraestructura educativa. Históricamente, los espacios educativos fueron concebidos como un soporte secundario, subordinado a lógicas administrativas y presupuestarias fragmentadas. Bajo el paradigma de la Nueva Educación Pública, en cambio, la infraestructura es reconocida como una condición habilitante del derecho a la educación, inseparable de la calidad pedagógica, la equidad territorial y la dignidad de las comunidades educativas.

No resulta posible aspirar a aprendizajes significativos ni a trayectorias educativas continuas cuando los establecimientos presentan deficiencias estructurales que afectan condiciones de habitabilidad y otras vinculadas a la seguridad, el bienestar y el desarrollo socioemocional de estudiantes y trabajadores de la educación. En este marco, la Dirección de Educación Pública ha impulsado una comprensión integral del espacio educativo, avanzando desde una lógica centrada en financiamiento de obras asociadas en reparaciones puntuales, hacia un proceso de definición y resguardo de estándares mínimos de funcionamiento asociados a la habitabilidad, el confort ambiental y la seguridad, en coherencia con las características territoriales del país.

Esta resignificación dialoga directamente con el enfoque pedagógico y de bienestar abordado en capítulos anteriores, al reconocer que el espacio físico está al servicio e incide de manera directa en aspectos como la asistencia, la permanencia y las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, la resignificación del espacio educativo no se limita a su dimensión pedagógica o simbólica, sino que incorpora de manera explícita condiciones funcionales, normativas y ambientales que resultan indispensables para permitir el desarrollo del proceso educativo. La infraestructura educativa debe asegurar



estándares adecuados de seguridad, habitabilidad, accesibilidad universal, confort térmico y cumplimiento normativo, entendiendo el espacio educativo como una infraestructura crítica del Estado, cuya operación continua es condición habilitante para el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

8.2. EL AGOTAMIENTO DEL MODELO MUNICIPAL Y EL SURGIMIENTO DE LA PLANIFICACIÓN TERRITORIAL

Para comprender el alcance de la política actual, resulta indispensable examinar el sistema heredado. Durante casi cuatro décadas, la infraestructura educativa fue administrada por más de 300 municipios, bajo un modelo altamente fragmentado y reactivo. La asignación de recursos no respondió de manera sistemática a criterios técnicos de riesgo o deterioro, sino a la capacidad de formulación de proyectos de cada municipalidad, lo que profundizó brechas territoriales preexistentes.

En materia de infraestructura, el agotamiento del modelo municipal se expresó con especial claridad en la dificultad para abordar procesos de planificación de largo plazo o a escala territorial, la fragmentación de las decisiones de inversión y en una gestión predominantemente reactiva, orientada a resolver contingencias más que a abordar déficits estructurales acumulados. La falta de instrumentos de planificación multianual y de criterios homogéneos de priorización derivó en brechas persistentes entre territorios, que condicionaron la continuidad y calidad del servicio educativo. Este diagnóstico reforzó la necesidad de avanzar hacia una planificación territorial más integrada, basada en carteras de inversión construidas entre el nivel central y los Servicios Locales de Educación Pública.

La Nueva Educación Pública centralizó la inteligencia técnica de manera funcional en la Dirección de Educación Pública, particularmente a través del fortalecimiento del Departamento de Infraestructura y Equipamiento Educacional, mientras descentralizó la ejecución hacia los SLEP, permitiendo una lectura sistémica del riesgo y la inversión, coherente con los principios de equidad y continuidad del servicio educativo.

8.3. MODERNIZACIÓN DE LA GOBERNANZA: LA EVOLUCIÓN DEL DIEE

La evolución del Departamento de Infraestructura y Equipamiento Educacional (DIEE) responde a la necesidad de fortalecer la gestión de riesgos sistémicos asociados a la infraestructura educativa, particularmente frente a la ocurrencia de emergencias, el deterioro del parque construido y la heterogeneidad de capacidades técnicas en



los territorios. Este proceso está orientado a resguardar la continuidad operacional del sistema, la priorización de acciones orientadas a abordar brechas críticas y el acompañamiento técnico especializado y enfocado en los Servicios Locales de Educación Pública, atendiendo de forma paralela los requerimientos generados desde los sostenedores municipales.

El rediseño del DIEE ha sido articulado para generar una estructura organizacional que permita dar acompañamiento técnico a los Servicios Locales, los cuales, a su vez, deben abordar de manera integrada el ciclo de vida completo de la inversión, desde el diagnóstico técnico y la prefactibilidad, hasta la recepción de obras y la planificación del mantenimiento preventivo, entre otros requerimientos técnicos que sean competentes en materia de infraestructura educativa.

Complementariamente, bajo esta nueva gobernanza se ha intentado desarrollar una articulación con actores estratégicos del Estado, tales como la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas, los Gobiernos Regionales y la empresa estatal Desarrollo País. En particular, la colaboración con Desarrollo País ha permitido introducir mecanismos de licitación integrada de diseño y ejecución, buscando reducir plazos en proyectos estratégicos de alta complejidad. A su vez, la coordinación con el MOP ha buscado fortalecer el cumplimiento de estándares técnicos y donde se ha requerido de una respuesta más sistémica, mientras que el trabajo con los GORE ha buscado avanzar en el apalancamiento de recursos regionales, que permitan ampliar la respuesta del Sector a las necesidades de intervenciones en infraestructura educacional.

8.4. CATASTRO NACIONAL DE INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA: BASE TÉCNICA DEL SISTEMA

El Catastro Nacional de Infraestructura Educativa constituye una herramienta estratégica para la conducción del sistema, más allá de su carácter descriptivo. Su consolidación permitirá disponer de información estandarizada y comparable a nivel nacional, apoyando procesos de planificación, priorización de inversiones y toma de decisiones presupuestarias basadas en evidencia. Asimismo, el catastro busca configurarse como un insumo para la formulación de proyectos, la programación plurianual de inversiones y la gestión anticipada frente a emergencias, fortaleciendo la capacidad del Estado para intervenir de manera oportuna y coherente en los distintos territorios.

A noviembre de 2025, el catastro presenta un avance del 68% de los locales visitados, correspondiente a 4.765 establecimientos, con regiones como Maule, Ñuble y Biobío, que han completado la totalidad de sus levantamientos. Los resultados a la fecha entregan una radiografía precisa del estado del sistema:



- ★ El índice promedio nacional de deterioro alcanza un 22%.
- ★ Un 40% de los establecimientos se encuentra en estado “riesgoso”, con niveles de deterioro entre el 26% y el 50%.
- ★ El deterioro se concentra en áreas críticas para la vida educativa diaria: 52% de la superficie de baños y 51% de las aulas presentan deterioro riesgoso.

Se espera que el catastro constituya un diagnóstico y un instrumento que alimenta la priorización de proyectos, la programación plurianual de inversiones y la toma de decisiones estratégicas, en coherencia con los sistemas de monitoreo interno del Sistema de Educación Pública.

8.5. INVERSIÓN HISTÓRICA Y DESEMPEÑO FINANCIERO (2022–2025)

El análisis de la inversión en infraestructura educativa durante el período 2022–2025 permite distinguir entre distintos tipos de intervención. Una parte significativa de los recursos se ha orientado a inversión reactiva, asociada a la atención de **emergencias y contingencias críticas**; otra, a **inversiones correctivas** destinadas a subsanar déficits específicos; y una fracción menor a **inversiones de carácter estructural**, orientadas a transformar de manera sostenible las condiciones de infraestructura.

Esta distinción resulta clave para comprender que no toda inversión genera mejoras sistémicas de largo plazo, reforzando la necesidad de seguir avanzando hacia una planificación anticipada y una asignación estratégica de los recursos públicos.

En esa línea, entre 2022 y 2025, la DEP movilizó un importante número de recursos para avanzar en la inversión de la infraestructura educativa pública, dado que en dicho período se transfirieron \$506.412 millones. Este esfuerzo incluyó tanto al sector municipal como a los Servicios Locales en régimen, lo cual se traduce en que:

- ★ Para el Sector Municipal, entre el período abordado entre 2022 hasta el 2025, se efectuaron transferencias por un monto estimado de \$334.753 millones.
- ★ Los Servicios Locales, durante el mismo período de tiempo, devengaron gastos por un monto estimado de \$171.659 millones.



8.6. GESTIÓN DE EMERGENCIAS Y RESPUESTAS PLANIFICADAS

La gestión de emergencias en infraestructura educacional se ha constituido en un aprendizaje institucional relevante para el Sistema de Educación Pública. La experiencia acumulada evidencia que muchas de estas situaciones no corresponden a eventos aislados, sino a la manifestación de déficits estructurales no abordados oportunamente. En respuesta, se ha ido avanzando en la estandarización de protocolos, la clarificación de roles entre el nivel central y los territorios, y el fortalecimiento de capacidades técnicas especializadas, buscando entregar una respuesta más oportuna y coordinada, sin perder de vista la necesidad de soluciones estructurales de mayor alcance.

La capacidad operativa del sistema se validó tanto en la respuesta a situaciones de emergencia como en la ejecución de respuestas más planificadas. Sólo como referencia, durante el año 2024 se financiaron 89 iniciativas de emergencia por un monto estimado en \$24.047 millones, permitiendo atender situaciones críticas que afectaban la continuidad del servicio educativo. Adicionalmente, se abordaron escenarios de respuesta temprana frente a emergencias como incendios forestales o sistemas frontales, que derivaron en territorios afectados por estado de catástrofe, y se respondió con implementación de planes de contingencia frente a escenarios derivados de la falta de oferta educacional por procesos de migración no planificados.

Paralelamente, las acciones realizadas respecto a iniciativas de inversión más planificadas han considerado un progresivo avance en el trabajo con los Servicios Locales de Educación Pública, conducente a la construcción de carteras de proyectos de conservación e inversión que aborden las brechas identificadas en los territorios. En complemento, se ha abordado la ejecución de proyectos emblemáticos como la reposición parcial del Liceo Industrial de comuna de San Fernando, la reposición del Liceo Jorge Teillier de comuna de Lautaro, o casos más recientes como la reposición del Colegio Insular Robinson Crusoe de comuna de Juan Fernández, o la reposición del Liceo Bicentenario presidente Eduardo Frei Montalva de comuna de Monte Patria, cuyos avances a procesos de Licitación de etapas de Diseño, dan cuenta de una política explícita de búsqueda de equidad territorial y presencia efectiva del Estado en zonas rurales, aisladas y con alta complejidad logística.

8.7. INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA COMO FUNCIÓN ESTRUCTURAL DEL ESTADO

Concebir la infraestructura educativa como una función estructural del Estado implica reconocer que su adecuada gestión requiere financiamiento basal suficiente, capacidades técnicas permanentes y una gobernanza clara entre el nivel central



y los Servicios Locales de Educación Pública. Esta perspectiva supera la lógica de intervenciones específicas y sitúa la infraestructura como un componente esencial para la estabilidad institucional, la continuidad del servicio educativo y la confianza de las comunidades educativas en el sistema público.

La experiencia acumulada entre 2022 y 2025 ha permitido ir avanzando hacia la consolidación de una orientación de política pública que concibe la infraestructura educativa no como un conjunto de proyectos aislados, sino como una función estructural del Estado en materia educacional. Esta orientación se expresa en la profesionalización del DIEE, la articulación intersectorial y la definición de criterios comunes de priorización, ejecución y seguimiento de la inversión, con foco en las carteras desarrolladas por los Servicios Locales en régimen. En coherencia con la Estrategia Nacional de Educación Pública, la infraestructura se integra así a la gobernanza general del sistema, subordinada al objetivo de asegurar continuidad del servicio, equidad territorial y condiciones habilitantes para la mejora pedagógica.

8.8. HACIA EL PLAN NACIONAL DE INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA 2026–2030

Pese a los avances, el Estado reconoce que la brecha acumulada por décadas no se cierra en un solo ciclo de gestión. El aumento de los costos de construcción, el cumplimiento de exigencias normativas y la necesidad de resiliencia climática exigen una política de continuidad.

En este contexto, el Plan Nacional de Infraestructura Educativa 2026–2030 se proyecta como un instrumento estratégico de carácter multianual, orientado a ordenar la inversión pública en infraestructura educativa sobre la base de evidencia técnica, criterios de planificación y priorización territorial y articulación con el ciclo presupuestario del Estado. Su objetivo central es permitir el tránsito desde una lógica predominantemente reactiva, asociada a la atención de emergencias, hacia una planificación estructural que permita anticipar brechas, reducir riesgos y asegurar condiciones adecuadas de funcionamiento para los establecimientos educacionales desplegados en los territorios abordados por los Servicios Locales.

Al cierre del período, la Nueva Educación Pública ha comenzado a reconstruir de manera sistemática y con una óptica de planificación las bases del sistema en materia de Infraestructura. Estas bases constituyen el soporte material indispensable para la transformación pedagógica, la continuidad del servicio educativo y la proyección del Sistema de Educación Pública como una política de Estado hacia el horizonte 2030.





Recuadro 7 |

Infraestructura educativa en cifras (2022–2025)

★ **Reestructuración orgánica del Departamento de Infraestructura.**



Dicha reestructuración entró en vigencia durante noviembre del 2025.

★ Durante 2024 se financió **89 iniciativas de emergencia** por un monto estimado de

\$24.047 millones



★ Para el **Sector Municipal**, entre el período abordado entre 2022 hasta el 2025, se efectuaron transferencias por un monto estimado de

\$334.753 millones



★ **68%** de avance del Catastro Nacional de Infraestructura Educativa



4.765 establecimientos

★ Los **Servicios Locales**, durante el mismo período de tiempo, devengaron gastos por un monto estimado de \$171.659 millones.

\$171.659 millones



★ **PLAN NACIONAL DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR 2026-2030** como hoja de ruta de continuidad.





9	INNOVACIONES ECONÓMICAS Y FINANCIERAS EN LA SEGUNDA ETAPA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	96
9.1.	Un nuevo enfoque de conducción financiera sistémica	97
9.2.	Reestructuración institucional y creación de capacidades técnicas	98
9.3.	Estandarización tecnológica y ordenamiento de las remuneraciones	99
9.4.	Una nueva metodología para el análisis del déficit estructural	100
9.5.	El fondo de Incentivo a la Gestión Administrativa (FIGA)	101
9.6.	De la reacción financiera a la anticipación del riesgo	101
9.7.	Financiamiento y gobernanza: una relación reforzada	102
9.8.	Límites del modelo y proyección del debate financiero	102

INNOVACIONES ECONÓMICAS Y FINANCIERAS EN LA SEGUNDA ETAPA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La rápida expansión del Sistema de Educación Pública —que en pocos años pasó de una fase experimental acotada a un escenario de funcionamiento en régimen con decenas de Servicios Locales— obligó a revisar en profundidad los supuestos sobre los que se había construido su gestión económica y financiera. La segunda etapa del proceso no solo implicó crecer en cobertura, sino, sobre todo, modificar la escala y la lógica de la conducción financiera del sistema, transitando desde un esquema de administración fragmentada hacia una conducción sistémica y anticipatoria.

9.1. UN NUEVO ENFOQUE DE CONDUCCIÓN FINANCIERA SISTÉMICA

Uno de los cambios más significativos de esta etapa se produjo en el ámbito financiero. El rediseño institucional consolidó una separación estructural entre la gestión presupuestaria propia de la Dirección de Educación Pública y la administración financiera del conjunto del sistema de Servicios Locales. Esta distinción permitió superar una lógica híbrida, en la que funciones estratégicas y operativas coexistían sin una delimitación clara, generando sobrecarga, fragmentación y pérdida de foco.

En este marco, se fortaleció una división especializada dedicada exclusivamente a la gestión y conducción presupuestaria del sistema de SLEP. Esta unidad asumió de manera integrada responsabilidades que anteriormente se encontraban dispersas: la administración del Fondo de Apoyo a la Educación Pública, el control presupuestario de los Servicios Locales, la coordinación financiera de los procesos de traspaso, el seguimiento del gasto y la relación técnica con los organismos centrales del Estado en materia presupuestaria. A ello se sumaron funciones críticas asociadas a la gestión de personas y a las operaciones logísticas territoriales indispensables para la provisión del servicio educativo.



Este reordenamiento permitió que la administración de recursos de alta complejidad e impacto sistémico —particularmente los presupuestos operacionales de los SLEP y los mecanismos de apoyo financiero— quedara radicada en una conducción técnica especializada, con criterios homogéneos, información centralizada y capacidad de análisis transversal del sistema.

El resultado fue un salto cualitativo en la capacidad del sistema para ejercer control financiero, asegurar la trazabilidad del gasto y anticipar riesgos presupuestarios, fortaleciendo la sostenibilidad del proceso de expansión.

9.2. REESTRUCTURACIÓN INSTITUCIONAL Y CREACIÓN DE CAPACIDADES TÉCNICAS

El crecimiento acelerado del Sistema de Educación Pública hizo evidente que la estructura original de la Dirección de Educación Pública, concebida para una etapa inicial de instalación acotada, resultaba insuficiente para sostener un escenario de operación en régimen. La segunda etapa del proceso implicó, por tanto, una modernización de la orgánica institucional, orientada a diferenciar con claridad las funciones internas de administración de aquellas vinculadas a la conducción, coordinación y sostenibilidad del sistema en su conjunto.

Este rediseño no fue meramente formal. Supuso reconocer que la gestión financiera de un sistema nacional de educación pública, distribuido territorialmente y con alta complejidad operativa, requiere capacidades profesionales especializadas, herramientas analíticas robustas y criterios de gestión distintos a los propios de la administración interna de un servicio público central. La separación de roles permitió especializar equipos, clarificar responsabilidades y dotar al sistema de una arquitectura institucional más coherente con su escala, reduciendo la dependencia de soluciones coyunturales y fortaleciendo la conducción central.

En este contexto, el funcionamiento del sistema también evidenció desafíos estructurales en materia de gestión de personas, particularmente en las áreas financieras. Se observa una alta rotación de profesionales en estas unidades, asociada, entre otros factores, a las diferencias de remuneraciones entre los equipos del nivel central y los de los Servicios Locales de Educación Pública. Esta situación ha tensionado la continuidad y acumulación de capacidades técnicas estratégicas para la conducción del sistema.

Reconocer el carácter crítico de estas funciones implica asumir como desafío pendiente el fortalecimiento de las condiciones de permanencia del talento especializado, incluyendo la revisión de las escalas de remuneraciones, con el objetivo de reducir la rotación, asegurar la estabilidad de los equipos y consolidar capacidades técnicas clave para el adecuado funcionamiento del Sistema de Educación Pública en régimen.



9.3. ESTANDARIZACIÓN TECNOLÓGICA Y ORDENAMIENTO DE LAS REMUNERACIONES

La modernización financiera se acompañó de un proceso de actualización tecnológica orientado a reducir la heterogeneidad heredada del período de administración municipal. Este proceso tuvo como objetivo estratégico construir una base común de gestión, capaz de asegurar condiciones mínimas homogéneas de operación, control y transparencia para todos los SLEP, independientemente de su tamaño, territorio o momento de instalación. Esta heterogeneidad, expresada en múltiples prácticas de cálculo, criterios disímiles de pago y plataformas no integradas, constituyó durante los primeros años de implementación una de las principales fuentes de incertidumbre financiera y de riesgo administrativo del sistema.

En este contexto, uno de los avances más relevantes de la segunda etapa fue el desarrollo e implementación del Sistema de Gestión de Personas y Pago de Remuneraciones para Docentes y Asistentes de la Educación, Püron, concebido como una plataforma compartida destinada a unificar criterios, centralizar procesos críticos y asegurar condiciones de trazabilidad, control y auditabilidad bajo estándares públicos comunes. A la fecha, el sistema se encuentra completamente desarrollado y en etapa de implementación progresiva, con 13 Servicios Locales de Educación Pública, lo que permite validar su funcionamiento en contextos territoriales diversos y ajustar progresivamente los procesos de despliegue a escala nacional. Este proyecto se diseñó como una política estructural del sistema, no como una solución coyuntural, entendiendo que la gestión de personas y el pago oportuno, correcto y trazable de las remuneraciones constituyen un factor crítico de legitimidad del modelo SLEP frente a las comunidades educativas, las organizaciones gremiales y la ciudadanía en general.

Adicionalmente, Püron persigue un objetivo estratégico de racionalización y ordenamiento del gasto público, al permitir consolidar en una única plataforma los procesos asociados al cálculo y pago de remuneraciones, habilitando la recepción centralizada y estandarizada de los gastos vinculados a los servicios de sistemas de remuneraciones, lo que fortalece la transparencia, el control financiero y la eficiencia en el uso de los recursos fiscales. Su diseño respondió a la necesidad de contar con una herramienta capaz de sostener el funcionamiento de un sistema en expansión, con reglas homogéneas y capacidad de adaptación a la diversidad territorial de los Servicios Locales.

Este esfuerzo tecnológico se complementó con la elaboración y aprobación de un Manual de Remuneraciones para los Servicios Locales de Educación Pública, instrumento técnico-normativo que estableció un marco integral para la gestión del ciclo laboral y el cálculo de remuneraciones del personal docente, asistentes de la educación y trabajadoras de jardines infantiles. El manual sistematizó criterios sobre asignaciones, reconocimiento de experiencia, mecanismos de continuidad de ingresos tras el traspaso desde los municipios, procesos de incorporación y desvinculación, e incentivos al retiro, incorporando además procedimientos operativos y referencias a la jurisprudencia administrativa vigente.

La articulación entre estandarización tecnológica y estandarización normativa permitió avanzar de manera sustantiva hacia una gestión de personas más ordenada, transparente y homogénea. El impacto de este proceso es estructural: reduce significativamente la incertidumbre financiera, fortalece la certeza jurídica de los actos administrativos, disminuye la exposición del sistema a conflictos administrativos, y genera condiciones de gobernanza financiera más estables para los SLEP. En términos estratégicos, Püron y el Manual de Remuneraciones constituyen hoy un activo institucional crítico, cuya continuidad operativa, actualización permanente y financiamiento sostenido resultan indispensables para la estabilidad del Sistema de Educación Pública. Este proceso apunta a reducir significativamente los márgenes de discrecionalidad, fortalecer la certeza jurídica de los actos administrativos y contribuir a disminuir la exposición del sistema a conflictos administrativos asociados al pago de remuneraciones, consolidando una base financiera más previsible y sostenible para el Sistema de Educación Pública.

9.4. UNA NUEVA METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DEL DÉFICIT ESTRUCTURAL

Otro de los nudos críticos abordados en esta etapa fue la generación de déficits estructurales en los procesos de traspaso. Durante los primeros años, estos déficits se analizaban caso a caso, mediante negociaciones ad hoc, lo que dificultaba la comparación, debilitaba la transparencia y aumentaba la incertidumbre financiera.

Para superar esta situación, se desarrolló una metodología estandarizada para el cálculo del déficit de los Servicios Locales, basada en un modelo de costo del servicio educativo. Sin modificar las reglas normativas de la subvención, esta metodología permitió ordenar la información bajo un marco común, identificando con precisión las brechas entre los ingresos asociados a la asistencia y los costos fijos de operación, principalmente remuneraciones.

La aplicación de un criterio homogéneo fortaleció la consistencia técnica de las solicitudes de recursos adicionales y permitió justificar las brechas de financiamiento con evidencia centralizada y comparable, dotando al sistema de mayor previsibilidad y rigor analítico, y reduciendo la discrecionalidad en la asignación de apoyos extraordinarios.



9.5. EL FONDO DE INCENTIVO A LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA (FIGA)

La persistente rigidez del gasto en personal, combinada con la volatilidad de los ingresos por subvención, evidenció la insuficiencia del modelo de financiamiento tradicional para sostener la educación pública en determinados territorios. Como respuesta estructural, se creó el Fondo de Incentivo a la Gestión Administrativa.

El FIGA no fue concebido como una subvención adicional ni como un bono transitorio, sino como un mecanismo de cobertura de déficit operacional condicionado al desempeño administrativo. Su objetivo principal fue abordar brechas estructurales de caja, especialmente en el pago de remuneraciones, exigiendo a cambio compromisos de eficiencia, ordenamiento de dotaciones y mejora en los procesos de gestión.

Aunque su aplicación no es homogénea —ofreciendo cobertura total en los servicios de reciente instalación y exigiendo ajustes en aquellos con mayor trayectoria—, el FIGA constituyó un hito relevante: el reconocimiento explícito de que el financiamiento vía subvención, por sí solo, resulta insuficiente para sostener el funcionamiento del sistema de educación pública sin mecanismos compensatorios estables, particularmente en territorios con alta ruralidad o baja densidad poblacional.

9.6. DE LA REACCIÓN FINANCIERA A LA ANTICIPACIÓN DEL RIESGO

Un cambio menos visible, pero estructural, de esta segunda etapa es el tránsito desde una gestión financiera reactiva hacia una lógica de anticipación del riesgo. La estandarización de información presupuestaria, la centralización del análisis del déficit y el seguimiento sistemático del gasto permitieron a la DEP dejar atrás una lógica centrada en la resolución ex post de crisis financieras locales.

Este nuevo enfoque fortaleció la capacidad del nivel central para identificar tempranamente desequilibrios estructurales, anticipar tensiones de caja y ordenar los procesos de traspaso antes de que los problemas se materializaran en interrupciones del servicio educativo. La gestión financiera dejó de operar exclusivamente como un mecanismo de contención de crisis para transformarse en una herramienta preventiva de conducción del sistema, alineada con los estándares de implementación y los criterios de anticipación definidos para los traspasos.



9.7. FINANCIAMIENTO Y GOBERNANZA: UNA RELACIÓN REFORZADA

Las innovaciones financieras de la segunda etapa no pueden entenderse de manera aislada de los cambios en la gobernanza del sistema. El fortalecimiento de capacidades financieras en la DEP y en los SLEP contribuyó a clarificar responsabilidades, reducir espacios de discrecionalidad y reforzar la rendición de cuentas.

En este sentido, el ordenamiento económico-financiero operó como un soporte silencioso, pero decisivo, para la consolidación de la gobernanza del Sistema de Educación Pública. La disponibilidad de información homogénea, criterios compartidos y reglas claras de financiamiento permitió que las decisiones estratégicas se apoyaran en evidencia y no en negociaciones fragmentadas, reforzando la conducción estatal del sistema y su coherencia como política pública de alcance nacional.

9.8. LÍMITES DEL MODELO Y PROYECCIÓN DEL DEBATE FINANCIERO

Las innovaciones económicas y financieras desarrolladas en la segunda etapa del Sistema de Educación Pública permitieron superar buena parte de las debilidades que marcaron su fase inicial. El ordenamiento institucional, la estandarización de procesos, la incorporación de herramientas de análisis homogéneas y la creación de mecanismos compensatorios como el Fondo de Incentivo a la Gestión Administrativa fortalecieron de manera sustantiva la capacidad del Estado para conducir un sistema educativo público en expansión.

Sin embargo, estos avances no eliminan por completo las tensiones estructurales del modelo de financiamiento vigente. La convivencia entre una lógica de subvención educativa —asociada a la demanda y a la asistencia— y una lógica presupuestaria propia de la administración financiera del Estado continúa siendo un desafío de fondo. Las soluciones implementadas en esta etapa permiten administrar dicha tensión dentro del marco normativo actual, pero no la resuelven de manera definitiva.

En este sentido, instrumentos como el FIGA y la metodología estandarizada de análisis del déficit deben entenderse como mecanismos de estabilización y corrección, no como una transformación estructural del modelo de financiamiento. Su valor principal radica en haber reconocido explícitamente que la provisión del servicio educativo público requiere herramientas distintas a las del financiamiento educativo tradicional, especialmente en territorios donde la matrícula y la asistencia no reflejan los costos reales de operación.



La experiencia acumulada y los cambios demográficos —en particular, la caída sostenida de la tasa de natalidad— han instalado en esta segunda etapa un debate estructural de largo plazo: la necesidad de avanzar hacia esquemas de financiamiento que reconozcan el carácter sistémico de la educación pública, sobre lo cual coinciden las evaluaciones externas (nacional e internacional), así como los informes del Consejo (2023, 2024 y 2025). Si bien la matrícula total ha disminuido, la matrícula del sector público se ha diversificado, incorporando una población estudiantil con necesidades más heterogéneas, lo que supone mayores y distintos requerimientos en materia de financiamiento.

En este contexto, se vuelve necesario transitar hacia mecanismos que incorporen componentes de financiamiento basal directo, capaces de otorgar mayor estabilidad, previsibilidad y coherencia a la gestión de los Servicios Locales de Educación Pública. Este debate queda abierto como una de las claves estratégicas para la consolidación del Sistema de Educación Pública hacia el horizonte de 2030.





10	EJES TRANSVERSALES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA: FUNDAMENTOS DE LA COHESIÓN Y EQUIDAD	104
10.1.	Principios estructurales del sistema	105
10.2.	Género y liderazgo femenino en la gobernanza del sistema	106
10.3.	Trayectoria educativa: equidad desde el inicio	107
10.4.	Educación rural: aprendizaje, cuidado y liderazgo en contextos territoriales aislado	108
10.5.	Educación técnico-profesional: desarrollo territorial con enfoque inclusivo	109
10.6.	Pueblos indígenas y lenguas originarias	111
10.7.	Cohesión del sistema	111

EJES TRANSVERSALES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA: FUNDAMENTOS DE LA COHESIÓN Y EQUIDAD

10.1. PRINCIPIOS ESTRUCTURALES DEL SISTEMA

El Sistema Nacional de Educación Pública, creado por la Ley N.º 21.040, se concibe como una política pública estructural del Estado orientada a garantizar una educación inclusiva, pertinente territorialmente y basada en derechos. Esta ley establece como principios rectores la igualdad, la no discriminación y el respeto a la diversidad, mandato que se articula con la Ley N.º 20.820 (sobre la transversalización del enfoque de género en la acción del Estado); y la Ley N.º 21.675 (que establece medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres por razones de género, garantizando el derecho de niñas, adolescentes y mujeres a una vida libre de violencia). Asimismo, se alinea con las metas del Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018–2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 especialmente con el ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el ODS 5, orientado a lograr la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas y los instrumentos de gestión institucional vigentes, incluyendo el Programa de Mejoramiento de la Gestión con enfoque de género.

A la luz de este marco normativo, los ejes transversales se constituyen en principios estructurales del Sistema Nacional de Educación Pública porque ambos determinan de manera directa las condiciones reales en que se ejerce el derecho a la educación. Las desigualdades educativas no se distribuyen de forma homogénea: se expresan territorialmente —entre zonas urbanas y rurales, centros y periferias, territorios extremos e interculturales— y se profundizan por razones de género, afectando de manera diferenciada las trayectorias educativas, el acceso a oportunidades y el ejercicio del liderazgo.



Incorporar estos ejes estructurantes permite al Estado avanzar desde una política educativa uniforme hacia una política pública situada, capaz de reconocer brechas históricas y diseñar respuestas pertinentes a realidades diversas. Ambos principios son condiciones habilitantes de la igualdad sustantiva: sin enfoque territorial ni perspectiva de género, la educación pública corre el riesgo de reproducir desigualdades. Así, el Sistema Nacional de Educación Pública concibe la cohesión del sistema no desde la homogeneización, sino desde políticas diferenciadas bajo un marco común de gobernanza estatal, integrando educación, cuidados y desarrollo territorial como pilares de una política pública inclusiva y basada en derechos.

Asimismo, el carácter estructural de estos principios se fundamenta en que atraviesan todos los niveles del sistema —planificación estratégica, gestión institucional, acompañamiento pedagógico, formación, convivencia educativa y articulación intersectorial— y no pueden limitarse a programas específicos. Territorio y género organizan la toma de decisiones, orientan la priorización de recursos y definen los modelos de intervención del SNEP.

10.2. GÉNERO Y LIDERAZGO FEMENINO EN LA GOBERNANZA DEL SISTEMA

Uno de los avances más significativos de esta segunda etapa fue la incorporación explícita de la perspectiva de género en la gobernanza del Sistema de Educación Pública. La Dirección de Educación Pública reconoció que las brechas de género no solo se expresan en el acceso educativo, sino también en la distribución del poder, el liderazgo y la toma de decisiones.

En este contexto, se fortaleció la Agenda de Género en educación pública y se impulsó la Red Ímpetu: Mujeres que Transforman la Educación Pública, concebida como una plataforma estratégica para visibilizar, fortalecer y articular el liderazgo femenino en los territorios. La red reconoce que las mujeres lideran procesos educativos en contextos urbanos, rurales, insulares y extremos, y que dichas trayectorias requieren redes de apoyo, reconocimiento institucional y espacios de formación y colaboración.

El liderazgo femenino pasó a ser entendido como un activo estructural del sistema, clave para su cohesión, sostenibilidad y legitimidad territorial. La equidad de género dejó de ser un componente programático aislado y se integró como una dimensión transversal de la conducción del sistema público de educación.

Durante 2025, la Dirección de Educación Pública creó y lanzó la Red Ímpetu: Mujeres que Transforman la Educación Pública, integrada por mujeres que cumplen funciones directivas, técnicas y estratégicas en los 27 Servicios Locales y en la DEP, esto ha significado que el Sistema haga un reconocimiento a al menos mas de 200 mujeres con representación de las 16 regiones del país. Su lanzamiento permitió



visibilizar el liderazgo femenino del sistema y generar espacios de reconocimiento y articulación territorial. A partir de esta base, la Red evolucionó hacia una Línea de Apresto orientada a la formación en género y gestión pública, marcando el tránsito desde acciones de reconocimiento hacia una estrategia formativa estructurada. En este marco, la DEP comprometió para 2026 la implementación del curso nacional “Educación Pública y Género”, dirigido prioritariamente a las integrantes de la Red Ímpetu, consolidando a las mujeres de la Educación Pública como actoras clave en la transversalización del enfoque de género y en la gobernanza del sistema. Se espera para el año 2026 reconocer a otras nuevas 200 mujeres del Sistema.

Desde 2018, la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales avanzaron desde una fase inicial de instalación hacia una consolidación institucional del enfoque de género, materializada en Programas de Trabajo de Género implementados en los SLEP y la DEP, con cobertura en las 16 regiones. Este proceso permitió desplegar más de 80 medidas de género a nivel nacional, fortalecer capacidades territoriales y alcanzar directamente a más de 2.400 funcionarias y funcionarios asociados a través del programa sobre mejoramiento de la gestión del Estado, además del impacto indirecto en comunidades educativas.

10.3. TRAYECTORIA EDUCATIVA: EQUIDAD DESDE EL INICIO

La educación parvularia se consolidó, en esta segunda etapa, como un componente estratégico de la equidad educativa y de género. El reencauce institucional fortaleció la articulación entre la Dirección de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra y los Servicios Locales, asegurando coherencia curricular y continuidad pedagógica desde la primera infancia.

Los avances en cobertura, modernización de espacios educativos, programas de acompañamiento familiar y capacitación continua se desarrollaron reconociendo que la educación parvularia cumple un doble rol estructural: garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje desde los primeros años y contribuir a reducir brechas de género asociadas al cuidado, la participación laboral y la autonomía de las mujeres.

La educación parvularia dejó de concebirse como un subsistema aislado y pasó a integrarse plenamente al proyecto de la Nueva Educación Pública, afirmando que la equidad —incluida la equidad de género— comienza en la primera infancia y constituye una responsabilidad indelegable del Estado.



10.4. EDUCACIÓN RURAL: APRENDIZAJE, CUIDADO Y LIDERAZGO EN CONTEXTOS TERRITORIALES AISLADOS

La educación rural se consolidó como uno de los ejes estratégicos del trabajo de la Dirección de Educación Pública, reconociendo su rol fundamental en la cohesión territorial y en el sostenimiento de comunidades educativas en contextos de alta dispersión geográfica y aislamiento relativo. Actualmente, más de 2.400 establecimientos públicos rurales —incluidos 194 establecimientos unidocentes— sostienen procesos educativos en territorios caracterizados por una fuerte vida comunitaria, donde la escuela pública constituye, muchas veces, el principal espacio institucional del Estado.

En estos contextos, la dimensión de género adquiere especial relevancia. La educación rural descansa en gran medida en el trabajo de mujeres docentes y asistentes de la educación, quienes cumplen simultáneamente funciones pedagógicas, de cuidado y de articulación comunitaria. Reconocer esta realidad permitió avanzar desde una mirada compensatoria hacia un enfoque de pertinencia territorial con perspectiva de género, visibilizando el aporte histórico de las mujeres en la sostenibilidad del sistema educativo rural y abordando brechas específicas asociadas a la sobrecarga laboral, el acceso a formación continua y las oportunidades de liderazgo.

Este enfoque se vio reforzado en 2023 con la elaboración, por parte de la Dirección de Educación Pública, de la propuesta de mejora en la gestión del programa social 4 a 7, adjudicada mediante el Fondo de Transversalización de Género. Esta iniciativa permitió vincular de manera explícita educación pública, cuidados y autonomía económica de las mujeres, reconociendo que la permanencia educativa de niñas y niños en territorios rurales está estrechamente relacionada con la disponibilidad de redes de cuidado y con las condiciones laborales de madres y cuidadoras. La propuesta DEP posicionó a la Educación Pública como actor articulador entre política educativa y política social, fortaleciendo la corresponsabilidad del cuidado como condición habilitante del derecho a la educación.

La Estrategia Nacional de Fortalecimiento de la Educación Rural integró de manera transversal la perspectiva de género en cada una de sus líneas de acción, diferenciándose de otras políticas sectoriales al incorporar explícitamente la realidad social y de cuidados presente en los territorios rurales:

- ★ **Infraestructura y conectividad:** el mejoramiento de espacios educativos, servicios básicos y conectividad digital se orientó no solo al fortalecimiento de los aprendizajes, sino también a generar condiciones dignas y seguras de trabajo para equipos mayoritariamente feminizados, reduciendo barreras de acceso a recursos pedagógicos y a formación continua, especialmente en zonas aisladas.



- ★ **Formación docente especializada:** se promovió el desarrollo profesional situado, incorporando contenidos de equidad de género, convivencia educativa y educación no sexista, con especial atención a docentes multigrado y unidocentes. Esta línea reconoce que la formación en género es una herramienta clave para abordar estereotipos tempranos, prevenir violencias y fortalecer trayectorias educativas en comunidades pequeñas.
- ★ **Currículum pertinente y contextualizado:** se impulsó la adaptación curricular a realidades locales, integrando saberes territoriales, interculturales y comunitarios, lo que permite visibilizar el rol de mujeres rurales, lideresas locales y cuidadoras como referentes educativos, ampliando los modelos de identificación para niñas y niños.
- ★ **Articulación de redes territoriales:** se fortalecieron vínculos entre establecimientos, Servicios Locales, municipios y actores comunitarios, reconociendo el papel central de las mujeres como articuladoras de redes de apoyo educativo, social y cultural, y promoviendo su participación en espacios de toma de decisiones a nivel local.

A diferencia de otras líneas educativas centradas principalmente en cobertura o resultados académicos, la Estrategia de Educación Rural incorpora la perspectiva de género como componente estructural del derecho a la educación en territorios rurales, entendiendo que aprendizaje, cuidado y liderazgo forman parte de un mismo entramado comunitario.

De este modo, la educación rural dejó de ser entendida como una excepción del sistema y pasó a reconocerse como un espacio pedagógico estratégico para la equidad, la permanencia educativa y el desarrollo local, donde la perspectiva de género resulta inseparable de la gestión educativa y contribuye a fortalecer la cohesión territorial, el liderazgo femenino y las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes del mundo rural.

10.5. EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL: DESARROLLO TERRITORIAL CON ENFOQUE INCLUSIVO

La Educación Técnico-Profesional (TP) adquirió un rol central en la segunda etapa del Sistema de Educación Pública, tanto por su peso en la matrícula como por su función estratégica en el desarrollo territorial. La Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales asumieron que la formación TP no constituye un itinerario alternativo ni residual, sino un componente estructural del derecho a la educación y un pilar del desarrollo productivo, social y comunitario del país.



En términos de magnitud, la Educación Media Técnico-Profesional concentra alrededor del 40 % de la matrícula total de enseñanza media a nivel nacional. De acuerdo con datos oficiales del Ministerio de Educación, más del 70% de esta matrícula se encuentra en establecimientos de dependencia pública, lo que sitúa a la Nueva Educación Pública como el principal garante de la formación técnico-profesional en Chile. En los territorios administrados por los Servicios Locales, la educación TP cumple además una función clave de anclaje territorial, particularmente en zonas rurales, extremas y con menor dinamismo económico.

Desde la perspectiva de género, la matrícula técnico-profesional presenta una distribución cercana a la paridad a nivel agregado, con una participación femenina en torno al 47%. No obstante, esta paridad convive con una segmentación persistente por especialidades, donde las mujeres continúan subrepresentadas en áreas industriales, tecnológicas y productivas tradicionalmente masculinizadas. Este diagnóstico permitió orientar el trabajo de los SLEP hacia políticas activas de inclusión, promoviendo el acceso de mujeres a trayectorias formativas diversificadas y fortaleciendo entornos educativos libres de estereotipos de género.

En esta etapa, el fortalecimiento de la educación técnico-profesional fue articulada por la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional del Ministerio de Educación, promoviendo la vinculación entre educación media, educación superior TP y sectores productivos. En el marco de la Nueva Educación Pública, esta orientación se expresó en el impulso de mecanismos de articulación territorial, redes locales y consejos asesores que permitieron alinear la oferta formativa con las necesidades productivas y sociales de cada territorio, resguardando al mismo tiempo la función pública de la educación.

La modernización de infraestructura, la actualización curricular y el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico permitieron avanzar hacia una educación técnico-profesional más pertinente, inclusiva y territorialmente situada. De este modo, la educación TP se integró plenamente al proyecto de la Nueva Educación Pública, reforzando su contribución a la equidad social, la cohesión territorial y el desarrollo sostenible.

Como parte del proceso de consolidación de la transversalización del enfoque de equidad de género en el Sistema Nacional de Educación Pública, y en coherencia con los Programas de Trabajo de Equidad de Género definidos para 2026, durante 2025 la Dirección de Educación Pública asumió un compromiso institucional orientado a abordar las brechas de género que afectan las trayectorias educativas y laborales de niñas y mujeres, con especial énfasis en la educación técnico-profesional. Este compromiso considera el diseño de orientaciones técnicas para una orientación vocacional libre de estereotipos y el desarrollo de acciones articuladas con los Servicios Locales de Educación Pública, incluyendo la implementación de iniciativas STEM, con el objetivo de incrementar la participación de niñas en trayectorias científicas y tecnológicas y reducir de manera sostenida las brechas de género que condicionan su acceso a oportunidades educativas y laborales.



10.6. PUEBLOS INDÍGENAS Y LENGUAS ORIGINARIAS

En los territorios con presencia de pueblos originarios, la Nueva Educación Pública avanzó hacia un enfoque de educación intercultural que reconoce la diversidad cultural y lingüística como una dimensión estructural del derecho a la educación. Este enfoque se expresa en la integración progresiva de la lengua, la historia, la cosmovisión y los saberes locales en los procesos formativos, fortaleciendo la pertinencia territorial de los proyectos educativos y el vínculo entre las comunidades educativas y su entorno.

La educación intercultural fue concebida como un componente esencial del modelo educativo público y no como una acción complementaria. En este marco, la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales promovieron la interculturalidad como principio pedagógico, ético y democrático.

Un hito relevante fue la realización del Primer Encuentro Nacional de Educación Intercultural en la Nueva Educación Pública, que permitió visibilizar experiencias territoriales, sistematizar aprendizajes y reafirmar la interculturalidad como una línea prioritaria del sistema. A ello se suman avances normativos, como la vigencia de las Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios y el convenio de colaboración suscrito en 2024 entre la DEP y la CONADI, orientado a fortalecer la implementación territorial de la educación intercultural.

La incorporación de una mirada interseccional permitió articular territorio, cultura y género, visibilizando el rol de las mujeres indígenas como portadoras de lengua, memoria cultural y conocimientos tradicionales. Esta perspectiva amplió el alcance de la política intercultural, integrando dimensiones históricamente subrepresentadas en la acción educativa del Estado.

10.7. COHESIÓN DEL SISTEMA

Entre 2019 y 2025, el Sistema Nacional de Educación Pública avanzó desde una etapa inicial de instalación del enfoque de género hacia un modelo progresivamente estructurado de transversalización, incorporando la perspectiva de género en la planificación, la gestión territorial, la formación de capacidades y la gobernanza del sistema. Este recorrido permitió consolidar Programas de Trabajo de Género en los Servicios Locales, fortalecer redes territoriales, posicionar el liderazgo femenino mediante la Red Ímpetu y articular políticas educativas con agendas de cuidados, convivencia y desarrollo local.





11	PARTICIPACIÓN Y FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL	112
11.1.	Construcción de confianza social e institucional	113
11.2.	Mecanismos de participación y su rol estratégico	115
11.2.1.	Comités Directivos Locales	115
11.2.2.	Consejos Locales de Educación Pública	116
11.3.	Elaboración participativa de instrumentos estratégicos	116
11.4.	La participación como garantía de legitimidad y sostenibilidad	117
11.5.	Articulación con actores gremiales y sociales	118
11.6.	Diálogo social y trabajo con los gremios de la educación	119
11.7.	El consejo de la Sociedad Civil (COSOC) de la dep y la gobernanza participativa nacional	120
11.8.	Participación como arquitectura de sostenibilidad del sistema	122

PARTICIPACIÓN Y FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

11.1. CONSTRUCCIÓN DE CONFIANZA SOCIAL E INSTITUCIONAL

El fortalecimiento del Sistema de Educación Pública entre 2023 y 2025 tuvo como eje no solo la gestión técnica, sino también la construcción de confianza social e institucional. La experiencia previa había demostrado que la sostenibilidad del sistema no depende únicamente de su estructura normativa o administrativa, sino de su capacidad para generar conducción compartida, donde el liderazgo estatal, la participación ciudadana y la coordinación interinstitucional actúan de manera complementaria. La etapa inicial (2017–2022) estuvo marcada por la concentración en hitos administrativos, lo que, sumado a las crisis de gobernanza territorial, generó una percepción de distancia burocrática. El proceso de reencauce se propuso revertir esta dinámica.

La Nueva Educación Pública se concibió desde sus orígenes como una política de Estado con un fuerte anclaje democrático. Más allá de mejorar la calidad educativa o la eficiencia de la gestión, su propósito estructural ha sido situar a las comunidades educativas en el centro del proceso, reconociendo su rol como garantes de legitimidad, pertinencia territorial y continuidad institucional.

El reencauce institucional iniciado en 2023 permitió reposicionar esta dimensión participativa como un componente estratégico del sistema, superando una etapa inicial en la que la participación tendía a concentrarse en hitos formales de instalación. A partir de este período, la confianza dejó de entenderse como un resultado esperado y pasó a concebirse como una condición que debía ser activamente construida mediante reglas claras, espacios institucionalizados y rendición periódica de cuentas.

En este marco, la participación no fue entendida como un mecanismo accesorio o meramente consultivo, sino como una dimensión constitutiva del sistema. El fortalecimiento de instancias formales de deliberación y control social permitió



avanzar hacia un modelo de gobernanza participativa multinivel, donde las decisiones estratégicas se construyen de manera articulada entre el nivel nacional, territorial y local.

Recuadro 8 |

Niveles de gobernanza del Sistema de Educación Pública



Nivel nacional: Conducción técnica y política del sistema, formulación de lineamientos estratégicos, supervisión y evaluación global.



Nivel territorial: Gestión pedagógica, administrativa y comunitaria; implementación de políticas públicas en los territorios.



Nivel local: Participación ciudadana, rendición de cuentas y colaboración en el desarrollo educativo local.

Este modelo permitió una conducción más coordinada y una toma de decisiones más cercana a las comunidades educativas. La gobernanza dejó de operar bajo una lógica vertical para configurarse progresivamente como un sistema en red, en el que cada nivel ejerce responsabilidades específicas, con mecanismos institucionalizados de diálogo, información y rendición de cuentas.

Durante el período 2024–2025, este principio se consolidó como un eje de conducción del sistema, integrándose de manera explícita a los estándares de gobernanza y a los mecanismos de monitoreo y evaluación institucional. La participación pasó a ser considerada un indicador relevante de desempeño institucional, asociado a la estabilidad del servicio, la prevención de conflictos y la legitimidad de los procesos de instalación.

En este contexto, la Nueva Educación Pública reconoce que estudiantes, docentes, asistentes de la educación, educadoras de párvulos y familias ejercen su derecho a deliberar, decidir y construir colectivamente el futuro de sus establecimientos. Esta dimensión participativa no se limita a la expresión de opiniones, sino que incide



efectivamente en la planificación y gestión educativa, reforzando el carácter público y democrático del sistema.

Para ello, se establecieron estándares comunes de participación —paridad, inclusión y transparencia de los procesos electorales— junto con procedimientos periódicos de rendición de cuentas de las autoridades hacia las comunidades educativas. Este énfasis representó un cambio cultural significativo respecto del modelo municipalizado, en el que la participación tendía a ser episódica y con escasa incidencia real.

11.2. MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN Y SU ROL ESTRATÉGICO

La participación en la Nueva Educación Pública se materializa a través de un conjunto de instancias formales que acompañan el ciclo completo de instalación y funcionamiento de los Servicios Locales de Educación Pública. Estas instancias cuentan con reglamentos tipo, calendarios electorales definidos y actas públicas, lo que asegura trazabilidad, legitimidad de origen y continuidad institucional.

El fortalecimiento de estos mecanismos fue uno de los aprendizajes centrales del reencauce institucional, al constatarse que la ausencia de participación temprana generaba resistencias, desconfianza y conflictos posteriores. En contraste, los procesos participativos anticipados permitieron mejorar la calidad de las decisiones y fortalecer la apropiación territorial del sistema.

11.2.1. Comités Directivos Locales

El primer paso en la instalación de un Servicio Local de Educación Pública es la constitución de su Comité Directivo Local. Este órgano, integrado por representantes del gobierno regional, los municipios y los centros de padres y apoderados desempeña un rol esencial en la definición del perfil del director ejecutivo del SLEP y en la supervisión de su gestión estratégica.

Su labor incluye la aprobación de lineamientos generales, el seguimiento de metas institucionales y la rendición de cuentas ante la comunidad, reforzando la corresponsabilidad entre los actores territoriales y el sostenedor.



11.2.2. CONSEJOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Una vez traspasados los establecimientos, la participación se profundiza mediante la conformación de los Consejos Locales de Educación Pública. Estas instancias están compuestas mayoritariamente por estudiantes, docentes, asistentes de la educación y apoderados, elegidos democráticamente, y representan el principal espacio de deliberación participativa del sistema.

Los Consejos Locales no operan como órganos meramente consultivos. Sus propuestas se integran a los Planes Estratégicos Locales (PEL) y a los Planes Anuales Locales (PAL), con mecanismos de seguimiento público que refuerzan su carácter vinculante.

DATOS DE PARTICIPACIÓN



Estos niveles de participación evidencian que la NEP ha logrado movilizar a decenas de miles de personas en instancias formales de deliberación y decisión colectiva, fortaleciendo la legitimidad del sistema y canalizando institucionalmente las demandas territoriales.

11.3. ELABORACIÓN PARTICIPATIVA DE INSTRUMENTOS ESTRATÉGICOS

La participación también ha sido un componente central en la elaboración de los principales instrumentos de planificación del sistema. Este enfoque se expresó, en particular, en:

- ★ La Estrategia Nacional de Educación Pública, cuya formulación incorporó los aportes de miles de actores del sistema, recogidos a través de consultas, talleres y procesos deliberativos.
- ★ Los Planes Estratégicos Locales (PEL), que definen las prioridades de cada SLEP a seis años y se construyen de manera colaborativa con equipos directivos, comunidades educativas y actores territoriales.

En servicios como Andalién Costa y Los Libertadores, miles de personas participaron en conversatorios, grupos focales y consultas abiertas, lo que permitió que estos instrumentos reflejaran las particularidades y desafíos de cada territorio.

La participación en la elaboración de instrumentos estratégicos se vinculó directamente a metas de gestión e indicadores de cumplimiento, reforzando su carácter vinculante y su integración al sistema de monitoreo institucional.

En paralelo, se avanzó en la formalización de políticas de género y equidad, incorporando estas dimensiones a la planificación estratégica de la DEP y a su coordinación con los SLEP. Estos lineamientos se integraron a la convivencia educativa, a la gestión de personas y a los protocolos institucionales, reforzando un enfoque de derechos coherente con el carácter público del sistema.

11.4. LA PARTICIPACIÓN COMO GARANTÍA DE LEGITIMIDAD Y SOSTENIBILIDAD

La experiencia acumulada demuestra que las transformaciones administrativas solo generan impacto cuando las comunidades educativas las reconocen como propias. Por ello, la participación dejó de ser un complemento para convertirse en un pilar estructural de la Nueva Educación Pública.

Los Comités Directivos Locales, los Consejos Locales y los procesos participativos asociados a la planificación estratégica otorgaron legitimidad a cada traspaso, contribuyendo a reducir resistencias, anticipar conflictos y mejorar la implementación de los planes de mejora. En los territorios con mayor involucramiento se observó una gestión más estable y una mayor apropiación del proyecto educativo público.

La legitimidad de la NEP se juega tanto en su capacidad pedagógica como en su capacidad participativa. Sin la voz activa de las comunidades, el sistema corre el riesgo de ser percibido como una estructura burocrática distante; con ellas, se transforma en un proyecto compartido, con sentido local y proyección de largo plazo.

Por esta razón, la participación forma parte de las nueve dimensiones de monitoreo del sistema y se reporta periódicamente como indicador de desempeño institucional.

11.5. ARTICULACIÓN CON ACTORES GREMIALES Y SOCIALES

El fortalecimiento de la participación en la Nueva Educación Pública durante la Etapa II incluyó también una relación más estructurada y sistemática con actores gremiales y sociales vinculados al sistema educativo.

La relación con organizaciones gremiales —docentes, asistentes de la educación, educadoras y asistentes de párvulos y otros actores— se concibió como un componente complementario de la gobernanza del sistema, orientado a fortalecer la estabilidad del servicio educativo y la continuidad de los procesos pedagógicos.

El diálogo se desarrolló bajo un principio explícito de rectoría estatal, evitando confusiones entre participación, cogobierno o delegación de atribuciones. La Dirección de Educación Pública mantuvo la conducción estratégica del sistema, resguardando la coherencia con el marco presupuestario, las normas administrativas y los objetivos pedagógicos definidos por la Estrategia Nacional de Educación Pública.

Durante el período 2023–2025 se consolidaron espacios regulares de diálogo a nivel nacional y territorial, que permitieron canalizar inquietudes de manera anticipada y reducir la conflictividad, evitando interrupciones del servicio educativo.

Esta forma de relación contribuyó a superar una etapa inicial marcada por visiones de autonomía absoluta de algunos servicios, consolidando progresivamente la idea de que los SLEP forman parte de un sistema nacional interdependiente.



Recuadro 9 |

Participación como pilar de la gobernanza del sistema

Entre 2024 y 2025, alrededor de 200.000 personas participaron en procesos electorales y deliberativos del Sistema de Educación Pública, consolidando uno de los mecanismos de participación educativa más amplios del país.

Este despliegue permitió fortalecer la legitimidad de los traspasos, anticipar conflictos territoriales y consolidar una cultura de corresponsabilidad entre el Estado y las comunidades educativas, sin debilitar la rectoría estatal ni la sostenibilidad fiscal del sistema.



11.6. DIÁLOGO SOCIAL Y TRABAJO CON LOS GREMIOS DE LA EDUCACIÓN

La consolidación del Sistema de Educación Pública ha requerido no solo capacidades técnicas y administrativas, sino también una conducción institucional capaz de sostener relaciones laborales estables y canales permanentes de diálogo con las y los trabajadores de la educación. En este marco, la Dirección de Educación Pública ha desarrollado un enfoque sistemático de trabajo con los gremios del sector, entendiendo que la legitimidad y sostenibilidad del sistema dependen, en parte sustantiva, de su capacidad para abordar de manera pertinente y continua las demandas laborales en un contexto de transformación institucional.

Durante el período reciente, este enfoque se tradujo en una política activa de diálogo con las organizaciones representativas de asistentes de la educación, docentes y funcionarios vinculados al proceso de traspaso desde los municipios a los Servicios Locales de Educación Pública. La Dirección de Educación Pública sostuvo reuniones periódicas con las Confederaciones Nacionales de Asistentes de la Educación, así como con asociaciones comunales vinculadas a los distintos SLEP, con el objetivo de recoger inquietudes, comprender problemáticas específicas y construir soluciones acordadas entre los servicios y las y los trabajadores.

A nivel territorial, se promovió la instalación de mesas de trabajo en diversos Servicios Locales, con una periodicidad mensual o quincenal según la complejidad de cada contexto. Estas instancias permitieron abordar conflictos de larga data, ordenar procesos internos y avanzar en la resolución de problemáticas laborales acumuladas, contribuyendo a fortalecer la capacidad de gestión de los SLEP y a reducir tensiones que afectaban el funcionamiento del servicio educativo.

Este trabajo sostenido de diálogo y articulación ha permitido, en distintos territorios, descomprimir escenarios de movilización y encauzar los conflictos por vías institucionales, respetando las posiciones de las y los trabajadores y promoviendo mecanismos de solución eficientes y oportunos. La experiencia acumulada muestra que la existencia de espacios formales y permanentes de diálogo contribuye a prevenir crisis mayores y a fortalecer la gobernanza del sistema en su conjunto.

En el caso del profesorado, la Dirección de Educación Pública mantuvo un diálogo directo y continuo con el Colegio de Profesores, orientado a dar respuesta a requerimientos específicos y a colaborar en la gestión de conflictos surgidos en el proceso de instalación y consolidación de los Servicios Locales. Esta relación ha sido clave para asegurar continuidad del servicio educativo y para avanzar en soluciones que resguarden tanto los derechos laborales como el interés superior de las comunidades educativas.

Asimismo, se desarrolló un trabajo específico con los gremios de funcionarias y funcionarios de jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF), promoviendo su visibilización dentro de los Servicios Locales y el reconocimiento de sus condiciones



laborales particulares. Este esfuerzo se orientó a incorporar sus necesidades reales en los procesos de gestión de los SLEP, reforzando el principio de equidad dentro del sistema público.

De manera complementaria, la Dirección de Educación Pública sostuvo instancias de trabajo con los gremios de funcionarios de los antiguos Departamentos de Educación Municipal, DAEM y corporaciones municipales, abordando las complejidades asociadas a su situación contractual en el contexto del traspaso de establecimientos a los Servicios Locales. Este trabajo permitió avanzar en soluciones graduales, reconociendo la diversidad de situaciones heredadas y la necesidad de transiciones ordenadas.

Finalmente, el diálogo con las federaciones y asociaciones de funcionarios de los propios Servicios Locales permitió avanzar en acuerdos y mejoras en materias laborales, contribuyendo a la consolidación de equipos y a la estabilidad institucional de los SLEP en régimen.

En su conjunto, este trabajo con los gremios de la educación refuerza la comprensión de la Nueva Educación Pública como una política de Estado que reconoce a las y los trabajadores como actores centrales del sistema. La experiencia demuestra que el diálogo social permanente, la resolución institucional de conflictos y el respeto por las organizaciones laborales constituyen condiciones necesarias para asegurar la continuidad del servicio educativo y la sostenibilidad del Sistema de Educación Pública en el largo plazo.

11.7. EL CONSEJO DE LA SOCIEDAD CIVIL (COSOC) DE LA DEP Y LA GOBERNANZA PARTICIPATIVA NACIONAL

El Consejo de la Sociedad Civil (COSOC) de la Dirección de Educación Pública se consolidó durante 2025 como un componente estratégico de la gobernanza participativa del sistema, reforzando los principios de transparencia, participación ciudadana y control social de la Nueva Educación Pública. Su funcionamiento regular permitió institucionalizar un espacio de diálogo estructurado entre la autoridad educativa y representantes de la sociedad civil vinculados al sistema público de educación.



Recuadro 10 |

Composición del Consejo de la Sociedad Civil (COSOC) de la Dirección de Educación Pública



El Consejo de la Sociedad Civil (COSOC) de la Dirección de Educación Pública está integrado por representantes de organizaciones y actores relevantes del sistema educativo público, asegurando pluralidad, representatividad territorial y diversidad de miradas. Su composición incluye los siguientes tipos de integrantes:

- ★ Representantes de **organizaciones de trabajadores de la educación**, incluyendo docentes y asistentes de la educación.
- ★ Representantes de **organizaciones vinculadas a la educación parvularia**, en particular del sector de jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF).
- ★ Representantes de **asociaciones de madres, padres y apoderados** del sistema de educación pública.
- ★ Representantes de la **academia y centros de estudio** con trayectoria en investigación y análisis de políticas educativas.
- ★ Representantes de **organizaciones de la sociedad civil** con experiencia en educación pública, equidad, derechos sociales y desarrollo territorial.

Esta composición permite que el COSOC funcione como un espacio de participación ciudadana informada, capaz de integrar perspectivas laborales, comunitarias, técnicas y territoriales en el seguimiento y fortalecimiento del Sistema de Educación Pública, contribuyendo a su legitimidad democrática y sostenibilidad como política de Estado.

Durante 2025, el COSOC centró su trabajo en el seguimiento de la Estrategia Nacional de Educación Pública y en el monitoreo del sistema a través de las nueve dimensiones institucionales, abordando materias como gestión pedagógica y de la convivencia educativa, infraestructura y equipamiento, instalación y consolidación de los Servicios Locales de Educación Pública, financiamiento, gestión de personas y sostenibilidad institucional. Este seguimiento se tradujo en observaciones, recomendaciones y acuerdos formales registrados en actas públicas, fortaleciendo la trazabilidad del control social.



Asimismo, el Consejo realizó seguimiento legislativo al proyecto de ley de perfeccionamiento de la Ley N.º 21.040, levantando preocupaciones transversales relativas a la movilidad docente entre Servicios Locales, la estabilidad laboral de asistentes de la educación durante los procesos de traspaso y la necesidad de avanzar hacia mecanismos de financiamiento más estables y realistas para la educación pública. Estas materias fueron abordadas en diálogo directo con la Dirección de Educación Pública, contribuyendo a una discusión técnica informada.

Un aporte relevante del COSOC en esta etapa fue su rol como espacio de alerta temprana institucional, permitiendo identificar tensiones emergentes en los territorios antes de que derivaran en conflictos abiertos o crisis de gobernabilidad. A través del intercambio sistemático con actores territoriales y gremiales, el Consejo aportó insumos cualitativos que complementaron los sistemas formales de monitoreo, reforzando la capacidad preventiva del nivel central.

Asimismo, el COSOC contribuyó a fortalecer la legitimidad del proceso de reencauce institucional, al constituirse como un espacio de validación social de las decisiones estratégicas adoptadas por la Dirección de Educación Pública. Su funcionamiento regular, autónomo y plural permitió dotar al sistema de una capa adicional de gobernanza democrática, sin interferir con la rectoría estatal ni con las atribuciones formales de la autoridad, consolidando un equilibrio virtuoso entre conducción técnica y participación ciudadana.

Un elemento innovador del período fue la decisión de realizar sesiones descentralizadas en territorios, lo que permitió evaluar en terreno la implementación de políticas públicas, contrastar indicadores nacionales con realidades locales y fortalecer el vínculo entre gobernanza nacional y experiencia territorial. Esta modalidad reforzó el carácter activo del COSOC como instancia de monitoreo social y aprendizaje institucional.

En conjunto, la experiencia del COSOC durante esta etapa reafirma la importancia de contar con instancias estables de participación ciudadana a nivel nacional, capaces de aportar mirada estratégica, control social informado y legitimidad democrática a un sistema educativo público en expansión y consolidación.

11.8. PARTICIPACIÓN COMO ARQUITECTURA DE SOSTENIBILIDAD DEL SISTEMA

La experiencia del período 2023–2025 confirma que la participación no constituye un componente accesorio de la Nueva Educación Pública, sino una condición estructural para su sostenibilidad como política de Estado. La consolidación de mecanismos formales de deliberación, control social y rendición de cuentas permitió fortalecer la legitimidad del sistema en un contexto marcado por crisis heredadas, tensiones territoriales y altas expectativas sociales.



El fortalecimiento de la participación contribuyó a reordenar la relación entre el Estado y las comunidades educativas, desplazando una lógica de imposición administrativa hacia un modelo de gobernanza participativa, sin diluir la rectoría estatal ni la responsabilidad indelegable del Estado en la provisión del servicio educativo. En este equilibrio —entre conducción central, autonomía territorial y voz comunitaria— se juega uno de los principales aprendizajes institucionales de la Etapa II.

La evidencia acumulada muestra que los territorios con mayores niveles de participación efectiva presentan mejores condiciones de gobernabilidad, mayor estabilidad institucional y una apropiación más profunda del proyecto educativo público. La participación ha operado, en este sentido, como un mecanismo preventivo frente a conflictos, un canal de procesamiento legítimo de demandas y un factor de cohesión interna del sistema.

De este modo, la participación dejó de ser entendida como un desafío operativo y pasó a consolidarse como una arquitectura institucional que articula los distintos niveles del sistema —nacional, territorial y local— en torno a un horizonte común. Esta arquitectura no solo fortalece la democracia interna del sistema, sino que refuerza su capacidad de proyectarse en el tiempo, más allá de los ciclos políticos y de las contingencias coyunturales.

En la etapa siguiente, el desafío no será ampliar indefinidamente los mecanismos participativos, sino profundizar su calidad, su incidencia real y su articulación con la gestión pedagógica y formativa de cada establecimiento educacional, consolidando capacidades locales de liderazgo, mediación y deliberación. En ello se juega una parte sustantiva del futuro de la Nueva Educación Pública: no solo como sistema administrativo eficiente, sino como proyecto colectivo con legitimidad social y proyección de largo plazo.

para apoyar esta tarea, la DEP preparó una guía de buenas prácticas gremiales que resume las disposiciones legales, así como las normas de aplicación general del servicio civil que deben orientar las relaciones gremiales de los SLEP.





12	ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN PÚBLICA	124
12.1.	La educación pública como tarea compartida	125
12.2.	La lógica de las alianzas y su aporte al sistema	126
12.3.	Un ecosistema de colaboración para el fortalecimiento de capacidades	128
12.4.	Sumar saberes: evidencia, innovación y escalamiento para la mejora educativa	129
12.5.	Experiencias de colaboración y aprendizaje institucional	129
12.6.	Impactos estratégicos y gobernanza de las alianzas	130
12.7.	Alianzas como expresión de la maduración del sistema	131

ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN PÚBLICA

12.1. LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO TAREA COMPARTIDA

La consolidación del Sistema de Educación Pública ha requerido reconocer que su fortalecimiento no depende exclusivamente de la acción administrativa del Estado, sino también de su capacidad para convocar, articular y coordinar a una diversidad de actores en torno a un propósito común. En este sentido, las alianzas público-privadas han sido concebidas como un recurso estratégico para ampliar capacidades, incorporar innovación y reforzar la sostenibilidad del sistema, siempre bajo una rectoría estatal clara y orientada al interés público.

Durante el período 2023–2025, la Dirección de Educación Pública impulsó una política activa de colaboración, alineando las alianzas estratégicas con los objetivos de la Estrategia Nacional de Educación Pública y con las prioridades definidas por los Servicios Locales de Educación Pública. Esta orientación buscó superar enfoques fragmentados o iniciativas aisladas, integrando la colaboración con actores privados, académicos y de la sociedad civil dentro de una planificación sistémica, con criterios de coherencia, pertinencia territorial y contribución efectiva a los desafíos del sistema.

La idea central que ha guiado este enfoque es que la educación pública debe ser conducida de manera especializada por el Estado, pero al mismo tiempo abierta a incorporar aportes externos que, desde sus competencias específicas, contribuyan al bien común. Este principio de apertura regulada se estructuró explícitamente como una estrategia institucional, evitando la externalización de funciones sustantivas del sistema y resguardando la autonomía pedagógica y administrativa de los SLEP.



12.2. LA LÓGICA DE LAS ALIANZAS Y SU APOORTE AL SISTEMA

Las alianzas público-privadas desarrolladas en el marco de la Nueva Educación Pública no sustituyen las responsabilidades del Estado, sino que las complementan y potencian, estimulando procesos de innovación, sentido de pertenencia y de legitimidad socio-territorial. Su valor reside en la posibilidad de ampliar recursos, introducir innovación pedagógica, fortalecer liderazgos y generar aprendizajes institucionales transferibles a todo el sistema. En un contexto donde los Servicios Locales enfrentan restricciones financieras, brechas de capacidades instaladas y altas exigencias de gestión, estas colaboraciones han permitido cerrar brechas específicas sin fragmentar la conducción del sistema.

Ahora bien, las alianzas también se fortalecieron en el plano público, con otras instituciones del Estado como el Ministerio de Ciencias, de Energía o la Subsecretaría de la Niñez, entre otras.

Todas las alianzas impulsadas por la Dirección de Educación Pública han sido evaluadas en función de criterios comunes: coherencia con los objetivos estratégicos del sistema, impacto territorial, viabilidad de implementación, sostenibilidad en el tiempo y respeto irrestricto al marco normativo vigente. Adicionalmente, se incorporaron criterios de evaluación asociados a la transferibilidad de aprendizajes y a la capacidad de escalamiento de las experiencias, con el fin de maximizar su aporte sistémico. Este enfoque ha permitido asegurar que los aportes externos fortalezcan la arquitectura del sistema y no generen dependencias ni asimetrías indebidas.

Asimismo, la experiencia acumulada reforzó la convicción de que las alianzas no pueden limitarse a acciones simbólicas o de corto plazo. Por el contrario, se buscó integrarlas explícitamente a la planificación estratégica de la DEP y de los SLEP, de modo que cada acuerdo contribuyera a dos líneas que son estratégicas: el fortalecimiento de la educación media TP y educación parvularia y, por otro lado, el desarrollo de capacidades del sistema.



Recuadro 11 |

Tipología de alianzas público-privadas en la Nueva Educación Pública (2023–2025)



Las alianzas público-privadas impulsadas por la Dirección de Educación Pública durante el período 2023–2025 pueden agruparse en cinco tipologías principales, según su función estratégica dentro del Sistema de Educación Pública:

- ★ **Fortalecimiento de capacidades institucionales y liderazgo:** Alianzas orientadas a la formación avanzada, acompañamiento directivo, desarrollo de competencias de gestión y conducción estratégica de los SLEP.
- ★ **Innovación pedagógica y mejora de los aprendizajes:** Iniciativas focalizadas en la renovación de prácticas pedagógicas, aprendizaje situado, investigación-acción docente y experiencias piloto con potencial de escalamiento.
- ★ **Transformación digital y modernización de procesos:** Convenios destinados a fortalecer sistemas de información, digitalización de procesos administrativos, uso estratégico de datos y apoyo a la toma de decisiones basada en evidencia.
- ★ **Vinculación territorial y desarrollo local:** Alianzas que conectan a los establecimientos educacionales con su entorno productivo, social y cultural, reforzando la pertinencia territorial del proyecto educativo público.
- ★ **Producción de evidencia y aprendizaje institucional:** Colaboraciones orientadas a la evaluación de impacto, sistematización de experiencias y generación de aprendizajes transferibles para el conjunto del sistema.

En su conjunto, estas tipologías permiten ordenar y evaluar las alianzas no como iniciativas aisladas, sino como componentes funcionales de una estrategia sistémica de fortalecimiento de la educación pública.



12.3. UN ECOSISTEMA DE COLABORACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES

El despliegue de alianzas público-privadas durante el período de consolidación de la Nueva Educación Pública dio lugar a la conformación de un ecosistema de colaboración diverso, orientado a fortalecer distintas dimensiones del sistema de manera complementaria y equilibrada. Más que un conjunto de programas independientes, estas experiencias configuraron un entramado de iniciativas que aportaron desde funciones diferenciadas pero convergentes.

En el ámbito del fortalecimiento de capacidades institucionales y de liderazgo, se desarrollaron alianzas orientadas a acompañar la instalación y conducción de los Servicios Locales. En este marco se inscriben programas de formación avanzada, diplomados, rutas metodológicas y procesos de acompañamiento directivo, dirigidos a equipos ejecutivos, técnicos y de gestión. Estas iniciativas buscaron fortalecer competencias estratégicas, administrativas y pedagógicas, aportando marcos conceptuales, herramientas de gestión y espacios de reflexión que permitieran enfrentar contextos territoriales complejos con mayor solvencia institucional.

De manera complementaria, otras alianzas se orientaron al impulso de la innovación pedagógica y el aprendizaje, promoviendo vínculos más estrechos entre los establecimientos educacionales y sus territorios. Estas experiencias incorporaron metodologías de investigación-acción, trabajo colaborativo entre docentes, proyectos de aprendizaje vinculados a problemáticas locales y estrategias de innovación educativa con énfasis en pertinencia territorial. Su aporte principal consistió en generar experiencias piloto, aprendizajes transferibles y evidencia práctica sobre cómo renovar las prácticas pedagógicas desde contextos reales, respetando la diversidad de los territorios y de las comunidades educativas.

En un tercer plano, se desarrollaron mecanismos orientados a fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia y el uso estratégico de la información para orientar la inversión educativa. Estas iniciativas se articularon con los sistemas de monitoreo y evaluación del sistema, permitiendo vincular la colaboración externa con indicadores de desempeño institucional y resultados educativos. Desde esta perspectiva, la colaboración público-privada se integró a una lógica de aprendizaje institucional, orientada a maximizar el impacto del gasto educativo y a reforzar una cultura de evaluación y mejora continua.



12.4. SUMAR SABERES: EVIDENCIA, INNOVACIÓN Y ESCALAMIENTO PARA LA MEJORA EDUCATIVA

En este ecosistema se inscribe Sumar Saberes, una alianza público-privada orientada a fortalecer los aprendizajes fundamentales mediante el uso sistemático de evidencia, evaluación y escalamiento de iniciativas educativas efectivas.

Sumar Saberes se sitúa en el ámbito pedagógico y estratégico, al articular un continuo que va desde la identificación de prácticas innovadoras, su evaluación rigurosa, hasta su eventual escalamiento en establecimientos públicos de distintos territorios.

La iniciativa opera como un repositorio vivo de soluciones educativas con respaldo empírico, permitiendo orientar decisiones pedagógicas y de inversión hacia proyectos con resultados verificables en lectura, matemática y desarrollo socioemocional. A través de procesos de evaluación de diseño, implementación, resultados e impacto, Sumar Saberes contribuye a fortalecer una cultura de toma de decisiones basada en evidencia dentro del Sistema de Educación Pública.

Durante 2025, el programa identificó 16 iniciativas con alta solidez técnica y pertinencia territorial, implementadas en establecimientos de distintos Servicios Locales. Estas experiencias permitieron generar aprendizajes transferibles y criterios de priorización para la mejora educativa, evitando la dispersión de esfuerzos y promoviendo el uso eficiente de los recursos disponibles.

El rol del Estado en Sumar Saberes ha sido el de articulador, garante de coherencia sistémica y responsable de asegurar que el escalamiento de innovaciones se realice sin fragmentar la conducción pública del sistema. De este modo, la alianza se integra plenamente a la lógica de la Nueva Educación Pública como política de Estado, reforzando capacidades pedagógicas sin delegar responsabilidades estratégicas.

12.5. EXPERIENCIAS DE COLABORACIÓN Y APRENDIZAJE INSTITUCIONAL

Diversas experiencias desarrolladas durante este período ilustran el alcance y la diversidad de este ecosistema de colaboración. Algunas de ellas se orientaron a la innovación educativa y al fortalecimiento de capacidades intermedias, articulando a la Dirección de Educación Pública con universidades, organismos internacionales, fundaciones y actores del sector productivo. Otras se focalizaron en la formación de equipos directivos y técnicos de los Servicios Locales, combinando instancias formativas, mentorías y acompañamiento en terreno, con modelos de gobernanza compartida y participación de consejos asesores nacionales e internacionales.



Asimismo, se impulsaron espacios de innovación que conectaron los aprendizajes educativos con desafíos reales de las comunidades, promoviendo el trabajo interdisciplinario, la creatividad y el aprendizaje significativo. Estas experiencias reforzaron el vínculo entre escuela y territorio, contribuyendo a resignificar el rol de los establecimientos educacionales como actores relevantes del desarrollo local.

En este mismo marco se inscribe la experiencia de Efecto Colectivo, una iniciativa colaborativa liderada por la Fundación Relmagina, orientada a identificar, financiar y escalar innovaciones educativas con evidencia de efectividad. Su aporte al Sistema de Educación Pública consistió en articular organizaciones, establecimientos y actores públicos en torno a soluciones probadas, con foco en la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades relevantes para el siglo XXI. Implementada en establecimientos públicos de distintos Servicios Locales, y con apoyo de entidades como BHP Foundation, esta experiencia contribuyó a generar evidencia, aprendizajes transferibles y modelos de escalamiento pertinentes para la etapa de consolidación del sistema.

De forma complementaria, se consolidaron convenios con instituciones de educación superior, organismos internacionales y empresas tecnológicas, orientados a fortalecer áreas estratégicas como la transformación digital, la gestión administrativa y la modernización de procesos. Estos convenios incorporaron compromisos explícitos de transferencia de conocimiento y fortalecimiento de capacidades internas, evitando la dependencia tecnológica o técnica de los actores externos.

12.6. IMPACTOS ESTRATÉGICOS Y GOBERNANZA DE LAS ALIANZAS

El conjunto de alianzas público-privadas desarrolladas durante este período generó impactos relevantes en distintos planos. En primer lugar, contribuyó a reforzar la legitimidad y la confianza en la educación pública, al involucrar a actores diversos y posicionar la Nueva Educación Pública como una tarea de país, más allá de los ciclos de gestión. En segundo término, permitió introducir innovación pedagógica y metodológica, renovando prácticas educativas y fortaleciendo la motivación de estudiantes y docentes. Finalmente, aportó al desarrollo de liderazgos institucionales con mayores capacidades para conducir procesos complejos y proyectar cambios sostenibles en el tiempo.

Un rasgo distintivo de estas experiencias ha sido la atención puesta en su gobernanza. Los acuerdos de colaboración incorporaron estructuras claras de coordinación, consejos asesores, comités directivos y mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, asegurando transparencia, trazabilidad y uso ético de los recursos. La gobernanza de las alianzas se diseñó deliberadamente como una extensión de la gobernanza del sistema, evitando circuitos paralelos de decisión o gestión. Esta gobernanza compartida permitió compatibilizar la participación de actores privados y sociales con la mantención del rol rector del Estado.



El desafío hacia adelante consiste en consolidar estas experiencias, extenderlas a más Servicios Locales y profundizar la sistematización de aprendizajes, fortaleciendo la capacidad de la Dirección de Educación Pública para coordinar, evaluar y orientar estratégicamente la colaboración público-privada. De este modo, las alianzas se proyectan no como iniciativas coyunturales, sino como componentes estructurales de la gobernanza del sistema.

12.7. ALIANZAS COMO EXPRESIÓN DE LA MADURACIÓN DEL SISTEMA

Las alianzas público-privadas desarrolladas en el marco de la Nueva Educación Pública constituyen una expresión concreta de la maduración del sistema. Lejos de ser un añadido marginal, han operado como herramientas de política pública orientadas a fortalecer capacidades, incorporar innovación y ampliar los recursos disponibles para los Servicios Locales, sin debilitar la conducción estatal.

En su conjunto, estas experiencias reflejan la capacidad del Estado para liderar procesos colaborativos complejos, convocando a múltiples actores en torno a un propósito común y asegurando que la educación pública se proyecte como un espacio de innovación social, aprendizaje institucional y compromiso colectivo. De esta manera, la colaboración público-privada se consolida como un pilar de la sostenibilidad del Sistema de Educación Pública y como una base relevante para su proyección hacia 2030, reafirmando que la educación pública de calidad es, efectivamente, una tarea compartida.





13

TECNOLOGÍA, TRANSFORMACIÓN DIGITAL E INTELIGENCIA DE DATOS
PARA LA GESTIÓN

132

13.1. La estandarización de procesos

133

13.2. La innovación de IDEA

135

TECNOLOGÍA, TRANSFORMACIÓN DIGITAL E INTELIGENCIA DE DATOS PARA LA GESTIÓN

13.1. LA ESTANDARIZACIÓN DE PROCESOS

La consolidación del Sistema de Educación Pública ha evidenciado que la provisión estatal de educación a gran escala no puede sostenerse únicamente sobre estructuras administrativas tradicionales. El funcionamiento en régimen de un sistema que avanza hacia los 70 Servicios Locales de Educación Pública exige capacidades institucionales que permitan gestionar información compleja, coordinar múltiples niveles territoriales y asegurar coherencia operativa en contextos diversos. En este marco, la tecnología y la transformación digital han adquirido un rol estructural en la gestión del sistema, no como un complemento instrumental, sino como una condición necesaria para su funcionamiento, sostenibilidad y proyección.

A partir del aumento continuo del número de SLEP, se establece un diagnóstico claro sobre la necesidad de superar la fragmentación tecnológica heredada del traspaso desde los municipios. La coexistencia de múltiples plataformas, soluciones diferentes para desafíos comunes por SLEP, sistemas no interoperables y prácticas heterogéneas dificultaba la conducción del sistema, debilitaba la trazabilidad de los procesos y limitaba el uso estratégico de la información disponible. Frente a este diagnóstico, la Dirección de Educación Pública definió la transformación digital como una línea prioritaria de gestión, orientada a establecer plataformas comunes, estándares compartidos y mecanismos de integración de datos que permitieran apoyar la toma de decisiones en todos los niveles del sistema.

Un hito central de este proceso fue la aprobación formal del Plan de Transformación Digital de la Dirección de Educación Pública, mediante la Resolución Exenta N.º 2331, que institucionaliza la transformación digital como una política permanente del servicio. Este plan, elaborado en coherencia con el marco normativo vigente sobre transformación digital del Estado y con los lineamientos del Programa de



Mejoramiento de la Gestión, define principios, objetivos y líneas de acción orientadas a la modernización de procesos, la interoperabilidad de sistemas, la gestión de datos y el fortalecimiento de capacidades tecnológicas, tanto en el nivel central como en los Servicios Locales. La resolución reconoce explícitamente que la magnitud y complejidad del Sistema de Educación Pública requieren una arquitectura digital común, capaz de sostener la conducción de un sistema en expansión y de asegurar continuidad institucional más allá de los ciclos administrativos.

La implementación del Plan de Transformación Digital se articula con el fortalecimiento del Subdepartamento de Tecnologías de la Información y Transformación Digital, unidad responsable de coordinar las iniciativas tecnológicas, asegurar la operación de las plataformas institucionales y apoyar a los Servicios Locales en sus procesos de modernización. Este fortalecimiento permitió avanzar hacia una gobernanza tecnológica más clara, reduciendo la dependencia de soluciones aisladas y promoviendo estándares comunes en materia de infraestructura, seguridad de la información, interoperabilidad y soporte. De este modo, la transformación digital dejó de depender de iniciativas fragmentadas y pasó a integrarse a la estructura permanente de gestión del sistema.

En paralelo, la Dirección de Educación Pública impulsó la elaboración de una Estrategia Nacional de Tecnología y un Plan de Tecnología para los Servicios Locales, desarrollados en conjunto con la Universidad de Chile. Esta hoja de ruta establece criterios comunes para la gestión tecnológica de los SLEP, orientando decisiones en materia de infraestructura, sistemas de información, continuidad operativa y seguridad. La existencia de estándares compartidos permite reducir la heterogeneidad de prácticas tecnológicas entre territorios, fortalecer la protección de la información y asegurar condiciones mínimas de operación digital en todo el sistema, contribuyendo a una gestión más coherente y previsible.

La transformación digital del sistema no se limita al desarrollo de plataformas de datos. De manera complementaria, la Dirección de Educación Pública impulsó la modernización de procesos críticos para el funcionamiento cotidiano del sistema. Entre estos avances destaca el desarrollo y puesta en marcha del Sistema de Gestión de Personas y Pago de Remuneraciones para Docentes y Asistentes de la Educación – Püron –, acompañado de un Manual de Procedimientos que estandariza criterios, reduce errores y fortalece la trazabilidad administrativa y plataformas de tramites digitales Tramites.dep.gob.cl en acompañamiento al cumplimiento de la Ley de transformación digital N°21.180.



13.2. LA INNOVACIÓN DE IDEA

Dentro de este marco institucional se desarrolla el proyecto IDEA (Inteligencia de Datos, Evidencia y Analítica para la Educación Pública), concebido como una de las principales expresiones de la transformación digital del sistema. La experiencia acumulada durante los primeros años de implementación evidenció que uno de los déficits estructurales más relevantes era la ausencia de una cultura institucional de uso sistemático de datos. La información existía en múltiples registros y plataformas, pero su fragmentación impedía una lectura integrada del sistema y limitaba su utilización para la toma de decisiones estratégicas.

IDEA surge como respuesta a esta brecha, al constituirse como una plataforma web que organiza y pone a disposición información relevante del Sistema de Educación Pública, con el propósito de apoyar procesos de planificación, seguimiento y mejora continua. Su diseño no se orienta a la generación de nuevos indicadores, sino a la integración, ordenamiento y análisis de información existente, permitiendo responder preguntas concretas de gestión críticas para la planificación estratégica y el monitoreo del sistema.

Entre estas se incluye el monitoreo de tasas de desvinculación, la detección de brechas de horas docentes por disciplina, indicadores de asistencia y transiciones educativas, el análisis de la demanda y oferta educativa a nivel territorial, el seguimiento de la titulación técnico-profesional o los niveles de acceso a educación superior, entre otros temas.

Un aporte relevante de IDEA es la creación de un piso común de información para todo el Sistema de Educación Pública. Hasta su desarrollo, no existía una herramienta transversal que permitiera visualizar información estructurada y comparable para todos los territorios y establecimientos educacionales, incluyendo también a jardines infantiles y salas cuna. IDEA establece un conjunto mínimo comparado de indicadores —asistencia, resultados de aprendizaje, continuidad educativa, dotación y rotación de personal— que asegura comparabilidad entre territorios, al tiempo que visibiliza sus especificidades contextuales. Este enfoque contribuye a una gestión informada y situada, evitando lecturas homogéneas de realidades heterogéneas.

La plataforma permite, además, una mirada integral de la gestión de los Servicios Locales, al articular información pedagógica, administrativa y de gestión de personas. Esta integración fortalece la capacidad de los SLEP para orientar políticas de desarrollo profesional y priorizar desafíos territoriales y el acompañamiento a las comunidades educativas. Así, IDEA se consolida como un soporte estratégico para la conducción institucional.



**14****EL MONITOREO INTERNO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA:
EVALUACIÓN, APRENDIZAJE Y MEJORA CONTINUA**

136

14.1.	El monitoreo como función estructural del sistema	137
14.2.	De la contención a la observación sistemática	138
14.3.	El monitoreo en la gestión pedagógica	138
14.4.	Las nueve dimensiones de monitoreo del sistema de Educación Pública	138
14.5.	La utilidad del monitoreo para la gestión estratégica	140
14.6.	Herramientas de monitoreo y uso de datos	140
14.7.	Evaluaciones externas y aprendizaje institucional	141
14.8.	Hacia una cultura permanente de monitoreo Y evaluación	142

EL MONITOREO INTERNO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: EVALUACIÓN, APRENDIZAJE Y MEJORA CONTINUA

14.1. EL MONITOREO COMO FUNCIÓN ESTRUCTURAL DEL SISTEMA

La consolidación del Sistema de Educación Pública exigió el desarrollo de mecanismos permanentes de monitoreo interno y evaluación sistemática, constituyendo una función continua orientada a observar el funcionamiento del sistema, identificar riesgos, evaluar resultados y retroalimentar la toma de decisiones de manera oportuna.

Este enfoque reconoce que un sistema educativo de escala nacional requiere recoger información sistemáticamente, criterios comunes de seguimiento y capacidades analíticas instaladas tanto en el nivel central como en los territorios. El monitoreo se concibe, por tanto, como una condición estructural de gobernanza y no como un mecanismo accesorio o excepcional.

Desde esta perspectiva, el monitoreo cumple una doble función: asegurar la continuidad y estabilidad del servicio educativo, y generar aprendizaje institucional para la mejora progresiva del sistema.



14.2. DE LA CONTENCIÓN A LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

Durante la primera etapa de implementación, el monitoreo del sistema tuvo un carácter predominantemente reactivo, orientado a asegurar la continuidad del servicio educativo en contextos de alta incertidumbre institucional, social y sanitaria. En ese período, el seguimiento estuvo centrado en la contención de riesgos críticos y en la resolución de contingencias inmediatas.

El proceso de reencauce institucional permitió transitar progresivamente hacia una lógica de observación constante del sistema, integrando dimensiones administrativas, financieras, pedagógicas, de infraestructura, de gestión de personas y de gobernanza. Este tránsito marcó el paso desde una supervisión defensiva hacia un monitoreo estructurado, proactivo y orientado a la mejora.

Este cambio implicó reconocer que la estabilidad del sistema no depende solo de la resolución de crisis, sino de la capacidad de anticiparlas mediante información oportuna y criterios compartidos.

14.3. EL MONITOREO EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

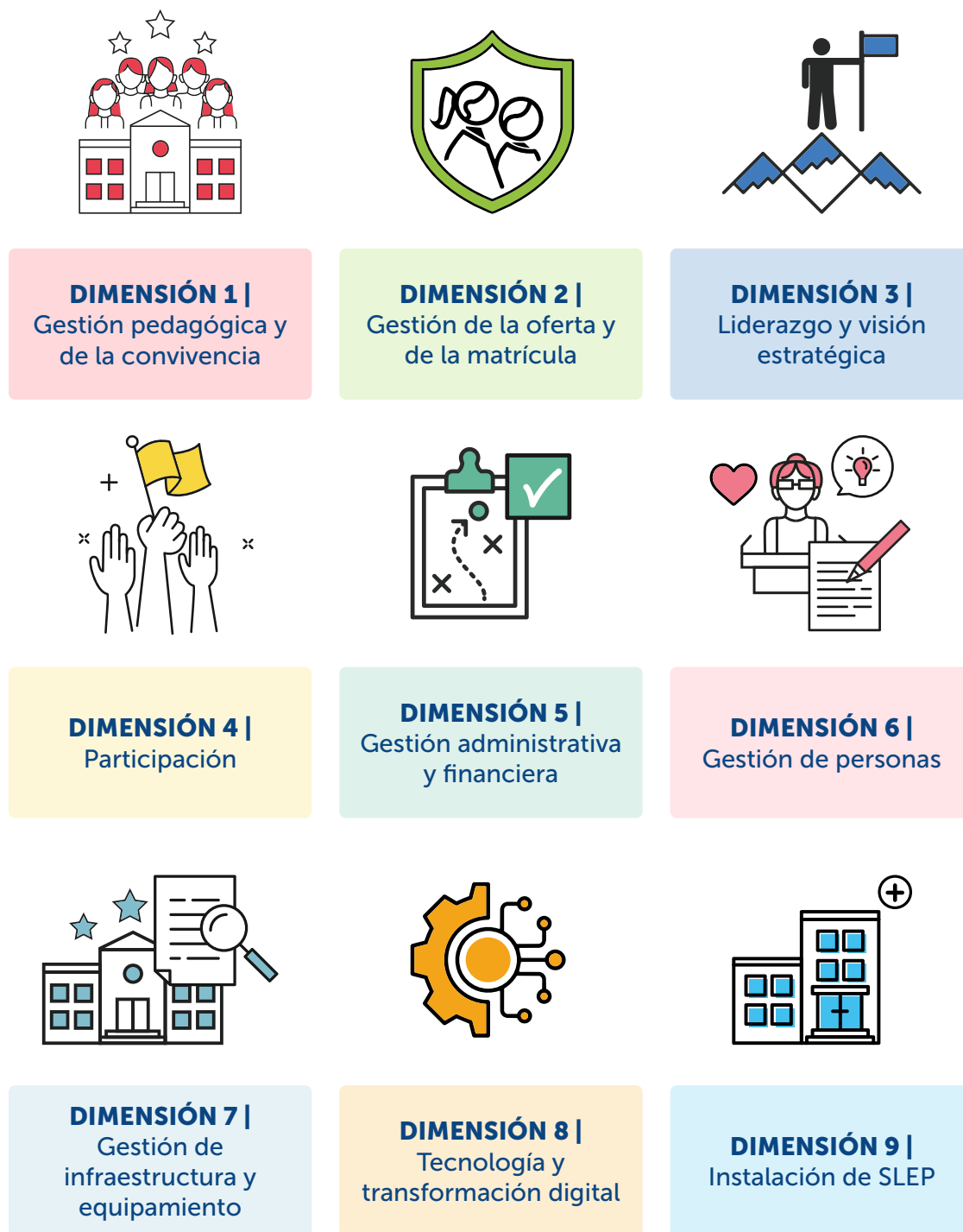
Desde los primeros SLEP instalados en 2018 se ha consolidado progresivamente el uso de datos para la mejora educativa a través de las Unidades de Monitoreo de Procesos y Resultados Educativos, radicadas, en su mayoría, en las Subdirecciones de Apoyo Técnico-Pedagógico. El trabajo de estos equipos ha sido valorado en diversos estudios, como las del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública y la Evaluación Externa realizada por la Universidad de Chile. Al respecto, se destaca la recopilación de información y su análisis junto a las comunidades educativas, el monitoreo de indicadores de resultados educativos y análisis cuantificables, avanzando hacia la instalación de una cultura de uso de datos.

14.4. LAS NUEVE DIMENSIONES DE MONITOREO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En su fase de consolidación, el monitoreo del sistema se ha extendido más allá de la gestión pedagógica, estructurándose en nueve dimensiones interrelacionadas, que permiten una observación integral del desempeño de los Servicios Locales y del sistema en su conjunto:



Figura 5 |
MARCO PARA EL MONITOREO INTEGRAL DE LA NEP



Este marco evita lecturas parciales centradas exclusivamente en variables administrativas o en resultados estandarizados, y permite integrar dimensiones pedagógicas, organizacionales y territoriales en el análisis del desempeño del sistema.

La incorporación explícita de la participación y de la tecnología y transformación digital como dimensiones de monitoreo refuerza una concepción amplia de la calidad institucional, coherente con el carácter público y territorial del sistema.

14.5. LA UTILIDAD DEL MONITOREO PARA LA GESTIÓN ESTRATÉGICA

La información generada por el monitoreo de las nueve dimensiones se transformó en una herramienta central de gestión y toma de decisiones para la Dirección de Educación Pública. Su principal valor radica en la capacidad de monitorear el sistema de manera integral, tanto respecto al núcleo pedagógico como a sus condiciones para anticipar riesgos, lo que permite intervenciones más oportunas.

El monitoreo no se concibe como un fin en sí mismo, sino como un medio para el alineamiento estratégico del sistema. Los datos financieros permiten identificar déficits operativos antes del traspaso de establecimientos; los indicadores de gestión pedagógica orientan el despliegue del acompañamiento técnico-pedagógico; y el seguimiento de condiciones habilitantes sustenta decisiones críticas como la suspensión o reprogramación de traspasos cuando no se cumplen los estándares mínimos definidos.

De este modo, el monitoreo se integra transversalmente a la conducción estratégica del sistema y no opera como un subsistema paralelo o meramente informativo.

14.6. HERRAMIENTAS DE MONITOREO Y USO DE DATOS

El fortalecimiento del monitoreo se apoya en sistemas de reporte financiero, indicadores de desempeño institucional, seguimiento de estándares y plataformas de gestión de información. El uso sistemático de datos permitió avanzar hacia una toma de decisiones basada en evidencia, superando prácticas fragmentadas o dependientes exclusivamente del juicio experto individual.

Este enfoque facilitó la focalización de apoyos en SLEP con mayores niveles de fragilidad, la estandarización progresiva de procesos críticos y la consolidación de una cultura de gestión sustentada en información verificable.



Este desarrollo se articula con las capacidades analíticas instaladas en el nivel central y con herramientas como IDEA, descritas en el capítulo anterior, reforzando la coherencia del Sistema de Educación Pública.

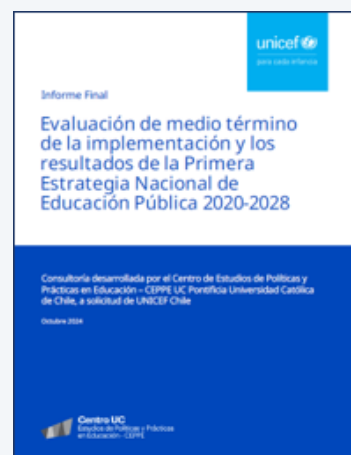
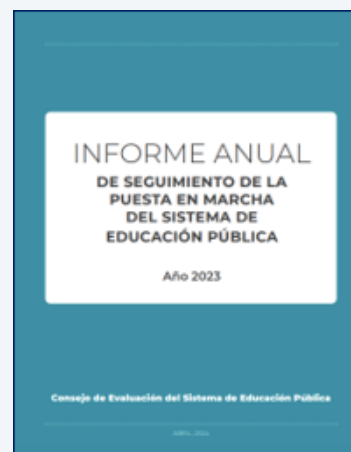
14.7. EVALUACIONES EXTERNAS Y APRENDIZAJE INSTITUCIONAL

Además de los informes del Consejo de Evaluación, la Nueva Educación Pública ha sido objeto de evaluaciones externas oficiales. La evaluación de la primera fase de instalación (2018–2020), elaborada por Cliodinámica Ltda. y publicada en 2021, identificó la ausencia de condiciones mínimas suficientes en los primeros SLEP, aunque reconoció la instalación de las bases institucionales del sistema.

La evaluación externa realizada por el CIAE y el CSP de la Universidad de Chile, publicada en 2024, representó un salto cualitativo al proponer estándares obligatorios por etapa del ciclo de instalación y constatar avances significativos en la preparación de los SLEP, junto con desafíos persistentes en la etapa de anticipación y en la coordinación con los municipios.

A estas evaluaciones se suma una evaluación internacional en curso, comprometida por el Ministerio de Educación con el Congreso Nacional y encargada al PNUD y la UNESCO, cuyos resultados situarán la experiencia chilena en una perspectiva comparada y reforzarán su proyección como política de Estado.

MONITOREO, EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE



14.8. HACIA UNA CULTURA PERMANENTE DE MONITOREO Y EVALUACIÓN

El aprendizaje acumulado entre 2018 y 2025 permite afirmar que el monitoreo y la evaluación han sido una de las principales características de la reforma. Gracias a este ecosistema, el Estado pudo reconocer errores, corregir rumbos y evitar una expansión desordenada del sistema.

En la etapa de consolidación hacia 2030, la evaluación adquiere un nuevo sentido: deja de ser un instrumento orientado a la corrección de crisis y se consolida como una herramienta permanente de mejora continua, orientada a fortalecer el Sistema de Educación Pública.

El monitoreo se proyecta, así, como una condición indispensable para que la educación pública opere como un sistema nacional coherente, capaz de aprender de su propia experiencia y de sostenerse como política de Estado en el largo plazo.

UN SISTEMA EN PERMANENTE EVALUACIÓN





15	ÁREAS DE APOYO TRANSVERSAL PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	143
15.1.	Funciones transversales y maduración institucional del sistema	144
15.2.	La función comunicacional como eje de conducción y legitimidad del sistema	145
15.2.1.	De la difusión reactiva a la comunicación estratégica del sistema	145
15.2.2.	Construcción de una narrativa institucional de la Nueva Educación Pública	145
15.2.3.	Acompañamiento comunicacional a los territorios y a los procesos de traspaso	146
15.2.4.	Gestión de crisis, contingencias y alta exposición pública	147
15.2.5.	Comunicación interna y fortalecimiento de capacidades institucionales	147
15.3.	La función jurídica como garante de estabilidad, continuidad y coherencia normativa	148
15.3.1.	El rol del área jurídica en un sistema en expansión	148
15.3.2.	Acompañamiento jurídico a los procesos de traspaso y operación de los SLEP	148
15.3.3.	Gestión de riesgos jurídicos y aprendizaje institucional	149
15.4.	Síntesis: funciones transversales como soporte de la consolidación	149

ÁREAS DE APOYO TRANSVERSAL PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

15.1. FUNCIONES TRANSVERSALES Y MADURACIÓN INSTITUCIONAL DEL SISTEMA

La consolidación del Sistema de Educación Pública no fue el resultado exclusivo de decisiones estratégicas, rediseños normativos o fortalecimientos sectoriales abordados en los capítulos precedentes. Su avance efectivo entre 2023 y 2025 requirió, de manera igualmente sustantiva, el fortalecimiento de un conjunto de funciones transversales de soporte institucional, cuya labor permitió dotar de coherencia, estabilidad operativa, legitimidad pública y viabilidad jurídica al proceso de reencauce.

Estas áreas —particularmente las áreas de comunicaciones y jurídica— operaron como infraestructura institucional invisible, habilitando la implementación de las transformaciones pedagógicas, financieras, territoriales y de gobernanza descritas en capítulos anteriores. Su contribución no se limitó a tareas instrumentales, sino que adquirió un carácter estratégico, al acompañar decisiones complejas, anticipar riesgos, procesar conflictos y sostener la continuidad del sistema en contextos de alta exposición pública, presión política y sensibilidad social.

En este sentido, el fortalecimiento de estas funciones transversales constituye un indicador claro de madurez institucional: un sistema que avanza hacia el régimen no solo amplía su cobertura o estandariza procesos, sino que desarrolla capacidades internas para comunicar con coherencia, resolver controversias conforme a derecho y sostener legitimidad social en el tiempo.



15.2. LA FUNCIÓN COMUNICACIONAL COMO EJE DE CONDUCCIÓN Y LEGITIMIDAD DEL SISTEMA

15.2.1. DE LA DIFUSIÓN REACTIVA A LA COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA DEL SISTEMA

Durante la etapa inicial de la Nueva Educación Pública, la función comunicacional estuvo predominantemente orientada a la difusión de hitos administrativos y a la respuesta reactiva frente a contingencias. El reencauce institucional iniciado en 2023 implicó un cambio sustantivo: la comunicación pasó a concebirse como una función estratégica de conducción del sistema, orientada a construir sentido, generar confianza y acompañar procesos complejos de transformación institucional.

El Subdepartamento de Comunicaciones de la Dirección de Educación Pública asumió un rol articulador entre el nivel central y los territorios, alineando los mensajes institucionales con la Estrategia Nacional de Educación Pública, los procesos de traspaso, la consolidación de los SLEP en régimen y los desafíos pedagógicos, financieros y organizacionales del sistema.

Este enfoque permitió superar una lógica fragmentada y avanzar hacia una narrativa institucional coherente, capaz de explicar el sentido de la reforma, reconocer aprendizajes y errores, y proyectar la educación pública como una política de Estado en proceso de consolidación.

15.2.2. CONSTRUCCIÓN DE UNA NARRATIVA INSTITUCIONAL DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA

Uno de los aportes centrales del área de comunicaciones fue la construcción y sistematización de una narrativa institucional compartida, que permitió dotar de coherencia discursiva a las múltiples dimensiones del sistema. Esta narrativa articuló cuatro ejes principales:

- ★ La educación pública como política de Estado, más allá de los vaivenes políticos y como responsabilidad indelegable del Estado.
- ★ La calidad y excelencia como objetivo central de la transformación que emprendió el país de forma consensuada en 2017.



- ★ El reencauce institucional como corrección sobre lo logrado y fortalecimiento de lo avanzado, no como ruptura o reinicio.
- ★ La proyección del sistema hacia 2030 como horizonte de consolidación plena.

Esta línea narrativa se expresó de manera consistente en discursos de autoridades, columnas de opinión, boletines institucionales, piezas audiovisuales, campañas públicas y materiales de apoyo a los Servicios Locales, evitando contradicciones entre niveles y contribuyendo a posicionar a la Dirección de Educación Pública como conductor técnico y político del sistema, sin personalizar la reforma ni subordinarla a coyunturas comunicacionales.

15.2.3. ACOMPAÑAMIENTO COMUNICACIONAL A LOS TERRITORIOS Y A LOS PROCESOS DE TRASPASO

El Subdepartamento de Comunicaciones desempeñó un rol clave en el acompañamiento de los procesos de instalación y traspaso de los Servicios Locales de Educación Pública. Este acompañamiento incluyó:

- ★ Elaboración de lineamientos comunicacionales comunes para los SLEP.
- ★ Producción de minutas, cuñas, preguntas y respuestas, discursos y materiales explicativos para autoridades territoriales.
- ★ Apoyo directo a equipos locales en contextos de alta sensibilidad social o mediática.
- ★ Coordinación de mensajes en procesos de inicio en régimen, cuentas públicas e hitos institucionales relevantes.

Este trabajo permitió reducir asimetrías territoriales, anticipar conflictos comunicacionales y fortalecer la capacidad de los SLEP para relacionarse con sus comunidades educativas, medios locales y actores institucionales.



15.2.4. GESTIÓN DE CRISIS, CONTINGENCIAS Y ALTA EXPOSICIÓN PÚBLICA

En un contexto marcado por crisis heredadas, tensiones laborales, conflictos territoriales y alta cobertura mediática, la función comunicacional asumió un rol central en la gestión de crisis institucionales. El trabajo desarrollado implicó:

- ★ Definición de criterios de vocería y protocolos de actuación.
- ★ Coordinación con autoridades sectoriales y equipos.
- ★ Preparación de mensajes institucionales orientados a la contención, la transparencia y la rendición de cuentas.
- ★ Aprendizaje institucional a partir de contingencias, incorporando ajustes en los enfoques comunicacionales.

Este trabajo permitió enfrentar situaciones complejas sin recurrir a estrategias defensivas ni opacas, reforzando la legitimidad pública del sistema y la confianza de las comunidades educativas.

15.2.5. COMUNICACIÓN INTERNA Y FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES INSTITUCIONALES

De manera complementaria, el área de comunicaciones impulsó una línea sistemática de comunicación interna, orientada a fortalecer la cohesión organizacional de la DEP y del sistema en su conjunto. Esta labor incluyó:

- ★ Boletines internos y externos periódicos.
- ★ Materiales de apoyo para equipos directivos y técnicos.
- ★ Sistematización de hitos, aprendizajes y avances del sistema.
- ★ Espacios de información y orientación para funcionarios y funcionarias.

La comunicación interna fue concebida como un componente de gestión del cambio, contribuyendo a alinear equipos, reducir incertidumbre y reforzar el sentido de pertenencia al Sistema de Educación Pública.



15.3. LA FUNCIÓN JURÍDICA COMO GARANTE DE ESTABILIDAD, CONTINUIDAD Y COHERENCIA NORMATIVA

15.3.1. EL ROL DEL ÁREA JURÍDICA EN UN SISTEMA EN EXPANSIÓN

El proceso de consolidación del Sistema de Educación Pública exigió una función jurídica robusta, capaz de acompañar decisiones complejas en un marco normativo exigente y en permanente tensión entre gradualidad, urgencia y legalidad. El Departamento Jurídico de la Dirección de Educación Pública cumplió un rol estructural como garante de juridicidad, continuidad institucional y coherencia normativa del sistema.

Su labor no se limitó a la revisión formal de actos administrativos, sino que se integró tempranamente a la toma de decisiones estratégicas, anticipando riesgos, proponiendo alternativas viables y resguardando la legalidad de procesos críticos como traspasos, concursos, contratos, financiamiento y gestión de personas.

15.3.2. ACOMPAÑAMIENTO JURÍDICO A LOS PROCESOS DE TRASPASO Y OPERACIÓN DE LOS SLEP

El área jurídica brindó apoyo permanente a los Servicios Locales en materias clave, incluyendo:

- ★ Procesos de traspaso de establecimientos desde municipios.
- ★ Interpretación y aplicación de la Ley N.º 21.040 y su normativa asociada.
- ★ Resolución de controversias laborales y administrativas heredadas.
- ★ Elaboración y revisión de actos administrativos complejos.
- ★ Coordinación con Contraloría General de la República y otros órganos de control.

Este acompañamiento permitió reducir la judicialización de conflictos, ordenar procesos heredados y asegurar continuidad del servicio educativo en contextos de alta complejidad.



15.3.3. GESTIÓN DE RIESGOS JURÍDICOS Y APRENDIZAJE INSTITUCIONAL

Un aporte relevante del Departamento Jurídico fue la sistematización de aprendizajes derivados de conflictos, observaciones de órganos de control y jurisprudencia administrativa. Esta labor permitió:

- ★ Identificar riesgos recurrentes.
- ★ Ajustar procedimientos internos.
- ★ Fortalecer criterios comunes de actuación jurídica en los SLEP.
- ★ Contribuir al rediseño de procesos institucionales más robustos.

El enfoque adoptado priorizó soluciones preventivas y correctivas, evitando respuestas puramente defensivas y promoviendo una gestión jurídica orientada a la sostenibilidad del sistema.

15.4. FUNCIONES TRANSVERSALES COMO SOPORTE DE LA CONSOLIDACIÓN

La experiencia del período 2023–2025 demuestra que la consolidación del Sistema de Educación Pública no depende únicamente de reformas sectoriales visibles, sino también del fortalecimiento de funciones transversales que aseguran coherencia, legitimidad y continuidad institucional.

Las áreas de comunicaciones y jurídica operaron como soportes estratégicos del reencauce, permitiendo sostener el proceso en contextos de alta complejidad, anticipar riesgos y construir confianza social. Su fortalecimiento expresa una transformación profunda en la forma en que el Estado conduce un sistema educativo público de gran escala: no solo mediante normas y recursos, sino también a través de relato, derecho, coordinación y aprendizaje institucional.

Estas funciones se proyectan así como componentes estructurales de la gobernanza del Sistema de Educación Pública hacia 2030, reforzando su carácter de política de Estado y su capacidad de sostenerse en el tiempo.



16	LA VISIÓN DE LAS Y LOS DIRECTORES DE SLEP	150
16.1.	La voz del territorio como insumo estratégico del sistema	151
16.2.	Las conferencias de directores como arquitectura de gobernanza	152
16.3.	Diagnóstico compartido: avances reconocidos	153
16.4.	Nudos críticos persistentes y desafíos estructurales	153
16.5.	Horizontes compartidos de acción (2025–2030)	155
16.6.	La experiencia de los directores como activo del sistema	156

LA VISIÓN DE LAS Y LOS DIRECTORES DE SLEP

16.1. LA VOZ DEL TERRITORIO COMO INSUMO ESTRATÉGICO DEL SISTEMA

La consolidación del Sistema de Educación Pública no ha sido solo el resultado de ajustes normativos o decisiones adoptadas desde el nivel central. Un componente decisivo de su maduración ha sido la progresiva incorporación de la experiencia y la reflexión de quienes conducen los Servicios Locales de Educación Pública en los territorios.

En este contexto, la Dirección de Educación Pública impulsó, entre 2024 y 2026, un proceso sistemático de diálogo con las y los directores ejecutivos de los SLEP, estructurado a través de conferencias nacionales periódicas. Estas instancias no fueron concebidas como espacios informativos ni ceremoniales, sino como mecanismos formales de conducción, retroalimentación y aprendizaje institucional del sistema en su conjunto.

La relevancia de estas conferencias radica en que permitieron recoger, de manera ordenada y comparable, la evaluación que realizan los propios directores sobre los avances, limitaciones y desafíos estructurales de la Nueva Educación Pública. Se trata, por tanto, de una mirada informada, situada y estratégica, que aporta evidencia cualitativa de alto valor para comprender el estado real del sistema en su fase de consolidación.

Este enfoque reconoce explícitamente a las y los directores de SLEP no solo como ejecutores de política pública, sino como actores estratégicos del sistema, portadores de conocimiento territorial, experiencia operativa y juicio institucional acumulado.



16.2. LAS CONFERENCIAS DE DIRECTORES COMO ARQUITECTURA DE GOBERNANZA

El ciclo de Conferencias Nacionales de Directores y Directoras de SLEP se consolidó como una práctica institucional permanente, articulada a la función rectora de la Dirección de Educación Pública. Cada una de ellas respondió a un momento específico del proceso y a objetivos claramente definidos:

- ★ **Primera Conferencia (febrero de 2024):** marcó la formalización de un espacio nacional de conducción compartida. En ella se presentó la reorganización interna de la DEP y se establecieron las prioridades estratégicas para el nuevo ciclo de implementación, reforzando el rol de la Dirección como articulador del sistema.
- ★ **Segunda Conferencia (agosto de 2024):** profundizó en la redefinición del rol estratégico de la DEP, poniendo el acento en la necesidad de asegurar condiciones habilitantes para la mejora de los aprendizajes y superar una concepción meramente administrativa de los SLEP.
- ★ **Tercera Conferencia (marzo de 2025):** se centró en el intercambio de experiencias pedagógicas y de gestión entre los servicios, fortaleciendo la lógica de trabajo en red y el aprendizaje horizontal entre territorios.
- ★ **Cuarta Conferencia (septiembre de 2025):** constituyó un hito de balance estructural del proceso, con 26 SLEP en régimen y el cierre del ciclo más intenso de expansión del sistema. Su foco estuvo en evaluar aprendizajes institucionales, identificar nudos críticos persistentes y proyectar la consolidación del sistema hacia 2030.

Este ciclo permitió transformar a las conferencias en un componente estable de la gobernanza del sistema, reforzando la coherencia nacional sin menoscabar la autonomía territorial de los SLEP.

Cabe destacar que estas conferencias operaron como un dispositivo de gobernanza blanda, complementario a los mecanismos formales —como las reuniones quincenales a distancia entre el Director de Educación Pública y todo los Directoras y Directores de SLEP—, permitiendo alinear visiones, anticipar tensiones y construir consensos estratégicos sin recurrir a imposiciones normativas.



16.3. DIAGNÓSTICO COMPARTIDO: AVANCES RECONOCIDOS

De la sistematización de las discusiones sostenidas en la Cuarta Conferencia Nacional de Directores emergen consensos claros respecto de los avances alcanzados por la Nueva Educación Pública.

En primer lugar, existe un reconocimiento transversal de que los SLEP han dejado de ser estructuras en instalación para convertirse en un sistema nacional en funcionamiento, con identidad propia, lenguajes comunes y aprendizajes compartidos. Esta transformación es percibida como irreversible y constituye uno de los principales logros de la reforma.

En segundo término, las y los directores destacan la progresiva instalación de un foco pedagógico como eje de la acción estatal. El despliegue de las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico, el acompañamiento territorial a los establecimientos y la mayor disponibilidad de información sobre resultados educativos han contribuido a reorientar la gestión desde la contingencia administrativa hacia la mejora de los aprendizajes.

Asimismo, se reconocen avances significativos en ámbitos críticos para la estabilidad del sistema, como la normalización de los procesos de pago de remuneraciones, el aumento sostenido de la inversión en infraestructura educativa y el fortalecimiento de los mecanismos de participación local. Estos elementos han contribuido a generar mayor legitimidad del sistema en los territorios y a reconstruir confianzas con las comunidades educativas.

De manera transversal, las y los directores valoran el reencauce institucional como un punto de inflexión que permitió ordenar prioridades, clarificar roles y reducir la incertidumbre que caracterizó etapas previas del proceso.

16.4. NUDOS CRÍTICOS PERSISTENTES Y DESAFÍOS ESTRUCTURALES

Junto con los avances, la mirada de los directores es clara en identificar problemas estructurales que, de no abordarse, podrían limitar la sostenibilidad del sistema en el mediano y largo plazo.

El financiamiento aparece de manera consistente como el principal nudo crítico. La coexistencia de un modelo de subvención por asistencia con las exigencias de un servicio público descentralizado genera rigideces que afectan la planificación, la gestión de personas y la respuesta oportuna a las necesidades territoriales. A ello



se suma la insuficiencia del financiamiento basal para la operación de los SLEP y las restricciones en el uso de recursos como la Subvención Escolar Preferencial.

Otro desafío recurrente es la sobrecarga administrativa y de reportabilidad, derivada de un entramado normativo que no siempre reconoce la especificidad de los SLEP. Esta situación tensiona a los equipos y amenaza con desplazar el foco pedagógico, especialmente en servicios con dotaciones limitadas.

En materia de gobernanza, se identifican dificultades en la articulación con otros organismos del Estado y en la claridad de roles entre los distintos niveles del sistema. Si bien la conducción de la Dirección de Educación Pública es valorada, persisten espacios de fragmentación que requieren ajustes institucionales.

Finalmente, se reconoce un déficit comunicacional estructural, tanto hacia las comunidades como hacia la opinión pública, que dificulta transmitir los avances reales del sistema y enfrentar expectativas sobredimensionadas respecto de la capacidad de los SLEP para resolver problemas históricos en el corto plazo.

Este diagnóstico compartido refuerza la necesidad de abordar los desafíos pendientes desde una lógica sistémica, evitando soluciones parciales o exclusivamente locales que reproduzcan fragmentación.

Recuadro 11 |

Aprendizajes estratégicos desde la voz de las y los directores de SLEP



A partir de las Conferencias Nacionales de Directores y Directoras de Servicios Locales de Educación Pública, se consolidan los siguientes aprendizajes estratégicos para la conducción del sistema:

- ★ La reforma ha entrado en una fase irreversible: los SLEP se reconocen como un sistema nacional en funcionamiento, más allá de su heterogeneidad territorial.
- ★ El foco pedagógico es una conquista reciente pero frágil, que requiere resguardo frente a la sobrecarga administrativa y normativa.
- ★ El financiamiento es el principal límite estructural del sistema, no como problema coyuntural, sino como desajuste entre el modelo de subvención y la naturaleza de un servicio público descentralizado.



- ★ La gobernanza requiere mayor articulación interinstitucional, especialmente en la relación con otros órganos del Estado y en la clarificación de responsabilidades.
- ★ La comunicación institucional es un desafío estructural, clave para la legitimidad social del sistema y para la gestión de expectativas de las comunidades.
- ★ El aprendizaje entre pares emerge como un activo estratégico, validando las Conferencias de Directores como un componente permanente de la gobernanza del Sistema de Educación Pública y se han constituido en un apoyo fundamental para resolver cuestiones propias de la operación de los servicios.

16.5. HORIZONTES COMPARTIDOS DE ACCIÓN (2025–2030)

La reflexión colectiva permitió ordenar los desafíos del sistema en distintos horizontes temporales.

En el corto plazo, la prioridad es asegurar que los nuevos traspasos se realicen en condiciones adecuadas, con financiamiento oportuno, acompañamiento técnico diferenciado y sin afectar la operación de los SLEP ya en régimen.

En el mediano plazo, el desafío central es avanzar hacia un nuevo modelo de financiamiento y gestión presupuestaria que otorgue estabilidad, previsibilidad y flexibilidad al sistema, junto con fortalecer capacidades críticas en áreas como infraestructura, remuneraciones y gestión administrativa.

En el largo plazo, la proyección compartida apunta a consolidar una institucionalidad robusta, con procesos estandarizados, economías de escala y un foco pedagógico fortalecido, capaz de sostener la expansión hacia los 70 SLEP previstos para 2030.

Las y los directores coinciden en que este horizonte solo será viable si se mantiene la coherencia entre crecimiento del sistema, fortalecimiento institucional y capacidad real de acompañamiento desde el nivel central.



16.6. LA EXPERIENCIA DE LOS DIRECTORES COMO ACTIVO DEL SISTEMA

Más allá de los diagnósticos específicos, la IV Conferencia de Directores evidenció un cambio cualitativo en la forma en que el sistema se piensa a sí mismo. La existencia de una comunidad de liderazgo territorial, capaz de reflexionar colectivamente sobre sus prácticas y de proyectar el sistema en el largo plazo, constituye uno de los activos más relevantes de la Nueva Educación Pública.

La experiencia acumulada por las y los directores de SLEP ya no se limita a la gestión local, sino que se ha transformado en un insumo estratégico para la conducción nacional del sistema. En este sentido, la institucionalización de estos espacios de diálogo refuerza la idea de que la consolidación de la educación pública no depende solo de normas o estructuras, sino también de capacidades de liderazgo, aprendizaje colectivo y corresponsabilidad pública.

Este capítulo da cuenta, así, de una Nueva Educación Pública que ha comenzado a escucharse a sí misma como sistema, incorporando de manera deliberada la voz de quienes la conducen cotidianamente en los territorios como parte constitutiva de su gobernanza y de su proyección futura.





17

LA EVOLUCIÓN DE LA GESTIÓN: LECTURA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LAS CUENTAS PÚBLICAS (2018–2025)

157

17.1.	Las Cuentas Públicas como bitácora de maduración institucional	158
17.2.	2018–2019: La etapa fundacional y la promesa del cambio	159
17.3.	2020–2021: Resiliencia institucional y rol social en la emergencia	159
17.4.	2022–2023: Punto de inflexión, sinceramiento y reencauce	160
17.5.	2024–2025: La etapa de consolidación y resultados	160
17.6.	De la promesa legislativa a una política de Estado	161

LA EVOLUCIÓN DE LA GESTIÓN: LECTURA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LAS CUENTAS PÚBLICAS (2018–2025)

17.1. LAS CUENTAS PÚBLICAS COMO BITÁCORA DE MADURACIÓN INSTITUCIONAL

La historia de la Nueva Educación Pública no solo está escrita en el Diario Oficial, sino también en el relato vivo de sus cuentas anuales. Al examinar las ocho Cuentas Públicas rendidas por la Dirección de Educación Pública (DEP) entre 2018 y 2025, es posible trazar una curva de aprendizaje nítida: el tránsito desde un servicio instalado en la urgencia administrativa hacia una institución capaz de conducir la política educativa con visión de Estado.

Estos documentos no constituyen meros balances contables, sino instrumentos de orientación política e institucional, que permiten observar cómo evolucionaron las prioridades del sistema, cómo se enfrentaron las crisis y cómo, progresivamente, el discurso de la “instalación” dio paso al de la “calidad”, los “resultados” y la “sostenibilidad”.

Este capítulo propone una lectura histórica de dichas cuentas públicas como una bitácora de maduración institucional, mostrando que la Nueva Educación Pública de 2025 es una política sustantivamente más robusta que la promesa legislativa formulada en 2017.



17.2. 2018–2019: LA ETAPA FUNDACIONAL Y LA PROMESA DEL CAMBIO

Las primeras cuentas públicas dan cuenta del desafío estructural de poner en marcha una institucionalidad inédita, en un contexto marcado por la fragmentación del sistema educativo y la ausencia de experiencias previas comparables.

- ★ **Cuenta Pública 2018 (el despegue):** El foco central estuvo puesto en romper la inercia del modelo municipalizado. El relato institucional se estructuró en torno al hito histórico de los primeros traspasos —Barrancas, Puerto Cordillera, Huasco y Costa Araucanía— y a la demostración de capacidades operativas básicas del Estado como sostenedor: regularización del pago de remuneraciones, normalización administrativa y continuidad del servicio educativo. Se destacaron iniciativas como Me Conecto para Aprender y la entrega de kits de robótica, concebidas como señales tempranas de modernización. Se trató de una cuenta de habilitación institucional: demostrar que el Estado podía administrar escuelas, jardines y liceos de manera directa.
- ★ **Cuenta Pública 2019 (primeras alertas de escala):** Con la incorporación de Chinchorro, Gabriela Mistral y Andalién Sur, el sistema comenzó a evidenciar la complejidad de la heterogeneidad territorial. El documento reconoció implícitamente que la desmunicipalización no era un proceso homogéneo y que las capacidades de origen condicionaban los resultados de cada traspaso. Si bien se reportaron avances en capacitación docente y gestión administrativa, el énfasis comenzó a desplazarse hacia la necesidad de estandarizar procesos y reducir la dependencia excesiva de capacidades individuales.

17.3. 2020–2021: RESILIENCIA INSTITUCIONAL Y ROL SOCIAL EN LA EMERGENCIA

El ciclo intermedio estuvo marcado por la pandemia, lo que obligó a la DEP a rendir cuenta sobre su capacidad de respuesta y contención social, desplazando temporalmente los objetivos de expansión del sistema.

- ★ **Cuenta Pública 2020 (el Estado que cuida):** Esta cuenta documenta la transformación de la Nueva Educación Pública en una red de soporte social en contexto de emergencia. El énfasis estuvo puesto en la logística de distribución de alimentación JUNAEB, la entrega masiva de dispositivos tecnológicos y la provisión de conectividad en zonas rurales, bajo el programa Educación Pública en Casa. A diferencia del modelo municipal, la conducción centralizada permitió una respuesta más rápida, equitativa y coordinada frente a la crisis sanitaria.



- ★ **Cuenta Pública 2021 (transición y deuda de infraestructura):** El retorno progresivo a la presencialidad dejó en evidencia el deterioro acumulado de la infraestructura educativa. Aunque se informaron inversiones relevantes en conservación, el tono del documento anticipó las tensiones financieras y operativas de administrar un sistema en expansión con herramientas rígidas. Este año marcó el reconocimiento de que asegurar la continuidad del servicio no era suficiente sin abordar la recuperación integral de los espacios educativos.

17.4. 2022–2023: PUNTO DE INFLEXIÓN, SINCERAMIENTO Y REENCAUCE

Las cuentas públicas de este período representan un giro estratégico relevante al asumir explícitamente la necesidad de corregir el rumbo del proceso y asumen explícitamente la necesidad de corregir el rumbo del proceso.

- ★ **Cuenta Pública 2022 (diagnóstico y reactivación):** Se reconoció de manera explícita el abandono histórico de la infraestructura educativa pública como una deuda estructural del Estado. Se rindió cuenta de un plan de conservación de magnitud inédita, con cerca de 600 proyectos adjudicados por más de \$82 mil millones. El discurso institucional desplazó el énfasis desde el cumplimiento administrativo hacia la recuperación de condiciones de dignidad para las comunidades educativas.
- ★ **Cuenta Pública 2023 (reordenamiento estructural):** Esta cuenta legitimó públicamente la decisión de suspender traspasos como un acto de responsabilidad técnica. Se introdujeron conceptos clave como “habilitación previa”, “estándares obligatorios” y “gradualidad responsable”. La DEP explicitó que la sostenibilidad del sistema debía primar sobre la velocidad de expansión, marcando un punto de madurez institucional.

17.5. 2024–2025: LA ETAPA DE CONSOLIDACIÓN Y RESULTADOS

Las cuentas más recientes cierran el ciclo narrativo mostrando un sistema en régimen, capaz de gestionar no solo contingencias heredadas, sino también políticas de mejora de largo plazo.

- ★ **Cuenta Pública 2024 (evidencia pedagógica):** Por primera vez, el eje de la rendición de cuentas se desplazó hacia los aprendizajes. Se destacaron los



resultados del SIMCE, en los que los SLEP con mayor antigüedad mostraron mejoras significativas en 4° básico y II medio, superando en varios casos al sector municipal. Este hito aportó evidencia empírica a la tesis de que la gestión estatal, cuando madura, puede mejorar la calidad educativa.

- ★ **Cuenta Pública 2025 (sistema en régimen):** El balance dio cuenta de innovaciones estructurales impensables en 2018: implementación del Software Nacional de Pago de Remuneraciones, operación del Fondo de Infraestructura de Gestión y Apoyo (FIGA) como estabilizador financiero, y despliegue de más de 520 profesionales en las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico. El sistema aparece ya no como una estructura administrativa básica, sino como una institucionalidad especializada con foco pedagógico.

17.6. DE LA PROMESA LEGISLATIVA A UNA POLÍTICA DE ESTADO

La lectura transversal de las Cuentas Públicas entre 2018 y 2025 permite identificar una transformación cualitativa en tres dimensiones fundamentales:

- ★ **Profundidad del diagnóstico:** desde relatos centrados en la compra de insumos hacia análisis estructurados de brechas educativas y desafíos sistémicos.
- ★ **Capacidad de gestión:** desde la habilitación administrativa hacia la conducción de sistemas tecnológicos complejos y carteras de inversión de gran escala.
- ★ **Claridad de propósito:** desde la desmunicipalización como fin en sí mismo hacia la mejora de los aprendizajes y la reactivación educativa como horizonte central.

Las Cuentas Públicas constituyen, en este sentido, una evidencia documental de que el Estado chileno ha reconstruido progresivamente su capacidad de conducción educativa. Leídas en conjunto, muestran un proceso de aprendizaje institucional continuo, con errores, correcciones y avances verificables, que permiten afirmar que la Nueva Educación Pública se proyecta hoy como una política de Estado con bases más sólidas, mayor transparencia y un horizonte de consolidación claro hacia 2030.





18.1.	Del ciclo de instalación a la madurez institucional (2018–2026)	163
18.2.	Proyección estratégica del sistema de Educación Pública hacia 2030	168

LA EDUCACIÓN PÚBLICA TIENE FUTURO: PROYECCIÓN Y CONCLUSIONES HACIA 2030

18.1. DEL CICLO DE INSTALACIÓN A LA MADUREZ INSTITUCIONAL (2018–2026)

La trayectoria de la Nueva Educación Pública ha estado marcada por un proceso de transformación institucional profundo, complejo y necesariamente gradual. Desde la promulgación de la Ley N.º 21.040 y la puesta en marcha de los primeros Servicios Locales de Educación Pública en 2018, el Estado de Chile asumió el desafío de reconstruir una educación pública debilitada por décadas de fragmentación, inequidades territoriales y ausencia de conducción sistémica. El cierre del ciclo de instalación inicial, que culmina con 36 SLEP en régimen a comienzos de 2026, marca un punto de inflexión decisivo en este proceso.

Este cierre no representa el término de la reforma, sino el tránsito definitivo desde una etapa centrada en la creación de instituciones hacia una fase de funcionamiento en régimen y consolidación del sistema, donde el foco se desplaza desde la instalación administrativa hacia la calidad del servicio educativo, la sostenibilidad del sistema y la mejora continua de los aprendizajes. El sistema ha pasado de operar bajo condiciones de urgencia y alta heterogeneidad a contar con estándares comunes, marcos de gobernanza más claros y capacidades institucionales fortalecidas, producto del aprendizaje acumulado a partir de las dificultades y crisis enfrentadas en los primeros años de implementación.

El proceso de reencauce institucional iniciado en 2023 fue clave para este tránsito. Dicho reencauce implicó reconocer debilidades estructurales del diseño inicial, corregir desajustes organizacionales, fortalecer la función rectora del nivel central y dotar al sistema de instrumentos técnicos que permitieran anticipar riesgos, ordenar la gestión y asegurar condiciones mínimas de funcionamiento en todos los territorios. En este sentido, la Nueva Educación Pública dejó de operar como un proceso experimental acotado y pasó a consolidarse como una política de Estado, con reglas, aprendizajes y responsabilidades institucionales explícitamente asumidas.



Uno de los aprendizajes estructurales de esta etapa fue la necesidad de transitar desde una lógica predominantemente reactiva frente a crisis hacia una lógica de monitoreo permanente, basada en información sistemática, criterios comunes y capacidades analíticas instaladas. La consolidación de las nueve dimensiones de monitoreo del sistema permitió observar de manera integrada el desempeño pedagógico, financiero, administrativo, territorial y de gobernanza de los Servicios Locales, transformando el seguimiento en una herramienta activa de conducción y mejora continua.

La experiencia acumulada mostró, asimismo, que la sostenibilidad del sistema no puede entenderse únicamente en términos financieros¹². La estabilidad de la educación pública depende de una combinación de factores: gobernanza clara, financiamiento previsible, capacidades técnicas, equipos suficientes, legitimidad territorial y relaciones laborales estables acorde al crecimiento del sistema. En respuesta a ello, la segunda etapa del proceso incorporó una mirada integral de sostenibilidad, que articula dimensiones pedagógicas, administrativas, sociales y territoriales bajo un marco común de responsabilidad estatal.

En el ámbito de la infraestructura educativa, el sistema enfrentó uno de sus déficits históricos más relevantes. El reconocimiento explícito del deterioro acumulado de los establecimientos permitió desplegar planes de recuperación y conservación a gran escala, reordenando la inversión pública y estableciendo criterios técnicos de priorización. La infraestructura fue asumida como una condición habilitante fundamental del derecho a la educación y de la dignidad de las comunidades educativas.

Asimismo, se avanzó en la creación de financiamiento basal para los jardines infantiles a partir del presupuesto 2028.

En el plano financiero, se avanzó en el reconocimiento de las limitaciones estructurales del modelo de subvención por asistencia para sostener un sistema público en régimen. Instrumentos como el Fondo de Incentivo a la Gestión Administrativa y el desarrollo de metodologías estandarizadas para el análisis del déficit permitieron estabilizar el funcionamiento de los Servicios Locales, al tiempo que instalaron un debate de largo plazo sobre la necesidad de avanzar hacia esquemas de financiamiento basal directo, coherentes con el carácter estatal del servicio educacional.

¹² Esta necesidad de revisión estructural ha sido identificada de manera consistente por diversas instancias de evaluación. Los informes anuales de seguimiento del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2023, 2024 y 2025) coinciden en señalar la insuficiencia del modelo actual. Asimismo, tanto la evaluación externa nacional (CIAE-CSP) como la evaluación internacional —esta última en su fase de cierre al momento de este reporte— ratifican que la transición hacia un modelo de financiamiento basal es un requisito indispensable para garantizar la sostenibilidad y el cumplimiento de los estándares de calidad del sistema hacia el 2030.



Recuadro 12 | Desafíos de futuro

1. Gestión pedagógica y de la convivencia educativa

- ★ Mantener el foco pedagógico como eje del Sistema de Educación Pública, asegurando que la consolidación institucional se traduzca en mejores aprendizajes y calidad educativa.
- ★ Fortalecer la evaluación y la mejora continua como mecanismos permanentes para orientar decisiones estratégicas. Además, el COSOC identificó la mejora de los sistemas de diagnóstico como una oportunidad concreta y de alta factibilidad para avanzar en la gestión pedagógica en el corto plazo.

2. Trayectorias educativas, asistencia y revinculación

- ★ Consolidar la protección de trayectorias educativas como política estructural del sistema, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.
- ★ Asegurar continuidad y sostenibilidad de las estrategias de asistencia y revinculación implementadas por los SLEP.

3. Gestión del liderazgo directivo

- ★ Fortalecer el liderazgo directivo como condición clave para el funcionamiento pleno del sistema.
- ★ El COSOC advirtió que persisten brechas en la formación de directivos, lo que limita la gestión pedagógica y operativa en territorios complejos. %

4. Gestión y desarrollo de personas

- ★ Asegurar dotaciones profesionales suficientes para funciones educativas, administrativas y técnicas en los SLEP en régimen.
- ★ Avanzar en la desburocratización del sistema, resguardando que las cargas administrativas no debiliten el foco pedagógico.

5. Gestión administrativa y financiera

- ★ Avanzar hacia un modelo de financiamiento sostenible del servicio educativo, superando la dependencia exclusiva de la subvención escolar.
- ★ El COSOC identificó el financiamiento como un desafío crítico que requiere mejoras sustantivas, aunque con baja factibilidad de resolución en el corto plazo.



- ★ Asegurar gobernanza y financiamiento sostenibles para consolidar la Nueva Educación Pública como Política de Estado, con continuidad más allá de los ciclos políticos.

6. Gestión de infraestructura y equipamiento educativo

- ★ Mejorar la infraestructura escolar de forma planificada y sostenible, asegurando conservación, mantenimiento y desarrollo de proyectos.
- ★ Consolidar la gestión operativa del sistema, garantizando transporte, alimentación, servicios básicos, equipamiento y conectividad como condiciones habilitantes del aprendizaje.

7. Instalación y funcionamiento institucional de los SLEP

- ★ Mantener calendario de traspasos con viabilidad técnica, asegurando condiciones financieras y operativas.
- ★ Definir el modelo de SLEP en régimen con estándares claros de desempeño, incorporando aprendizajes de los SLEP ya instalados.
- ★ Incorporar ajustes normativos a la Ley N.º 21.040, a partir de los aprendizajes acumulados del proceso de implementación, para fortalecer y flexibilizar la institucionalidad.

8. Participación, vínculo territorial y gobernanza local

- ★ Fortalecer la participación y el vínculo territorial como componentes estructurales del sistema, a través de COSOC y Consejos Locales.
- ★ El COSOC identificó como riesgo relevante la incertidumbre política respecto de la continuidad del sistema, así como la necesidad de fortalecer la comunicación y legitimidad de la NEP ante las comunidades educativas.

9. Transformación digital, sistemas de información y uso de datos

- ★ Fortalecer el uso de datos y evidencia para la toma de decisiones, profundizando plataformas como IDEA.
- ★ Integrar sistemas de información para apoyar planificación estratégica, monitoreo pedagógico y mejora continua, especialmente en territorios extensos y complejos.



Paralelamente, la transformación digital se consolidó como una dimensión estructural de la gestión del sistema. La aprobación del Plan de Transformación Digital de la Dirección de Educación Pública, junto con el fortalecimiento de la gobernanza tecnológica y el desarrollo de plataformas comunes, permitió superar la fragmentación heredada del traspaso municipal. En este marco, la implementación de IDEA –Inteligencia de Datos, Evidencia y Analítica– representó un cambio sustantivo en la forma de conducir el sistema, al facilitar el uso sistemático de información integrada para la planificación, el seguimiento y la toma de decisiones estratégicas.

Otro eje fundamental de la consolidación del sistema ha sido el reconocimiento de la diversidad territorial como principio estructural de la equidad. La Nueva Educación Pública avanzó desde una lógica homogénea hacia un enfoque que reconoce que la cohesión del sistema se construye a partir de políticas diferenciadas, situadas en los territorios, pero articuladas bajo un marco común de gobernanza estatal. El fortalecimiento de la educación rural, la educación parvularia pública, la educación técnico-profesional y la educación intercultural expresa esta orientación, afirmando que la calidad educativa no puede desvincularse de las condiciones sociales, culturales y geográficas en que se desarrolla.

En este contexto, la incorporación progresiva de la educación intercultural como componente estructural del sistema, junto con la formalización de acuerdos interinstitucionales como el convenio con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, permitió avanzar en el reconocimiento de lenguas, saberes y cosmovisiones de los pueblos originarios. Este enfoque, enriquecido por una mirada interseccional que articula territorio, cultura y género, amplió la comprensión de la equidad educativa como un principio activo de justicia social y cohesión territorial.

La consolidación del Sistema de Educación Pública también ha requerido una conducción activa de las relaciones laborales. El diálogo permanente con los gremios de la educación, la instalación de mesas de trabajo territoriales y la resolución institucional de conflictos se constituyeron en condiciones necesarias para asegurar la continuidad del servicio educativo y la estabilidad del sistema. La experiencia demuestra que la legitimidad de la Nueva Educación Pública se construye no solo desde el diseño normativo, sino también desde la capacidad del Estado para reconocer a las y los trabajadores como actores centrales del proceso y para canalizar sus demandas mediante mecanismos formales y permanentes de diálogo social.

Finalmente, el proceso de seguimiento anual del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública y complementado por estudios académicos y evaluaciones nacionales e internacionales, han permitido dotar a la reforma de una base técnica sólida. La subordinación del ritmo de expansión del sistema a juicios evaluativos fundados reforzó la credibilidad del proceso y su proyección como política de Estado.



18.2. PROYECCIÓN ESTRATÉGICA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA HACIA 2030

De cara al horizonte 2030, el desafío central del Sistema de Educación Pública es consolidar esta etapa de madurez institucional. Ello implica profundizar el foco pedagógico del sistema, fortalecer las capacidades de los Servicios Locales, avanzar hacia un modelo de financiamiento más previsible, perfeccionar la arquitectura institucional de la Dirección de Educación Pública y continuar desarrollando herramientas de información y análisis que permitan anticipar riesgos y orientar decisiones basadas en evidencia.

La experiencia acumulada entre 2018 y 2025 muestra que la consolidación no depende de nuevas reformas estructurales abruptas, sino de la capacidad del sistema para sostener aprendizajes, estandarizar procesos críticos, fortalecer liderazgos territoriales y articular de manera coherente los distintos niveles de gobernanza.

La Nueva Educación Pública tiene futuro porque ha demostrado capacidad de aprendizaje institucional, corrección de rumbo y construcción de acuerdos. Lejos de ser una política dependiente de un ciclo de gobierno, se ha afirmado progresivamente como un proyecto de país, orientado a garantizar el derecho a una educación pública de calidad en todo el territorio nacional.

El cierre del ciclo de instalación no clausura el proceso, sino que abre una nueva etapa. En ella, la tarea central será asegurar que cada escuela, liceo y jardín infantil del sistema cuente con condiciones pedagógicas, institucionales y materiales suficientes para desarrollar plenamente su proyecto educativo, en coherencia con un sistema público más justo, cohesionado y sostenible. La proyección hacia 2030 se funda, así, no en una promesa abstracta, sino en una experiencia institucional concreta que ha demostrado que la educación pública, con conducción estatal, aprendizaje continuo y responsabilidad territorial, es viable y tiene futuro.



Recuadro 13 |

Los resultados deseables de alcanzar al 2030

- ★ Retomar el sentido original de esta política de Estado y los desafíos de la reactivación educativa del sistema: Entregar educación de calidad y de acuerdo con las necesidades del siglo XXI.
- ★ Garantizar aprendizajes fundamentales para el desarrollo integral, diversificando las estrategias de enseñanza y aprendizaje para que todas y todos aprendan, asegurando que la experiencia educativa en la educación pública de niños, niñas, jóvenes y adultos sea relevante y auténtica, protagonizando el proceso junto a docentes, profesionales de la educación y a sus familias.
- ★ Garantizar que niños, niñas, jóvenes y adultos aprendan a leer máximo en segundo básico, manejen un segundo idioma antes de egresar y desarrollen habilidades tecnológicas y ciudadanía digital (informática y programación).
- ★ Entregar trayectorias educativas y de vida que garanticen convivencia y seguridad a las hijas e hijos de las familias que confían en la educación pública, que les permita construir un mejor destino sin importar su lugar de nacimiento
- ★ Optimizar y acelerar el traspaso administrativo de los municipios al nuevo sistema, con las modificaciones que sean necesarias y que democráticamente se decidan.
- ★ Reencantar a las familias y a la ciudadanía cumpliendo nuestras promesas en el ámbito educacional y estableciendo nuevos consensos nacionales que permitan instalar el sistema más allá de eventualidades políticas.
- ★ Recuperar la legitimidad del sistema superando la pérdida de confianza y construyendo barreras a la adversidad social como la violencia, consumo, narcotráfico, etc.





Balance y proyección del Sistema de Educación Pública

(2017-2030)

