



LA ESCUELA PÚBLICA EN LA ENCRUCIJADA: REFORMA SIN PROYECTO; CONTROL SIN PEDAGOGÍA

Un acercamiento crítico a la Nueva Educación Pública, los SLEP y la política educacional del Chile actual

Departamento de Comunicaciones
Regional Valparaíso y Aconcagua
Colegio de Profesoras y Profesores de Chile

Junio de 2026

I. Una reforma que llegó tarde e incompleta

Hay algo paradójico en el origen de la Nueva Educación Pública: una ley que nació de una demanda histórica del profesorado y que, sin embargo, fue rechazada por casi el ochenta por ciento de los docentes cuando se conoció su diseño concreto. Esa paradoja no es un accidente legislativo ni un malentendido comunicacional. Es la síntesis de un problema más profundo: en Chile, con demasiada frecuencia, se levantan reformas estructurales sobre diagnósticos correctos, pero con instrumentos que no están a la altura de la magnitud del problema.²

El nuestro es un país profundamente legalista. Existe en nuestra cultura política una tendencia arraigada a depositar la confianza en la norma: la convicción de que promulgar una ley equivale a resolver un problema. Es una ilusión costosa. Basta observar la historia reciente de la educación preguntar ¿cuántas leyes promulgadas en las últimas tres décadas no trajeron las soluciones prometidas, sino nuevos problemas, nuevas tensiones, nuevas brechas entre el texto legal y la realidad del aula? La LOCE que blindó el modelo de mercado educacional hasta 2009. La LGE que la reemplazó sin tocar sus fundamentos. La Ley de Evaluación Docente con sus actualizaciones. La Ley de Inclusión. La Ley de Carrera Docente. Y ahora la Ley 21.040, que prometía dismantelar el sistema municipal y que, en la práctica, ha instalado una nueva burocracia sobre los mismos cimientos.

La Ley 21.040, promulgada en noviembre de 2017, representó el intento más ambicioso de reforma institucional de la educación pública desde el retorno a la democracia. Desmunicipalizar la educación era y sigue siendo una necesidad impostergable. Pero ese modelo municipal no surgió del azar: fue una decisión política de la dictadura civil-militar, ejecutada entre 1980 y 1981, parte de las "modernizaciones" que prometían llevar al país al desarrollo, junto a nuevos sistemas de salud y pensiones, entre otros. Una de ellas fue la creación y expansión de los establecimientos particulares subvencionados: instituciones privadas que reciben financiamiento del Estado para operar en el mercado educacional. Lo que se presentó como diversificación de la oferta fue, en realidad, el inicio de un proceso de privatización encubierta y progresiva de la educación pública. Cuando el Estado entrega recursos a privados para que "emprendan" en educación, no amplía derechos: financia la erosión de uno. En cuatro décadas, la matrícula pública cayó del 78 al 36%. Esa caída no tuvo una sola causa, pero el sostenimiento del sistema particular subvencionado fue uno de sus factores determinantes —y sigue siéndolo, porque la finalidad de ese modelo no ha cambiado: debilitar la educación pública hasta hacer prescindible su existencia.³

La ley llegó tarde y llegó incompleta: en lo sustancial es una reforma organizacional, no pedagógica. Cambia quién administra. No cambia cómo se enseña, ni con qué recursos, ni en qué condiciones trabajan quienes enseñan. Y pretende que sus éxitos sean medidos por la "calidad de los aprendizajes". Esa contradicción de origen no es menor.

II. Cambian los actores, no el libreto

Uno de los problemas más reveladores de la Nueva Educación Pública es que ni siquiera modificó la categoría jurídica que concentra las mayores críticas del profesorado: la figura del sostenedor. Los alcaldes que administraban las escuelas municipales fueron reemplazados por directores ejecutivos de los SLEP, con facultades de carácter gerencial. Cambió el cargo, cambió el nombre de la institución, cambiaron las personas. Pero el libreto siguió siendo el mismo: una autoridad unipersonal con atribuciones amplias sobre el destino de los establecimientos y sus dotaciones, operando bajo lógicas que no son pedagógicas, sino administrativas.

Un cambio sistémico real habría implicado redefinir quién decide qué, bajo qué criterios y con qué controles. Habría implicado establecer que las decisiones sobre los establecimientos educacionales deben estar ancladas en criterios pedagógicos y no en la lógica gerencial de la eficiencia. En cambio, los SLEP heredaron no solo los problemas de la educación municipalizada —infraestructura deteriorada, deudas acumuladas, contratos irregulares—, sino también buena parte de los funcionarios, las prácticas y los vicios de gestión municipal. Con los mismos actores secundarios, aunque con protagonista distinto, la obra no podía ser otra.

Desde el Colegio de Profesoras y Profesores hemos sostenido que la desmunicipalización no puede ser solo un cambio de razón social. Requiere una transformación de fondo en la cultura institucional, en la relación entre el sostenedor y las comunidades educativas, en los mecanismos de participación docente en las decisiones que afectan la vida de las escuelas. Si los SLEP se conducen con las mismas lógicas que los municipios —centralismo en la toma de decisiones, exclusión del profesorado, planificación unilateral, gestión orientada al control antes que al apoyo pedagógico—, habremos pagado un alto costo institucional y humano por una reforma que no reforma nada de lo que importa.⁴

III. Los SLEP: cuando lo local se olvida en su propio nombre

La sigla SLEP lo dice con claridad: Servicio **Local** de Educación Pública. Lo local no es un adjetivo decorativo. Es el principio articulador de toda la propuesta: la convicción de que la educación pública mejora cuando se gestiona con pertinencia territorial, cuando quien decide conoce la realidad concreta de las comunidades a las que sirve. Esa convicción ha sido traicionada de manera sistemática en la concepción e implementación de los servicios.

Quienes diseñaron la arquitectura territorial de los SLEP lo hicieron, en demasiados casos, desde la comodidad de escritorios alejados de la realidad. En nuestra región, el SLEP Valparaíso y Juan Fernández incluye al Archipiélago Juan Fernández: comunidad insular que, a quince años del terremoto y tsunami de 2010, tiene su liceo con solo un veinte por ciento de avance en su reconstrucción, operando en módulos de emergencia que se volvieron permanentes. El SLEP Costa Central agrupa a Viña del Mar —con las características de ciudad jardín, balneario y gran urbe— junto a comunas que constituyen zonas de sacrificio, con realidades sociales, económicas y educacionales radicalmente distintas. Pensamos que no puede haber desarrollo

armónico del territorio escolar cuando el territorio mismo fue dibujado sin entender lo que contiene.

A eso se suma una duplicidad y colisión de funciones entre los SLEP, la Dirección de Educación Pública (DEP), el MINEDUC y sus estructuras de Secretarías Ministeriales (SEREMI) y Departamentos Provinciales que no tienen un problema de coordinación: lo que poseen es una falla de diseño. En nuestra región, ese problema tiene rostro concreto. Varios directores ejecutivos han sido sumariados y apartados de sus funciones, pero siguen percibiendo remuneraciones gerenciales mientras el servicio opera con subrogantes que se acumulan —vamos en el tercero— sin que ninguna instancia asuma responsabilidad efectiva.

La DEP habla de aprendizaje sistémico y de proceso. Pero los sistemas no aprenden solos: aprenden cuando las personas que los conducen están dispuestas a aprender y a rendir cuentas. Cuando eso no ocurre, la impunidad se instala como norma y las comunidades educativas pagan los costos.⁵

IV. Financiamiento basal: otra aspiración incumplida

Una reforma educacional sin financiamiento estructural, permanente y suficiente no es una reforma: es una declaración de intenciones. La Ley 21.040 mantuvo la lógica del subsidio por asistencia diaria promedio —no por matrícula—. La distinción importa: financiar por asistencia hace que los ingresos de un establecimiento fluctúen según cuántos estudiantes asisten cada día. En territorios con variabilidad climática significativa, realidades laborales que obligan a las familias a moverse, o comunidades afectadas por emergencias —terremotos, incendios, inundaciones—, ese mecanismo es estructuralmente inestable. Las escuelas que más necesitan certeza son exactamente las que operan con mayor incertidumbre de recursos.⁶

En nuestra región, esa inestabilidad tiene cifras concretas. En 2026, cinco de nuestros seis SLEP enfrentan recortes presupuestarios en sus áreas de proyectos que van del 62% al 84%: Costa Central pierde el 83,9%; Petorca, el 81,8%; Valparaíso-Juan Fernández, el 72,2%; Aconcagua, el 63,7%; Los Andes, el 62,1%. En conjunto, pasamos de más de cuatro mil doscientos millones de pesos presupuestados a solo mil quinientos veinticuatro millones: un recorte regional del 64,2%. Lo que se recorta no son abstracciones: son escuelas que no se reparan, aulas con humedad y filtraciones, infraestructura que sigue deteriorándose. Ese recorte tiene nombre: abandono de la educación pública.⁷

En ese contexto, el argumento de la llamada sobredotación docente resulta especialmente peligroso. A nivel nacional, la Glosa Presupuestaria 2026 implicó la eliminación de 75.000 horas docentes y 3.200 cargos de asistentes de la educación. Pero los SLEP de nuestra región atienden al 73,2% de estudiantes de niveles socioeconómicos bajos o medio-bajos, más del 21% con necesidades educativas especiales, y el 38,3% en zonas rurales. Afirmar que en esos establecimientos sobran profesores es una ficción administrativa. El principio debe ser el inverso: a mayor nivel de vulnerabilidad, mayor debe ser la atención personalizada y profesional. Reducir dotaciones en esos establecimientos no es eficiencia: es abandono con nombre técnico, despidos encubiertos.⁸

A este cuadro se suma el problema de la titularidad docente. Tras veinticinco años de lucha gremial con logros quinquenales—en la que la última intervención del Regional Valparaíso y Aconcagua fue determinante—, se obtuvo que la titularidad se reconozca de manera permanente y sin un piso de 20 horas cuando se cumplen los requisitos. Sin embargo, hay sostenedores que no realizan los actos administrativos para su reconocimiento efectivo. Y a diferencia de lo que ocurre cuando un docente comete una falta, esos sostenedores no son sancionados por la Contraloría, no tienen cobertura periodística, y la ciudadanía no conoce estos hechos porque nadie los visibiliza.⁴

V. La crisis docente: violencia, burnout y el abandono de la profesión

En 2024, la Superintendencia de Educación registró más de 19 mil denuncias por problemas de convivencia escolar. En 2025, esa cifra superó las 22 mil, con un crecimiento cercano al 18%, con incrementos especialmente altos en agresiones hacia miembros adultos de las comunidades educativas. El caso de la profesora Katherine Yoma, fallecida en Antofagasta en 2024 después de una larga trayectoria de violencia contra ella amparada por directivos que no actuaron, marcó un punto de inflexión en la conciencia pública. Y la peste del olvido llevó a la muerte de la inspectora María Victoria Reyes en Calama en marzo de este año, asesinada por un alumno. Estudios del Colegio de Profesoras y Profesores señalan que el 16,2% de los docentes ha solicitado licencia médica por razones de salud mental, y encuestas recientes indican que el 60% del profesorado presenta síntomas de agotamiento emocional.⁹

La escuela pública hoy recibe todo lo que la sociedad ya no puede sostener: la pobreza, el abandono, las crisis familiares, la salud mental deteriorada de niñas, niños y adolescentes que llegan al aula con heridas que ningún plan de estudios contempla. Los profesores estamos ahí, muchas veces solos, sin los equipos psicosociales suficientes, sin los recursos adecuados, sin el tiempo que requiere acompañar procesos tan complejos. El burnout docente no es una debilidad individual: es la respuesta racional de un ser humano a condiciones de trabajo que superan lo razonable. Cuando eso se vive desde el primer año de ejercicio, la consecuencia es predecible: cerca del 30% de los docentes con menos de cinco años de carrera abandona la práctica pedagógica. No por falta de vocación, sino porque las condiciones hacen insostenible la permanencia.

El Regional Valparaíso y Aconcagua ha asumido esto no solo como denuncia, sino como acción concreta. En 2026 suscribimos un convenio de investigación en salud mental docente con la Escuela de Psicología y Psiquiatría de la Universidad Andrés Bello: un estudio que levantará información rigurosa sobre el estado de salud mental del profesorado de nuestra región y que puede convertirse en argumento técnico para exigir políticas públicas reales en este ámbito. La salud del profesorado no es un tema secundario: es la condición de posibilidad de cualquier proyecto educativo.¹⁰

VI. La Ley de Escuelas Protegidas: control en vez de pedagogía

En este contexto de crisis real y urgente, el gobierno del Presidente José A. Kast impulsó la Ley de Escuelas Protegidas, aprobada en el Congreso en junio de 2026. La iniciativa contempla revisión de mochilas y efectos personales de los estudiantes —aunque sea selectiva o bajo condiciones especiales—, sanciones por interrupción de clases incluyendo las manifestaciones estudiantiles (sin distinguir entre actos violentos o expresiones que pudieran ser culturales, cívicas u otras), restricciones a la gratuidad en educación superior para condenados por actos de violencia escolar, y atribuciones ampliadas a directivos para aplicar medidas “correctivas”. Ante el Congreso, el Regional Valparaíso y Aconcagua presentó su posición con fundamentos: rechazo total a su enfoque policial y punitivo.¹¹

La violencia nacida en la sociedad y llegada a las escuelas es real, y nadie en el gremio docente la minimiza: la sufrimos, la documentamos, la denunciemos. Pero es necesario ser precisos: la revisión de mochilas y efectos personales (que no la solucionará) no es una función pedagógica, no forma parte del rol docente ni de la formación que recibimos ni del vínculo de confianza que hace posible el acto educativo. Los docentes no faltaremos a la ley al no realizar esa función: sencillamente, no es la nuestra. Los recursos que se van a invertir en cámaras, pórticos y artículos de vigilancia deberían destinarse a equipos profesionales permanentes —psicólogos, trabajadores sociales, duplas psicosociales— que atiendan las causas de la violencia y el deterioro de la salud mental, no sus consecuencias visibles.

Esta ley confunde participación con violencia. Y no sería apresurado sostener que esa confusión es deliberada. Sancionar la interrupción de clases con el mismo instrumento que la violencia física equivale a equiparar la manifestación estudiantil con el delito: criminalizar la participación en el único espacio donde los jóvenes aprenden a ejercerla. Como lo afirmamos con claridad en nuestra Asamblea de Cabildo 2026: este proyecto tiene todo nuestro rechazo: las escuelas no son cárceles. Tratarlas como tales no resuelve la violencia; la produce, porque destruye el único vínculo que puede prevenirla: la confianza.

VII. Lo que nadie ha querido cambiar

Hay un elemento que atraviesa toda esta historia y que las distintas reformas —desde la Concertación hasta hoy— han evitado con consistencia notable: el modelo de financiamiento y el esquema de mercado que estructura la educación chilena desde los años ochenta. El subsidio por asistencia sigue siendo el mecanismo central de asignación de recursos. Los establecimientos particulares subvencionados siguen compitiendo con ventajas estructurales sobre los públicos: menores obligaciones laborales, capacidad de selección de estudiantes, posibilidad de captar familias que pueden pagar y elegir. La segregación socioeconómica del sistema escolar no ha disminuido. Los resultados educativos siguen determinados en un 40 a 70% por el origen social del estudiante, no por la calidad de su escuela.¹²

La Nueva Educación Pública no tocó eso. Cambió quién administra la escuela pública, pero no cambió las reglas del juego en las que esa escuela se encuentra. Y mientras esas reglas no cambien, la educación pública seguirá siendo percibida como la opción de los que no tienen

otra. Lo que Chile necesita no es una nueva gestión de los mismos problemas: es un cambio sistémico real que transforme la arquitectura del modelo y no solo sus administradores. Un cambio que ponga al Estado no como garante subsidiario de privados, sino como actor responsable y directo de un derecho social irrenunciable.

VIII. Lo que la escuela pública necesita y no tiene

El Plan de Acción Regional 2026 del Colegio de Profesoras y Profesores de Valparaíso y Aconcagua estructura su trabajo en tres ejes estratégicos: a) Formación y fortalecimiento gremial; b) Defensa de la educación pública, derechos laborales y salud; y c) Desarrollo pedagógico, profesional y cultural. Esos ejes y sus centralidades responden a un diagnóstico construido colectivamente por los docentes de las 38 comunas de la región, de cordillera a mar.⁴

La escuela pública necesita financiamiento estable, permanente y suficiente, basado en matrícula y en el nivel de vulnerabilidad, no en asistencia diaria. Necesita equipos psicosociales completos y permanentes en todos los establecimientos. Necesita docentes con condiciones laborales dignas, con titularidad real y efectivamente reconocida, con carga horaria que permita preparar clases, acompañar estudiantes y cuidar la propia salud, por eso seguimos luchando por lograr el 50% y 50% de horas lectivas y no lectivas. Necesita ratios de atención que reconozcan la complejidad real de las aulas de hoy: no puede seguir pensándose en un docente para cuarenta alumnos cuando una proporción significativa de ellos requiere atención profesional y personalizada. Necesita SLEP que en verdad sean locales: que conozcan su territorio, que escuchen a sus comunidades y que respondan ante ellas.

Necesita, sobre todo, que el Estado chileno decida de una vez si opta por la educación pública o no. Mientras el modelo de mercado siga determinando la distribución de estudiantes y recursos, mientras la segregación sea el resultado natural del sistema y no una anomalía a corregir, mientras los docentes paguen con su salud la deuda que el Estado no quiere asumir, cualquier reforma institucional será insuficiente. Cambiar los sostenedores sin cambiar el sistema es pintar las paredes de una casa que tiene los cimientos rotos.

Frente a este panorama, alguien podría intentar deslegitimar las críticas del profesorado, calificarlas de exageradas o interesadas. La pregunta es inevitable: ¿quién podría sostener seriamente que no son legítimas las demandas docentes cuando las condiciones de trabajo deterioran la salud, cuando la violencia no encuentra respuesta institucional adecuada, cuando los derechos conquistados no se aplican y cuando quien tiene el poder no rinde cuentas? Si no se abren caminos efectivos de diálogo, respeto y reconocimiento docente —si la respuesta del poder es siempre el control, la sanción y la lógica policial—, la pregunta que sigue es obligada: ¿alguien puede decir que no tenemos derecho a alzar la voz, a movilizarnos, a enfrentar con dignidad esta política del miedo? Como lo afirmamos en Cabildo 2026: este gremio no administra el retroceso. Lo enfrenta para solucionarlo. Las escuelas no son cuarteles, y el profesorado no es una amenaza al orden: la profesora y el profesor son, todavía, la columna vertebral de la educación pública chilena.⁵

Los expertos en educación somos los docentes; y debemos encarar a esos pseudoespecialistas que se cortan los pies cuando su barba les impide caminar.

Por eso, de norte a sur y de cordillera a mar, seguimos proclamando con nuestra palabra y nuestra acción: la educación pública no se vende, se defiende.

Referencias:

¹Jodorowsky, Alejandro: Microcuento "Teoría equivocada" en "El tesoro de la sombra" (2003)

²Donoso-Díaz, S. et al. (2015). "Nudos críticos del sistema escolar chileno". Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Río de Janeiro, v. 23, n. 86, pp. 37-71.

³Valenzuela, J.P., Bellei, C. y Ríos, D. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. FONIDE-CEIA. Véase también: Atria, F. (2012). La mala educación. Catalonia-CIPER, Santiago.

⁴ Plan de Acción Regional 2026. Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, Regional Valparaíso y Aconcagua. Emanado de la Asamblea de diciembre de 2025.

⁵ Cuenta Presidencial, Asamblea Regional Cdp Cabildo 2026. Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, Regional Valparaíso y Aconcagua, Cabildo, mayo de 2026.

⁶ González, P. (2003). "Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno". En Cox, C. (Ed.). Políticas educacionales en el cambio de siglo. Editorial Universitaria, Santiago.

⁷ Plan de Acción Regional 2026, op. cit. Recortes por SLEP: Costa Central -83,9%; Petorca -81,8%; Valparaíso-Juan Fernández -72,2%; Aconcagua -63,7%; Los Andes -62,1%. Total regional: de \$4.200 millones a \$1.524 millones (-64,2%).

⁸ Cuenta Presidencial, Asamblea Regional Cabildo 2026, op. cit. Los SLEP de la región atienden al 73,2% de estudiantes de niveles socioeconómicos bajos o medio-bajos, más del 21% con necesidades educativas especiales y el 38,3% en zonas rurales.

⁹ Encuesta nacional docente sobre violencia escolar. Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, 2022-2023. SUSESO (2023): el 67% de los diagnósticos de enfermedades profesionales correspondió a trastornos mentales.

¹⁰ Convenio de investigación en salud mental docente entre el Regional Valparaíso y Aconcagua del Colegio de Profesoras y Profesores y la Escuela de Psicología y Psiquiatría, Universidad Andrés Bello, 2026. Véase también: CIAE, Universidad de Chile, estudio sobre trayectorias docentes (2005-2016).

¹¹ Proyecto Escuelas Protegidas: aprobación en general, Cámara de Diputadas y Diputados, abril de 2026 (103 votos). Aprobación definitiva, Congreso, junio de 2026. Posición del Regional Valparaíso y Aconcagua presentada al Senado, mayo de 2026.

¹² Drago, J.L. y Paredes, R.D. (2011). "La brecha de calidad en la educación chilena". Revista CEPAL, n. 104. Véase también Donoso-Díaz et al. (2015), op. cit.