

DERECHOS HUMANOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE

# INFORME ANUAL 2020



DEFENSORÍA  
DE LA NIÑEZ



The background of the entire page is a complex, repeating pattern of various geometric shapes. These shapes include circles, squares, triangles, diamonds, and lines, some of which are filled with smaller patterns like dots or concentric circles. The color palette is monochromatic, consisting of different shades of blue and grey, creating a textured and modern aesthetic.

**TERCERA PARTE**  
**DERECHOS HUMANOS**  
**DE NIÑOS, NIÑAS**  
**Y ADOLESCENTES**



**CAPÍTULO 1:**  
DESIGUAL EJERCICIO DEL  
DERECHO A LA EDUCACIÓN:  
PERSPECTIVA SOCIOECONÓMICA  
EN MEDIO DEL ESTALLIDO  
SOCIAL Y LA PANDEMIA

# PRESENTACIÓN

El derecho a la educación es fundamental y habilita el ejercicio de otros derechos. Para los niños, niñas y adolescentes se vuelve gravitante, dado que la educación escolar es una de las políticas más importantes, en tiempo y recursos, para propender a su desarrollo en el máximo de su potencial en los múltiples ámbitos de su vida.

El presente capítulo analiza este derecho, bajo las exigencias que impone el efectivo resguardo del principio de igualdad y no discriminación, contemplado en la Convención sobre los Derechos del Niño, y que constituye, a su vez, un principio rector del actuar institucional de la Defensoría de la Niñez, en conformidad con lo establecido en el artículo 5 de la Ley N°21.067.

Las crisis social y sanitaria en Chile han expuesto la urgencia de resolver la fragilidad en que se encuentra el ejercicio del derecho a la educación para los grupos más vulnerables de niños, niñas y adolescentes, garantizando mínimas condiciones de igualdad y equidad. Con las movilizaciones estudiantiles, las demandas relacionadas con este derecho cobraron mayor relevancia. En efecto, tal como se abordó en el Informe Anual 2019 de la Defensoría de la Niñez, durante el año pasado los establecimientos educacionales públicos lideraron las demandas para exigir mejores condiciones para aprender y ser escuchados en las definiciones de políticas públicas, como las relacionadas con la Ley de Aula Segura y Admisión Justa. Luego, en el denominado “estallido social”, se evidenció la profunda crisis social que afectaba silenciosamente a las y los habitantes del país en el ejercicio de sus derechos humanos. La irrupción de la pandemia por Covid-19 puso en evidencia la precariedad del derecho a la educación, no sólo en su acceso, sino que también en sus objetivos y propósitos, profundizado la vulnerabilidad que han enfrentado miles de niños, niñas y adolescentes y sus familias, en esta crisis sanitaria.

Este capítulo propone analizar, desde el principio de igualdad y no discriminación, el ejercicio del derecho a la educación y los desafíos que ambas crisis han evidenciado para lograr su realización como derecho humano, entregando recomendaciones al Estado de Chile, que permitan que la escuela sea un espacio de encuentro de niños, niñas y adolescentes en igualdad de oportunidades.



Jorge Vargas / Migrar Photo.

## 1. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO MÁS ALLÁ DEL ACCESO

Garantizar el acceso a un sistema educativo es sólo un punto de partida. Para garantizar un real derecho a la educación, que permita el desarrollo y disfrute de otros derechos, la normativa internacional plantea otros elementos fundamentales que los Estados, incluido el chileno, deben cumplir.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, menciona en su artículo 26 a la educación como un derecho humano. A partir de aquel hito, el derecho se ha reforzado en múltiples instrumentos, entre ellos la Convención sobre los Derechos del Niño y la Observación General N°1, sobre los propósitos de la educación, del Comité de los Derechos del Niño.

La Convención sobre los Derechos del Niño no sólo refuerza el derecho humano a la educación, sino que también amplía y profundiza su contenido, en el sentido que explicita que su implementación debe estar en sintonía con sus principios rectores<sup>1</sup>, pues son la base para que los derechos se hagan efectivos. En tanto, la Observación General N°1 señala que uno de los objetivos de la educación es “potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus potencialidades de hacerlo”<sup>2</sup>, lo que obliga a garantizar el acceso de todos los niños, niñas y adolescentes no a cualquier educación, sino que a una que se desarrolle en aquel sentido. Para lograr aquello, Unesco señala que **el derecho a la educación debiese ser integral y comprende aprender a conocer, a ser, a vivir juntos y a hacer**<sup>3</sup>.

De este modo, la educación debe cumplir con determinadas características para alcanzar el estándar de derecho humano. **El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales destaca cuatro características interrelacionadas que la educación, en todas sus formas y en todos los niveles, debe respetar: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad**<sup>4</sup>. Por su parte, Unicef destaca el acceso, la calidad y el respeto en el entorno del aprendizaje<sup>5</sup> como dimensiones interrelacionadas e interdependientes en el derecho a la educación, sosteniendo que sólo respetando estos elementos se puede “asegurar a todos los niños una educación de calidad, que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo”<sup>6</sup>.

En concordancia con el enfoque basado en los derechos humanos<sup>7</sup>, este capítulo analiza el derecho a la educación en Chile, bajo la mirada del principio rector de igualdad y no discriminación contemplado en la Convención sobre los Derechos del Niño. Este principio involucra la prohibición de discriminaciones de hecho y de derecho, por lo que no son admisibles tratos discriminatorios por motivos de nacionalidad, edad, sexo, género, condiciones socioeconómicas, entre otras categorías sospechosas de discriminación, de modo que todos los niños, niñas y adolescentes deben poder disfrutar de sus derechos sin excepción alguna<sup>8</sup>. Como se menciona, pueden existir diversos factores que obstaculizan el disfrute y ejercicio pleno del derecho a la educación; sin embargo, en atención a los acontecimientos vividos en el último año, este capítulo se centrará en las barreras socioeconómicas para el disfrute de un derecho a la educación como derecho humano, concentrándose en el ciclo de enseñanza básica y media.

Lo anterior permitirá analizar las acciones que Chile requiere ejecutar para cumplir con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada el 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En efecto, la educación forma parte de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS N°4), cuya meta es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”<sup>9</sup> para el año 2030. Este instrumento presenta una visión de la educación basada



En este capítulo se problematizan los temas emergentes, que derivan de la concepción de la educación como derecho humano y cómo el sistema educativo chileno, que dista de cumplir con el principio de igualdad y no discriminación, ha agravado los efectos de la crisis social y sanitaria vivida en el país, aumentando las brechas de desigualdad e inequidad en el ejercicio de este derecho.

en la inclusión y la equidad, reconociéndola como piedra angular de una agenda transformadora. En consecuencia, los Estados se comprometieron a “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje”<sup>10</sup>.

Los principios en los que se basa el “Marco de Acción”, para el desarrollo del ODS N°4, provienen de instrumentos y acuerdos internacionales, incluida la Convención sobre los Derechos del Niño. Entre dichos principios se encuentra:

- a. La educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador.
- b. La educación es un bien público, cuyo principal garante es el Estado.
- c. La igualdad de género está estrechamente relacionada con el derecho a la educación.

Existe acuerdo entre los organismos de derechos humanos en que el derecho a la educación implica que esté al alcance de todos los niños, niñas y adolescentes, que sea integrador, que potencie al máximo su desarrollo en múltiples ámbitos, que se ejerza en igualdad de condiciones y que propenda a la equidad. Hacer realidad la educación como derecho humano implica garantizar un acceso universal e igualitario y un aprendizaje inclusivo y equitativo de calidad, que deberán ser gratuitos y obligatorios, sin dejar a nadie rezagado<sup>11</sup>.

Estas exigencias determinan la necesidad de preguntarse si el Estado de Chile está cumpliendo con su obligación de impartir una educación que exija su ejercicio efectivo como derecho humano, para todos y todas, adoptando medidas para abordar obstáculos en su acceso como la desigualdad y discriminación por nivel socioeconómico.

De forma preocupante, el Comité de los Derechos del Niño manifestó en 2015 que en Chile existe un elevado grado de segregación en el sistema escolar; diferencias en la calidad de la educación; limitada cobertura en las zonas rurales; además de preocuparle el deterioro de las condiciones materiales en los centros de enseñanza pública.

En el contexto de las crisis social y sanitaria se evidenciaron, una vez más, los problemas estructurales que padece el sistema educativo chileno. Durante ellas fue posible observar las demandas por una educación de calidad por el sector menos favorecido y, por otro lado, grandes brechas en el acceso a una educación integral.

En este capítulo se problematizan los temas emergentes, que derivan de la concepción de la educación como derecho humano y cómo el sistema educativo chileno, que dista de cumplir con el principio de igualdad y no discriminación, ha agravado los efectos de las crisis social y sanitaria vivida en el país, aumentando las brechas de desigualdad e inequidad en el ejercicio del derecho.

A continuación, se presentan diversos indicadores que permiten comprender la magnitud del impacto de las diferencias socioeconómicas en la realización del derecho a la educación, para continuar con la descripción de los desafíos emergentes que deben abordarse, de manera prioritaria y urgente, en una sociedad que vive los efectos de ambas crisis. Posterior a ello, se describen las acciones que la Defensoría de la Niñez ha ejecutado con el fin de propender al respeto del derecho a la educación como derecho humano, con especial énfasis en el elemento de universalidad.

Finaliza el capítulo emitiendo recomendaciones que permitirían avanzar hacia un sistema educativo equitativo, para lo cual se sugieren acciones relacionadas al ámbito presupuestario; al fortalecimiento del rol orientador del Ministerio de Educación; al desafío de la polarización y buena convivencia en las escuelas; a afrontar adecuadamente situaciones de crisis, emergencias y desastres naturales; junto con fortalecer a lo largo de todas ellas la participación efectiva de las y los estudiantes.

## 2. LA DESIGUALDAD Y LA DISCRIMINACIÓN ESCOLAR EN CHILE, UN OBSTÁCULO PARA ALCANZAR LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO

Diferentes estudios e indicadores internacionales han revelado que Chile es un país con una elevada desigualdad<sup>12</sup>, y la evidencia sobre ello<sup>13</sup> es que el sistema educativo no logra romper la reproducción de la misma, sino que más bien resulta ser espejo de la estratificación socioeconómica en el país.

En ese sentido, en la publicación del PNUD *Desiguales, orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*<sup>14</sup>, se identifica a la educación como uno de los seis espacios en torno a los cuales se reproduce la desigualdad socioeconómica en el tiempo, con claro impacto en la igualdad de oportunidades.

La relación entre estrato socioeconómico y trayectoria estudiantil es la síntesis de un conjunto amplio y complejo de procesos y mecanismos a través de los cuales la condición socioeconómica del hogar influye sobre los resultados educativos. Todos ellos importan para alcanzar mayor movilidad social, pero la estructura organizativa y de financiamiento del sistema educacional vigente en las últimas décadas ha operado en la dirección contraria, como un canal de transmisión del nivel socioeconómico entre padres e hijos<sup>15</sup>.

En este escenario, el acceso a recursos educativos está directamente asociado a la situación socioeconómica de las y los estudiantes, repercutiendo en sus posibilidades de desarrollo futuro. A ello se suma una composición homogénea en el aula y, por ende, los establecimientos educacionales no se constituyen como espacios de encuentro donde interactúen estudiantes de diversas características socioeconómicas.

A continuación, se exponen indicadores y estadísticas con la finalidad aportar a la comprensión de la magnitud de la desigualdad y discriminación en el sistema escolar chileno.

Chile es un país con una elevada desigualdad, y el sistema educativo resulta ser espejo de la estratificación socioeconómica.



## 2.1 LA DESIGUALDAD Y LOS EFECTOS EN EL EJERCICIO EFECTIVO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Como se señaló precedentemente, Chile es un país con una alta desigualdad en la distribución de ingresos, siendo uno de los más desiguales de la OCDE<sup>16</sup>, con baja movilidad social, desigual acceso a una educación de calidad y alta segregación escolar<sup>17</sup>, que ha afectado la evolución y realización de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA), cuestión que ha impedido que el crecimiento y progreso económico experimentado por Chile en las últimas décadas tenga un impacto distributivo acorde con lo que prescriben los DESCAs, perpetuando y reforzando las desigualdades<sup>18</sup>.

Atender a la magnitud de la desigualdad socioeconómica y la baja movilidad social es importante pues ambas inciden en la realización de los derechos, en específico en el menor logro educacional<sup>19</sup>. De la misma manera, ayuda a explicar por qué personas con el mismo logro educacional, pero de orígenes sociales diferentes, tienen en el futuro una distinta inserción en el mercado laboral<sup>20</sup>. Chile presenta las mayores desigualdades de la OCDE basadas en el logro educativo, medido según los retornos económicos, de acuerdo al nivel de educación. *En este sentido, quienes terminan la educación superior ganan, en promedio, un 160% más que quienes sólo finalizan la educación media, versus el promedio de la OCDE, en el cual se observa un 60% de diferencia<sup>21</sup>.*

Además, ante el actual escenario de crisis social y sanitaria, el acceso de las personas, especialmente vulnerables social y económicamente, a bienes, servicios y prestaciones que garantizan o promueven el bienestar, se ve altamente perjudicado, incrementándose el riesgo de que los atributos que contienen los DESCAs disminuyan en cantidad o calidad.

La encuesta Casen 2017 evidencia la magnitud de niños, niñas y adolescentes mayormente afectados por la situación de vulnerabilidad socioeconómica, donde un 13,9% de ellas y ellos vive en situación de pobreza<sup>22</sup> por ingresos y un 22,9% vive en situación de pobreza multidimensional<sup>23</sup>.

Si bien la pobreza en el país ha ido disminuyendo sostenidamente durante el tiempo<sup>24</sup>, diversos estudios<sup>25</sup> han estimado que en Chile existe una porción significativa de la



De acuerdo al Censo 2017, existen más de 186 mil personas, entre 5 y 21 años, que se encuentran excluidas del sistema educativo.

población que es vulnerable a caer en pobreza durante su vida. Por ello, es importante atender no sólo a la población en situación de pobreza, sino que también a aquel grupo de la población vulnerable de caer en ella, que en periodos de crisis como los vividos se encuentran altamente expuestos.

En efecto, Chile puede ser caracterizado con una significativa movilidad posicional en los primeros siete deciles, reflejando una alta variación posicional para una fracción importante de la población. Por otro lado, son pocos los hogares que entran y salen del decil más rico<sup>26</sup>.

El Informe Especial de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), sobre la evolución del Covid-19 en América Latina y el Caribe, expuso los efectos económicos cada vez mayores de la pandemia en el mundo y la región. Cepal proyecta para Chile que la población en situación de pobreza se incrementará en 5,7 puntos porcentuales y en el caso de la pobreza extrema, aumentará en 2 puntos porcentuales<sup>27</sup>. La misma organización estima que la reducción en los ingresos y altos niveles de inseguridad económica en las familias podría generar un aumento significativo en el número de niños, niñas y adolescentes en trabajo infantil en América Latina y el Caribe<sup>28</sup>. La necesidad de trabajar para cooperar con el ingreso familiar es uno de los factores que inciden en la exclusión escolar que afecta, especialmente, a las y los estudiantes que viven en contextos vulnerables.

Esta información permite dimensionar la actual situación de desigualdad por ingreso y sus proyecciones de aumento debido a la crisis sanitaria, las que repercutirán en el ejercicio de los derechos, como el derecho a la educación.



Jorge Vargas / Migrar Photo.

## 2.2 UNIVERSO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE ASISTEN A ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

En el año 2019<sup>29</sup>, existía un total de 3.484.143 estudiantes en el sistema educativo. La mayoría de las y los estudiantes se encuentra en la educación básica y de aquellos que asisten a la enseñanza media la mayoría se encuentra en establecimientos científico-humanista. Ellas y ellos se distribuyen de la siguiente forma: en educación parvularia<sup>30</sup> (386.103 estudiantes), enseñanza básica (2.014.806 estudiantes), en enseñanza media Humanístico-Científica (653.256 estudiantes), enseñanza media Técnico Profesional y Artística (244.480 estudiantes) y educación especial (185.498 estudiantes).

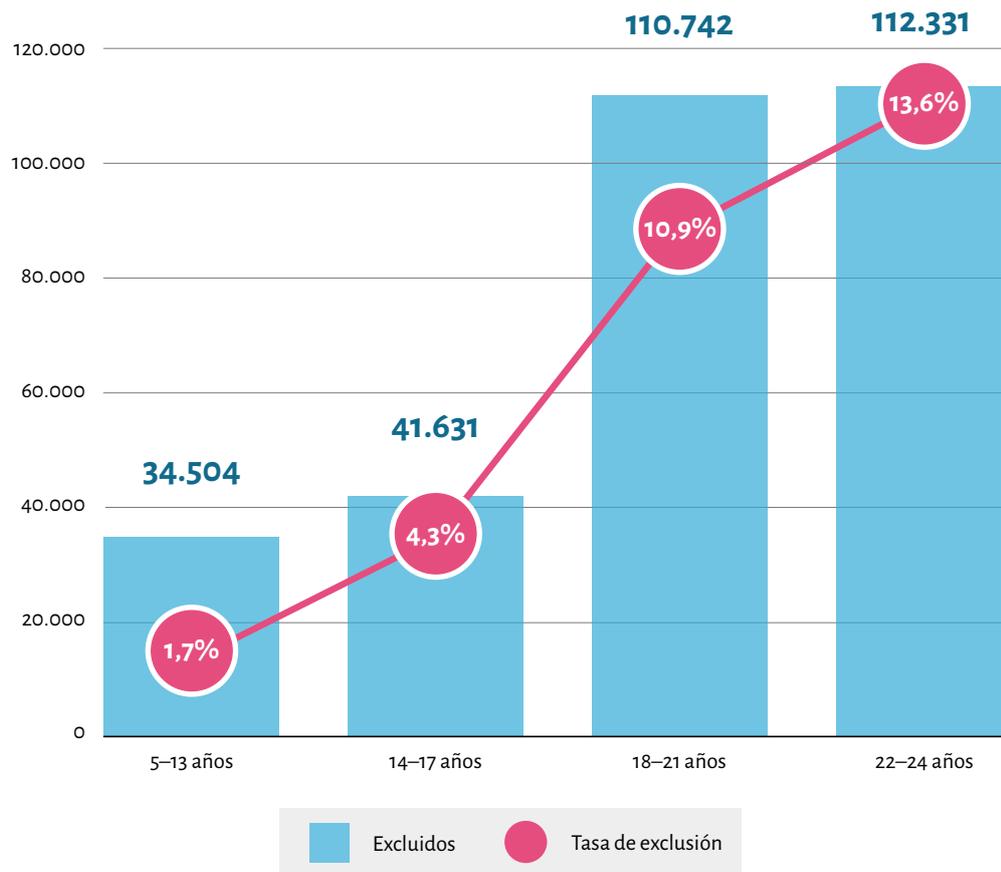
Si bien Chile ha incrementado el acceso a la educación en los distintos niveles y tiene un desempeño destacado en esta materia respecto a otros países de América Latina<sup>31</sup>, existen desafíos de mejorar el acceso en educación parvularia junto con la disminución del aumento de la exclusión escolar, especialmente en enseñanza media.

La metodología para calcular cuántos niños, niñas y adolescentes se encuentran excluidos del sistema escolar en un momento dado puede variar, en atención a la información que se utilice para cuantificar, pudiéndose utilizar información del Censo, encuesta Casen o datos administrativos del Ministerio de Educación. Según la estimación, a través del Censo 2017, existen 186.877 personas, entre 5 y 21 años, que se encuentran excluidas del sistema educativo en el año mencionado<sup>32</sup>.

Según se indica en el gráfico N°1, los niños, niñas y adolescentes en edad escolar (5 a 17 años) y que se encuentran excluidos del sistema educativo son 76.135. La tasa de exclusión se distribuye de diferente manera entre las edades, existiendo una mayor tasa de exclusión para adolescentes, en los rangos de edad entre 14 y 17 años (4,3%) que para los niños y niñas (1,7%).

Gráfico N°1

TASA DE EXCLUSIÓN ESCOLAR POR RANGO ETARIO, CENSO 2017

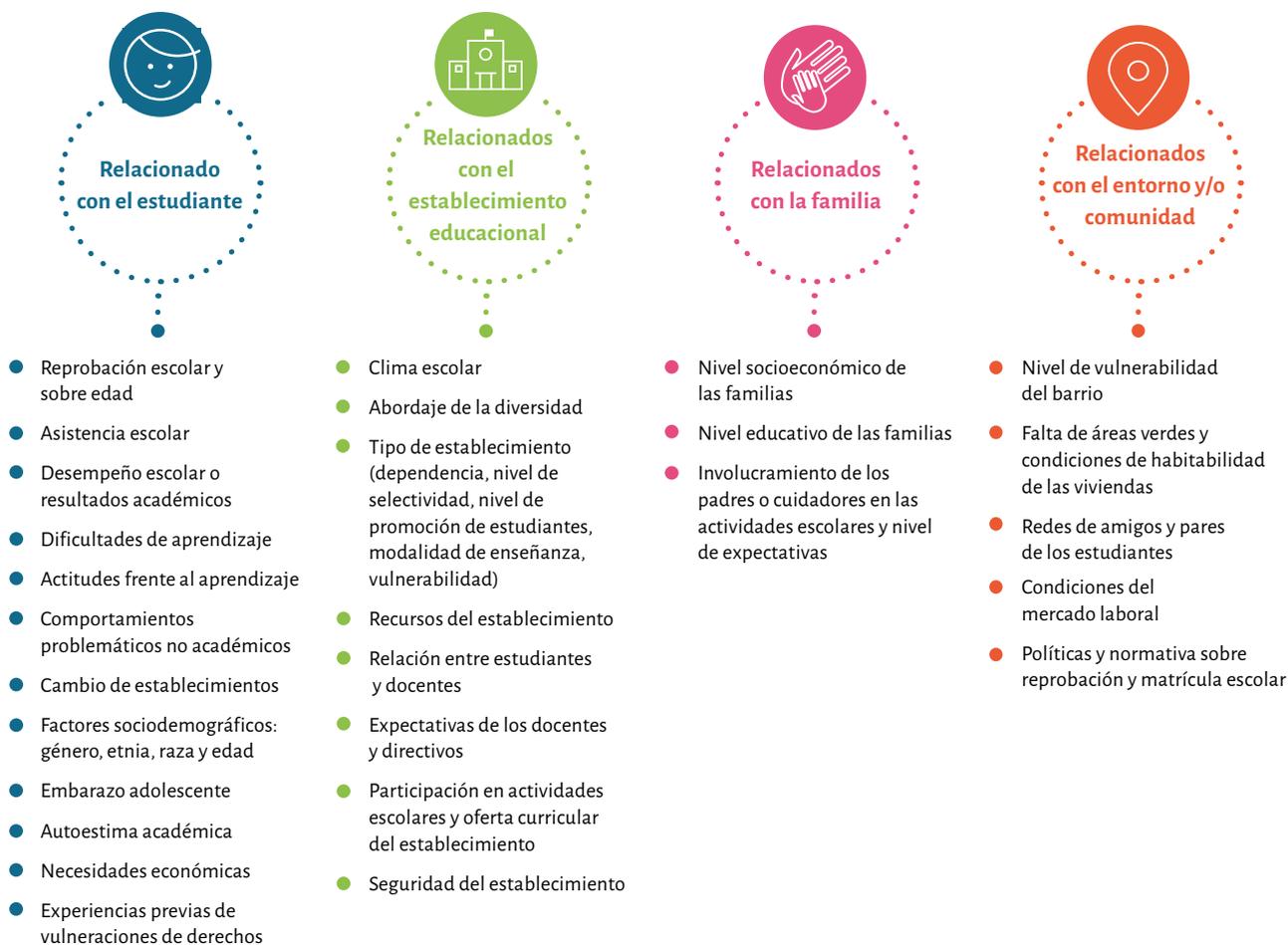


Fuente: Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2020. Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20. Santiago, Chile, pág. 52.

Si bien la trayectoria de vida y experiencias educativas es diferente en cada niño, niña y adolescente, se han identificado diversos factores que pueden asociarse a la exclusión escolar (ver diagrama N°1). Éstos se desarrollan y relacionan en diversos niveles: a nivel del estudiante, del establecimiento educacional, de la familia, y de la comunidad y el entorno<sup>33</sup>. Comprender la existencia de estos distintos niveles permite no responsabilizar de la exclusión al propio estudiante, sino que posibilita identificar la complejidad del fenómeno, especialmente grave en el caso de niños, niñas y adolescentes en vulnerabilidad social.

### Diagrama N°1

## FACTORES DE RIESGO DE EXCLUSIÓN ESCOLAR



Fuente: Diagrama elaborado en base al Documento de trabajo Medición de la exclusión escolar en Chile, pág. 59, y al Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar, de los autores Valenzuela, J.P., Contreras M. y Ruiz C. 2019. Informe final. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. Chile: Ministerio de Educación, pág.7.



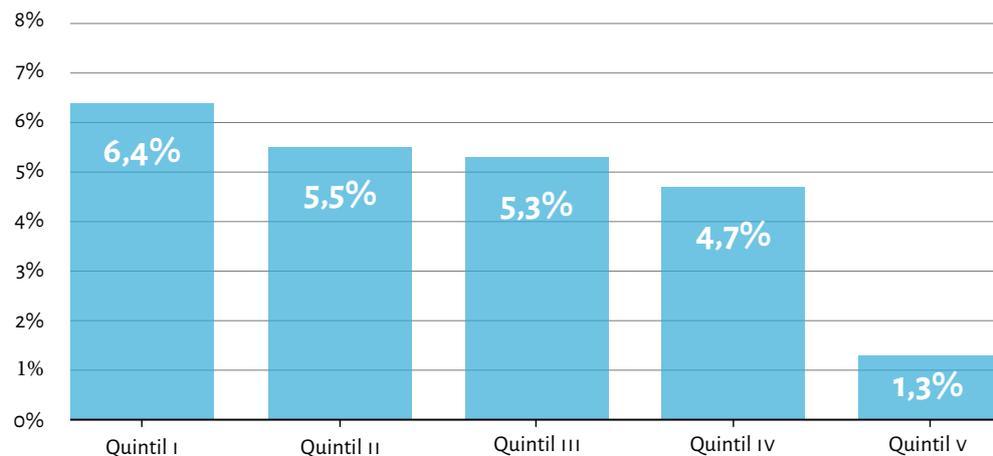
## El conjunto de estudiantes en situación de pobreza agrupa cerca del 59% del total de personas que se encuentran fuera de la educación formal.

La exclusión escolar provoca graves efectos en la trayectoria educativa y social de las y los estudiantes. No sólo se dejan de obtener los aprendizajes, competencias y certificaciones que permiten su adecuado desarrollo, sino que también repercute en las posibilidades laborales y de ingresos futuros. Además, repercute en la participación adecuada en la sociedad y en la estigmatización de las personas<sup>34</sup>.

Si bien la tasa de exclusión escolar en Chile ha ido disminuyendo a lo largo del tiempo<sup>35</sup>, ésta sigue siendo una realidad que afecta a miles de niños, niñas y adolescentes, especialmente a aquellos que viven en situación de pobreza. Al momento de caracterizar por situación socioeconómica a quienes habiendo asistido a la educación formal se encuentran fuera de ella<sup>36</sup>, es posible identificar que la mayor proporción de ellas y ellos pertenece al sector de menores ingresos de la población (ver gráfico N°2), con una tasa de prevalencia<sup>37</sup> de un 6,4% en el primer quintil y un 1,3% en el quinto quintil de ingreso autónomo.

Gráfico N°2

### TASA DE EXCLUSIÓN (5 A 24 AÑOS) SEGÚN QUINTIL DE INGRESO, CASEN 2017



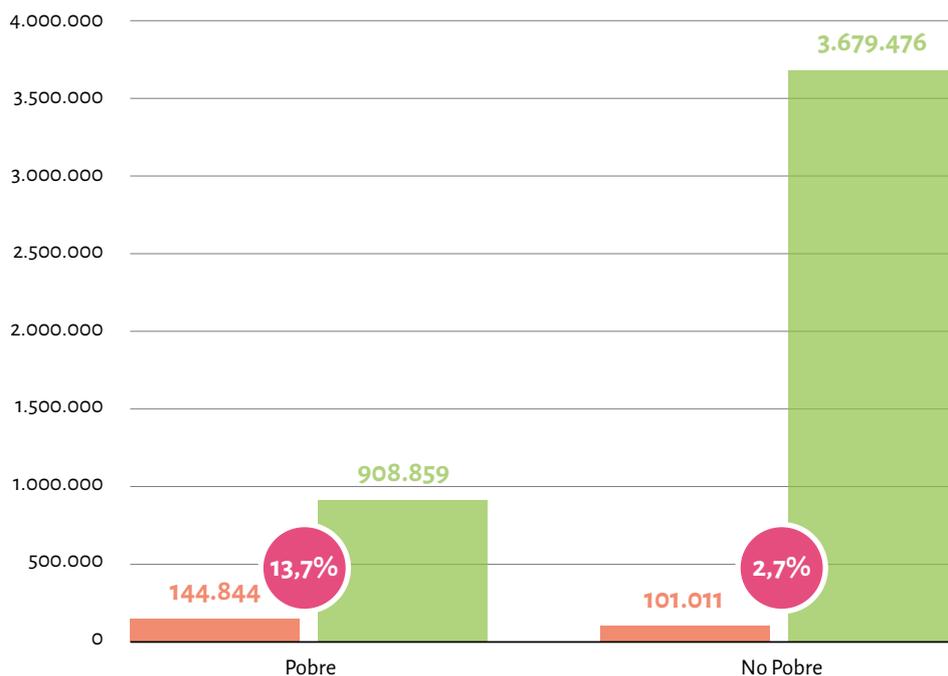
Fuente: Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2020. Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20. Santiago, Chile, pág. 25.

Al analizar la tasa de exclusión de acuerdo a la pobreza multidimensional<sup>38</sup>, ésta alcanza a un 13,7% para personas con menores recursos y un 2,7% para el resto de la población, considerando a aquellas personas que han asistido alguna vez a algún establecimiento educacional. Sin embargo, en términos absolutos, el conjunto de estudiantes en situación de pobreza agrupa cerca del 59% del total de personas que se encuentran fuera de la educación formal<sup>39</sup>.

En razón del Covid-19, el Ministerio de Educación ha proyectado un aumento significativo de la exclusión escolar. El número total de escolares excluidos durante este año podría llegar a 81.099 estudiantes más, aumentando cerca de un 43% las y los estudiantes excluidos del sistema escolar como consecuencia de los efectos de la pandemia<sup>40</sup>.

### Gráfico N°3

#### TASA DE EXCLUSIÓN (5 A 24 AÑOS) SEGÚN POBREZA MULTIDIMENSIONAL, CASEN 2017



■ N° de personas que habiendo asistido a la educación formal se encuentran fuera de ella\*
 ■ Matriculados/Egresados
 ● Tasa de exclusión

Fuente: Ministerio de Educación, Centro de Estudios.2020. Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20. Santiago, Chile, pág. 85. \*La fuente original citada utiliza como categoría "desertores" para referirse al universo de estudiantes que, habiendo estado matriculados en educación regular en un periodo, no presentan matrícula en el periodo siguiente sin que en ese rango de tiempo se hayan graduado de 4° medio.

## 2.3 SEGREGACIÓN ESCOLAR: EN CHILE NO SE CUMPLE CON EL OBJETIVO EDUCATIVO DE APRENDER A CONVIVIR CON PERSONAS DIVERSAS

La educación en Chile se caracteriza por ser altamente segregada, entendiéndose por ello la “distribución desigual y homogénea de ciertos grupos sociales al interior del sistema educativo, que potencialmente favorece un desarrollo desigual de los estudiantes”<sup>41</sup>.

Los estudios<sup>42</sup> sobre la segregación de los últimos años dan cuenta que la segregación socioeconómica escolar en Chile supera la residencial<sup>43</sup> y que ésta afecta las posibilidades de interacción entre miembros de los diferentes grupos sociales y, por ende, satisfacer las exigencias que impone el derecho a la educación en tanto derecho humano.

Las preocupaciones respecto a los efectos de la segregación escolar dicen relación con que:

- a. Empobrece la experiencia formativa, al no existir espacios de convivencia entre niños, niñas y adolescentes diversos;
- b. Afecta el logro de objetivos académicos entre los estudiantes de grupos más vulnerables; y,
- c. Dificulta la implementación de políticas de mejoramiento escolar, pues la vulnerabilidad colectiva profundiza los fenómenos de exclusión<sup>44</sup>.

Como se verá más adelante, en el apartado en la sección 3.1 de este capítulo, que aborda los desafíos de la segregación y la crisis social en Chile, las preocupaciones anteriores son importantes, porque la segregación y desigualdad tienen efectos polarizadores que pueden desembocar en crisis sociales como las vividas en el estallido social.

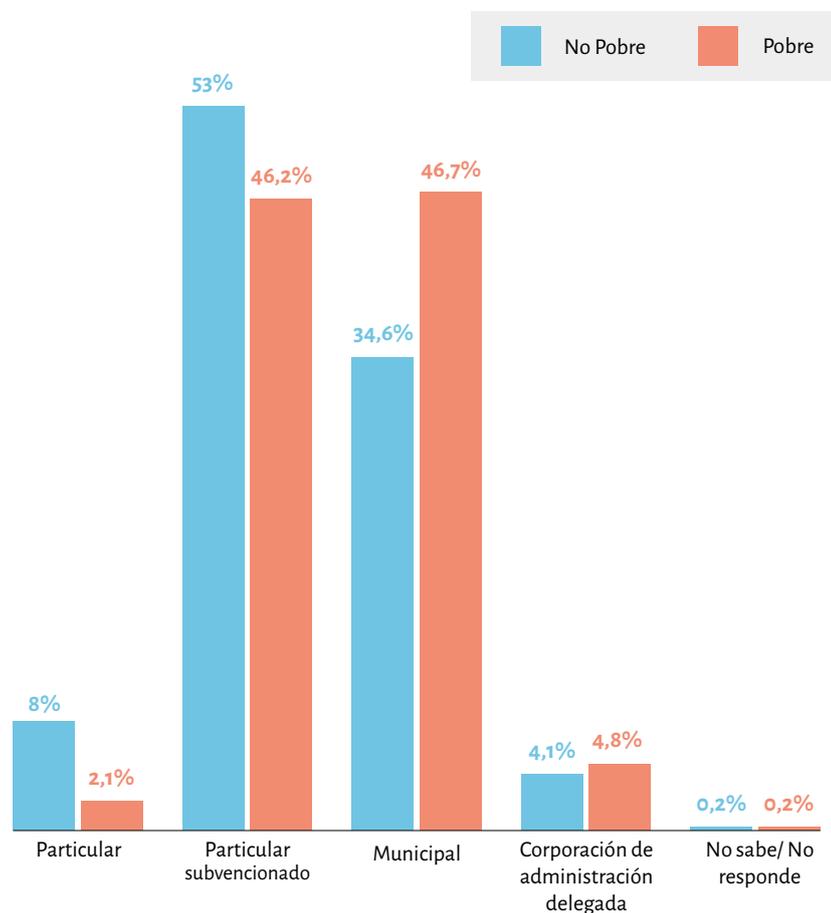
Para estimar la magnitud de la segregación socioeconómica en el sistema educativo chileno se ha utilizado, por múltiples investigadores y organizaciones internacionales como OCDE y BID, el Índice de Duncan<sup>45</sup>. Este índice de disimilaridad<sup>46</sup> fluctúa sus valores entre 0 y 1, donde el 0 indica que no existe segregación socioeconómica en la población escolar analizada, mientras que 1 implica segregación total. En los rangos entre dichos valores, los que se encuentran sobre 0,6 representan sistemas escolares de elevada segregación.

En Chile, el grado de segregación socioeconómica de las y los estudiantes del sistema escolar se estima en valores relativos a 0,5 para el caso de estudiantes de menores recursos y de 0,6 en el caso de estudiantes de mayor nivel socioeconómico<sup>47</sup>. Esto quiere decir que, en general, en el sistema educativo chileno los niños, niñas y adolescentes estudian junto a pares con sus mismas características socioeconómicas.

La última encuesta Casen 2017 evidencia la segregación escolar al mostrar que las y los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienden a concentrarse en establecimientos que reciben recursos públicos, siendo levemente más alta en establecimientos municipales<sup>48</sup>, mientras que los de nivel socioeconómico alto tienen una mayor presencia en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados (ver gráfico N°4).

Gráfico N°4

DISTRIBUCIÓN DE ADOLESCENTES (14 A 17 AÑOS) QUE ASISTEN A EDUCACIÓN MEDIA POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA SEGÚN SITUACIÓN DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL



Fuente: Elaboración propia, en base a resultados Casen 2017.

Además, según la misma encuesta, de las y los estudiantes que provienen de familias donde las madres no han terminado la enseñanza media, casi un 45% asiste a escuelas municipales y sólo el 1% asiste a colegios particulares pagados. Lo anterior es relevante dado que diversos estudios<sup>49</sup> dan cuenta de que, en el sistema educativo chileno, existe una fuerte relación entre el nivel de escolaridad de la madre, el ingreso promedio del hogar y el desempeño académico del estudiante.

Como se ha evidenciado, las escuelas en Chile son altamente segregadas, lo que se ha constituido como un obstáculo que no sólo repercute negativamente en los resultados académicos de las y los estudiantes, sino que también afecta su aprendizaje social, emocional y de competencias éticas, que son base para la participación en una democracia y mejorar la calidad de vida de sus miembros<sup>50</sup>.

Estos aprendizajes son parte de la educación entendida como derecho humano. En especial, el aprendizaje socioemocional es de relevancia, pues apunta al desarrollo de actitudes y valores que permiten aprender a convivir con personas diversas. En este sentido, el desarrollo de la tolerancia y el respeto son elementales para el adecuado entendimiento y ejercicio de los derechos humanos y se han concebido como necesarios para que las sociedades sean menos propensas a los conflictos violentos y contrarios a la dignidad de las personas. Si bien los sistemas educativos no pueden, por sí solos, asegurar el respeto de las diferencias y garantizar la igualdad sociocultural, sí pueden cooperar en la edificación de sociedades más justas y solidarias<sup>51</sup>.

Lamentablemente, lo que se evidencia y observa en las escuelas del país es que, producto de la distribución segregada de las y los estudiantes según el nivel socioeconómico al cual pertenecen, *la escuela, entendida como un lugar para la efectivización del derecho a la educación, involucra una escasa interacción entre miembros de grupos diferentes, lo que atenta directamente en el ejercicio efectivo de la educación como derecho humano*, especialmente en cuanto a aprender a convivir con otros, atentando contra la convivencia social.

Lo anterior es de relevancia porque la alta segregación del sistema educativo no sólo empobrece el proceso de aprendizaje, sino que también podría tener importantes consecuencias para la sociedad en su conjunto y para el respeto de los derechos humanos, considerando el rol de la educación en la reproducción de la desigualdad social. *Si el sistema educativo no se constituye como un espacio inclusivo y de encuentro, sino que polarizado a partir de las características socioeconómicas de las y los estudiantes y de sus resultados educativos, la posibilidad de encontrar conflictos y fracturas sociales en la sociedad podrían aumentar*<sup>52</sup>, tema que se desarrollará en este capítulo al tratar la crisis social que vive Chile desde octubre de 2019.

## 2.4 SIMCE 2018: REFLEJO DE LA ALTA BRECHA DE APRENDIZAJES ENTRE DIVERSOS NIVELES SOCIOECONÓMICOS (NSE)

La desigualdad también se expresa en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes en la última evaluación nacional Simce<sup>53</sup>. En las evaluaciones de lectura y matemática, de los niveles de 4° básico y 2° medio (ver diagrama N°2), se observa una brecha de aprendizaje entre los distintos grupos socioeconómicos de estudiantes, la que, si bien en algunos de los niveles evaluados se ha reducido en relación a años anteriores, sigue siendo una diferencia muy significativa.

### Diagrama N°2

#### DIFERENCIA DE PUNTAJE POR NIVEL DEL GRUPO SOCIOECONÓMICO (NSE) EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE SIMCE DE LECTURA 2018



#### DIFERENCIA DE PUNTAJE POR NIVEL DEL GRUPO SOCIOECONÓMICO (NSE) EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE SIMCE DE MATEMÁTICA 2018



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación. 2019. Resultados Educativos 2018. 4° básico, 6° básico y 2° medio.

En términos simples, lo anterior significa que las y los estudiantes del nivel socioeconómico (NSE) bajo pueden llegar a obtener, en promedio, entre 50 y hasta 100 puntos menos que las y los estudiantes del NSE alto, lo que implica que un importante porcentaje de estudiantes obtienen un nivel de aprendizaje insuficiente, es decir, no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales previstos en el currículum escolar para el periodo evaluado<sup>54</sup>.

Al profundizar el análisis de los resultados de aprendizaje, según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)<sup>55</sup> se aprecian diferencias. El gráfico N°5 muestra que, tanto en los resultados de matemática y lectura, a medida que disminuye el Índice de Vulnerabilidad Escolar (eje vertical “y” del gráfico) de cada comuna a lo largo del país, aumenta el puntaje promedio en el Simce (eje horizontal “x” del gráfico).

Gráfico N°5

### RELACIÓN ENTRE RESULTADOS PROMEDIOS DEL SIMCE EN COMUNAS DEL PAÍS SEGÚN ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR, POR TIPO DE EVALUACIÓN SIMCE 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de IVE Junaeb [www.junaeb.cl/ive](http://www.junaeb.cl/ive) y Base de Datos de la Agencia de Calidad de la Educación. 2019. Santiago, Chile. Esta investigación utilizó como fuente de información las bases de datos de la Agencia de Calidad de la Educación. Todos los resultados del estudio son de responsabilidad del autor y en nada comprometen a dicha Institución



Jorge Vargas / Migrar Photo.

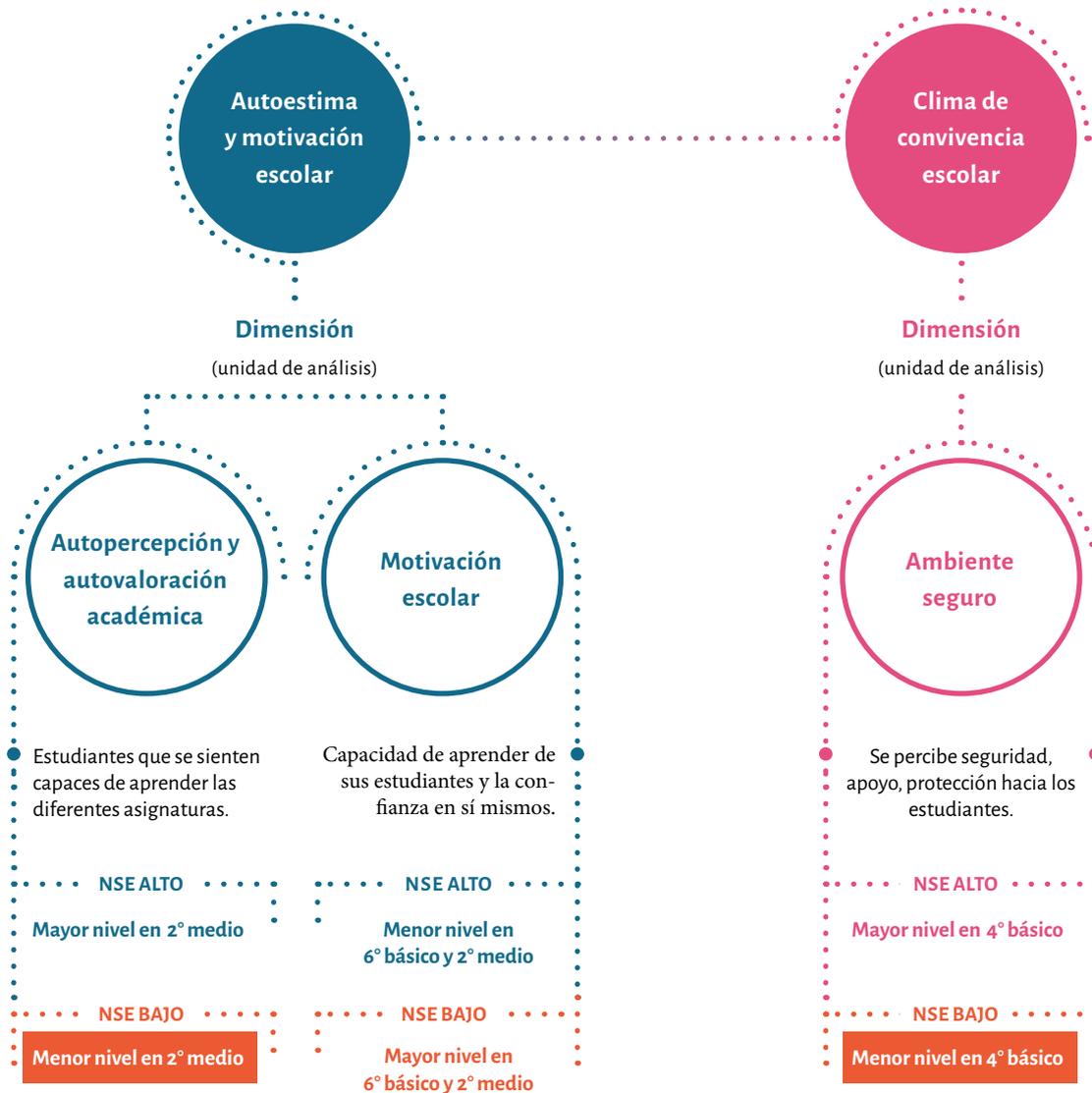
En cuanto a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)<sup>56</sup>, para el año 2018<sup>57</sup>, los principales hallazgos por NSE alto y bajo, se refieren a que, de las dimensiones de los IDPS, el NSE alto presenta mayores niveles en 4 de las 7 dimensiones, lo que exhibe diferencias significativas entre NSE (ver diagrama N°3).

Otro de los hallazgos, al comparar los resultados por NSE, es que las y los estudiantes de NSE bajo presentan mayores niveles en ambas dimensiones del IDPS de Participación. Por su parte, el NSE alto presenta mayores niveles en ambas dimensiones del IDPS de hábitos de vida saludable.

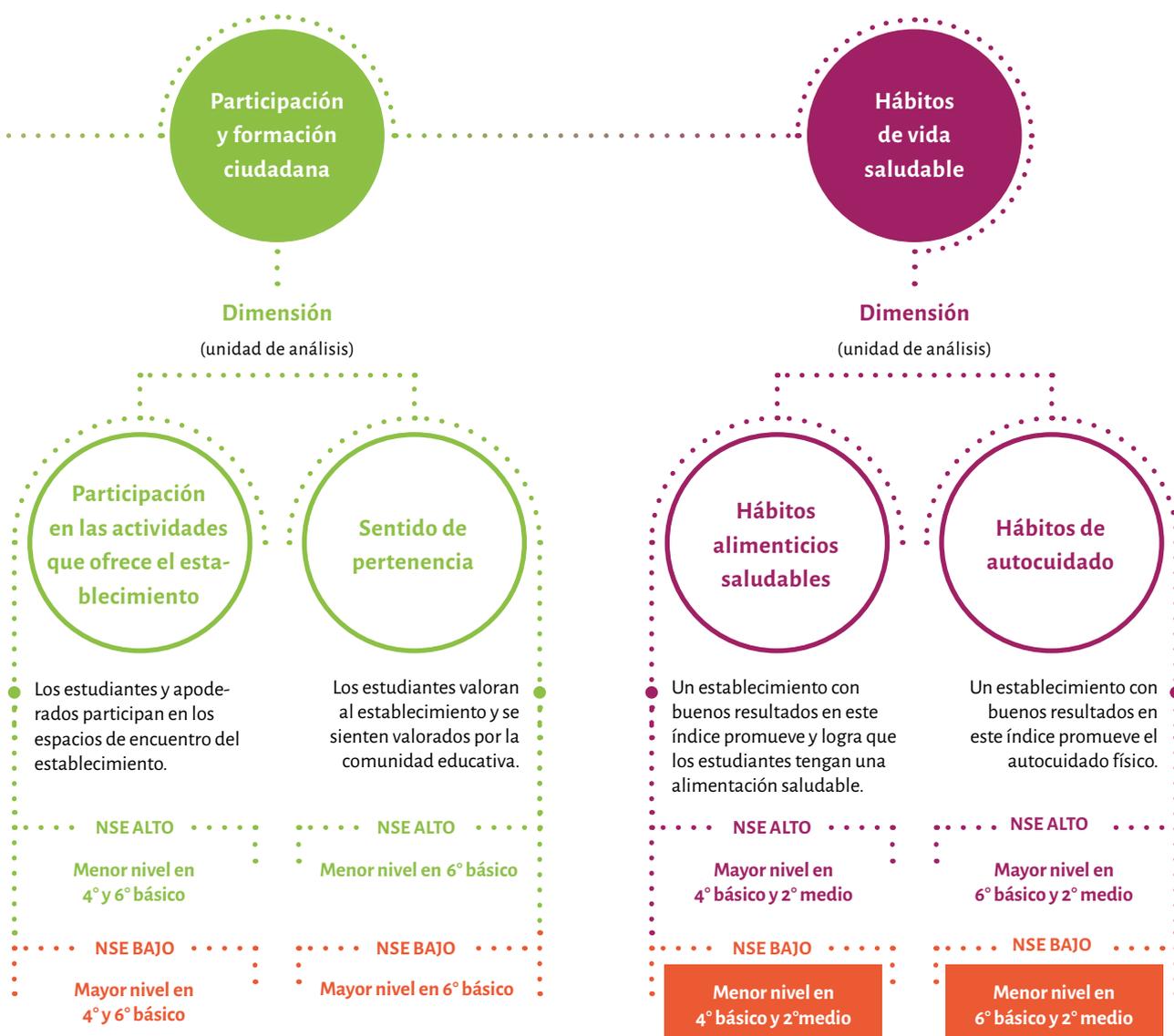
Finalmente, en atención a si las y los estudiantes se sienten capaces de aprender las diferentes asignaturas, a que hace referencia la dimensión de autopercepción y autovaloración académica, las y los estudiantes del NSE alto presentan una mejor percepción y autovaloración en lo académico, lo que se relaciona con los resultados de aprendizaje en el Simce. Esto se vincula con los análisis de la OCDE ante los resultados de la evaluación Pisa, que se tratan más adelante, que dicen relación con que [una gran proporción de estudiantes en Chile tienen ambiciones más bajas de lo esperado, a pesar de sus logros académicos, especialmente cuando viven en contextos vulnerables.](#)

Diagrama N°3

COMPARACIÓN DE INDICADORES DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL (IDPS) POR GRUPO SOCIOECONÓMICO (NSE)\*



De acuerdo a estos indicadores, el nivel socioeconómico bajo presenta menores niveles en 4 de las 7 dimensiones, que corresponden a: auto percepción y autovaloración académica, ambiente seguro, hábitos alimenticios saludables y hábitos de autocuidado.

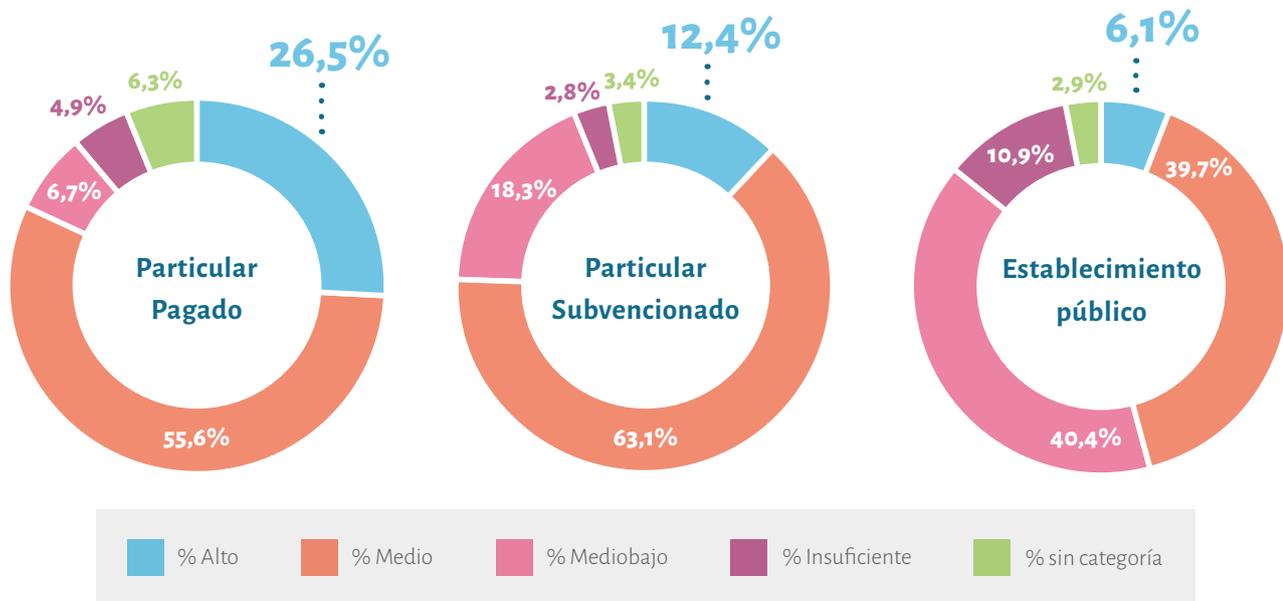


Fuente: Elaboración propia, en base a resultados Simce 2018. En este diagrama se indican sólo las dimensiones de los IDPS que presentaron hallazgos y diferencias significativas entre GSE, por lo que se omiten las dimensiones de: ambiente de respeto; ambiente organizado; vida democrática, y hábitos de vida activa.

Otra diferencia por nivel socioeconómico existe en los resultados de evaluación de gestión del desempeño de los establecimientos educacionales<sup>58</sup>. El siguiente gráfico muestra el total porcentual de establecimientos según los diferentes grados de clasificación de la evaluación (desempeño alto, medio, medio bajo e insuficiente). De la distribución de los resultados es posible constatar que los establecimientos públicos tienen menores resultados en la categoría alto, en comparación a los establecimientos particulares pagados y subvencionados.

Gráfico N°6

PORCENTAJE DE ESTABLECIMIENTOS EN CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO SEGÚN TIPO DE DEPENDENCIA



Fuente: Base de Datos de la Agencia de Calidad de la Educación. 2019. Santiago, Chile. Esta investigación utilizó como fuente de información las bases de datos de la Agencia de Calidad de la Educación. Todos los resultados del estudio son de responsabilidad del autor y en nada comprometen a dicha Institución

Las escuelas más vulnerables obtienen peores puntajes en los resultados de aprendizaje y en los indicadores de la calidad de la educación, como son la asistencia, retención, autoestima y convivencia escolar.



En este sentido, las escuelas más vulnerables obtienen peores puntajes en los resultados de aprendizaje y en los indicadores de la calidad de la educación, como son la asistencia, retención, autoestima y convivencia escolar<sup>59</sup>. En la gestión de los procesos de mejora de aquellos indicadores, los equipos directivos inciden fuertemente. Una buena gestión en los establecimientos es un objetivo de la mayor relevancia para cualquier tipo de dependencia; sin embargo, ésta se vuelve gravitante en el caso de los establecimientos educacionales que reciben recursos públicos y que educan a la mayoría de las y los estudiantes del grupo socioeconómico bajo, tal como se ilustró precedentemente al analizar los datos de la Casen 2017.

## 2.5 CHILE Y EL MUNDO: CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS COMO PREDICTOR DEL RESULTADO DEL APRENDIZAJE Y LAS PROBABILIDADES DE COMPLETAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La medición del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE, conocido como Pisa<sup>60</sup>, evalúa las capacidades de las y los estudiantes para utilizar su conocimiento y habilidades en lectura, matemática y ciencias para analizar, resolver problemas y enfrentar situaciones relacionadas con cada una de estas áreas.

En los resultados Pisa 2018, en términos comparados, Chile forma parte del conjunto de países en los cuales las características socioeconómicas de las y los estudiantes, y de los establecimientos educativos, son un fuerte factor predictor de las diferencias en el puntaje obtenido por ellas y ellos. En este sentido, el factor socioeconómico de las y los estudiantes explicó el 16% de la variación en el rendimiento en matemáticas—en comparación con el 14% en promedio en los países de la OCDE—y el mismo factor explicó el 14% de la variación en el rendimiento en ciencias, en comparación con el promedio de la OCDE del 13% de la variación.

Los resultados, además, indican que en Chile el 7% de las y los estudiantes de NSE alto alcanzaron el puntaje máximo en la medición en lectura, mientras que el número de estudiantes de menores ingresos que alcanzaron dicho resultado es nulo.

Asimismo, la evaluación evidencia que un o una estudiante en situación socioeconómica precaria tiene menos probabilidad, 14% en promedio, de inscribirse en una escuela con estudiantes que obtienen resultados altos (aquellos que obtienen un puntaje en los tres primeros niveles de rendimiento en lectura).

Finalmente, una gran proporción de estudiantes en Chile tienen ambiciones y expectativas más bajas de lo esperado, a pesar de sus logros académicos. Así, 1 de cada 10 estudiantes con alto rendimiento, que pertenece al nivel socioeconómico bajo, no espera completar la educación superior, a diferencia de 1 de cada 30 estudiantes con alto rendimiento que proviene del quintil de mayores ingresos.

## 2.6 LA PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA: OTRA EVIDENCIA DE LA DESIGUALDAD TRAS 12 AÑOS DE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Los procesos del Sistema Único de Admisión a las universidades chilenas, que tienen como hito la aplicación anual de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), han experimentado diferentes cuestionamientos y han sido la motivación de consecutivas manifestaciones estudiantiles. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)<sup>61</sup>, en su última visita *in loco* a Chile, en enero de 2020, conoció sobre las protestas ocurridas en el proceso de admisión universitaria, que culminaron con la suspensión de la prueba en algunos de los centros de rendición, el inicio de investigaciones penales a las y los participantes del movimiento estudiantil, bajo la Ley de Seguridad Interior del Estado, así como la exclusión de estudiantes de la rendición de la PSU.



1 de cada 10 estudiantes con alto rendimiento, que pertenece al nivel socioeconómico bajo, no espera completar la educación superior, a diferencia de 1 de cada 30 estudiantes con alto rendimiento que proviene del quintil de mayores ingresos.

El 79% de los o las postulantes provenientes de establecimientos particulares pagados fue admitido en la universidad, seguido por el 43,5% para el caso de establecimientos particulares subvencionados y el 30,2% provenientes de establecimientos municipales y de Servicios Locales de Educación Pública.



Los resultados de este proceso reflejaron, una vez más, las sustanciales diferencias de puntaje en razón del tipo de dependencia y nivel socioeconómico de las y los estudiantes. Los establecimientos educativos y/o estudiantes de mayor nivel socioeconómico obtienen mejores puntajes, de acuerdo a lo informado por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (Demre):

Aquellos postulantes que provienen de una unidad educativa particular pagada, con puntajes centrados en aproximadamente 600 puntos para las tres pruebas, mientras que para unidades educativas particulares subvencionadas sus puntajes se centran en alrededor de los 500 puntos y las unidades educativas de dependencia económica municipal o Servicio Local de Educación se centran en los 470 y 455 puntos, respectivamente. Estas diferencias son similares a las de años anteriores para cada una de las pruebas<sup>62</sup>.

Adicionalmente, la Dirección de Análisis Institucional y Planificación de la Pontificia Universidad Católica de Chile dio a conocer un ranking<sup>63</sup> con los 100 establecimientos educacionales que obtuvieron, en promedio, los mejores puntajes en la PSU. De ellos sólo 6 eran establecimientos que reciben recursos estatales: 4 de ellos de dependencia municipal y 2 establecimientos particulares subvencionados.

Si se analiza el proceso de admisión del año 2019, por tipo de dependencia del establecimiento educativo del que egresan los o las postulantes, y su relación con las universidades que los admiten, se manifiesta una gran brecha de admisión en desmedro de los establecimientos públicos. El 79% de los o las postulantes provenientes de establecimientos particulares pagados fue admitido en la universidad, seguido por el 43,5% para el caso de establecimientos particulares subvencionados y el 30,2% provenientes de establecimientos municipales y de Servicios Locales de Educación Pública<sup>64</sup>.



En cuanto a la conectividad en el hogar, existe una diferencia cercana a 20 puntos porcentuales entre la zona urbana y la rural. Similar diferencia se observa entre el primer y el quinto quintil de ingreso.

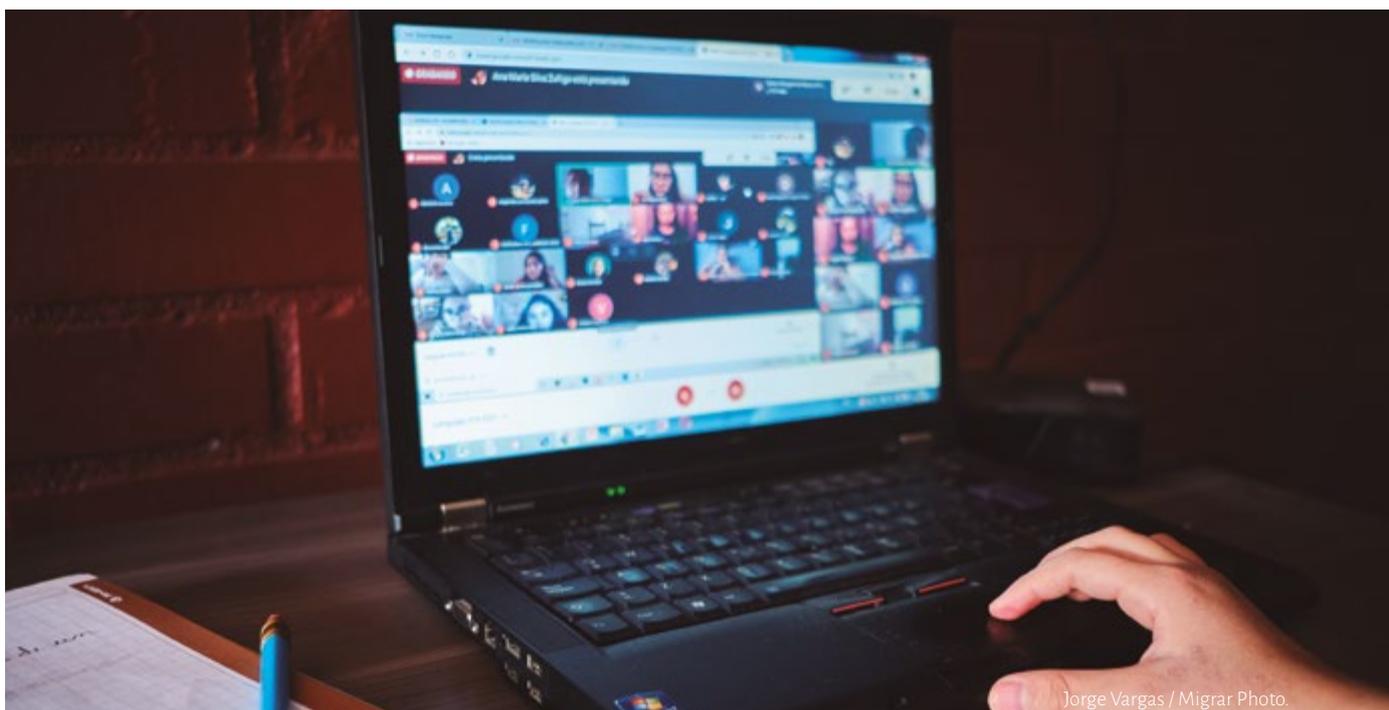
## 2.7 DE LA SALA DE CLASES A LA NUBE: NIVELES DE CONECTIVIDAD DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

La penetración de las nuevas tecnologías, y sobre todo de internet en la vida cotidiana de las personas, ha sido de tal magnitud que no tener acceso a la red, o no saber manejarla, es considerado como una nueva manifestación de exclusión social por constituir una barrera para el desarrollo personal y acceso a oportunidades de inserción socioeconómica. En efecto, la posibilidad de acceder a vasta información, beneficios sociales, oportunidades educativas y procesos participativos, entre otros, se perciben como potenciales herramientas que pueden aumentar o disminuir las brechas ya existentes en la sociedad<sup>65</sup>.

Para educar en alfabetización digital, así como para aprovechar las oportunidades que trae la tecnología para los procesos formativos, se requiere estar conectados. Sin embargo, en el presente, no todos los establecimientos educacionales tienen acceso a internet, o un acceso de calidad, por lo que en plena era digital, proyectos como “Conectividad para la educación 2030”<sup>66</sup> del Ministerio de Educación aún son necesarios para asegurar la cobertura nacional.

La conectividad en el hogar también es fundamental para que los niños, niñas y adolescentes puedan realizar su aprendizaje con éxito, así como informarse. La conectividad a internet en hogares ha ido aumentando en una constante de 5 puntos porcentuales desde 2014, llegando en 2017 al 71,6% de los hogares<sup>67</sup>. Sin embargo, en términos comparativos, se observan brechas significativas a nivel territorial y por niveles socioeconómicos. Existe una diferencia cercana de 20 puntos porcentuales entre la zona urbana y la rural, presentando la Región de Los Lagos el nivel de conectividad más baja, con un 40%. Por su parte, se presenta una diferencia de 19 puntos porcentuales entre el quintil más pobre y el quintil de mayores ingresos.

Asimismo, existen diferencias en el tipo de conexión a la cual se accede, conectándose la mayoría de las personas a internet en su hogar desde su teléfono móvil<sup>68</sup>. La Subsecretaría de Telecomunicaciones informa que, a marzo de 2020, el 84,4% de los accesos a internet son móviles y, del total de aquellos, un 94,6% se realiza a través de un teléfono inteligente<sup>69</sup>.



Jorge Vargas / Migrar Photo.

El dispositivo por el cual se accede a internet es clave para que las y los estudiantes puedan realizar su aprendizaje en el hogar en condiciones que lo permitan de manera efectiva. Sobre la disponibilidad de computadores en el hogar, para realizar el aprendizaje educativo, se recalca que Chile junto con Uruguay, alcanzaron las mayores tasas de acceso (82%); no obstante, igualmente se encuentran por debajo del promedio de los países OCDE (89%). Por su parte, desagregando la información por nivel socioeconómico se observan diferencias importantes. Mientras el 96% de las y los estudiantes pertenecientes al quinto quintil tienen a su disposición aparatos electrónicos para aprender en el hogar, aquel porcentaje baja a un 61% respecto al primer quintil<sup>70</sup>.

Se recalca que la información existente, en base a la unidad “hogar”, no proporciona información sobre el tiempo que los niños, niñas y adolescentes pueden disponer, de forma personal y exclusiva, y con una conexión a internet estable, de un computador o tablet para estudiar.

Iniciativas de Junaeb como Yo Elijo mi PC<sup>71</sup> y Me Conecto para Aprender<sup>72</sup>, que entregan computadores a estudiantes, permiten abordar la brecha digital que se vincula al desigual acceso a equipamiento e internet, al proporcionar un dispositivo de uso personal a las y los estudiantes que lo requieren. Con todo, esos proyectos no cubren, por sí solos, las otras brechas digitales en el ámbito de la educación, como aquellas relacionadas con el desarrollo de destrezas básicas para el manejo funcional de las tecnologías de la información, ni con el desarrollo de las capacidades de las y los estudiantes, para el uso efectivo de las tecnologías para su aprendizaje<sup>73</sup>.

## 2.8 DESIGUAL ACCESO A LA EDUCACIÓN, DESDE LA MIRADA Y VIVENCIA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

El primer *Estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes 2019*, de la Defensoría de la Niñez, permitió conocer la percepción de ellas y ellos sobre sus derechos, las temáticas sociales y culturales que más les importan y sus expectativas e inquietudes respecto a su presente, su futuro, la sociedad, las instituciones y las políticas públicas con las que se relacionan<sup>74</sup>. La encuesta fue aplicada en establecimientos educativos del país, a estudiantes entre 1° básico a 4° medio y tiene la particularidad de haber sido ejecutada antes y posteriormente al estallido social, lo que permitió replantear algunos temas para recoger y comparar sus percepciones frente a la crisis social. Esta segunda fase del estudio se realizó a través de encuestas en los hogares de los niños, niñas y adolescentes, a lo largo del país. Además, los resultados y temáticas derivadas del análisis fueron abordados a través de grupos focales de niños, niñas y adolescentes.

A continuación, se presenta información cualitativa y cuantitativa de la opinión de los niños, niñas y adolescentes sobre la percepción de privilegios ante la mayor realización de los derechos por parte de sus pares; sus percepciones sobre la discriminación en el ejercicio de los derechos y los efectos del estallido social sobre temáticas relacionadas al derecho a la educación y la no discriminación.

### PERCEPCIÓN DE PRIVILEGIOS<sup>75</sup>

Respecto a las preguntas relacionadas al ejercicio de los derechos, en los resultados del estudio se observa cómo los niños, niñas y adolescentes participantes identifican a los grupos de estratos más altos como quienes pueden efectivizarlos de mejor manera. En ese sentido, [hay una caracterización de estos grupos como “privilegiados” respecto a sus derechos básicos, ya que son quienes pueden acceder a servicios de salud y educación de mayor calidad, lo que, a juicio de los niños, niñas y adolescentes, se encuentra mediado por su estrato socioeconómico.](#)

Uno de los aspectos en que más se notaría este privilegio es en el hecho de poder estudiar en un colegio de “mejor calidad”, que implica una mayor inversión de recursos que en un establecimiento municipal. En ese sentido, la calidad de la educación no sólo tiene que ver con los contenidos o el proyecto educativo de los establecimientos, sino que con cómo se aseguran otros derechos como la no discriminación y el tomar en cuenta la opinión, lo que resulta relevante en tanto vincula el derecho a la educación con el de la no discriminación.

Mientras el 96% de las y los estudiantes pertenecientes al quinto quintil tienen a su disposición aparatos electrónicos para aprender en el hogar, aquel porcentaje baja a un 61% respecto al primer quintil.



■ **Estudiante de primer ciclo básico en grupo focal, colegio particular subvencionado:**

*"Un niño pobre que no tiene tanto dinero debe intentar entrar a una escuela pública y debe comprarse sus cosas y es más complicado que para los niños que tienen más dinero, que pueden hacer todo eso sin ningún sacrificio".*

■ **Estudiante de primer ciclo básico en grupo focal, colegio particular subvencionado:**

*"En las escuelas públicas o de la municipalidad no es muy bueno el ambiente, entonces creo que ahí uno igual pierde derechos por el mismo bullying. En esta escuela no se nota mucho el bullying, porque es como familiar, hay un curso".*

También, respecto al derecho a ser oído y a participar, en los grupos focales del estudio se dio cuenta de la visión que tienen ellas y ellos de que hay niños, niñas y adolescentes que, por nacer en una situación privilegiada, tienen más opciones de ser escuchados, en desmedro de otros, siendo una diferenciación clave la relacionada al nivel socioeconómico.

■ **Grupo focal, colegio municipal**

*Moderador: ¿hay niños y adolescentes a los que se les escuche más su opinión que a otros?*

*Niño(a): sí*

*Moderador: ¿Cuáles son esos niños?*

*Niño(a): los que se portan bien*

*Niño(a): ...y los cuicos*

*Moderador: ¿por qué a los cuicos se les escucha más su opinión?*

*Niño(a): porque tienen plata*

*Moderador: ¿Y qué hace más plata?*

*Niño(a): te hacen más caso*

*Niño(a): ponen plata al frente*

*Moderador: poniendo plata al frente, ¿Qué cosa?*

*Niño(a): la plata compra todo*



Eric Allende / Migrar Photo

■ Grupo focal, colegio particular

Niño(a): por la familia

Niño(a): porque son súper inteligentes

Moderador: ¿Son súper inteligentes los cuicos?

Niño(a): de repente hay cuicos que no valen nada, pero pasando plata compra todo

Moderador: ¿Es suerte...?

Niño(a): no, es el apellido de la familia

Niño(a): dinero

■ Grupo focal, colegio municipal

Niño(a): por ejemplo, a nosotros se nos escucha más la opinión que niños y niñas de colegios públicos

Niño(a): o niños y niñas en una peor situación

A juicio de las y los encuestados, la situación socioeconómica influiría en la posibilidad que tienen los niños, niñas y adolescentes de dar su opinión e impulsar cambios sociales. En ese sentido, perciben que, por ejemplo, la adolescente Greta Thunberg, de 16 años, reconocida internacionalmente por su activismo medioambiental contra los riesgos planteados por el cambio climático, a través del movimiento *Juventud por el Clima*, puede influir a través de su opinión por su supuesta posición privilegiada por el contexto en que se desenvuelve.

■ Entrevista, adolescente participante en manifestaciones

Adolescente: por ejemplo, la ambientalista Greta, bacán lo que hace y todo, pero también está su familia atrás, ella viene de una clase acomodada.

### ■ Grupo focal, colegio subvencionado

Niño(a): *hay una persona muy popular, Greta Thunberg, que ella habla y se le van las palabras, pero es porque ella es de otro país. Por ejemplo, en Europa los adultos, al parecer, son más abiertos con los niños, pero aquí en Chile, por lo menos en mi caso, no validan tanto la opinión de los niños porque son pequeños y tienen una distinta perspectiva de la realidad, porque no la viven al total.*

### ■ Entrevista, adolescente participante en manifestaciones

Entrevistador: *¿Hay niños y adolescentes que se les escucha más su opinión que otros?*

Adolescente: *los que tienen más conocimiento o los que salen en la tele, algo así*

Entrevistador: *ya, ¿qué niños, por ejemplo? Tu decías que salen en la tele...*

Adolescente: *eh... por ejemplo esa niña... del medio ambiente, no sé cómo se llama*

Entrevistador: *¿La Greta?*

Adolescente: *Greta... por ejemplo a ella la escucha todo el mundo*

Entrevistador: *¿y por qué tienen que escuchar más su opinión?*

Adolescente: *porque tiene más conocimiento y puede dar debate a cualquier persona*

Entrevistador: *ya, ya... como que estaría lo del conocimiento... y ... y los niños que se les escucha menos su opinión, ¿cómo serían?*

Adolescente: *gente que no ha podido estudiar o no tiene tanto conocimiento, no se han dado una educación digna*

## SOBRE LA PERCEPCIÓN DE DISCRIMINACIÓN

El estudio también indagó en algunas de las percepciones que tienen los niños, niñas y adolescentes, de 5° básico a 4° medio, respecto a actos de discriminación<sup>76</sup>. Para ello se les realizaron preguntas sobre si los han hecho sentir mal y las razones de ello, abarcando las diversas categorías por las cuales los niños niñas y adolescentes pueden sufrir discriminaciones, tales como la edad, color de piel, religión, creencias, lugar donde vive, orientación sexual, por la situación socioeconómica, entre otras categorías. El detalle del análisis respecto de todas las categorías de discriminación pueden encontrarse en el capítulo seis del *Estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes 2019*.

En relación al derecho a la educación, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes opinan que el acceso a una mejor educación no puede estar condicionada al rendimiento de las y los estudiantes. Así, un 67,8% de ellas y ellos se manifiestan en desacuerdo con la afirmación “los niños, niñas y adolescentes con mejores notas deberían tener una mejor educación que los demás”. Este grado de acuerdo puede estar influenciado por la concepción de la educación como un derecho, lo que se ha instalado en la agenda país en los últimos años, gracias al movimiento estudiantil.

## EFFECTOS DEL ESTALLIDO SOCIAL

En el primer instrumento aplicado, en los establecimientos educacionales, los niños, niñas y adolescentes consideran que los tres derechos que menos se respetan en Chile (del total de menciones) son el derecho a la igualdad y a no ser discriminado (42,3%), el derecho a opinar y ser oído (35%) y el derecho a la libre expresión (24,7%). En el segundo instrumento, aplicado en hogares, los tres derechos menos respetados, al considerar el total de menciones, son el derecho a tener la mejor educación (43,9%), el derecho a la igualdad y a no ser discriminado (34,4%) y el derecho a la libre expresión (33,2%). Por lo que en ambas mediciones **se mantiene la igualdad y a no ser discriminado como uno de los derechos que menos se respeta en Chile**, emergiendo postestallido social también el derecho a tener la mejor educación como uno de los menos respetados<sup>77</sup> (ver gráfico N°7).

Los resultados de este estudio muestran que la educación es concebida por los niños, niñas y adolescentes como un derecho importante y que presenta dificultades en su realización para todos y todas, en igualdad de condiciones y oportunidades, afirmando que quienes tienen más recursos acceden a una mejor educación, la cual los prepara y permite influenciar en distintos espacios y ser escuchados con mayor facilidad.

Esta radiografía sobre la opinión de niños, niñas y adolescentes da cuenta de su percepción sobre la existencia de privilegios para un determinado grupo de la población; de la inadecuada diferenciación de acceso a la mejor educación por rendimiento; junto con la confirmación de la importancia de la educación y la no discriminación como derechos, y que, desde la propia percepción de éstas, afecta sus vidas y el ejercicio de sus derechos humanos.

Para la Defensoría de la Niñez el principio de igualdad y no discriminación en el derecho a la educación cobra particular relevancia, pues su infracción ha agudizado sus efectos en el contexto de las situaciones de emergencia vividas por el país, como las ocurridas en torno al 18 de octubre de 2019 y la pandemia sanitaria producto del Covid-19. **La política educativa aún no aborda comprensivamente el problema de la desigualdad en Chile, por lo que a continuación se desarrollan distintos temas emergentes que permiten complementar la estrategia estatal con un enfoque de derechos humanos, de modo de asegurar el ejercicio efectivo del derecho a la educación, en tanto derecho humano a todos los niños, niñas y adolescentes.**

Gráfico N°7

¿CUÁLES SERÍAN LOS TRES DERECHOS QUE MENOS SE RESPETAN EN CHILE? SEGÚN SI EL INSTRUMENTO SE APLICÓ ANTES DEL ESTALLIDO SOCIAL O POSTERIOR A ÉL



Antes del estallido social

42,3%

El derecho más nombrado fue:  
**A la igualdad y a no discriminación**

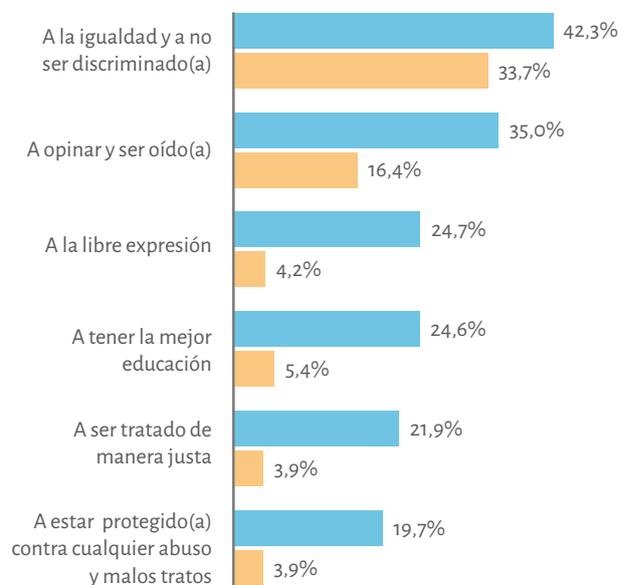


Después del estallido social

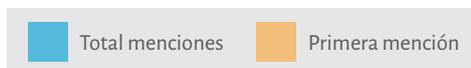
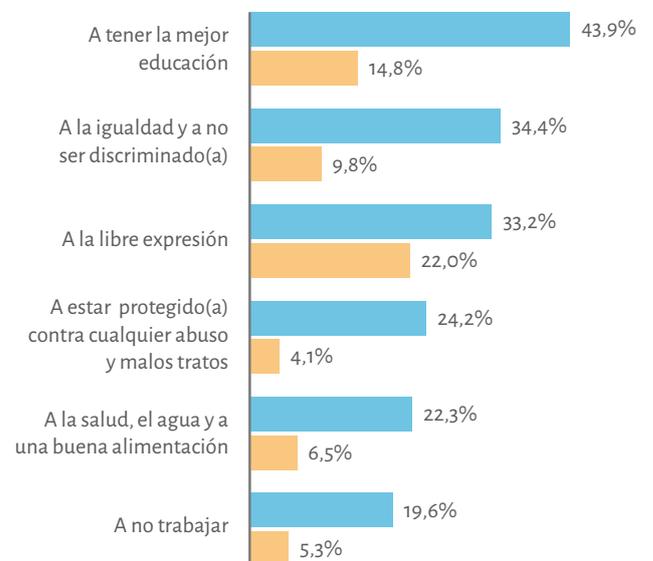
43,1%

El derecho más nombrado fue:  
**A tener la mejor educación**

Primera medición



Segunda medición



Fuente: Defensoría de la Niñez, 2020. Estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes 2019.

## 3. DESAFÍOS PRIORITARIOS PARA EFECTIVIZAR LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO

### 3.1 APRENDER A CONVIVIR CON OTROS

El rol de las y los estudiantes como actores claves en posicionar las demandas sociales y la educación como derecho en el país es innegable<sup>78</sup>. Durante el 2019, estudiantes levantaron demandas internas en diversos establecimientos y sobre distintos temas, como los cuestionamientos a la Ley N°21.128, conocida como Aula Segura y del proyecto de ley denominado Admisión Justa, lo que sirvió para alimentar el debate público en torno a los criterios para la admisión y la convivencia al interior de los establecimientos.

Las y los estudiantes secundarios protagonizaron el llamado masivo a protestar mediante la evasión del Metro la segunda semana de octubre del 2019, dicha movilización desencadenó manifestaciones masivas que derivaron en el estallido social. Luego, a inicios del año 2020 las y los estudiantes propiciaron movilizaciones que, una vez más, cuestionaron el sistema de admisión a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), relevando críticas respecto a una evaluación que mide aspectos limitados del derecho a la educación, no reconoce las desigualdades educativas derivadas del diferenciado acceso a su preparación y desatiende el nivel cultural y socioeconómico de las familias de las y los estudiantes.

Asimismo, la PSU desconoce la situación desventajosa de las y los estudiantes de los establecimientos técnicos profesionales, que se enfrentan a una prueba construida sobre la base del currículo científico humanista. Lo anterior fue puesto en conocimiento a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) el año 2012, a través de una demanda realizada por Daisy Carol Venegas, en ese entonces estudiante de un establecimiento técnico profesional. En su requerimiento inculpó al Ministerio de Educación y al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch), de generar un sistema de admisión a las universidades que perjudica a las y los estudiantes de establecimientos técnicos profesionales. En vista que la nueva prueba de admisión, denominada “de transición”, recogió las propuestas inclusivas de la requirente, se decidió no perseverar ante la Comisión.

Las demandas estudiantiles descritas, y los hechos vividos en la crisis social, provocaron enfrentamientos y cuestionamientos entre los diversos grupos de la sociedad en relación con el acceso a las garantías y derechos humanos universales, que deberían asegurarse sin discriminación por parte del Estado de Chile.

**En un país desigual y altamente segregado como Chile, la educación tiene una misión de relevancia: enseñar sobre la diversidad y contribuir a una toma de conciencia del valor de ella, del valor de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.**



En atención de esta contingencia nacional, el reciente Estudio efectos del Estado de Excepción y posterior crisis social 2019, en niños, niñas y adolescentes., de la Defensoría de la Niñez<sup>79</sup>, da cuenta de que la mayor parte de los niños, niñas y adolescentes participantes tienen una comprensión de ella como una situación de enojo de las personas, vinculada a condiciones de desigualdad y/o a los altos precios en los diferentes bienes en el país. *Esta visión de desigualdad e injusticia es, para algunos niños, niñas y adolescentes, una experiencia social que compromete emociones de rabia.* Cabe destacar que esta forma de comprender la crisis social, como el resultado del enojo de la gente, está incluso presente en los niños y niñas menores de 4 años.

#### ■ Niño 12 años, Llay Llay

*Monitora: ¿Por qué creen que iniciaron las protestas en Chile?*

*Niño: por el agua, por la luz, algunas veces por los sueldos, porque el Piñera subió los sueldos y después los bajó, así que por eso digo que el Piñera ha actuado súper pésimo.*

Como se señalaba en el apartado anterior, uno de los efectos que deben preocupar de la segregación escolar es que la escuela no se concibe como un espacio de encuentro de grupos sociales diferentes, lo que afecta a uno de los pilares de la educación para concebirla como derecho humano, “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”<sup>80</sup>.

Como se planteó al inicio de este capítulo, de acuerdo a Unesco, la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares que son: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, en donde este último apunta al descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes como un método para evitar o resolver conflictos.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia—realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos—respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz<sup>81</sup>.

**En un país desigual y altamente segregado como Chile, la educación tiene una misión de relevancia: enseñar sobre la diversidad y contribuir a una toma de conciencia del valor de ella, del valor de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.** Lo anterior no se logra con encuentros esporádicos durante la trayectoria escolar, pues la

empatía, tolerancia y el respeto por los seres humanos en sus diferencias, se desarrolla a lo largo de la vida de los niños, niñas y adolescentes, a través de la convivencia en las escuelas, establecimiento de objetivos comunes en la sala de clases e incluso en las relaciones de amistad que se desarrollan durante la vida escolar.

En este sentido, la evidencia<sup>82</sup> ha señalado que la segregación escolar por nivel socioeconómico no sólo afecta el aprendizaje, sino que también se manifestaría en la calidad de la convivencia escolar. Al no existir inclusión y diversidad en las escuelas, se afecta la posibilidad de aprender a construir una convivencia democrática basada en principios de igualdad y dignidad de derechos. *La convivencia se enseña y se aprende, y las y los estudiantes pueden desarrollarla a través de vivencias de encuentro y/o desencuentro entre personas diferentes que comparten un espacio común y que buscan llevar adelante un proyecto compartido*<sup>83</sup>.

Así, la convivencia escolar, entendida como “el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad”<sup>84</sup>, tiene una doble importancia, pues se constituye como un medio para lograr mejores aprendizajes académicos y como un fin en sí mismo para lograr aprendizajes socioemocionales y de convivencia democrática.

Respecto a los aprendizajes académicos, desde el 2014, la evaluación Simce da cuenta de la relación entre mejores rendimientos en la prueba y mejor clima escolar. Así, en un establecimiento que tiene una sana convivencia escolar (ambiente de respeto y buen trato) las y los estudiantes pueden alcanzar mejores resultados, con hasta 42 puntos de diferencia entre establecimientos<sup>85</sup>.

En atención a la convivencia escolar como un fin en sí mismo, donde la escuela se constituye como un espacio para aprender a convivir con personas diferentes y así construir sociedades más participativas y democráticas, disminuyendo las posibilidades de conflicto social, también se ha evidenciado que existen diferencias en la calidad de la convivencia escolar según el tipo de dependencia de los establecimientos educativos. En este sentido, existen peores índices de convivencia y, por ende, peor acceso a la educación como derecho humano, en los establecimientos educativos públicos, por ende, en perjuicio de las y los estudiantes más vulnerables<sup>86</sup>.

El año 2016, se promulgó la Ley de Inclusión que puso fin al lucro, el copago y la selección, elementos del sistema educativo que ciertamente no cumplían con el principio de igualdad y no discriminación; no obstante, por sí misma no basta para disminuir la segregación y polarización. Si bien con la prohibición de cobrar o seleccionar en establecimientos que reciben recursos públicos se logran aulas más diversas, no significa que con ello se produzca por sí sola una educación que enseñe una convivencia positiva (relaciones basadas en la tolerancia, el respeto, con disminución del prejuicio y de las actitudes hostiles) por el solo contacto entre los grupos sociales diferentes, en tensión y/o conflicto.

**El sistema debe lograr asegurar el acceso universal a una educación que permita prevenir los conflictos y las crisis, a la vez, junto con redoblar los esfuerzos para que ésta permita igualar las oportunidades.**

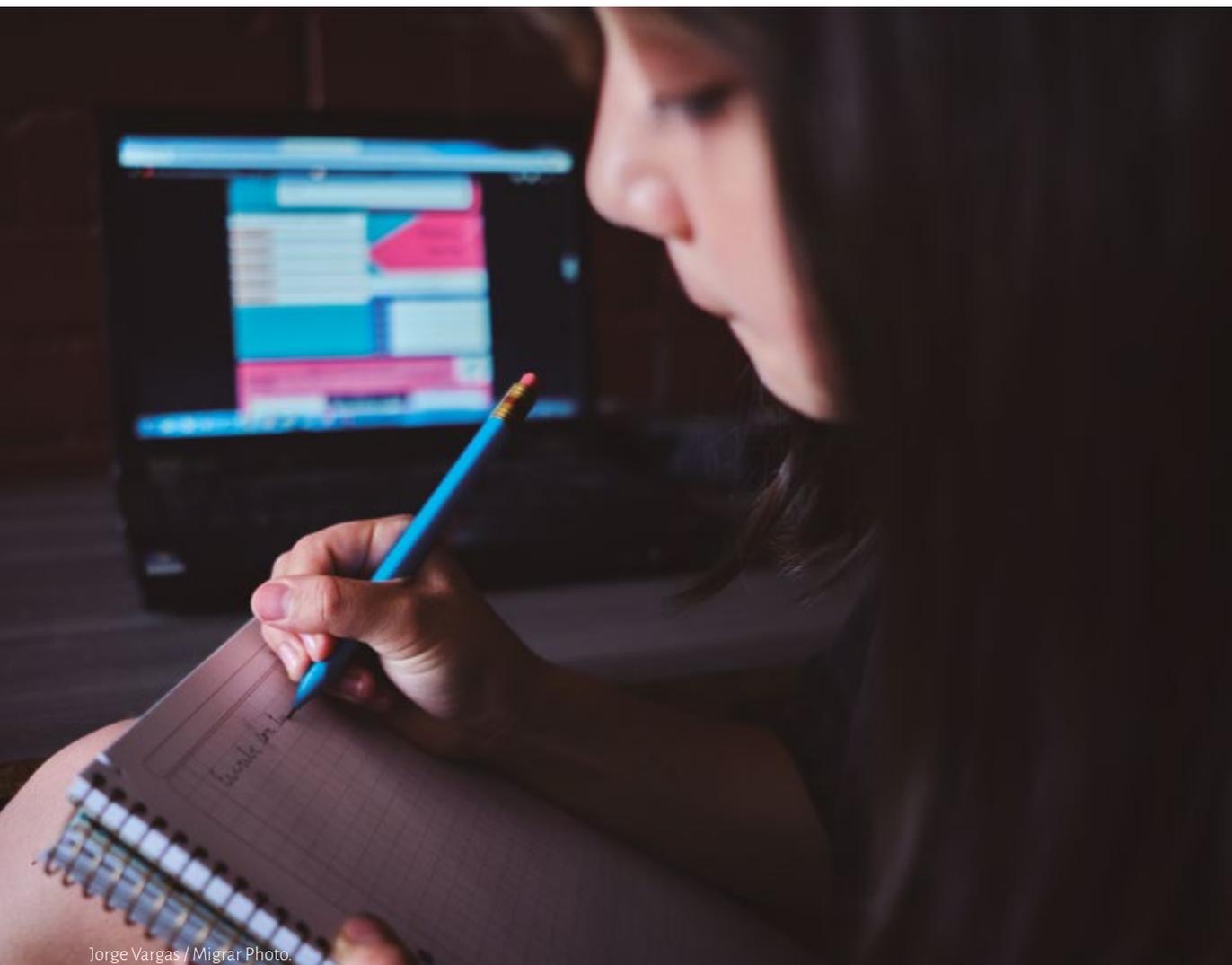


En este sentido, se ha estudiado<sup>87</sup> que la convivencia directa entre estudiantes de grupos sociales diferentes puede dar origen al nacimiento o refuerzo de estereotipos, prejuicios y creencias mutuas, si éstos se perciben como miembros de grupos distintos y/o en tensión, lo que puede conllevar a tratos ofensivos y otras conductas contrarias a una sana convivencia.

Es por lo anterior que deben generarse adecuadas condiciones para organizar y mediar la interacción entre las y los estudiantes diversos. Es clave una adecuada implementación de las políticas de inclusión para que la buena convivencia se genere y no se profundicen estereotipos y prejuicios entre los grupos. Se requiere generar nuevas experiencias que permitan modificar concepciones negativas previas y construir conocimiento del otro de manera más neutral y mejor fundada<sup>88</sup>. El fortalecimiento de aquello se abordará en la sección 5 sobre recomendaciones de este capítulo.

Que la escuela deje de ser un espacio segregado es un tema de la mayor relevancia para la Defensoría de la Niñez, tanto por limitar las oportunidades de aprendizaje académico, como por impactar el desarrollo de habilidades fundamentales para los niños, niñas y adolescentes, como son la empatía y la tolerancia. Además, por las consecuencias que se producen para la sociedad en su conjunto, pues la separación entre grupos cada vez más homogéneos, es predictor de mayores niveles de conflicto social. La polarización puede volverse un punto igual de crítico que la desigualdad, situación que es comprendida y expuesta en la opinión de niños, niñas y adolescentes respecto a las causas y sentimientos que les generó el estallido social<sup>89</sup>.

En este sentido, reconocer el rol que tendrá la escuela para hacer frente a las consecuencias de la crisis social y sanitaria, será gravitante. El sistema debe lograr asegurar el acceso universal a una educación que permita prevenir y atenuar los conflictos, las crisis y promover la paz, junto con redoblar los esfuerzos para entregar una educación que permita igualar las oportunidades y sea un espacio de encuentro que posibilite la construcción de una mejor sociedad.



Jorge Vargas / Migrar Photo.

### 3.2 EL COVID-19 EN CHILE: LA DESIGUALDAD Y LA EXACERBACIÓN DE LAS VULNERACIONES SOCIOEDUCATIVAS EN LAS Y LOS ESTUDIANTES

La decisión de suspender las actividades presenciales en las escuelas en la segunda semana de marzo de 2020, producto de la grave situación que el país enfrenta a causa del Covid-19, dejó al descubierto una serie de falencias relacionadas con el desigual acceso y ejercicio del derecho a la educación. En efecto, la crisis sanitaria hizo aún más patentes las diferencias respecto a este derecho, pero esta vez también fuera de la escuela.

Como se señaló, comprender el derecho a la educación como un derecho humano, significa respetar las características interrelacionadas de la educación según el Comité Desca: **disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad**. Este último elemento dice

relación con adoptar la flexibilidad necesaria para acomodarse a las necesidades de la sociedad en transformación y responder a los requerimientos de las y los estudiantes en contextos sociales variados.

En vista de la imposibilidad de la realización de clases presenciales, el sistema educativo se enfrentó al desafío de desarrollar alternativas que permitieran dar continuidad al proceso de aprendizaje y acompañar emocionalmente a los niños, niñas y adolescentes en el periodo de crisis. Es relevante tener presente que estas medidas deben comprender las características particulares de la enseñanza en contextos de emergencia, pues no se trata de recrear la sala de clases en el hogar, sino que mitigar los efectos negativos de la crisis en los niños, niñas y adolescentes<sup>90</sup>.

Desde la perspectiva académica, la interrupción prolongada de los estudios provoca una pérdida de conocimiento y habilidades adquiridas<sup>91</sup>, mientras que desde la perspectiva socioemocional, la crisis en general, así como la inasistencia a un lugar seguro como es la escuela, puede afectar gravemente a los niños, niñas y adolescentes<sup>92</sup>.

De forma preocupante, en el ejercicio de sus funciones generales, la Defensoría de la Niñez pesquisó que la desigualdad estructural que caracteriza a Chile implicó que las acciones para adaptar el derecho a la educación al nuevo contexto se vieran gravemente obstaculizadas por el disímil acceso a:

- Recursos tecnológicos que permitan una conectividad estable;
- Condiciones adecuadas en el hogar para el acompañamiento del proceso de aprendizaje, y
- Habilidades socioemocionales para el autoaprendizaje adquiridas con anterioridad a la crisis<sup>93</sup>.

El Ministerio de Educación adoptó una serie de medidas para mitigar las serias consecuencias de la interrupción escolar. Una de las primeras de ellas fue la habilitación de la página web “Aprendo en línea”, que pretendía otorgar acceso a materiales y textos escolares, recursos de apoyo socioemocional y de actividad física.

No obstante el esfuerzo de promover el aprendizaje remoto digital, las barreras relacionadas con las características de los hogares, las familias y las y los propios estudiantes dificultaron la implementación de una política universal por parte de dicha cartera.

En primer lugar, en atención al disímil acceso digital desarrollado precedentemente, se instó desde diversas entidades, entre ellas la Defensoría de la Niñez, a generar y fortalecer medios alternativos de enseñanza remota, con el fin de disminuir las brechas de aprendizajes por nivel socioeconómico, exacerbadas por la pandemia.



#### Cuadro de texto N°1

## CASO CONOCIDO POR LA DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ: DIFICULTADES MATERIALES PARA ENFRENTAR LA SUSPENSIÓN DE CLASES PRESENCIALES

En junio de 2020, una estudiante de un establecimiento municipal de la Región de Valparaíso hizo presente a la Defensoría de la Niñez<sup>94</sup> su inquietud y preocupación sobre la situación que estaba viviendo, tanto ella como el resto de sus compañeros, y compañeras respecto a la forma en que se estaba dando resguardo a los aprendizajes necesarios en esta situación de pandemia. La adolescente planteó que sentía una desventaja y desigualdad respecto a otros establecimientos subvencionados o particulares pagados indicando que *“no todos tenemos las mejores situaciones para poder aprender de la mejor manera y no es justo que pasemos el año de clases sin poder aprender como es debido”*.

Ante el requerimiento, la Defensoría de la Niñez contactó al Departamento de Administración de Educación Municipal (Daem) respectivo para que informaran sobre las acciones adoptadas para lograr los objetivos educativos en los centros bajo su dependencia.

A modo de contexto, el Daem informó que su matrícula asciende a 786 estudiantes con un índice de vulnerabilidad escolar que alcanza el 68,9%. La Defensoría de la Niñez observó que existieron acciones conducentes a resguardar el derecho a la educación, resaltando el trabajo de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento de la estudiante requirente. Sin embargo, también se vislumbró una gran precarización, dado que una proporción importante del alumnado carece de acceso a internet y a dispositivos electrónicos personales. Hasta la fecha de recepción de respuesta por parte del Daem, 13 de julio de 2020, la solicitud de compra de acceso a internet para 550 de sus estudiantes se encontraba pendiente de resolución.

A nivel del establecimiento educacional, éste solicitó apoyo al Daem para implementar una plataforma pedagógica en el mes de abril. Recién la segunda semana de junio se habilitó la plataforma pedagógica virtual Google Suite (Gsuite) con el apoyo del Ministerio de Educación. La herramienta requiere de capacitación, por lo que el 29 de junio el establecimiento presentó un plan de acción para su efectiva instalación y utilización por el Daem correspondiente, estando en completa operación a mediados de julio, es decir, cinco meses después de haberse decretado la suspensión de clases presenciales.

Luego de recibir respuesta de las autoridades competentes, la Defensoría de la Niñez se contactó nuevamente con la adolescente para informarle sobre la planificación de acciones, quien manifestó que su establecimiento se ha mostrado más comprometido con la educación remota y que efectivamente se reforzaron los medios virtuales.

Si bien con la entrega de guías por parte de Mineduc se mitigaron ciertas consecuencias de la paralización de clases presenciales, los niños, niñas y adolescentes sin acceso a conexión a internet o computadores vieron exacerbadas las brechas de aprendizaje, dado que la respuesta estatal se limitó a la entrega de material de dos asignaturas.



Considerando tanto la existencia de localidades y hogares con escasa o nula conectividad, así como residencias en que los niños, niñas y adolescentes no pueden conectarse de forma estable, el Ministerio de Educación elaboró material físico, desarrollando contenido de las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemática. Se repartieron 380.000 guías en establecimientos educacionales de zonas rurales, con baja conexión y en centros del Sename<sup>95</sup>.

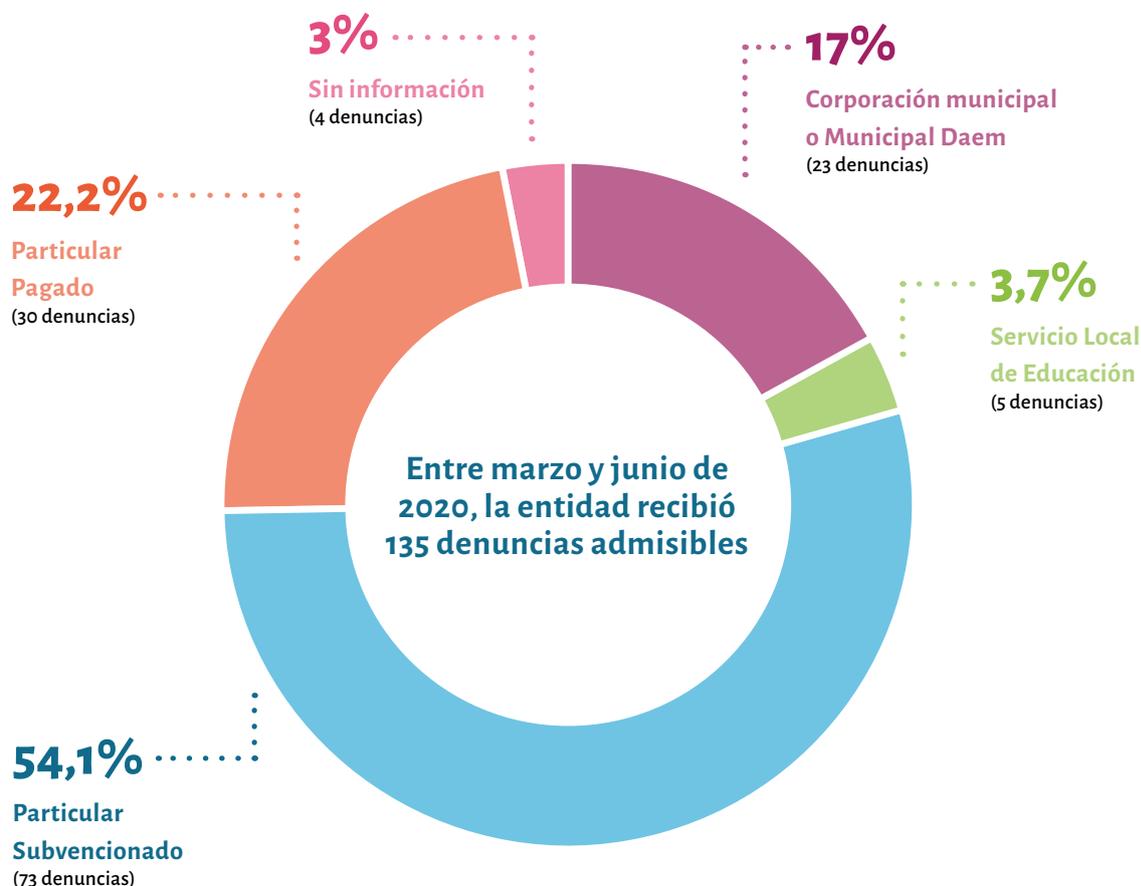
De esta manera, se observa que mientras la plataforma “Aprendo en línea” contiene la diversidad de asignaturas del currículum nacional, diseñadas para ser explicadas por docentes para las y los estudiantes con conectividad, se elaboran herramientas autoguiadas para aquellos estudiantes más vulnerables y sin conexión a internet, lo que disminuye considerablemente la calidad del aprendizaje. Si bien con la entrega de guías se mitigaron ciertas consecuencias de la paralización de clases presenciales, los niños, niñas y adolescentes sin acceso a conexión a internet o computadores vieron exacerbadas las brechas de aprendizaje, dado que la respuesta estatal se limitó a la entrega de material de dos asignaturas.

Ante la situación de emergencia sanitaria, la Superintendencia de Educación aprobó un procedimiento especial de gestión de denuncias por posibles vulneraciones en relación al acceso y permanencia en el sistema educativo y por inadecuado uso de recursos y continuidad del servicio educativo<sup>96</sup>. En este contexto, entre marzo y junio de 2020, la entidad recibió 135 denuncias admisibles<sup>97</sup>. De los casos en que se cuenta con información sobre el tipo de establecimiento educacional, se observa que el 74,8% de las denuncias son en contra de establecimientos que reciben aportes financieros del Estado<sup>98</sup>.

En segundo lugar, el aprendizaje desde la casa se ve fuertemente condicionado por la disponibilidad de apoyo de parte del entorno del niño, niña o adolescente. Diversos estudios demuestran la asociación positiva entre el desempeño académico y el involucramiento de los adultos responsables en la formación educativa<sup>99</sup>. Lo anterior significa una desventaja adicional para las y los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos, pues en vista que el

Gráfico N°8

DENUNCIAS CIUDADANAS RECIBIDAS POR LA SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN ENTRE MARZO Y JUNIO DE 2020, POR VULNERACIONES EN CONTEXTO DE LA EMERGENCIA SANITARIA



Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por la Superintendencia de Educación.

sistema educativo chileno tiende a reproducir las desigualdades sociales, sus cuidadores no necesariamente poseen las herramientas para motivar y apoyar adecuadamente.

Esto es especialmente preocupante respecto a los niños, niñas y adolescentes sin conectividad, pues no cuentan con un profesional que les guíe con sus materiales impresos, en contraposición a lo que sucede respecto a las plataformas en línea, que son más dinámicas.

En tercer lugar, se encuentra la barrera más preocupante de todas, [la educación en Chile no logra contrarrestar las carencias de formación educativa de la familia](#). La educación

**Si bien la escasa presencia de programas televisivos infantiles y juveniles es, por sí misma, una situación grave, durante la pandemia se transformó en un problema aún mayor, porque podría haberse constituido en un medio alternativo para combatir las brechas de aprendizaje y asegurar el derecho a la recreación en razón de la falta de conectividad, especialmente en aquellas zonas de cuarentena obligatoria.**



a distancia tiene, como supuesto, una mayor autonomía en la forma de aprender por parte de las y los estudiantes, donde la capacidad de comprender las instrucciones de las actividades se torna esencial. Es decir, las habilidades propias de cualquier proceso de aprendizaje se vuelven aún más desafiantes a distancia. Sin embargo, estas características requieren de una intención de desarrollo específico, lo que no ocurrió de forma óptima antes de la crisis sanitaria. Como se refirió, un número importante de estudiantes no accede a una educación que le haya permitido desarrollar estas importantísimas habilidades para el aprendizaje autónomo.

En este contexto, la retroalimentación se vuelve aún más importante, elemento clave para la formación educativa<sup>100</sup>. Desafortunadamente, la Defensoría de la Niñez recibió requerimientos que denunciaban la ausencia de retroalimentación por el cuerpo docente. En el caso expuesto en el recuadro anterior, sobre las dificultades materiales para enfrentar la suspensión de clases, uno de los puntos levantados por la adolescente fue que el establecimiento educacional no le brindaba el apoyo mínimo garantizado por el Ministerio de Educación, al no tener contacto con su profesor jefe y que se limitaban a enviar guías sin proveer de retroalimentación. En el mismo sentido, se recibió un requerimiento por parte de una apoderada, quien denunció la, primera, nula y, luego, insuficiente retroalimentación hacia el estudiantado. La apoderada informó que desde que se decretó la suspensión de clases presenciales hasta abril, las y los estudiantes sólo recibieron guías sin contar con retroalimentación; luego, hasta julio, se implementó un sistema de corrección vía correo electrónico que, en su opinión, ha sido lento e insatisfactorio y, a partir de julio, se empezaron a compartir videos no interactivos como elemento adicional a las guías. De acuerdo a lo comprometido por el establecimiento, recién en septiembre partirían con clases en plataforma virtual, que permitiría una mayor interacción con las y los estudiantes.

Transcurridos tres meses desde el inicio de la suspensión de clases presenciales, el Ministerio de Educación impulsó una política de priorización curricular para hacer frente al aumento de la brecha en el aprendizaje que afecta a las y los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos. Se priorizaron los objetivos de todas las asignaturas, salvo la asignatura de orientación por considerar que aporta herramientas para enfrentar la crisis, y la asignatura de tecnología, en tanto permite reconocer cómo los seres humanos han enfrentado problemas complejos. La medida se basó en los principios de seguridad, flexibilidad y equidad, con el fin de considerar la diversidad con que cada estudiante pueda avanzar de acuerdo a la exigencia de mayor autonomía.

No obstante, a juicio de la Defensoría de la Niñez, lo anterior no es una respuesta inclusiva, pues el grupo de estudiantes marginados del mundo digital, que dispone únicamente de las guías de sólo dos asignaturas, no accederá al contenido considerado como esencial por el Ministerio de Educación para su formación educativa respecto de las demás asignaturas.

A su vez, nacieron alternativas para promover programas televisivos con contenido educativo y cultural. Sin embargo, en esta dimensión también quedaron en evidencia las desigualdades de acceso, pero esta vez en relación con la programación infantil y juvenil, cultural y educativa. Mientras en la televisión de pago existen canales dirigidos a niños, niñas y adolescentes, en la televisión abierta no existe tal dedicación exclusiva y el contenido disponible es sumamente escaso. En efecto, en el Anuario Estadístico del Consejo Nacional de Televisión, del año 2018, se señala que la oferta histórica de programación infantil para niños y niñas menores de 12 años ha bajado considerablemente desde el 2010. En concreto, hace nueve años estos bloques constituían, en promedio, 13 horas de la programación, mientras que en 2018 bajó a 0,9 horas.

Si bien la escasa presencia de programas infantiles y juveniles es, por sí misma, una situación grave, durante la pandemia se transformó en un problema aún mayor, porque podría haberse constituido en un medio alternativo para combatir las brechas de aprendizaje y asegurar el derecho a la recreación en razón de la falta de conectividad, especialmente en aquellas zonas de cuarentena obligatoria.

En atención a lo anterior, el Consejo Nacional de Televisión y la Asociación Nacional de Televisión fueron los responsables de la valiosa iniciativa “TV Educa Chile”<sup>101</sup>, la que fue aprovechada por el Ministerio de Educación para emitir el bloque “Aprendo TV”<sup>102</sup>. La Defensoría de la Niñez rescató que la programación incorporó y promovió una visión integral de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, ofreciendo programas culturalmente pertinentes con contenido pedagógico presentado de forma entretenida. Esta iniciativa sirvió para llegar a la población de estudiantes con escasa o nula conectividad digital, dado que uno de cada tres niños y niñas que ven televisión, sintoniza este canal<sup>103</sup>. Con todo, si bien un análisis del rating lleva a concluir que el canal es atractivo

también para personas mayores de 12 años<sup>104</sup>, preocupó a la Defensoría de la Niñez la insuficiente presencia de programas dirigidos a adolescentes —tanto respecto de la programación general del canal como respecto al bloque pedagógico patrocinado por el Ministerio de Educación—, no siendo una solución para mitigar las consecuencias de la falta de conectividad para este grupo de la población. Así, se marginó de la política de emergencia justamente al grupo con mayor factor de riesgo de ser excluidos de la escolarización, como se verá más adelante.

Además, teniendo en consideración la situación particular de los niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado del Estado, la Defensoría de la Niñez advirtió sobre la limitada conectividad digital e insuficiente número de televisores en las residencias de la red del Sename, dificultando la adopción de medidas de aprendizaje remoto. Lo anterior significa un aumento en la brecha de acceso, ya significativamente mayor respecto de sus pares que no están bajo el sistema proteccional, a una educación de calidad<sup>105</sup>. La situación que se vive en las residencias de protección, o de privación de libertad, es de especial gravedad —lo que es abordado en el capítulo *Derechos de niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado de un Estado en crisis de este Informe Anual*<sup>106</sup>— pues, previo a la crisis sanitaria, la oferta educativa en muchos casos no existía, era poco pertinente a las trayectorias de rezago escolar o, incluso, era facilitada mediante voluntariados.

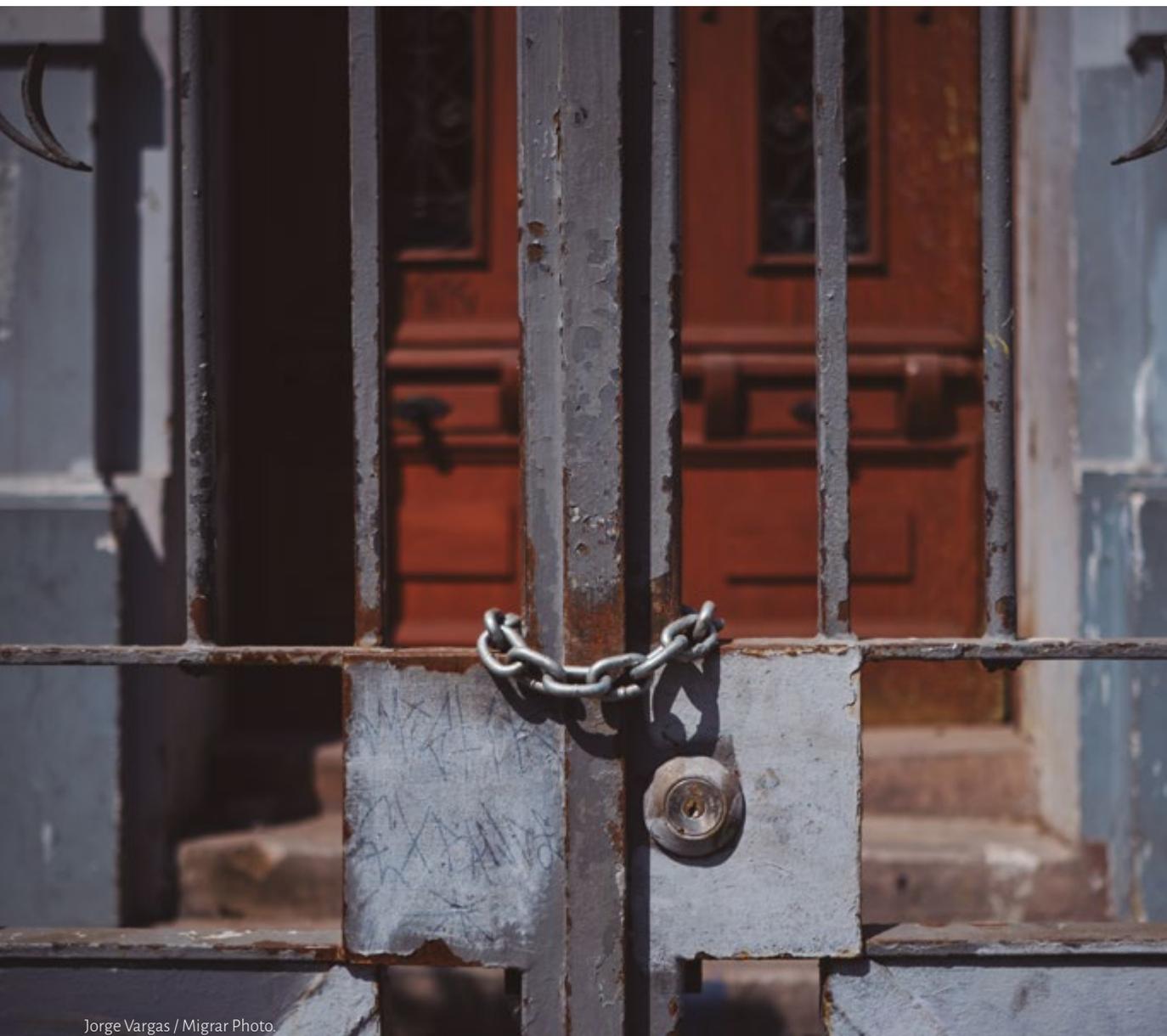
Considerando el disímil nivel de apoyo que las y los estudiantes reciben en sus hogares, resulta fundamental que las y los educadoras responsables se contacten permanentemente con ellas y ellos. Esta comunicación es especialmente importante respecto de quienes presentan mayores factores de riesgo de exclusión, y menos apoyo, con la finalidad de acompañarles y transmitir el mensaje que personas de su confianza estaban preocupados por su bienestar. Esta instrucción se contempla en las orientaciones al sistema escolar en contexto de Covid-19, elaboradas por el Ministerio de Educación, destacando el rol protector de la comunidad educativa y la importancia de conocer el entorno de aprendizaje remoto de cada estudiante.

Sin embargo, el cumplimiento de aquella instrucción es complejo de monitorear y se han conocido casos de incomunicación o contactos sin resultados satisfactorios. De ello dio cuenta la psicóloga de un establecimiento educacional señaló que, a pesar de los esfuerzos, a agosto de 2020 no habían podido tener noticias del 10% de la matrícula, lo cual quiere decir que al menos 63 estudiantes del establecimiento no se encontraban estudiando para adoptar alertas ante la identificación de factores de riesgo<sup>107</sup>.

Lo anterior es de relevancia, pues la efectividad de las medidas que se adoptaron impactará directamente en la tasa de exclusión escolar. Como se desarrollará en la sección siguiente, la exclusión escolar afecta especialmente a los niños, niñas y adolescentes de

menores recursos, demostrando, una vez más, que el disfrute y ejercicio del derecho a la educación se ve altamente afectado por el nivel socioeconómico de las familias.

Para finalizar, se observa que existieron diversas alternativas para proveer de una educación a distancia; sin embargo, las particularidades del entorno de cada niño, niña y adolescente, y la ausencia de un seguimiento personalizado, profundiza la preocupación y necesidad de intervención de la Defensoría de la Niñez, para que los organismos responsables aseguren a cada uno de las y los estudiantes acceder a uno o más medios que les permitan aprender de forma satisfactoria en contexto de emergencia.



Jorge Vargas / Migrar Photo.

Si bien existe cierta oferta vinculada con la educación de adultos, ésta es disímil y variada en su implementación a nivel nacional, no cumpliendo con los estándares internacionales para promover y garantizar un adecuado reingreso al sistema escolar.



### 3.3 EXCLUSIÓN ESCOLAR: NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES FUERA DEL SISTEMA ESCOLAR, ANTES Y LUEGO DE LA CRISIS SANITARIA

La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 28 dispone, en relación al derecho a la educación, que es obligación para los Estados el “adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar”.

Al momento de abordar la exclusión escolar resulta importante tener a la vista las barreras sociales, culturales o legales que dificultan el pleno ejercicio del derecho a la educación. Así, una mejor comprensión del entorno que rodea a los niños, niñas y adolescentes que no asisten a la escuela, como de las falencias del sistema educativo, permiten transitar desde el enfoque tradicional, conocido como “deserción escolar” o “abandono escolar”, donde la no asistencia a la escuela es vista como un hecho individual y de responsabilidad de los niños, niñas y adolescentes, hacia su comprensión como un fenómeno complejo y multicausal, pasando a describirlo como “exclusión educativa” y “desescolarización”, visibilizando y enfocando los esfuerzos en los obstáculos estructurales.

Este enfoque permite entender las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes de manera no lineal, pues durante su vida les ocurren hechos y situaciones que les afectan y que repercuten en su presente y futuro educativo. Este entendimiento implica la adopción de medidas y modelos por parte del Estado que permitan adaptarse a esa realidad y reducir la exclusión escolar.

En atención a la crisis sanitaria, agencias internacionales de derechos humanos, como Unesco y Unicef, expertos nacionales y el Ministerio de Educación, han planteado que uno de sus efectos sería el aumento del número niños, niñas y adolescentes excluidos del sistema escolar. Las proyecciones del Ministerio de Educación, considerando la evidencia disponible, apuntan a que se podrían llegar a tener hasta 80 mil<sup>108</sup> estudiantes fuera del sistema escolar, como consecuencia del incremento de los factores de riesgo asociados a la exclusión. Con el fin de abordar esta preocupación, se conformó una mesa de expertos



Eric Allende / Migrar Photo.

para la prevención de la exclusión escolar producto de la pandemia, que permita resguardar la trayectoria educativa de millones de niños, niñas y adolescentes afectados por la suspensión de clases<sup>109</sup>.

El informe del trabajo, desarrollado por la mesa de expertos, fue entregado en julio de 2020 y contempla 15 propuestas que se centran en garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes que presentan los mayores riesgos de desconexión con su proceso de aprendizaje, y que podrían no reintegrarse a las clases en modalidad presencial cuando éstas se retomen en sus respectivas comunidades<sup>110</sup>. Si bien la Defensoría de la Niñez no fue invitada a participar en esta iniciativa, a pesar de las peticiones, comunicaciones y recomendaciones que sobre esta materia se enviaron al Ministerio de Educación, al Congreso Nacional y al Servicio Nacional de Menores —dada la particular situación de niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado del Estado—, *la institución valora la iniciativa y sus propuestas, pero insta al análisis de la especial situación de los niños, niñas y adolescentes que viven en residencias de protección y en privación de libertad, quienes han sido gravemente vulnerados antes y posterior a la pandemia.*

## Cuadro de texto N°2

## CASO CONOCIDO POR LA DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ: AUSENCIA DE MEDIDAS PARA HACER FRENTE A FACTORES DE RIESGO DE EXCLUSIÓN ESCOLAR



En agosto de 2020, la Defensoría de la Niñez recibió información relevante en relación a posibles vulneraciones graves de derechos de 33 niños, niñas y adolescentes que viven permanentemente en la toma “Casas Viejas”, en Vista Hermano Bajo, comuna de Puente Alto, en la Región Metropolitana.

Desde la suspensión de las clases presenciales sus habitantes en edad escolar no han podido darle continuidad a su formación académica. Si bien en el terreno hay señal de internet, no pueden acceder a clases en línea porque no tienen los medios para costear el servicio o no tienen cómo cargar los equipos al no estar conectados a la red eléctrica. El requirente informa que tampoco han tenido acceso a otros medios alternativos de aprendizaje y que las autoridades del área de educación no se han acercado para asegurar el derecho a la educación a los 33 niños, niñas y adolescentes del lugar.

En vista de la preocupante interrupción de la trayectoria escolar, que se vuelve un factor de riesgo importante para que la exclusión escolar permanente, la Defensoría de la Niñez solicitó la intervención urgente tanto de la Subsecretaría de Educación, a la Subsecretaría de la Niñez, y al Tribunal de Familia de Puente Alto, como responsable de decretar las medidas de protección que correspondan<sup>111</sup>.

Este caso demuestra, en la práctica, la fragilidad de las trayectorias educativas de la población más vulnerable. **En contextos de crisis se requieren de acciones reforzadas del Estado para mantener el vínculo del establecimiento educacional, especialmente con los alumnos y alumnas que presentan factores de riesgo y sus familias.** Este es un caso especialmente complejo, porque las respuestas estandarizadas de las autoridades no sirven o son impracticables en un contexto de ocupación ilegal de un terreno privado. Es precisamente en estas situaciones donde la respuesta institucional tiene que basarse en el elemento de *adaptabilidad* del derecho a la educación, entregando alternativas pertinentes que garanticen que esos estudiantes no vean vulnerado su derecho, independientemente de dónde vivan. Cada día que pasa se hace más difícil el reingreso al sistema educativo, por lo que la adopción de medidas idóneas es urgente.

A septiembre de 2020, únicamente el Tribunal de Familia se pronunció sobre la solicitud de intervención inmediata de la Defensoría de la Niñez.



**1 de cada 7 niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado del Estado no asiste a un establecimiento educativo por no tener matrícula o haber sido retirados del establecimiento.**

La suspensión de clases presenciales y el confinamiento obligatorio, a raíz de la crisis sanitaria, constituyó una afectación evidente a la trayectoria educativa de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, es necesario relevar que ocurrieron eventos previos y situaciones graves que igualmente afectaron las trayectorias escolares, como lo fueron las suspensiones de clases ocurridas en Quintero y Puchuncaví—como consecuencia de los eventos de contaminación—, paro de profesores o las suspensiones reiteradas de clases en atención a las protestas estudiantiles y a hechos de violencia ocurridos al interior de algunos establecimientos educacionales, durante el año 2019.

En cuanto a la oferta de ingreso o reingreso que existe respecto a niños, niñas y adolescentes excluidos(as) del sistema escolar, actualmente la oferta programática<sup>112</sup> está compuesta en su mayoría por las Modalidades de Educación para Adultos (C.E.I.A o Tercera Jornada), la oferta programática para la preparación de exámenes libres y por proyectos de reingreso concursables. Si bien existe cierta oferta, ésta es disímil y variada en su implementación a nivel nacional, no cumpliendo con los estándares internacionales para promover y garantizar un adecuado reingreso al sistema escolar.

Dentro del contexto de exclusión educativa, ésta es especialmente preocupante respecto de niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado del Estado. De acuerdo a la última estadística disponible, 1 de cada 7 de ellas y ellos no asiste a un establecimiento educacional por no tener matrícula o haber sido retirados del establecimiento<sup>113</sup>. En distintas instancias, y reiteradamente, la Defensoría de la Niñez ha advertido sobre esta trayectoria educativa interrumpida y sobre la reducida oferta programática para atender esta situación de forma pertinente. Si bien se informó por el Ministerio de Educación el envío, al Consejo Nacional de Educación, de una propuesta para la creación de una modalidad de reingreso, no es posible seguir esperando que esta nueva modalidad se apruebe e implemente, por lo que deberían adoptarse medidas transitorias en el corto plazo por parte de los órganos públicos responsables del abordaje de las falencias crónicas detectadas y comunicadas por la Defensoría de la Niñez.

En relación con la oferta para adolescentes privados de libertad por infracción a la ley penal, en el ejercicio de sus funciones, la Defensoría de la Niñez ha levantado nudos críticos referentes a la *disponibilidad* del derecho a la educación de este grupo de la población. Uno de los primeros nudos es la detección de casos, en algunos centros, donde el número de estudiantes no permite cubrir los costos fijos de un establecimiento regular. En segundo lugar, la oferta no considera el elemento de *adaptabilidad*, siendo muy rígida en atención a las características de la población, por ejemplo, la oferta educativa sólo se encuentra disponible para el año escolar formal (marzo a diciembre), no contemplando los periodos de verano, dejando sin oferta a quienes continúan o ingresan durante esos meses<sup>114</sup>.

Por su parte, los niños, niñas y adolescentes en cuidado alternativo residencial se ven especialmente afectados por los paros de profesores, pues perjudican gravemente su rutina y calidad de vida, no pudiendo salir a clases, produciéndose un fenómeno de prisionización. Además, en cuanto a la *accesibilidad*, se registran casos de inexistencia de cupos en establecimientos educacionales cercanos a los centros residenciales donde viven. **En estas situaciones no existe un acompañamiento uniforme para la incorporación a un establecimiento educacional, e incluso se ha llegado a negar la matrícula del o de la estudiante, agudizando la estigmatización indebida que ellas y ellos enfrentan.** Asimismo, durante la asistencia a la jornada, se producen casos recurrentes de devolución de estudiantes a las residencias, varias veces por semana, exigiendo incluso, en determinados casos, la presencia de un o una tutora de la residencia para el acompañamiento del o de la estudiante<sup>115</sup>. Estas últimas situaciones representan una manifiesta y prohibida discriminación del Estado.

Finalmente, respecto a todos los niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado del Estado, un nudo crítico es el elemento de *aceptabilidad* de la oferta educativa que contempla, a lo menos, dos significados. Por un lado, se refiere a que la oferta escolar sea de calidad y, por otro, que resulte culturalmente pertinente. **Durante las visitas a residencias que ha realizado la Defensoría de la Niñez en 2019 y 2020, se observaron obstáculos para comprender la oferta educativa como de calidad.** En los casos de residencias de administración directa del Estado por el Sename (Cread) visitadas, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes rinden exámenes libres, cuya preparación —en algunos casos— se realiza por voluntarios y estudiantes de carreras de pedagogía que acompañan el proceso de preparación. Sin cuestionar el grado de compromiso de aquellos profesionales en formación, la oferta educativa no puede quedar en manos de voluntades. Además, para la aceptabilidad de la oferta educativa que se entrega, es necesario no sólo escolarizar o nivelar. En este sentido, la Defensoría de la Niñez ha tomado conocimiento de relatos en los cuales los establecimientos privilegian “pasar de curso” a los niños, niñas y adolescentes, en atención a la creencia de un mayor beneficio para ellas y ellos versus la reprobación, lo que encubre la real situación de aceptabilidad y pertinencia de la oferta educativa.



Jorge Vargas / Migrar Photo.

Si bien la realidad que conlleva garantizar los derechos para niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado del Estado es compleja, como se tratará en el capítulo *Derechos de niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado de un Estado en crisis* de este Informe Anual, es necesario destacar, desde ya, los efectos negativos de la desigual oferta programática. **Se ha observado una atención irregular, además de una oferta que no es pertinente ni aceptable en atención a sus particulares necesidades de aprendizaje y desarrollo**, pues se caracterizan por su baja calidad y carga horaria, dotación insuficiente de profesionales, no atender su necesidad de preparación para la vida independiente, entre otros aspectos necesarios a considerar.

Como se señaló, en vista de lo descrito, la Defensoría de la Niñez ha remitido diversas comunicaciones a las autoridades competentes para resolver los crónicos y reiterativos nudos críticos detectados. Por lo que, con satisfacción, observó el envío, en mayo de 2019, por parte del Ministerio de Educación al Consejo Nacional de Educación (CNEC), de una propuesta para la creación de una nueva modalidad educativa de reingreso escolar, como una forma de mejorar las alternativas para niños, niñas y adolescentes excluidos del sistema escolar. Esta propuesta fue comentada por expertos y el 24 de julio de 2019, el CNEC

dio por no aprobada la propuesta y realizó observaciones al Ministerio de Educación, en relación con la necesidad de enmarcarla en una política integral y articulada, que considere estrategias eficientes de prevención del rezago educativo y todos los componentes que una nueva modalidad conllevaría; fortalecer el diagnóstico que se requiere para fundamentar la propuesta y diseñar un proceso de implementación paulatino que permita el monitoreo continuo y estimar sus costos<sup>116</sup>. El Ministerio de Educación presentó una contrapropuesta, que se encuentra pendiente de resolución por el CNED al cierre de este informe.

Para finalizar este apartado del capítulo, la crisis social y sanitaria dejó al descubierto brechas necesarias de abordar con urgencia para garantizar la educación como derecho humano, que permita construir sistemas educativos altamente equitativos, inclusivos y de calidad para todos y todas. Lo anterior no requerirá sólo de la inversión de más recursos y la identificación de la eficacia de su actual gasto, sino que impone resolver interrogantes tales como:

- ¿El sistema educativo está derribando los obstáculos que interponen las diferencias socioeconómicas para asegurar el derecho a la educación como derecho humano?
- ¿El sistema educativo está disminuyendo los prejuicios, basados en la discriminación, que se derivan de actitudes y prácticas sociales, culturales y de la situación económica?
- ¿El sistema educativo está preparado para proveer educación en situaciones de emergencia y de alta ocurrencia en Chile, que permitan proporcionar conocimientos y aptitudes para la supervivencia y apoyo psicosocial a los afectados por las crisis?

La Defensoría de la Niñez, como institución autónoma de derechos humanos, tiene la obligación de exponer y solicitar la adopción, por parte de las autoridades competentes, de las medidas y acciones para prevenir y eliminar aquellas situaciones —muchas de las cuales se han vuelto crónicas— que en este caso afectan el efectivo ejercicio del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, especialmente de aquellos que mayormente se ven afectados por las desigualdades socioeconómicas y donde el Estado tiene un rol y una responsabilidad crucial, ineludible y urgente.



Jorge Vargas / Migrar Photo.

## 4. ACCIONES DE LA DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ (JUNIO 2019–JUNIO 2020)

La preocupación de la Defensoría de la Niñez por el efectivo resguardo de los elementos que definen la educación como un derecho humano, ha motivado un trabajo continuo, desde sus inicios en esta línea. Precisamente, uno de los desafíos planteados por la institución es visibilizar los diversos ámbitos en que los niños, niñas y adolescentes siguen siendo víctimas de vulneraciones de sus derechos, como sucede respecto al disfrute del derecho a la educación, en igualdad de oportunidades. Es por ello que se han adoptado acciones encaminadas a que el Estado de Chile, a través de sus órganos, respete y dé cumplimiento al principio de igualdad y erradique la manifiesta discriminación que enfrentan niños, niñas y adolescentes en razón de los factores económicos de sus entornos, mismos que afectan directamente el disfrute del derecho a la educación.

Un ritmo menos exigente de clases, y enfocado en lo formativo más que lo evaluativo, es aconsejable durante una crisis sanitaria como la vivida, en que las y los estudiantes no cuentan con la seguridad emocional para enfocarse en sus procesos educativos.



Esta preocupación es compartida por los niños, niñas y adolescentes del país, como se desprende de las conclusiones del *Estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes 2019* y del *Estudio sobre efectos del Estado de Excepción y posterior crisis social 2019, en niños, niñas y adolescentes*, ambos estudios de la Defensoría de la Niñez. Además, esta inquietud fue relevada en la masiva participación de escolares en las demandas sociales<sup>117</sup>.

Las acciones desarrolladas, con el fin de resguardar este derecho desde un enfoque integral, han sido continuas en el tiempo, con miras a instar a las autoridades responsables a adoptar las medidas recomendadas. En esta ocasión, el gran y desigual impacto de la suspensión de clases presenciales, a causa de la crisis sanitaria, en el ejercicio del derecho a la educación, hace relevante y necesario destacar las acciones de la Defensoría de la Niñez.

Se hace presente que, como institución responsable de promover el respeto por los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, las recomendaciones emanadas de la Defensoría de la Niñez tienen como objeto asegurar el pleno disfrute de una educación potenciadora que permita el desarrollo óptimo de todas ellas y ellos, sin exclusión.

#### 4.1 CONSIDERACIÓN ESPECIAL DE LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS SANITARIA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

La Defensoría de la Niñez toma distancia de una perspectiva enfocada en la escolarización, centrándose en una mirada integral de la educación. Ante el anuncio realizado a fines de marzo de utilizar el periodo de vacaciones escolares como parte de la medida de permanencia en los domicilios, la institución señaló al Ministerio de Educación que ello era contrario y amenazaba, de manera directa, el bienestar y desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Ciertamente, un ritmo menos exigente de clases, y enfocado en lo formativo más que lo evaluativo, es aconsejable durante una crisis como la

vivida, en que las y los estudiantes no cuentan con la seguridad emocional para enfocarse en sus procesos educativos. Sin embargo, muy distinto es decidir que aquel periodo de confinamiento forzoso será considerado como periodo de recreación y esparcimiento<sup>118</sup>.

A pesar de las recomendaciones, en contra de adelantar y escolarizar el periodo de vacaciones, emitidas por la Defensoría de la Niñez, el Ministerio de Educación adelantó las vacaciones de invierno y, para paliar la eventual frustración de niños, niñas y adolescentes en casa, lanzó, en conjunto con otras carteras, la página web “Vacaciones en Casa”. Como se indicó en su momento, la iniciativa en sí misma es positiva, pues involucra la participación de distintos ministerios dando cuenta de las necesidades transversales de la niñez y adolescencia, además de transmitir una diversidad de contenido de interés en diferentes formatos. Sin embargo, este recurso, que sería muy valioso en otro contexto al que fue lanzado, no se concibe como medida suficiente para hacer frente a las graves afectaciones emocionales de haber adelantado las vacaciones y crear un ambiente de normalización de la crisis<sup>119</sup>.

De forma positiva, la Cámara de Diputados, en la discusión del proyecto de ley que dispone la emisión de una franja educativa durante la pandemia sanitaria (Boletín N°13.407–24), acogió la recomendación de la Defensoría de la Niñez de basar los programas televisivos atendiendo el principio del interés superior del niño. En efecto, ante la propuesta de basarse en los programas del currículo nacional, la Defensoría de la Niñez recomendó adoptar un enfoque en el desarrollo de aptitudes, autoestima y confianza en sí mismo, en miras de cuidar también el bienestar de los niños, niñas y adolescentes<sup>120</sup>.

## 4.2 EL ELEMENTO DE UNIVERSALIDAD COMO GUÍA DE LAS ACCIONES DE LA DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ

### 4.2.1 ACCIONES EN EL CONTEXTO DE GESTIÓN DE REQUERIMIENTOS

Para defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes se requiere que sus demandas sean escuchadas. Es por ello que la gestión de requerimientos y casos por parte de la Defensoría de la Niñez se funda en el derecho a ser oído y constituye una fuente primordial en su accionar, consolidándose así como un intermediario efectivo entre las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y los órganos competentes.

La falta de acceso, en igualdad de oportunidades, a medios de aprendizaje remoto durante la suspensión de clases presenciales, motivó a las y los estudiantes y sus familias a presentar requerimientos ante la Defensoría de la Niñez, lo que derivó en la adopción de acciones de orientación e intermediación.

A continuación, tomando como ejemplo requerimientos ingresados, se presenta el modo de proceder de la Defensoría de la Niñez que, en primer lugar, conversa con los o las requirentes para conocer, de primera fuente, su preocupación y necesidad, para proponer vías de intervención en función al ámbito de competencia de la institución.

#### A. ORIENTACIÓN, DERIVACIÓN A ÓRGANO COMPETENTE Y SEGUIMIENTO

Como sucedió respecto al requerimiento de la apoderada que hizo notar la falta de retroalimentación por parte del cuerpo docente<sup>121</sup>, al identificar una posible transgresión al derecho a la educación, se da cuenta de la existencia del Dictamen N°55/2020, de la Superintendencia de Educación, sobre inversión excepcional para financiar la implementación de clases en línea y se explican los pasos a seguir para hacer una denuncia formal ante este organismo, cumpliendo con lo establecido en la letra c) del artículo 4 de ley que crea la Defensoría de la Niñez.

Es esencial que [la ciudadanía conozca sus derechos y la manera de hacerlos efectivos requiriendo acciones del órgano competente](#), por lo que una función fundamental de esta institución es orientar y derivar, haciendo el respectivo seguimiento.

#### B. ORIENTACIÓN, SOLICITUD DE ANTECEDENTES A AUTORIDADES COMPETENTES Y SEGUIMIENTO

Con todo, se recibieron requerimientos que implicaron la necesidad de ejercer otras atribuciones, como pedir antecedentes adicionales a los órganos involucrados, con el fin de evaluar el curso de acción más apropiado.

En el caso de la adolescente que manifestó su descontento con la suficiencia de la educación a distancia recibida<sup>122</sup> (ver cuadro de texto N°1), se envió oficio a la Daem de San Antonio, solicitando información sobre las acciones tomadas para garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes<sup>123</sup>. La autoridad compartió su Plan de Aprendizaje Remoto, exponiendo las acciones que se están llevando a cabo para mitigar la brecha tecnológica que ha dificultado la implementación oportuna de clases online dinámicas. Al realizar el seguimiento de los compromisos, la adolescente requirente dio cuenta de la efectividad de los avances.

#### C. ORIENTACIÓN, SOLICITUD DE ANTECEDENTES A AUTORIDADES COMPETENTES, SOLICITUD DE MEDIDAS Y SEGUIMIENTO

Sin embargo, también hubo requerimientos que necesitaron de la interposición de acciones legales y la solicitud de intervenciones urgentes a los organismos competentes y responsables.



**El Ministerio de Educación proporcionó información sobre la distribución de material por nivel educativo desagregado por región; sin embargo, no se detalló la información por comuna, información esencial para conocer el alcance de la medida en zonas rurales.**

En el caso de los niños, niñas y adolescentes viviendo en precarias condiciones en toma “Casas Viejas”<sup>124</sup> (ver cuadro de texto N°2), se identifican vulneraciones multisectoriales que requirieron una serie de medidas; empero, se destaca que respecto a la vulneración específica del derecho a la educación, se puso en conocimiento de la situación a la Subsecretaría de Educación y a la Subsecretaría de la Niñez y se les solicitó su intervención inmediata, pidiendo la remisión del plan de acciones que se desplegará para asegurar el acceso efectivo a una formación educativa por parte de aquellos niños, niñas y adolescentes sin que, hasta la fecha de cierre de este informe, emitieran sus respuestas<sup>125</sup>.

#### 4.2.2 ACCIONES SOLICITANDO LA INCLUSIÓN DE TODOS Y TODAS EN LAS POLÍTICAS ADOPTADAS POR LAS AUTORIDADES

##### A. MONITOREO DE ACCESO A MÉTODOS REMOTOS DE APRENDIZAJE

Como se describió en la sección 3.2 de este capítulo, una de las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación, ante la suspensión presencial de clases, fue la entrega de guías físicas en establecimientos educativos de (1) zonas rurales, (2) con baja conexión y (3) centros del Sename. La Defensoría de la Niñez, preocupada porque cada niño, niña y adolescente del país tuviera acceso a algún medio remoto de aprendizaje, solicitó a dicha cartera información para conocer cómo se decidió a qué establecimientos en específico enviar el material impreso<sup>126</sup>. Para contrastar el cumplimiento del criterio, además se consultó por la cantidad de material educativo impreso para estudiantes de 1° básico a 4° medio entregado, desagregado por nivel educativo; región y comuna; tipo de establecimiento educativo.

En una primera oportunidad, el Ministerio de Educación proporcionó información sobre la distribución del material por nivel educativo pero sin detalle a nivel comunal, antecedente esencial para conocer el alcance de la medida en zonas rurales, ni explicando los criterios para identificar a aquellos establecimientos con nula o baja conexión a internet. Luego de reiteradas solicitudes, dicho ministerio remitió los antecedentes requeridos para que la Defensoría de la Niñez pudiera observar los criterios en base al principio de

igualdad y no discriminación que motivaron el envío material a los establecimientos educativos que las requerían para continuar con su formación académica de manera remota.

En atención a la demanda de miles de niños, niñas y adolescentes que solicitaron medios para acceder a clases en línea —como Iván Cruz, estudiante de sexto básico de la ciudad de Arica, que lanzó la campaña “WiFi para todos”—, se solicitó información al Ministerio de Educación sobre el catastro de la cantidad de estudiantes con acceso a internet y dispositivos electrónicos, así como las acciones que se están adoptando para dar una solución a la brecha detectada<sup>127</sup>.

## B. ADOPCIÓN DE MEDIDAS INCLUSIVAS

Un grupo especialmente vulnerable son las y los adolescentes que, como se indicó en el Informe Anual de 2019, presentan una asistencia escolar menor que los niños y niñas que asisten a la enseñanza básica<sup>128</sup>. Teniendo presente esta realidad, la Defensoría de la Niñez fue consistente en recomendar que se incluyera a este segmento poblacional de manera prioritaria en las medidas adoptadas por las autoridades.

La televisión cobró relevancia como medio alternativo a internet para disponer de aprendizaje remoto, por su cobertura masiva. Sin perjuicio de haber valorado la iniciativa “TV Educa Chile”, incluyendo su segmento patrocinado por el Ministerio de Educación “Aprendo tv”, la Defensoría de la Niñez recomendó no marginar a las y los adolescentes del público objetivo. En efecto, mientras que la iniciativa del Consejo Nacional de Televisión va dirigida a niños y niñas entre 7 a 12 años, el segmento del Ministerio de Educación proporciona contenido cubriendo únicamente las materias de 1° a 4° básico. Lo anterior significa que **los niños, niñas y adolescentes cursando el segundo ciclo básico y la enseñanza media, que no poseen una buena conectividad digital, tampoco pueden acceder a este medio alternativo de aprendizaje**<sup>129</sup>.

**La Defensoría de la Niñez observa, una vez más, con preocupación, la inexistencia de una política pública que responda con una oferta adecuada a las demandas que involucra la responsabilidad del Estado de Chile de asegurar el ejercicio efectivo del derecho a la educación.**



Asimismo, sin perjuicio del análisis que se realiza en el capítulo *Derechos de niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado de un Estado en crisis* en este Informe Anual, respecto a las iniciativas encaminadas a disponer de medios para darle continuidad al aprendizaje, la Defensoría de la Niñez ha relevado, de manera permanente la grave situación que afecta a este grupo. Ante la declaración de la suspensión de clases, una de las primeras acciones realizadas por esta institución fue solicitar información al Sename sobre los protocolos de acción educacional desarrollados en conjunto con el Ministerio de Educación<sup>130</sup>. El Sename señaló que en los centros residenciales de protección se han generado espacios de reforzamiento escolar, incorporando las rutinas de trabajo de cada establecimiento particular al que asiste cada niño, niña o adolescente. Asimismo, señaló que en los centros privativos de libertad se suspendieron las clases presenciales, por lo que las y los profesores se encuentran a cargo de enviar material de apoyo para dar continuidad a los estudios, mientras que los programas socioeducativos (ASE) se están desarrollando vía telemática<sup>131</sup>.

Teniendo en consideración lo anterior, la Defensoría de la Niñez instó, por una parte, a considerar la accesibilidad de este grupo poblacional a computadores y televisores en la discusión de medidas de aprendizaje remoto<sup>132</sup> y, por otra, a considerar las especiales características de sus trayectorias educativas a la hora de proporcionar material pertinente a sus necesidades de aprendizaje<sup>133</sup>. Respecto a la primera petición, el Ministerio de Educación respondió aludiendo nuevamente al despacho de material físico, además de hacer presente la entrega por pendrive del software “Aprendo a leer con Bartolo” para las y los niños más pequeños. Por su parte, respecto a la pertinencia del material proveído, señaló que se ha trabajado de forma conjunta desde el intersector para definir y evaluar la oferta programática que se ha puesto a disposición. No obstante esta afirmación, no se han conocido medidas especiales para adaptar la oferta a la especial trayectoria educativa de este grupo poblacional<sup>134</sup>.

Por último, la desigualdad en el acceso a una educación como derecho humano se hace patente al observar la inaceptable cifra de niños, niñas y adolescentes excluidos del sistema escolar. La Defensoría de la Niñez observa, una vez más, con preocupación, la inexistencia de una política pública que responda con una oferta adecuada a las demandas que involucra la responsabilidad del Estado de Chile de asegurar el ejercicio efectivo del derecho a la educación<sup>135</sup>. *La falta de una política de Estado que enfrente esta dramática e inaceptable situación, repercutirá seriamente en las posibilidades de enfrentarla, de manera eficiente y eficaz, evitando el aumento de niños, niñas y adolescentes excluidos del sistema escolar a causa de la pandemia.*

Además y con el fin de insistir en el enfoque de derechos, teniendo presente el desigual acceso a recursos formativos por parte de los niños, niñas y adolescentes que habitan en el país, la Defensoría de la Niñez solicitó, el día 21 de abril de 2020, a los ministros y demás

miembros de la Mesa Social Covid-19, la creación de una mesa especialmente destinada a abordar la situación educativa de los niños, niñas y adolescentes que viven en Chile. Se solicitó invitar a todos los actores claves del Estado, la sociedad civil y a grupos de niños, niñas y adolescentes que, sumado a la participación activa de esta institución, Unicef y la Oficina Regional del Alto Comisionado de Derechos Humanos, pudieran favorecer la adopción de acciones estatales oportunas y eficaces para asegurar el ejercicio efectivo del derecho a la educación. La solicitud, que hubiese permitido un abordaje acorde a la gravedad de la crisis y la afectación de las vidas de los niños, niñas y adolescentes que viven en Chile, no fue acogida, lo que repercutió en la falta de articulación de las medidas adoptadas por el Estado y la inexistencia de un debido enfoque de derechos humanos.



Jorge Vargas / Migrar Photo.



Jorge Vargas / Migrar Photo.

## 5. ANÁLISIS DE LA DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ PARA EFECTIVIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA TODAS Y TODOS EN IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

A lo largo del capítulo se ha evidenciado el doble papel que la educación puede tener en la vida de las personas. Desde un plano personal, puede constituirse en una ventana de oportunidades de desarrollo, mientras que a nivel país, juega un importante rol en la posibilidad de reproducir o erradicar la desigualdad. Por tanto, la efectivización de este derecho es crucial para cumplir con el principio de igualdad y no discriminación.

A continuación, se desarrollan una serie de argumentos que fundamentan las recomendaciones de la sección siguiente, basados en el enfoque de derechos humanos que permite centrar los esfuerzos en abordar las desigualdades sociales para garantizar la realización universal de los derechos, priorizando las acciones en los grupos más vulnerables de la sociedad.

## 5.1 PRESUPUESTO PÚBLICO DESTINADO A ALCANZAR UNA EDUCACIÓN CON EQUIDAD

### 5.1.1 NECESIDAD DE MANTENER EL AUMENTO PROGRESIVO DEL PRESUPUESTO DESTINADO A POLÍTICAS DE EDUCACIÓN

Las organizaciones internacionales concuerdan en que, para garantizar una educación de calidad para todos y todas, es necesario asignar entre el 15% y el 20% del gasto público al derecho a la educación<sup>136</sup>. Chile se enmarca dentro de dicho estándar, invirtiendo el 17,4% de su gasto público en educación<sup>137</sup>.

En atención a aquello, se requiere cumplir con el principio de progresividad y no regresividad en derechos humanos, no disminuyendo el gasto en estas políticas a causa de la recesión económica como consecuencia del estallido social y la crisis sanitaria. Existe acuerdo en que la educación es el motor del desarrollo social, y si bien Chile se encuentra bien posicionado en los indicadores de financiamiento, se encuentra lejos de alcanzar una educación inclusiva y equitativa, razón por la que sería contrario al derecho humano a la educación dejar de invertir para lograr, cuanto antes, satisfacer el estándar para desarrollar el potencial de los niños, niñas y adolescentes.

### 5.1.2 NECESIDAD DE PROGRAMAR LA DISTRIBUCIÓN DEL PRESUPUESTO DESTINADO A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, PRIORIZANDO EN LA DISMINUCIÓN DE LAS BRECHAS DE DESIGUALDAD

Más allá del monto invertido, la Defensoría de la Niñez observa con preocupación la falta de enfoque de derechos humanos en la asignación del mismo. La OCDE ha identificado este problema en el mecanismo de distribución de recursos a los establecimientos educacionales basado en la asistencia promedio a clases. Lo anterior, en vista que genera ingresos peligrosamente variables, lo que es especialmente perjudicial para los establecimientos que educan a estudiantes en contextos de mayor complejidad geográfica y social, donde los índices de asistencia son normalmente inferiores por lo mismo<sup>138</sup>.

La Subvención Escolar Preferencial (SEP)<sup>139</sup> se ha constituido como un avance relevante para abordar las inequidades que rodean a las escuelas, entregando más recursos vía una mayor subvención en atención de las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica de las y los estudiantes. Este tipo de política ha resultado ser beneficiosa para las y los estudiantes y ha permitido abordar desigualdades estructurales del contexto extraescuela. Sin embargo, ella está supeditada al mismo mecanismo de entrega objetado, esto es, según el promedio de asistencia de las y los estudiantes; y no se encuentra exenta de aspectos a fortalecer como su monitoreo y rendición de cuentas, entre otras materias<sup>140</sup>. Ciertamente, tomar una decisión

que genere los incentivos adecuados no es tarea fácil. Sin embargo, lo que no puede ocurrir es que una medida estandarizada no sólo pierda de vista las necesidades especiales de un grupo en particular, sino que también lo castigue. Los mecanismos de financiamiento debieran permitir incorporar la diversidad de contextos escolares y la correspondiente variabilidad de costos, para ofrecer una educación como derecho humano que propenda al desarrollo de oportunidades para todos y todas en igualdad de condiciones.

Las políticas de priorización y entrega de mayores recursos por parte del Estado a escuelas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, deben estar en consonancia con los principios de las políticas públicas con enfoque en derechos humanos que promueve la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Según la Comisión, las políticas públicas deben entregar protección prioritaria a los grupos en situación de discriminación histórica. Por ello se estima fundamental que los Estados presten atención reforzada a los sectores sociales y personas que han sido excluidos y han sido víctimas de prejuicios persistentes, adoptando de forma inmediata las medidas necesarias para prevenir, reducir, y eliminar las condiciones y actitudes que generan o perpetúan la discriminación en la práctica<sup>141</sup>.

### 5.1.3 NECESIDAD DE EVALUAR Y MONITOREAR DE FORMA EFECTIVA LA GESTIÓN FINANCIERA

En atención a que la educación es un derecho fundamental, un monitoreo para efectivizar el elemento de universalidad debe incorporar indicadores de derechos humanos para decidir qué evidencia recopilar y cómo usarla.

Lo anterior es especialmente importante respecto de las medidas redistributivas analizadas arriba. Por un lado, permitiría asegurar que los recursos lleguen efectivamente, de manera priorizada y fortalecida, a los establecimientos educacionales que eduquen a niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza o en riesgo de caer en ella. Mientras que, por otro, una evaluación desde la mirada de la diversidad, permite tomar decisiones para orientar la inversión de los fondos en el desarrollo e instalación de capacidades que permitan generar mejoras en el acceso y calidad del aprendizaje para todos y todas las estudiantes.

El catastro de información para asignar recursos es fundamental para el financiamiento de programas especialmente difíciles de monitorear. Precisamente, en razón de la pandemia, el Ministerio de Educación hizo entrega de materiales físicos en establecimientos de zonas rurales y de supuesta baja conectividad; no obstante, la secuencia de la política se ve interrumpida al no hacer seguimiento sobre el destino final de estos materiales ¿llegaron a todos los y las alumnas que lo requerían? Como se mencionó, se conocieron casos en que los establecimientos educacionales no han podido entablar comunicación con ciertos alumnos y alumnas, no se sabe si tienen acceso a educación por algún medio remoto y, por ende, no se ha realizado una buena gestión financiera al no llegar al público objetivo.

En otras palabras, no basta con monitorear que no exista una inadecuada administración, o incluso malversación de fondos públicos, sino que es significativo poder advertir si se está respondiendo al objetivo que se persigue, en este caso, igualar las oportunidades educativas, en atención al interés superior de niños, niñas y adolescentes. Mejorar la gestión y la rendición de cuentas tiene un impacto directo en el aumento de la eficiencia de los recursos disponibles y en la vida de los niños, niñas y adolescentes.

## 5.2 FORTALECIMIENTO DEL ROL ORIENTADOR DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, A TRAVÉS DE UNA ADECUADA ARTICULACIÓN CON LOS DISTINTOS ACTORES DEL SISTEMA

Las políticas no se traducen automáticamente del papel a la práctica, se requiere una retroalimentación constante entre la autoridad, sus ejecutores y sus destinatarios, para lograr implementar una política que se adapte de forma efectiva al contexto y logre sus objetivos<sup>142</sup>. Se ha avanzado en la aprobación de reformas para enfrentar la grave falta de equidad en el sistema educativo chileno, tales como las leyes de inclusión escolar, nueva educación pública y desarrollo profesional docente, entre otras. De modo que, ahora, lo que se requiere es su oportuno, efectivo y eficiente apoyo en la implementación, para lo cual la coordinación de los actores del sistema es clave.

Se observan, de manera positiva, las iniciativas de la División General de Educación que acompañan de cerca el proceso educativo, así como aquellas destinadas a expandir el ámbito de sus orientaciones. Ejemplo de lo primero son las clases demostrativas para docentes de establecimientos categorizados como insuficientes, como parte del Programa Escuelas Arriba<sup>143</sup>. Un ejemplo de lo segundo, es la guía para la utilización de recursos de Subvención Escolar Preferencial (SEP) para mejorar la conectividad de los establecimientos educacionales y su comunidad educativa<sup>144</sup>, trascendiendo así el acompañamiento del área curricular implementando un foco integral.

Sin embargo, aún existen desafíos para lograr una adecuada coordinación que permita un acompañamiento activo en la implementación de las reformas que se han aprobado para hacer del sistema educativo uno más equitativo. La OCDE ha identificado la ausencia de una política clara para guiar a los establecimientos en cómo lograr mejoras en el aprendizaje de las y los estudiantes más vulnerables, como gatillante de resultados muy diversos en la calidad del servicio<sup>145</sup>. La misma entidad manifiesta preocupación por una falta de coordinación para la consecución de objetivos entre la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación<sup>146</sup>.

## 5.3 FORTALECER UNA BUENA CONVIVENCIA ESCOLAR PARA UNA SOCIEDAD MÁS COHESIONADA

Como se abordó en lo relacionado con la necesidad de generar una educación que permita aprender a convivir con personas diferentes, los altos niveles de segregación<sup>147</sup> de las y los estudiantes por nivel socioeconómico han limitado el adecuado ejercicio de la educación como derecho humano.

Primero, es preciso fortalecer las creencias de todos los actores del sistema educativo relacionadas con que todos las y los estudiantes, sin discriminación alguna, tienen derecho a aprender en igualdad de oportunidades y con estándares de derechos humanos. En vista que la trayectoria del sistema escolar chileno se encuentra marcada por la selección y expulsión de estudiantes, para que se alcancen los objetivos de la Ley de Inclusión se requiere un cambio cultural profundo en las expectativas y competencias de los miembros formadores en las comunidades educativas.

Segundo, la Defensoría de la Niñez manifiesta que la expulsión puede constituirse en un mecanismo de selección, por el cual se excluyen estudiantes, generalmente, por su mal comportamiento. Por sus graves consecuencias en la trayectoria escolar, en opinión de esta institución, debiesen generarse y fortalecerse prácticas alternativas que apoyen a las y los estudiantes en vez de marginarlos. La generación de ambientes respetuosos es un desafío constante, por lo que sería útil compartir buenas prácticas.

En tercer lugar, es de parecer de la Defensoría de la Niñez que la calificación de establecimientos públicos “de excelencia” o de “alto rendimiento”, a los cuales les es permitido seleccionar, es una práctica contraria al principio de igualdad y no discriminación. El mensaje que se deriva de aquellas denominaciones es injustificable desde un enfoque de derechos humanos, pues manifiesta que el Estado garantiza el derecho a educación en distintos niveles de calidad. Lo anterior repercute en la estigmatización y sentimientos de discriminación de las y los estudiantes en general.

Por último, también deben fortalecerse las competencias en todos los actores del sistema para generar espacios respetuosos y que permitan mediar los conflictos dentro de las escuelas de manera adecuada. En este sentido, preocupa el abordaje de parte de los sostenedores educacionales de las situaciones de violencia e ingreso reiterado de Fuerzas Especiales de Carabineros de Chile en distintos establecimientos educacionales durante el 2019. La prevención de la violencia policial en establecimientos educacionales y la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos, deben ser materias de fortalecimiento para todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo de responsabilidad de los encargados de convivencia escolar. En este sentido, se debe considerar, siempre, como primer paso el escuchar a los niños, niñas y adolescentes, sin sujeción a condición.

## 5.4 GARANTIZAR UNA EDUCACIÓN QUE PERMITA AFRONTAR SITUACIONES DE CRISIS Y EMERGENCIAS CON ENFOQUE EN DERECHOS HUMANOS

Para garantizar una educación inclusiva y equitativa<sup>148</sup>, es necesario adoptar medidas que permitan afrontar los desafíos que imponen a la realización del derecho a la educación los desastres naturales, pandemias y crisis sociales. A partir del análisis del estallido social y la pandemia, es urgente fortalecer la capacidad de adaptación, respuesta, recuperación y reconstrucción del sistema educativo chileno ante estas situaciones pues, como consecuencias del abordaje inadecuado de aquellos eventos, se pueden profundizar o generar nuevas fuentes de inequidad.

Lo anterior es además significativo desde el punto de vista del bienestar de todo niño, niña y adolescente, pues la educación también opera como un efecto protector inmediato, al proporcionar conocimientos y aptitudes para la supervivencia y apoyo psicosocial a las y los estudiantes afectados<sup>149</sup>.

Para lograr un sistema con capacidad de reacción oportuna, se requiere, en primer lugar, fortalecer la transparencia activa en momentos de crisis, para generar una adecuada articulación. La labor que realizan los órganos autónomos de defensa de derechos humanos, así como la sociedad civil, es esencial para observar e intervenir ante las decisiones gubernamentales. Para poder desarrollar sus funciones correctamente, durante el estallido social y la crisis sanitaria, la Defensoría de la Niñez tuvo que requerir una importante cantidad de información que fue lenta de obtener, en los casos en que se remitió, obstaculizándose su misión protectora.

En segundo lugar, las crisis social y sanitaria han dejado de manifiesto la importancia de la coordinación efectiva y oportuna de los diversos actores relacionados a la educación, niñez y adolescencia en general, lo que resulta esencial para el abordaje integral de las diversas situaciones que pudieran afectar a las y los estudiantes. Sin embargo, la estrategia del Ministerio de Educación ha sido la realización de articulaciones individuales con cada actor. Es deber de la Subsecretaría de la Niñez velar por que ello no ocurra, porque precisamente ante los desafíos que impone el abordaje de crisis, todas las instituciones que se relacionan con niños, niñas y adolescentes deben conocer con claridad las medidas que deberán implementar y promoverlas.

En tercer lugar, las y los miembros adultos de las comunidades escolares deben comprenderse y comportarse como cogarantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Lo anterior supondrá generar instancias de desarrollo del conocimiento y habilidades para que ellas y ellos estén capacitados para entregar respuestas con enfoque de derechos

humanos. Por tanto, la Defensoría de la Niñez observa la necesidad de fortalecer y desarrollar las capacidades de todos los actores del sistema educativo, con especial énfasis en las comunidades escolares, para reducir el riesgo, actuación y la mitigación de los efectos de las emergencias y las situaciones de conflicto y postconflicto.

En cuarto lugar, se requiere fortalecer los canales de comunicación efectiva con las y los estudiantes y sus familias. Es fundamental generar información precisa y apropiada para el grado de madurez de niños, niñas y adolescentes sobre las crisis, que les permitan comprender las medidas que se adopten, así como proporcionar actualizaciones periódicas sobre los impactos y cambios que han generado los eventos en su escolaridad.

Por último, es importante generar una oferta programática de educación en contextos de crisis y emergencias, destinada a capacitar docentes y equipos directivos. Para ello se deberán generar y difundir efectivamente planes y políticas del ámbito de la educación para anticipar los riesgos y generar respuestas (previamente planificadas) para cubrir las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes afectados por las situaciones, junto con las medidas de seguimiento y recuperación.

## 5.5 INCORPORAR LA PARTICIPACIÓN EFECTIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Especialmente preocupa a la Defensoría de la Niñez la ausencia de espacios de participación efectivos e incidentes de los niños, niñas y adolescentes en el diseño, implementación y evaluación de iniciativas educativas que les afectan. Al no contemplar su participación, el Estado no sólo incumple con su deber de garantizar el ejercicio del derecho a ser oído, sino que, además, se priva al sistema de aportes significativos que permitan mejorar la pertinencia de cualquier iniciativa, con el valioso, experto y único punto de vista de los niños, niñas y adolescentes. Además, estos espacios de encuentro permiten que las y los estudiantes escuchen distintas perspectivas, constituyéndose en oportunidades para el desarrollo de la empatía y tolerancia, que contribuyen a la prevención y atenuación de los conflictos, las crisis y la promoción de la paz.

Lo anterior es particularmente relevante en situaciones de crisis y en aquellos territorios de especial dificultad geográfica y de vulnerabilidad socioeconómica, pues las medidas que se adopten deben responder adecuadamente las necesidades de aquellos grupos especialmente vulnerables donde el deber de protección reforzada del Estado es ineludible.



Jorge Vargas / Migrar Photo.

## 6. RECOMENDACIONES

Ciertamente, las condiciones estructurales de desigualdad, segregación y falta de cohesión social que caracterizan a Chile, no pueden ser sólo abordadas a través del derecho a la educación. Sin embargo, el Estado ha realizado esfuerzos por abordar estos desafíos en el sistema educativo. Desde la década del 90, es posible identificar acciones públicas que han tenido como propósito mejorar la equidad en el acceso, especialmente a través de la mayor asignación de recursos y programas de mejoramiento.

Empero, como se ha demostrado en este capítulo, aún existen grandes y centrales desafíos que abordar para lograr que el derecho a la educación pueda garantizarse en igualdad de oportunidades. Es más, las crisis social y sanitaria refuerzan lo anterior al haber evidenciado abiertamente las complejidades para que el derecho a la educación pueda ser ejercido en condiciones de igualdad y no discriminación, especialmente por parte de grupos altamente vulnerables.

En virtud de los argumentos anteriores, se estima necesario tomar medidas a corto y mediano plazo, para que todos los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer, de manera efectiva, su derecho a una educación que les permita desarrollar al máximo su potencial. Para ofrecer acciones concretas para abordar los problemas planteados, la Defensoría de la Niñez efectúa las siguientes recomendaciones al Estado, particularmente a los Poderes Ejecutivo y Legislativo.

## 1. CORTO PLAZO:

Recomendaciones relacionadas con el presupuesto público destinadas a alcanzar una educación con equidad:

- Presentar, por parte del Poder Ejecutivo, el proyecto de ley de presupuesto para el año 2021 sin comprometer las obligaciones impuestas por el principio del interés superior del niño, para mantener el aumento progresivo del presupuesto destinado a políticas de educación, de modo que se tomen todos los resguardos para financiar los planes y programas para satisfacer todos sus derechos, incluyendo el derecho a la educación, fortalecimiento de la educación pública, que concentra a la población de niños, niñas y adolescentes de nivel socioeconómico bajo.
- Programar dentro del presupuesto, por parte del Poder Ejecutivo, una distribución priorizada de recursos a favor de las escuelas que enseñen a un gran número de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica con el fin de tomar medidas para respetar el elemento de universalidad.
- Salvaguardar, por parte del Poder Legislativo, durante la discusión parlamentaria de la ley de presupuesto para el año 2021, el principio de progresividad y no regresividad, proponiendo aumentos específicos en materia de niñez, adolescencia y educación dentro de sus atribuciones, respetando el balance global contable.

Recomendaciones para el fortalecimiento del rol orientador del Ministerio de Educación:

- Elaborar, por parte del Poder Ejecutivo, un diagnóstico muestral para dar cuenta de la pérdida de calidad educativa derivada de la situación durante el periodo de la pandemia, con el fin de diseñar y financiar acciones acordes de apoyo para el proceso educativo.
- Fomentar, desde el Ministerio de Educación, instancias conjuntas entre los actores directos del sistema de educación que permitan actuar con eficiencia, estableciendo roles y responsabilidades claras, para compartir información, coordinar respuestas y desarrollar intervenciones conjuntas.

Recomendaciones para fortalecer una buena convivencia escolar para una sociedad más cohesionada socialmente dirigidas:

- Promover, por parte del Ministerio de Educación, el evitar prácticas de expulsión de estudiantes, fortaleciendo la generación de alternativas que conlleven la creación de ambientes respetuosos de convivencia y no estigmatizantes para ellas y ellos. Para lograr aquello, se recomienda instaurar espacios periódicos para que la comunidad escolar comparta experiencias positivas.

- Escuchar a las y los estudiantes, por parte de la Superintendencia de Educación, en el evento desafortunado de que se inicie un proceso de expulsión o cancelación de matrícula, cumpliendo con los estándares de un debido proceso y asegurando su derecho a ser oídos.
- Evitar nominaciones de excelencia, por parte del Ministerio de Educación y la Agencia de la Calidad de la Educación, para los establecimientos educacionales que reciben recursos públicos.
- Fortalecer, por parte del Ministerio de Educación, las competencias de los actores del sistema educativo, para mediar conflictos dentro de las escuelas de manera adecuada y siempre escuchando a las y los estudiantes.

Recomendaciones para garantizar una educación que permita afrontar situaciones de crisis y emergencias con enfoque en derechos humanos

- Capacitar, por parte de la Subsecretaría de la Niñez en conjunto con el Ministerio de Educación, en conocimiento y habilidades a las comunidades escolares para que los y las adultas responsables se comprendan como cogarantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y entreguen respuestas con enfoque de derechos humanos.
- Generar, por parte de la Subsecretaría de la Niñez, canales de comunicación diversos por los cuales los niños, niñas y adolescentes puedan enterarse sobre los acontecimientos de crisis, emergencias y desastres, así como de las medidas y planes que se adopten, en un formato pertinente y accesible para ellas y ellos y sus familias.
- Asegurar, por parte del Ministerio de Educación, que las y los estudiantes estén informados sobre los impactos y cambios que han generado los eventos de crisis y emergencias en su escolaridad.

Recomendación para incorporar la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes:

- Impulsar, por parte de la Subsecretaría de la Niñez, e implementar por parte del Ministerio de Educación, procesos de reflexión y diálogo sobre el retorno a clases y otras materias relativas a la pandemia, considerando los diferentes rangos de edad, las capacidades y grados de madurez de las y los estudiantes, recogiendo en propuestas concretas que reflejen los deseos, aspiraciones y preferencias de las y los estudiantes.
- Garantizar, por parte de la Subsecretaría de la Niñez, en todos los procesos de toma de decisión por situaciones que afectan individual o colectivamente a las y los estudiantes, su derecho a ser oídos.

## 2. MEDIANO PLAZO:

Recomendaciones relacionadas con el presupuesto público destinadas a alcanzar una educación con equidad:

- Aprobar, por parte del Consejo Nacional de Educación, una nueva modalidad de reingreso especializada para abordar un eventual aumento en cifras de exclusión a causa de la pandemia y financiamiento de acciones para la prevención y actuación frente a factores de riesgo y en casos de exclusión escolar.
- Disponer, por parte del Ministerio de Educación, de una política que prevenga y aborde la exclusión escolar considerando que los niños, niñas y adolescentes excluidos son un grupo especialmente vulnerable. En este ámbito, es fundamental tomar medidas que permitan rehabilitar el ejercicio del derecho a la educación de aquellos que se encuentran con un alto grado de rezago, como es el caso de los niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado del Estado.
- Generar, por parte del Ministerio de Educación, catastros precisos de las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes del país, poniendo especial cuidado en identificar todo tipo de brecha. Esta vez la brecha digital significó un obstáculo para implementar una política educativa de emergencia universal; en otros contextos, puede ser una brecha en relación con el acceso a espacios participativos, culturales, de esparcimiento, entre otros. Es necesario conocer la realidad del entorno de los niños, niñas y adolescentes para poder tomar decisiones informadas que atiendan al problema en específico y luego poder evaluar si la política logró su objetivo de forma eficiente.

Recomendación para el fortalecimiento del rol orientador del Ministerio de Educación:

- Posicionar, desde el Poder Ejecutivo, a la Subsecretaría de la Niñez como actor activo en el sistema de educación, en atención a su función de administrar, coordinar y supervisar los sistemas de gestión intersectorial que tengan por objetivo procurar la prevención de la vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y su protección integral. En el ámbito educacional, se requiere fortalecer el enfoque de derechos y es precisamente la Subsecretaría de la Niñez, la autoridad llamada a regir los ministerios y servicios públicos para que, de manera coordinada, aborden las necesidades de los niños, niñas y adolescentes de manera transversal.

Recomendación para fortalecer una buena convivencia escolar para una sociedad más cohesionada socialmente:

- Fortalecer, por parte del Ministerio de Educación, las expectativas y competencias de los miembros formadores en las comunidades educativas para lograr garantizar aprendizajes sin discriminación. Para ello, se requiere avanzar en la generación de nuevas estructuras pedagógicas a nivel de las facultades de educación, que respeten la diversidad de las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, junto con el fortalecimiento de las mismas durante el ejercicio docente a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Recomendaciones para garantizar una educación que permita afrontar situaciones de crisis y emergencias con enfoque en derechos humanos:

- Emitir, por parte de la Subsecretaría de la Niñez, protocolos que permitan subir el estándar de la transparencia activa en momentos de crisis, con el fin de mejorar las capacidades de reacción oportuna.
- Fortalecer, por parte de la Subsecretaría de la Niñez, la coordinación, planificación y comunicación de las acciones y planes que se adopten en atención a la prevención, respuesta o recuperación ante las situaciones de crisis, emergencias y desastres naturales. Articulándose especialmente con el Ministerio de Educación, para dar respuestas integrales en esta área.
- Capacitar, por parte del Ministerio de Educación, a docentes y equipos directivos en educar en contextos de crisis y emergencias, y hacer seguimiento periódico de la pertinencia y uso efectivo de aquellos conocimientos y habilidades.

Recomendación para incorporar la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes:

- Promover, por la Subsecretaría de la Niñez, e incorporar por parte del Ministerio de Educación, los principios de la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes en la adopción de políticas públicas, planes, programas o iniciativas que los afecten, según los estándares internacionales de derechos humanos, generando estructuras institucionales de procesos participativos.

## HABLEMOS DE EDUCACIÓN... IGUAL QUE EL PRIMER DÍA

Para hablar de educación debemos cuestionarnos un poco qué es propiamente tal la educación, ¿será lo que desde muy pequeños nos enseñan nuestros padres o tutores en las casas? ¿Será lo que aprendemos en el colegio? ¿Lo que ahora estamos aprendiendo a través de una pantalla? ¿O de pronto lo que en el camino de la vida vamos adquiriendo?.

Luego de una búsqueda por las redes que hoy nos aportan bastante contenido tanto educativo como de entretenimiento, llegué a unas definiciones que me parecieron bastante interesantes: “Acción y efecto de educar”, “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”, “Instrucción por medio de la acción docente”.

Según yo, es una mezcla de todo y es esta mezcla lo que la hace bastante valiosa y no en dinero, sino que en muchas otras cosas más como lo son los valores y enseñanzas que perduraran para siempre, siendo éstas la base para luego llegar a la instrucción docente que se nos entrega para que el día de mañana podamos ser profesionales o simple y llanamente lo que nos haga felices.



Yo como adolescente ya me encuentro en el proceso cúlmine de la educación media, hija de la educación pública, agradecida de las múltiples realidades y de todo lo aprendido en este proceso que fue de la mano con un estallido social, una pandemia y un cambio de prueba para la admisión a la educación superior, que sin duda serán partes de la historia, cosas que sólo han evidenciado lo poco preparados que estamos como país para educar y la desigualdad social que vivimos día a día.

Ha sido difícil que ha sido para algunos y algunas de nosotros(as) continuar estos procesos desde casa, muchas veces sin los recursos tanto económicos, como de conexión, y es aquí donde me pregunto todas estas complejidades serán un detonante para que muchos y muchas de mis compañeros y compañeras ni siquiera se inscriban para rendir la prueba de transición, ya sea porque no tienen un computador para poder hacer la inscripción o porque no se sienten suficientemente preparados, ¿será que estamos retrocediendo nuevamente y la educación será sólo para quienes tienen como costearla?

Qué triste sería ver que volvemos al pasado después de luchar tanto por una educación digna para todos y todas los niños, niñas y adolescentes. Con el paso del tiempo quizás vamos olvidando la ilusión con la que entramos a nuestro primer día de clases y esa mochilita llena con ansias de conocimiento y ganas de formar muchos lazos de amistad.

En una conversación con Miguel y Millaray (9 y 6 años) donde les preguntaba qué era la educación para ellos, ambos me expresaron el mismo sentido que era aprender, jugar y ser muy felices, ilusiones y ganas que se ven desvanecidas detrás de una pantalla, esta pantalla que nos hace perder cada día más nuestro sentido de personas humanas que sienten y sueñan.

Soñar así como yo sueño con un futuro mejor, ese futuro mejor para mi hermano y mayor aún para mis hijos, donde en quince o veinte años más les vuelva a preguntar a ellos qué es la educación y me sigan diciendo que es ser felices, compartir y no lo asocien a un computador, una prueba o una nota que los defina, porque al final de eso se trata, sólo de sentirnos felices y completos igual que el primer día.

*Yahel Toledo, 17 años, Dirigente estudiantil  
Los Ángeles, Región del Biobío.*

## REFERENCIAS

- 1 Unicef señala que los principios rectores de la Convención incluyen la no discriminación; la adhesión al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; y el derecho a la participación. De modo que estos principios son la base para que todos y cada uno de los derechos se conviertan en realidad. Información disponible en: [www.unicef.org/spanish/crc/index\\_30177.html](http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html).
- 2 Comité de los Derechos del Niño. 2001. Observación General N°1: Propósitos de la educación, párrafo 12. Disponible en: [www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/03/OG1.pdf](http://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/03/OG1.pdf)
- 3 Delors, J. 1996. La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.
- 4 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 1999. Observación General N°13 sobre el derecho a la educación.
- 5 Unicef. 2008. Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Disponible en: [www.unicef.org/spanish/publications/files/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)
- 6 *Ibíd.*, pág. 1.
- 7 Un enfoque basado en los derechos humanos exige concentrarse especialmente en combatir la discriminación y la desigualdad, incluyendo salvaguardias en los instrumentos de desarrollo para proteger los derechos y el bienestar de los grupos marginados. Ver: Unicef. 2008. Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos, pág. 10. Disponible en: [www.unicef.org/spanish/publications/files/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf).
- 8 Comité de Derechos Humanos. 1989. Observación General N°18. No discriminación, párr. 7.
- 9 Unesco. Liderar el ODS 4 – Educación 2030. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- 10 Unesco. 2016. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, pág. 7. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa).
- 11 *Ibíd.*, pág. 28. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa).
- 12 Según el último reporte de la OCDE Estudio Económico del OCDE de Chile 2018 señala que las desigualdades en Chile siguen siendo elevadas: “La pobreza relativa, la proporción de trabajadores con baja cualificación, las brechas de género tanto en salarios como en participación en la fuerza laboral, y el desempleo juvenil siguen siendo elevados para los estándares de la OCDE” (pág. 4). El mismo reporte reconoce el aumento en la inversión en educación y en el gasto social, pero que a pesar de ello la desigualdad permanece alta.
- 13 Puga, I. 2011. Lo justo y lo posible: desigualdad, legitimidad e ideología en Chile. Mayarí Castillo, Manuel Bastías y Anahí Durand (comps.). Desigualdad, legitimación y conflicto. Dimensiones políticas y culturales de la desigualdad en América Latina, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, pág. 139–160.
- González, R. 2017. Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- 14 PNUD. 2017. Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en: [www.desiguales.org/captulos](http://www.desiguales.org/captulos).
- 15 *Ibíd.*
- 16 OECD. Income Inequality. Disponible en: <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm>, y OECD. 2014. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. TALIS, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- 17 Bellei, C., y De los Ríos, D. 2014. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), págs. 217–241.
- 18 Hopenhayn, M. 2006. Desigualdades sociales y derechos humanos: hacia un pacto de protección social. Santiago de Chile: CEPAL-UNFPA. Disponible en: [www.cepal.org/sites/default/files/events/files/hopenhaynm.pdf](http://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/hopenhaynm.pdf).
- 19 OECD. 2014. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. TALIS, OECD Publishing, París. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- 20 Torche, F., y Wormald, G. 2004. Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. Cepal. Disponible en: [www.cepal.org/es/publicaciones/6089-estratificacion-movilidad-social-chile-la-adscripcion-logro](http://www.cepal.org/es/publicaciones/6089-estratificacion-movilidad-social-chile-la-adscripcion-logro).
- 21 OECD. 2018. Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Pág. 39. OECD Publishing, Paris/Fundación SM, Ciudad de México. Disponible en: [www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile\\_9789264288720-es](http://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es)

- 22** Se considera en situación de pobreza a aquellos hogares cuyos ingresos son inferiores al mínimo establecido para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros, y en situación de pobreza extrema a aquellos hogares cuyos ingresos son inferiores al mínimo establecido para satisfacer las necesidades alimentarias de sus miembros. En 2017, el monto del ingreso para considerar si un hogar se encuentra en situación de pobreza fue de \$158.145 para un hogar de una persona y \$554.322 para un hogar de seis personas. (Observatorio Social. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Disponible en: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen\\_def\\_pobreza.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_def_pobreza.php)).
- 23** Pobreza Multidimensional: Medición de la pobreza que registra la situación de las personas más allá de sus ingresos, considerando cinco dimensiones: educación; salud; trabajo y seguridad social; vivienda y entorno; redes y cohesión social, a través de 15 indicadores, y se establecen umbrales como pisos mínimos que dan cuenta de la satisfacción de dichas necesidades. Una persona está en situación de pobreza multidimensional cuando tiene un 22,5% de incumplimiento de dichos indicadores.
- 24** Ministerio de Desarrollo Social y Familia. 2018. Situación de pobreza. Síntesis de Resultados Casen 2017. Disponible en: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados\\_pobreza\\_Casen\\_2017.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_pobreza_Casen_2017.pdf).
- 25** Contreras, D., Cooper, R., Hermann, J., y Neilson, C. 2005. Dinámica de la Pobreza y Movilidad Relativa de los ingresos: Chile 1996–2001. Disponible en: [www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/oecoca5b-3d74-467d-a756-c4bc1b290f50.pdf](http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/oecoca5b-3d74-467d-a756-c4bc1b290f50.pdf).
- Maldonado, L., Prieto, J., y Lan Lay, S. 2016. Las dinámicas de la pobreza en Chile durante el periodo 2006–2009. Temas de la Agenda Pública, 11, 87. Disponible en: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/08/N%C2%Bo-87-Din%C3%A1micas-de-la-pobreza-en-Chile.pdf>.
- 26** Contreras, D., Cooper, R., Hermann, J., y Neilson, C. 2005. Dinámica de la Pobreza y Movilidad Relativa de los ingresos: Chile 1996–2001, pág. 9. Disponible en: [www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/oecoca5b-3d74-467d-a756-c4bc1b290f50.pdf](http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/oecoca5b-3d74-467d-a756-c4bc1b290f50.pdf)
- 27** Cepal. 2020. Informe Especial Covid–19 N°5. Enfrentar los efectos cada vez mayores del Covid–19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45782/h/S2000471\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45782/h/S2000471_es.pdf)
- 28** Cepal. 2020. Informe Especial Covid–19 N°1. La pandemia por la Covid–19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe. Disponible en: [www.cepal.org/es/publicaciones/45679-la-pandemia-la-covid-19-podria-incrementar-trabajo-infantil-america-latina](http://www.cepal.org/es/publicaciones/45679-la-pandemia-la-covid-19-podria-incrementar-trabajo-infantil-america-latina).
- 29** Bases de datos de resumen de matrícula por establecimiento del Ministerio de Educación, año 2019 Obtenido de: <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20022/descarga-bases-de-datos-de-resumen-matricula-por-establecimiento/>
- 30** La educación parvularia dice relación a los establecimientos educacionales que impartan educación en los siguientes niveles: Sala Cuna (0 a 2 años de edad); Nivel Medio (2 a 4 años de edad); Nivel de Transición (4 a 6 años de edad).
- 31** OCDE. 2017. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile, pág. 20. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion\\_en\\_Chile\\_OCDE\\_Nov2017.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf).
- 32** Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2020. Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20. Santiago, Chile, pág. 52.
- 33** Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2020. Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20. Santiago, Chile, pág. 59.
- 34** Valenzuela, J.P., Contreras M. y Ruiz C. 2019. Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar. Informe final. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. Chile: Ministerio de Educación, pág.6.
- 35** Según la encuesta Casen 2017, la tasa que mide la proporción de estudiantes que no están en el sistema escolar, en dos años consecutivos, disminuyó del 2,3% en 2012 al 1,4% en 2018. Según la encuesta, el porcentaje de personas de 5 a 24 años excluidos del sistema escolar, antes de completar la enseñanza media, pasó del 7,7% en 2011 al 5,1% en 2017. Información disponible en: Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2020. Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20. Santiago, Chile, pág. 6.
- 36** Se trata de aquellos estudiantes que, habiendo estado matriculados en educación regular en un periodo, no presentan matrícula en el periodo siguiente sin que en ese rango de tiempo se hayan graduado de 4° medio. En el estudio del Centro de Estudios del Mineduc se refieren ellas y ellos como desertores, para diferenciar los conceptos de aquellos desescolarizados (no han asistido al sistema escolar) y excluidos (no asisten y no han asistido al sistema escolar). Información disponible en *Ibíd*, pág. 8 y 9.
- 37** La tasa de prevalencia de deserción ha sido definida por el Centro de Estudio de Mineduc de la siguiente manera: “La tasa de prevalencia mide la proporción de individuos en un cierto rango de edad que, sin haber egresado de 4° medio, no asiste a algún establecimiento educacional en un momento dado, dejando afuera a quienes nunca han asistido a la educación formal”. Información disponible en *Ibíd*, pág. 8 y 9.

- 38** Pobreza Multidimensional: Medición de la pobreza que registra la situación de las personas más allá de sus ingresos, considerando cinco dimensiones: educación; salud; trabajo y seguridad social; vivienda y entorno; redes y cohesión social, a través de 15 indicadores, y se establecen umbrales como pisos mínimos que dan cuenta de la satisfacción de dichas necesidades. Una persona está en situación de pobreza multidimensional cuando tiene un 22,5% de incumplimiento de dichos indicadores.
- 39** Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2020. Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20. Santiago, Chile, pág. 24 y 25.
- 40** Ministerio de Educación .2020. Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar. Pág. 11. Disponible en: [www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/propuestas\\_desercionescolar.pdf](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/propuestas_desercionescolar.pdf).
- 41** González, R. 2017. Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. Santiago de Chile, Ministerio de Educación, pág. 53
- 42** Santos, H., & Elacqua, G. 2016. Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico; Y Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. 2014. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), págs. 217–241.
- 43** El concepto de segregación atiende a la “desigual distribución que poseen los diversos grupos sociales, ya sea entre unidades de organización diferentes, entre zonas geográficas, o en una combinación de ambos”. Definición disponible en: Bellei, C. 2013. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*. Valdivia, 39(1), 325–345, pág. 329.
- 44** Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. 2010. Segregación escolar en Chile, en ¿Fin de ciclo?, Cambios en la gobernanza del sistema educativo, págs. 209–229.
- 45** *Ibíd.*
- 46** Para Rodrigo González en el texto Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada de 2017, este índice de disimilaridad “mide la proporción de personas pertenecientes a un grupo (por ejemplo, estudiantes vulnerables) que debieran ser transferidas de una unidad (por ejemplo, establecimiento) a otra para lograr una distribución igualitaria”, pág. 53.
- 47** Bellei, C. 2013. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*. Valdivia, 39(1), págs. 325–345.
- 48** En este caso, por establecimiento educacional municipal se entienden comprendidos también aquellos que en la actualidad son de dependencia del Servicio Local de Educación.
- 49** Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. 2008. Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Santiago de Chile: FONIDE–CEIA. Contreras, D., Larrañaga, O., Puentes E. y Rau T. 2014. Improving the Measurement of the Relationship between Opportunities and Income: Evidence from Longitudinal Data from Chile. *Development Policy Review*, 2014, 32 (2): 219–237. Urzúa, S., Rodríguez, J., y Contreras, D. 2014. On the origins of inequality in Chile. Mimeo.
- 50** Cohen, J. 2006. Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201–237.
- 51** Unesco. 2008. Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe OREALC/Unesco Santiago. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000162699>.
- 52** Villalobos, C., y Valenzuela, J. P. 2012. Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de análisis económico*, 27(2), 145–172. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-88702012000200005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-88702012000200005)
- 53** Agencia de la Calidad de la Educación. 2019. Resultados Educativos 2018. 4° básico, 6° básico y 2° medio. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia\\_EERR\\_2018.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf).
- 54** Para mayores antecedentes sobre los estándares de aprendizaje e indicadores de calidad se sugiere consultar: <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-120174.html>.
- 55** El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es un índice parte del Sistema Nacional de Asignación con Equidad de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) que permite al organismo clasificar a los estudiantes y establecimientos en diferentes niveles de prioridades, según distintos factores tales como indicadores de pobreza y riesgo de factores de fracaso escolar. Los resultados oscilan entre 0 y 100.

**56** Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento educacional, en forma complementaria a los resultados de la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa al incluir aspectos que van más allá del dominio de conocimiento académico. Los IDPS se evalúan por separado para educación básica y para educación media, a través de dos medios principales: a) Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación aplicados durante la prueba Simce; b) Registros del Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad de la Educación.

**57** Agencia de la Calidad de la Educación (2019). Resultados Educativos 2018. 4° básico, 6° básico y 2° medio, pág. 12. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia\\_EERR\\_2018.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf).

**58** La categoría de desempeño de los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado es uno de los componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, cuyo propósito es dar cumplimiento al deber del Estado de propender a asegurar el derecho de todos los estudiantes a tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. La construcción de la Categoría de Desempeño considera Indicadores de Estándares de Aprendizaje, Puntaje y tendencia Simce y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. La distribución por Niveles de Aprendizaje es igual al 67% y la distribución del Puntaje Simce, Progreso Simce e Indicadores de Desarrollo Personal y Social, es igual al 33%. Para conocer más de este proceso visitar: [www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/](http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/).

**59** Ministerio de Educación. 2019. Política Nacional de Convivencia Escolar. División de Educación General. Pág. 6. Disponible en: <http://convivenciascolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>.

**60** La evaluación Pisa se aplica cada tres años desde el 2000 y mide las competencias de los estudiantes de 15 años en diversas áreas. Los resultados para la última medición, Pisa 2018, fueron dados a conocer a finales del año 2019 y en ella participaron 79 países, con resultados comparables para 77 de ellos.

**61** CIDH. 2020. Comunicado de prensa. Visita *in loco* a Chile del 25 al 31 de enero de 2020. Disponible en: [www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2020/018.asp](http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2020/018.asp).

**62** Demre. 2020. Informe del cálculo de puntajes PSU admisión 2020, pág. 69. Disponible en: <https://demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2020-calculo-puntaje-proceso-admision-2020.pdf>.

**63** Universidad Católica. 2020. Rankings de los colegios. Dirección de Análisis Institucional y Planificación. Disponible en: [www.latercera.com/nacional/noticia/revisa-los-rankings-los-colegios-mejores-promedios-la-psu/1020357/](http://www.latercera.com/nacional/noticia/revisa-los-rankings-los-colegios-mejores-promedios-la-psu/1020357/).

**64** La Tercera. 2019. Solo 30% de quienes se inscribieron para la PSU en el sector municipal, quedó seleccionado. Disponible en: [www.latercera.com/nacional/noticia/solo-30-quienes-se-inscribieron-la-psu-sector-municipal-queda-seleccionado/484973/](http://www.latercera.com/nacional/noticia/solo-30-quienes-se-inscribieron-la-psu-sector-municipal-queda-seleccionado/484973/).

**65** Fundación País Digital. 2020. Brecha en el uso de internet: Desigualdad digital en el 2020. Disponible en: <https://paisdigital.org/brecha-en-el-uso-de-internet-2020/>.

**66** El proyecto tiene como objetivo entregar a cerca de 10.000 establecimientos educacionales internet de velocidad que contemple 1000 kps por estudiante. Descripción del proyecto disponible en: [www.innovacion.mineduc.cl/iniciativas/cpe2030](http://www.innovacion.mineduc.cl/iniciativas/cpe2030).

**67** Se utiliza la información proporcionada respecto de 2017 porque desagrega la información por nivel socioeconómico, dato clave para el análisis realizado en este capítulo. Sin perjuicio de lo anterior, se informa que en la última publicación de la Subsecretaría de Telecomunicaciones, en 2017, 48,03% de los hogares contaba con conexión fija a internet y en 2020 asciende a 54,81%. La brecha territorial sigue siendo importante, pues la mitad del total de conexiones a nivel país se encuentran en la Región Metropolitana.

**68** Subsecretaría de Telecomunicaciones. 2017. IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet. Disponible en: [www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe\\_Final\\_IX\\_Encuesta\\_Acceso\\_y\\_Usos\\_Internet\\_2017.pdf](http://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf).

**69** Subsecretaría de Telecomunicaciones. 2020. Especial Análisis Tráfico Internet Enero–Abril 2020. Disponible en: [www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2020/06/PPT\\_Series\\_MARZO\\_2020\\_V1.pdf](http://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2020/06/PPT_Series_MARZO_2020_V1.pdf).

**70** Banco Interamericano de Desarrollo. 2020. La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante Covid-19. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>.

**71** Programa lanzado en 2009 por Junaeb por el cual se entrega un computador portátil, plan de internet móvil por un año y recursos educativos digitales a estudiantes de 7° básico de establecimientos subvencionados en condiciones de vulnerabilidad.

**72** Programa lanzado en 2015 por Junaeb que consiste en la entrega de un computador portátil, plan de internet móvil por un año y recursos educativos digitales a todos las y los estudiantes matriculados en 7° básico de todos los establecimientos públicos del país.

**73** Dipres. 2018. Informe final de evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Becas TICs programas: Yo elijo mi PC y Me conecto para aprender. Junaeb. Disponible en: [www.dipres.gob.cl/597/articles-177352\\_informe\\_final.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-177352_informe_final.pdf).

- 74 Defensoría de la Niñez. 2020. Estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes 2019. Disponible en: [www.defensorianinez.cl/estud\\_y\\_estadi/estudio-de-opinion-a-ninos-ninas-y-adolescentes-2019/](http://www.defensorianinez.cl/estud_y_estadi/estudio-de-opinion-a-ninos-ninas-y-adolescentes-2019/).
- 75 Defensoría de la Niñez. 2020. Estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes 2019, págs. 133–135. [www.defensorianinez.cl/estud\\_y\\_estadi/estudio-de-opinion-a-ninos-ninas-y-adolescentes-2019/](http://www.defensorianinez.cl/estud_y_estadi/estudio-de-opinion-a-ninos-ninas-y-adolescentes-2019/).
- 76 Para comprender la percepción de discriminación se realizó la pregunta sobre si lo han hecho sentir mal y las razones de ello. Dentro de las alternativas de respuestas se consideraron las categorías sospechosas de discriminación tales como: edad, color de piel, religión y creencias, lugar donde vive y por la situación socioeconómica.
- 77 Defensoría de la Niñez. 2020. Estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes 2019. Levantamiento en hogares, pág. 124. Disponible en: [www.defensorianinez.cl/estud\\_y\\_estadi/estudio-de-opinion-a-ninos-ninas-y-adolescentes-2019/](http://www.defensorianinez.cl/estud_y_estadi/estudio-de-opinion-a-ninos-ninas-y-adolescentes-2019/).
- 78 Bellei, C. 2015. El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM ediciones, pág. 221.
- 79 Defensoría de la Niñez. 2020. Estudio sobre efectos del Estado de Excepción y posterior crisis social 2019, en niños, niñas y adolescentes. Disponible en: [www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2020/05/Estudio\\_opinion\\_nna\\_crisis\\_2020-VF.pdf](http://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2020/05/Estudio_opinion_nna_crisis_2020-VF.pdf).
- 80 Delors, J. 1996. La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, pág. 6
- 81 *Ibíd.*
- 82 Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. A., Gómez, G., y Morales, M. 2016. Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65–78. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>.
- 83 Ministerio de Educación. 2019. Política Nacional de Convivencia Escolar. División de Educación General, pág. 11. Disponible en: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>.
- 84 *Ibíd.*, pág. 9
- 85 Agencia de la Calidad de la Educación. 2015. Resultados Educativos 8° básico y 2° medio. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion\\_resultados\\_educativos\\_8basico\\_IImedio\\_2015.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_resultados_educativos_8basico_IImedio_2015.pdf).
- 86 Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. A., Gómez, G., y Morales, M. 2016. Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65–78. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>.
- 87 Ortiz, I. 2016. Actitudes de los estudiantes en escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social y la convivencia entre pares. *Calidad en la educación*, (44), 68–97. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652016000100004&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652016000100004&script=sci_arttext).
- 88 *Ibíd.*
- 89 Esteban y Ray, 1994; Carrillo y Vásquez, 2005; Crouch, Grove y Gustafsson, 2009.
- 90 Banco Interamericano de Desarrollo. 2020. La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante Covid–19. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- 91 OCDE. 2020. A framework to guide an education response to the Covid–19, pág. 5 Disponible en [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126\\_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020) citando a Cooper, H., et al (1996) The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research* 66(3): 227–268. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543066003227>.
- 92 Comité de los Derechos del Niño, declaración de 8 de abril de 2020. Disponible en: [www.achnu.cl/2020/04/14/comite-de-derechos-del-nino-advierte-sobre-el-grave-efecto-fisico-emocional-y-psicologico-de-la-pandemia-covid-19-en-ninos-y-ninas/](http://www.achnu.cl/2020/04/14/comite-de-derechos-del-nino-advierte-sobre-el-grave-efecto-fisico-emocional-y-psicologico-de-la-pandemia-covid-19-en-ninos-y-ninas/).
- 93 Banco Interamericano de Desarrollo. 2020. La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante Covid–19. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>.
- 94 Se puede contactar a la Defensoría de la Niñez por formulario web ([www.defensorianinez.cl/home-nna/necesito-ayuda](http://www.defensorianinez.cl/home-nna/necesito-ayuda)), enviando un correo a [contacto@defensorianinez.cl](mailto:contacto@defensorianinez.cl), o a través de las redes sociales.
- 95 Información proporcionada por la División de Educación General del Ministerio de Educación el 23 de junio de 2020. Luego por Oficio N°735 de 7 de octubre de 2020, el Ministerio de Educación especificó tres envíos de materiales en una periodicidad mensual.

**96** Resolución exenta N°0198 de 3 de abril de 2020 de la Superintendencia de Educación, que Autoriza tramitación excepcional de denuncias relacionadas con casos críticos que se verifiquen durante la emergencia de salud pública derivada del brote de Covid-19. La primera causal dice relación con la cancelación de matrícula, suspensión o expulsión de alumnos como medida disciplinaria y/o por causales que se deriven del no pago de las obligaciones pecuniarias de los apoderados. La segunda causal dice relación con el no pago de remuneraciones en establecimientos que reciben aportes del Estado.

**97** Información proporcionada por el punto focal de la Superintendencia de Educación, el 11 de agosto de 2020.

**98** Se hace presente que del total de 135 casos en 4 no se contaba con información sobre el tipo de dependencia del establecimiento.

**99** Banco Interamericano de Desarrollo. 2020. Nota N°20 "Covid-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?" citando a Castro, M., Expósito-Casas, E., López- Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis Educational Research Review. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf>.

**100** Ministerio de Educación. División Educación General. 2020. Orientación al sistema escolar en contexto de Covid-19. Disponible en: [www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19\\_2703.pdf](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf).

**101** Iniciativa conjunta de los canales de televisión abierta agrupados en Anatel, en conjunto con los canales regionales agrupados en Arcatel y la industria de la televisión de pago, agrupada en Acceso TV, con el apoyo del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Televisión, lanzada el 14 de abril de 2020, por la cual se transmiten programas que integran la formación desde lo socioemocional y la entretención, incluyendo una mirada pedagógica.

**102** El bloque se transmite en "TV Educa Chile" de lunes a viernes en dos horarios y tiene una duración aproximada entre siete y diez minutos cada uno. De lunes a jueves está enfocado en un curso en particular, de 1° a 4° básico y los viernes se realizan repeticiones de todos los episodios. El bloque salió al aire el 27 de abril de 2020.

**103** TV Educa Chile. 2020. Evaluación Canal: 27 de abril a 19 de mayo de 2020. Presentación remitida por Anatel a la Defensoría de la Niñez que contempla la evaluación del canal realizada por Kantar IBOPE, que midió 15.442.474 personas mayores de 4 años del segmento socioeconómico ABCD.

**104** Ibíd.

**105** Oficio 281/2020 de 14 de abril de 2020 dirigido a la Comisión de Cultura, Artes y Comunicaciones de la Cámara de Diputados y Oficio 217/2020 de 24 de marzo de 2020 dirigido al Servicio Nacional de Menores preguntando por acciones.

**106** Capítulo Derechos de niños, niñas y adolescentes la niñez bajo el cuidado de un Estado en crisis de este Informe Anual.

**107** El Mercurio. 2020. Escenas de un curso desmembrado en pandemia. 1 de agosto de 2020, pág. 6.

**108** Según el último estudio del Ministerio de Educación, la población de 5 a 21 años que ha desertado del sistema escolar, antes de la pandemia llegaba a 186.723 niños, niñas y jóvenes. Información disponible en: Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2020. Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N°20. Santiago, Chile.

**109** Ministerio de Educación. 2020. Mineduc conforma un grupo de trabajo con expertos en educación para abordar deserción escolar. Noticia, 3 de junio de 2020. Disponible en: [www.mineduc.cl/mineduc-conforma-grupo-de-trabajo-para-abordar-desercion-escolar/](http://www.mineduc.cl/mineduc-conforma-grupo-de-trabajo-para-abordar-desercion-escolar/).

**110** Ministerio de Educación. 2020. Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar. Disponible en: [www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/propuestas\\_desercionescolar.pdf](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/propuestas_desercionescolar.pdf).

**111** Se puede encontrar información sobre el detalle de las acciones ejercidas en la sección 4 del presente capítulo.

**112** Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que están fuera del sistema tienen las siguientes alternativas para terminar su educación:

1. Educación de adultos en sus diferentes modalidades:

–Modalidad Regular: a) Centro de Educación Integrada de Adultos y b) Tercera jornada (vespertina).

–Modalidad Flexible (semipresencial).

2. Proyectos de reinserción y reingreso.

3. Validación de estudios (exámenes libres).

**113** La Tercera. 2020. Uno de cada siete niños bajo tutela del Sename no va al colegio. 31 de enero de 2020. Disponible en: [www.latercera.com/nacional/noticia/uno-siete-ninos-tutela-del-sename-no-va-al-colegio/994661/](http://www.latercera.com/nacional/noticia/uno-siete-ninos-tutela-del-sename-no-va-al-colegio/994661/).

**114** Defensoría de la Niñez. 2019. Observaciones y recomendaciones relativas a la modalidad educativa de las escuelas de reingreso y problemas de exclusión escolar. Presentación. Comisión de Educación, Cámara de Diputados, 7 de octubre de 2019. Disponible en: [www.camara.cl/verDoc.aspx?prmlD=182737&prmlTipo=DOCUMENTO\\_COMISION](http://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmlD=182737&prmlTipo=DOCUMENTO_COMISION).

- 115** Información obtenida a través de la función de visitas de la Defensoría de la Niñez, regulada en la letra f) de la Ley N°21.067 que crea la institución.
- 116** Consejo Nacional de Educación. 2019. Acuerdo N°082/2019, del 24 de julio de 2019. Disponible en: [www.cned.cl/sites/default/files/acuerdo\\_082\\_2019\\_res\\_222\\_2019\\_o.pdf](http://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdo_082_2019_res_222_2019_o.pdf).
- 117** De acuerdo a los resultados del Estudio de Opinión en Hogares, más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes (55%) declara haber participado en las movilizaciones sociales en diferentes maneras.
- 118** Oficio N°269 dirigido al Ministerio de Educación con fecha 7 de abril de 2020.
- 119** Oficio N°298 dirigido al Ministerio de Educación con fecha 23 de abril de 2020.
- 120** Oficio N°281 dirigido a la Comisión de Cultura, Artes y Comunicaciones de la Cámara de Diputados de fecha 14 de abril de 2020.
- 121** Requerimiento descrito en el cuadro de texto N°1 del presente capítulo.
- 122** Requerimiento descrito en el cuadro de texto N°1 del presente capítulo.
- 123** Oficio N°86/2020 dirigido al director de Daem Municipalidad de San Antonio de 2 de julio de 2020, emitido desde la sede de Macrozona Centro Norte de la Defensoría de la Niñez.
- 124** Requerimiento descrito en el cuadro de texto N°2 del presente capítulo.
- 125** Al cierre de este Informe Anual el caso continúa su curso. Se hace presente la solicitud de medidas de protección al Juzgado de Familia de Puente Alto por medio de Oficio N°650 y las solicitudes de intervención a la Subsecretaría de Niñez y a la Subsecretaría de Educación por medio de oficios N°647/2020 y N°649/2020 respectivamente, todos de fecha 27 de agosto de 2020.
- 126** En una primera instancia se solicitó información a través de punto focal a la División de Educación General del Ministerio de Educación, quien dio respuesta al requerimiento con fecha 23 de junio de 2020. Por la misma vía se advirtió que existían preguntas sin responder, ante la ausencia de respuesta se envió Oficio N°621 de 14 de agosto de 2020 al Ministerio de Educación haciendo presente que faltaba complementar respuesta proporcionada. Este oficio tampoco fue contestado, por lo que se insistió con a través de Oficio N°676 de 7 de septiembre de 2020, el cual fue respondido mediante Oficio N°735 de 7 de octubre de 2020.
- 127** Oficio N°677 dirigido al Ministerio de Educación de fecha 7 de septiembre de 2020. Al cierre de este informe aún no transcurría el plazo fatal para dar respuesta a la solicitud
- 128** Defensoría de la Niñez. 2019. Informe Anual 2019. Derechos de niñas, niños y adolescentes en Chile. pág. 220. Disponible en: [www.defensorianinez.cl](http://www.defensorianinez.cl).
- 129** Oficio N°362 dirigido al Consejo Nacional de Televisión de fecha 12 de mayo de 2020.
- 130** Oficio N°217 dirigido al Servicio Nacional de Menores de fecha 24 de marzo de 2020.
- 131** Oficio N°837 del Servicio Nacional de Menores de fecha 15 de abril de 2020.
- 132** Oficio N°362 dirigido al Consejo Nacional de Televisión de fecha 12 de mayo de 2020; Oficio N°281 dirigido a la Comisión de Cultura, Artes y Comunicaciones de la Cámara de Diputados de fecha 14 de abril de 2020; Reuniones entre la Defensora de la Niñez y el Ministro de Educación, de fecha 23 de marzo de 2020 y 12 de mayo de 2020.
- 133** Oficio N°406 de 22 de mayo de 2020 dirigido al Ministerio de Educación.
- 134** Oficio N°575 de 26 de junio de 2020 del Ministerio de Educación.
- 135** Oficio N°105 dirigido al Ministerio de Educación de 12 de abril de 2019.
- 136** Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Disponible en: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf).
- 137** OECD. Panorama de la educación 2019. Nota País Chile. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/obcod314-es.pdf?expires=1597098957&id=id&accname=guest&checksum=9D925F6082A603FF5D4D992B39EFF04E>.
- 138** Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación. 2016. Revisión OCDE de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas. Reporte nacional de Chile. Párr. 382. Disponible en: [www.oecd.org/education/school/SRR\\_CBR\\_CHILE\\_Spanish\\_FINAL\\_V2.pdf](http://www.oecd.org/education/school/SRR_CBR_CHILE_Spanish_FINAL_V2.pdf).
- 139** En específico la SEP ha permitido mejorar las condiciones de trabajo de las y los docentes, permitiendo incrementar las horas destinadas a la planificación pedagógica, para la realización de talleres y/o actividades complementarias al aprendizaje; aumentar la capacitación de profesores y profesoras; la adquisición de equipamiento tecnológico; implementar estrategia de apoyo a estudiantes más rezagados y con necesidades educativas especiales; contratación de profesionales especialistas de diversas áreas (psicólogos, asistentes sociales, fonoaudiólogos).

**140** Para profundizar los efectos y propuestas de fortalecimiento a la SEP, revisar: Valenzuela, J. P., Allende, C., Gómez, G., y Trivelli, C. (2015). El efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros resultados. *Estudios de Política Educativa*, 1(2), 14–61. Disponible en: [centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/F811333-Informe-Final-Valenzuela-UCHILE.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/F811333-Informe-Final-Valenzuela-UCHILE.pdf).

**141** Comisión Interamericana de Derechos Humanos. 2018. Políticas públicas con enfoque de derechos humanos. Párr. 84. Disponible en: [www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PoliticPublicasDDHH.pdf](http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PoliticPublicasDDHH.pdf).

**142** Sobre teorías de democratización en la implementación de políticas públicas ver autores clásicos como Braithwaite, Jonh; Lipsky, Michael; o, Elmore, Richard.

**143** Noticia disponible en: <https://escolar.mineduc.cl/2020/08/10/programa-escuelas-arriba-inicia-clases-demostrativas-para-docentes-de-escuelas-insuficientes/>.

**144** División Educación General del Ministerio de Educación (2020) ¿Cómo utilizar recursos SEP para mejorar la conectividad del establecimiento, de los docentes y/o estudiantes? Disponible en: [www.comunidadescolar.cl/orientaciones-para-uso-de-recursos-sep-en-conectividad/](http://www.comunidadescolar.cl/orientaciones-para-uso-de-recursos-sep-en-conectividad/).

**145** Santiago, P., y otros. 2017., OECD Revisiones de recursos escolares: Chile 2017, OECD Publishing, Paris/Ministerio de Educación, Chile, Santiago de Chile. Disponible en: [www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264287112-es.pdf?expires=1597179326&id=id&accname=guest&checksum=C290561FEEA1CFF91786EEBD95CBCF5F](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264287112-es.pdf?expires=1597179326&id=id&accname=guest&checksum=C290561FEEA1CFF91786EEBD95CBCF5F) Pág.18.

**146** Santiago, P., y otros. 2017., OECD Revisiones de recursos escolares: Chile 2017, OECD Publishing, Paris/Ministerio de Educación, Chile, Santiago de Chile. Disponible en: [www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264287112-es.pdf?expires=1597179326&id=id&accname=guest&checksum=C290561FEEA1CFF91786EEBD95CBCF5F](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264287112-es.pdf?expires=1597179326&id=id&accname=guest&checksum=C290561FEEA1CFF91786EEBD95CBCF5F) Pág. 24.

**147** Como se señaló, la segregación no sólo afecta los resultados académicos y socioemocionales de las y los estudiantes, sino que también genera niveles de polarización social, que dificultan la realización de sociedades más democráticas y respetuosas de los derechos humanos.

**148** Unesco. Liderar el ODS 4 – Educación 2030. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>.

**149** Unesco. 2016. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, pág. 34. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa).



Como parte de su mandato legal, la Defensoría de los Derechos de la Niñez presenta su segundo Informe Anual, que consta tres partes. En la primera de ellas se da cuenta la orgánica de la institución y su naturaleza jurídica, basada en la autonomía, independencia y su rol de magistratura de persuasión e influencia. Asimismo, se aborda la gestión institucional y las acciones desplegadas en su segundo año de funcionamiento, entre junio de 2019 y junio de 2020.

La segunda parte de este Informe Anual se centra en las vulneraciones a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en el marco del estallido social. Se describen las acciones que la Defensoría de la Niñez llevó a cabo durante el estallido social y las estadísticas levantadas por la institución, relacionadas con los casos de niños, niñas y adolescentes que fueron víctimas de la vulneración de sus derechos humanos. Junto con ello, se exponen las percepciones de niños, niñas y adolescentes ante la situación del país, sus afectaciones en la salud mental y el seguimiento a las recomendaciones que la Defensoría de la Niñez entregó a los tres poderes del Estado, con miras a la difusión, promoción, respeto, reparación y/o restitución de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, especialmente en el contexto de crisis social. La conclusión de esta segunda parte es categórica, en Chile se ejecutaron, por parte de agentes del Estado, actos graves y sistemáticos que violaron los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes.

La tercera y última parte de este Informe Anual se centra en un análisis de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes durante el último año, y cómo se vieron afectados en medio de la crisis social y sanitaria. En sus cinco capítulos temáticos, se aborda el desigual ejercicio del derecho a la educación; los nudos críticos que afectan el pleno ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado del Estado; el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en el proceso constituyente que se está desarrollando en Chile; la importancia del derecho al juego y de la generación de contextos adecuados para su respeto, y un análisis del proceso de formulación e implementación del Sistema de Garantías de derechos de la niñez y adolescencia, desde la mirada de la gestión pública.

Teniendo a la vista la situación que vive el país, desde octubre de 2019, este Informe Anual 2020 busca aportar al debate y la reflexión sobre las urgencias que debe asumir el Estado de Chile y, la sociedad en su conjunto, para promover, proteger y restituir los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes que viven en Chile.



DEFENSORÍA  
DE LA NIÑEZ



Defensorianinez.CL



defensorianinez



defensoria\_ninez



Defensoría de la Niñez Chile

