

CAPÍTULO 6.

Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en el entorno escolar post pandemia

I. Antecedentes / II. Estándares internacionales / III. La vuelta a la educación presencial
/ IV. Trayectorias educativas y deserción a 2 años de la pandemia / V. Crisis de violencia y
convivencia escolar / VI. Consideraciones finales / VII. Recomendaciones / Bibliografía



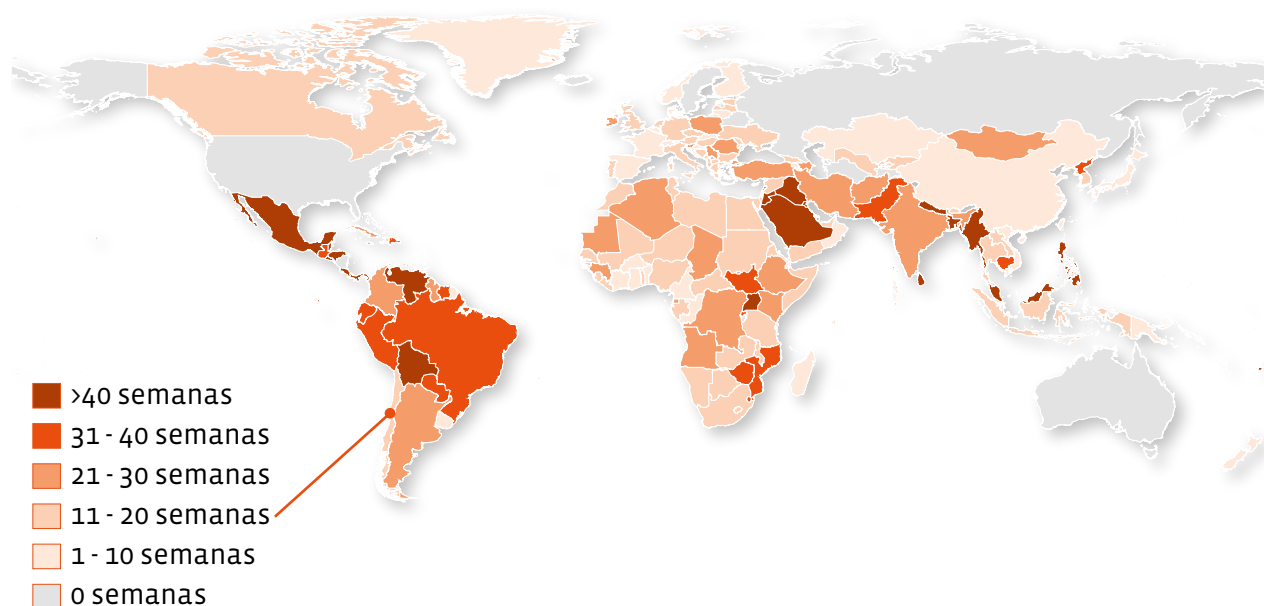
Foto: Niñas de educación básica con mascarilla y algunos puestos vacíos por ausentismo escolar. Presentación del plan de trabajo para la promoción de la asistencia y permanencia escolar en liceo Bicentenario de Talagante. 10 de mayo de 2022. Fuente: Ministerio de Educación.

I. Antecedentes

El inicio de 2020 estuvo marcado por la irrupción de la pandemia del COVID-19, que implicó una modificación sustancial de los mecanismos para hacer efectivo el ejercicio del derecho a educación. La tendencia mundial fue cerrar las escuelas e iniciar un proceso de educación a distancia, con un promedio mundial de 20 semanas sin presencialidad, el cual se eleva a 29 en el caso de Latinoamérica y el Caribe, a lo que se agrega un total de otras 29 semanas de cierres parciales (Banco Mundial, 2022). Chile tuvo un primer periodo de cierre total de las escuelas de marzo a septiembre de 2020, de 25 semanas sin educación presencial.

Las medidas implementadas para evitar la afectación al ejercicio del derecho a educación han sido variadas. Globalmente, imperaron modalidades de aprendizaje a distancia. Entre los países de bajos ingresos, las emisiones de clases por radio y televisión fueron las más utilizadas. En cambio, el 96% de los países de altos ingresos proporcionó plataformas de aprendizaje en línea, y un 86% diseñó paquetes de materiales físicos que podían llevarse a casa de las y los estudiantes (UNESCO et al., 2021).

En este contexto, equipos directivos y docentes tuvieron que desempeñarse a través de nuevas herramientas digitales. En 2020, un 69% de los países de altos ingresos solicitó a profesores y profesoras desempeñar sus funciones de forma remota, y un 29% contrató a más personal educativo con el fin de apoyar estas funciones. Para mayo de 2021, un 91% de esos países indicó desarrollar capacitaciones en metodología y didáctica sobre educación a distancia, destinada al profesorado; 87% elaboró material y contenido a nivel central, para que fuese usado por los y las profesionales de la educación; y un 81% brindó capacitaciones en uso de nuevas tecnologías de información y comunicación –NTICs– (UNESCO et al., 2021).

Figura 1. Duración de los cierres completos de las escuelas, al 28 de febrero de 2022

Fuente: Monitoreo global de cierre de escuelas de UNESCO

Desde el segundo semestre del año 2021 un gran número de países comenzó a aplicar medidas sanitarias que permitieron la reapertura total o parcial de los establecimientos educacionales. Estas decisiones fueron tomadas principalmente a nivel central, a diferencia de la continuidad de los programas de educación a distancia y organización del personal, que fueron decididas al interior de las comunidades educativas en un 50% de los países económicamente similares al nuestro (nota 1) (UNESCO et al., 2021). Esto se dio en un contexto de acceso desigual a ítems de higiene y sanitización. Por ejemplo, solo un 10% de los países con bajos recursos han indicado contar con suficiente jabón, agua limpia, mascarillas e instalaciones de saneamiento; en comparación a un 96% de los países de mayores ingresos (UNESCO et al., 2021).

Las políticas públicas y el debate público en el retorno a la presencialidad en la educación han puesto el acento en identificar los resultados que tuvieron las medidas utilizadas durante los meses de confinamiento y en las acciones que serán necesarias para paliar las brechas de aprendizaje y convivencia social que no lograron ser mitigadas. Si bien la mitad de los países de altos ingresos cuentan con políticas públicas operativas para el desarrollo de clases a distancia –digitales o análogas–, muy pocos países tienen información respecto a si esta modalidad es efectiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje y si estas herramientas y metodologías responden adecuadamente a los contextos de docentes y

(nota 1). Según el Banco Mundial, Chile pertenece al grupo de países con ingresos “medianos-superiores” (upper middle), lo que corresponde al rango entre US\$3,976 y US\$12,275 del producto interno bruto per cápita.

estudiantes (UNESCO et al., 2021). Globalmente, alrededor de un sexto de los países cuenta con líneas bases para evaluar los niveles de aprendizaje después del confinamiento y los cierres por brotes del COVID-19. Entre ellos, un 55% de los países con ingresos similares a Chile tienen herramientas para evaluar a nivel nacional (Chanduvi et al., 2022).

Tres de cada cuatro países están implementando programas remediales para mitigar las pérdidas de aprendizajes. Sin embargo, los programas más implementados son el aumento del tiempo de instrucción (26%), a pesar de que la evidencia muestra que estrategias como tutorías personalizadas y programas para ayudar al estudiantado más rezagado, o que haya abandonado los estudios en este período, serían opciones con mejores resultados a largo plazo (Chanduvi et al., 2022).

UNICEF ha advertido que, para alcanzar las metas de aprendizajes por nivel, lo adecuado sería pensar reformas curriculares a mediano y largo plazo, y no retomar el currículo de forma íntegra en una apertura inicial, o en contextos de aprendizaje híbrido. Además, la vuelta a la presencialidad no debe enfocarse solamente en los aprendizajes académicos y, en este sentido, es también muy importante apoyar el bienestar socioemocional de la comunidad educativa en su conjunto (Chanduvi et al., 2022).

Mantener el distanciamiento físico al interior de las comunidades educativas y, junto con ello, intentar conservar los vínculos afectivos fueron parte de los desafíos experimentados por millones de equipos directivos, docentes, administrativos, estudiantes y sus familias durante la pandemia. A modo de ejemplo, el estudio comparado “El impacto de la pandemia COVID-19 en la Educación” (nota 2) desarrollado por UNESCO junto a la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), de 2020, ofrece información relevante sobre el bienestar y estado socioemocional de las comunidades educativas, ya que, a diferencia de otros estudios a nivel global, este consultó directamente a directivos, docentes y estudiantado.

El 50% de los y las estudiantes de los países partícipes del estudio indicó sentirse abrumado por la pandemia. Los sentimientos de soledad, haber perdido contacto directo con sus compañeros y compañeras, y la inquietud sobre cómo la falta de clases afectaría su futuro son parte de las preocupaciones del estudiantado. Hasta un 82% del estudiantado señaló haber aumentado su uso de redes sociales; un 50% señaló sentirse enojado a menudo; y entre un cuarto a un poco menos de la mitad indicó no tener ganas de contactar con sus amistades a pesar del aislamiento (Meinck, Fraillon & Strietholf, 2022).

(nota 2). La recopilación de información de este estudio se hizo entre diciembre de 2020 y julio de 2021 en 11 países: Burkina Faso, Dinamarca, Etiopía, India, Kenia, Rusia, Ruanda, Eslovenia, Emiratos Árabes Unidos, Uruguay y Uzbekistan. Fueron recolectados cuestionarios de 21.063 estudiantes, 15.004 profesores/as y 1.581 directivos. Más detalles en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>. Recuperada el: 08 de septiembre de 2022.



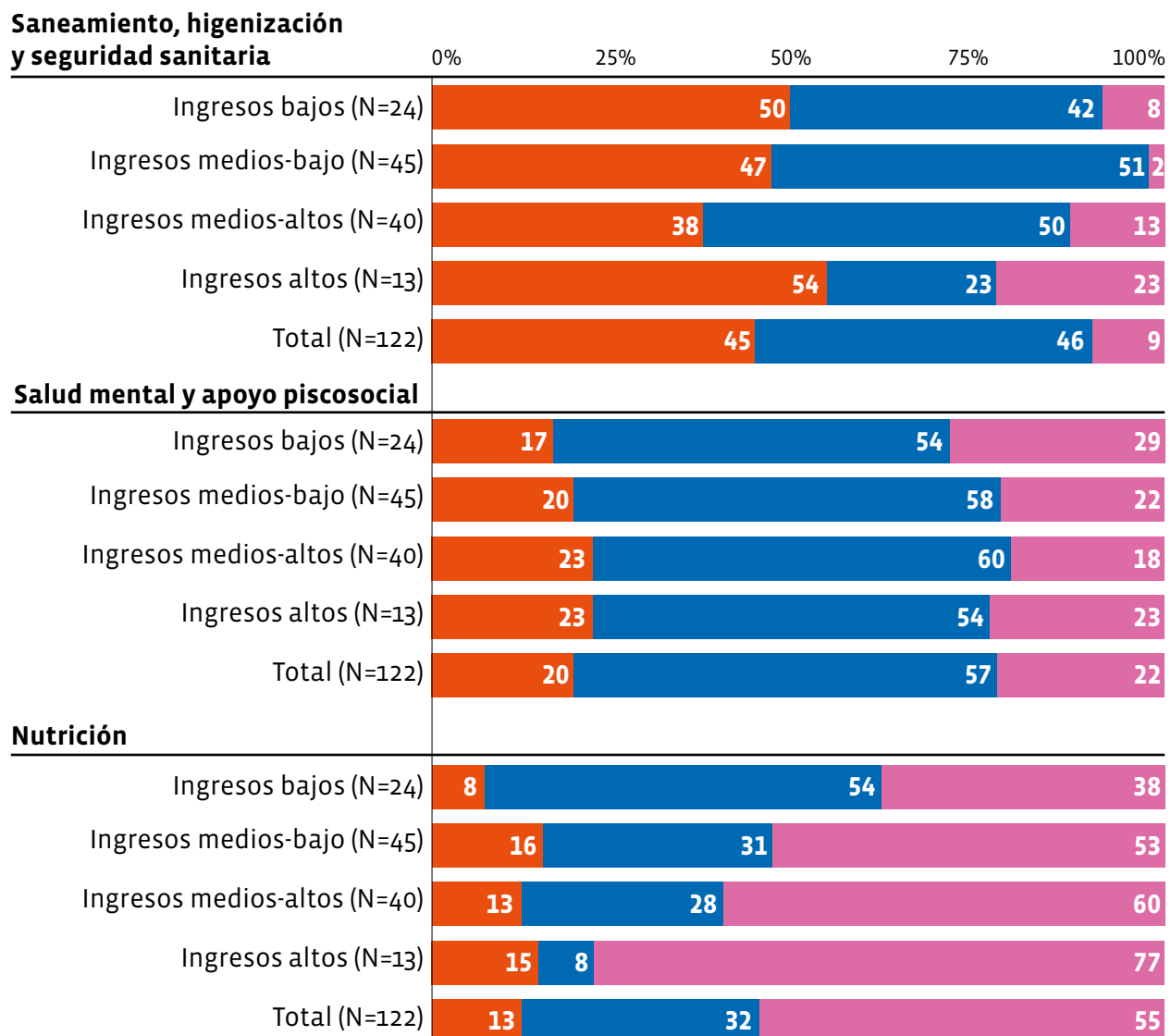
Foto: Estudiantes educación básica saludan mientras trabajan actividad de matemáticas. Entrega de los fondos de conservación al Liceo Lonquén de la comuna de Calera de Tango. 12 de noviembre de 2021. Fuente: Ministerio de Educación.

Un tercio a dos tercios de los docentes de los países participantes afirmaron sentirse aislados realizando clases a distancia. No obstante, la gran mayoría de los y las docentes señaló haberse sentido apoyado por directores y administrativos, y tres de cada cuatro manifestaron que los apoyos recibidos desde sus escuelas fueron suficientes. Varios directivos reportaron medidas de apoyo social y emocional a través de asesoramiento telefónico, donde se les proporcionó información sobre cómo afrontar el estrés a docentes, estudiantes y familias (Meinck, Fraillon & Strietholf, 2022).

El mismo estudio monitoreó la apertura inicial en varios países. La mitad del estudiantado indicó que les era difícil ajustarse a los protocolos de seguridad sanitaria. Entre un 40% a 60% de los estudiantes notó que su curso se comportaba peor que antes de la pandemia. Sin embargo, en aquellos países en los cuales la apertura fue temprana, los estudiantes notaron que compañeros de clases eran más amigables, y docentes parecían ser más cariñosos con ellos en comparación a las clases antes del COVID-19. La mayoría de los directores informaron que sus escuelas implementaron intervenciones adicionales de aprendizaje socioemocional, como actividades en las que se fomentaba la cooperación entre estudiantes y entre estudiantes-docentes (Meinck, Fraillon & Strietholf, 2022).

Estos resultados ponen el acento en la necesidad de considerar el estado socioemocional como un tema prioritario. Para mayo de 2021, solo un 23% de los países con ingresos similares a Chile habían implementado programas estatales dirigidos a la salud mental de escolares. El apoyo socioemocional y el desarrollo de habilidades para la convivencia son esenciales para el proceso formativo de niños, niñas y adolescentes. Es por esto que también se considera pertinente capacitar a equipos directivos y administrativos, para que puedan diagnosticar situaciones de riesgo y actuar frente a estas (Chanduvi et al., 2022).

Gráfico 1: Medidas adicionales tomadas para el bienestar (salud mental y apoyo psicosocial) del estudiantado en el mundo, después de la reapertura post pandemia COVID-19



■ Medidas con aumento significativo
■ Medidas con aumento pequeño
■ Medidas sin cambios

Fuente: Encuesta Pulso (Pulse Survey) de UNESCO, marzo de 2022.

* Las cifras están aproximadas en la fuente original, por ello algunas no totalizan el 100%.

Instituciones internacionales como UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y la OCDE señalan que la innovación educativa, entendida como la capacidad de adaptación de los servicios educativos a modalidades de enseñanza digitales, análogas o mixtas, y el apoyo al bienestar emocional de las comunidades educativas, es el camino para construir un sistema educativo más resiliente, que pueda enfrentar futuras crisis (Chanduvi et al., 2022; OCDE, 2021; UNESCO et al., 2021).

Desde inicios de la pandemia, Chile ha ejecutado diversos programas para habilitar el ejercicio al derecho a educación en este escenario e intentar, dentro de lo posible, que niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar una vida normal. En el Informe Anual 2020, el INDH analizó la implementación de medidas previas al inicio de la reapertura gradual de las escuelas, en octubre de aquel año. Se constataron los esfuerzos del Estado en mantener el plan de alimentación escolar, lo que significó un apoyo al bienestar de miles de familias. No obstante, el accionar no fue suficiente en cuanto a la asignación de recursos para asegurar las modalidades de educación a lo largo del país (INDH, 2020). Paralelamente, se identificó una fuerte tensión entre la reconocida valoración sobre la presencialidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las resistencias de las familias a enviar a sus hijos e hijas a los establecimientos educativos por temor a los contagios y afectaciones a su salud (INDH, 2020).

Las brechas digitales no solo se manifestaron en temas de acceso a conectividad, sino también en las competencias necesarias para su uso educativo y para evitar los riesgos a los que se exponen niños, niñas y adolescentes en este espacio de circulación de información y riesgos para la privacidad personal.

Bajo estas condiciones, el INDH (2020) alertó sobre las potenciales afectaciones al ejercicio del derecho a educación que se generarían por las desigualdades estructurales (nota 3) que hacían más difícil el acceso y permanencia en esta modalidad educativa no presencial para niños, niñas y adolescentes. Asimismo, advirtió sobre la configuración de situaciones de discriminación indirecta, a partir de condiciones como la pobreza, ruralidad, discapacidad o restricción de libertad en la que se encontraban los y las estudiantes.

Desde fines del 2020, y durante el año 2021, operó el plan “Abrir las Escuelas Paso a Paso” (nota 4). En 2022, la política para el inicio del año escolar estuvo marcada por la presencialidad obligatoria, y la entrega de orientaciones para cumplir dicho mandato por parte del gobierno entrante (nota 5),

(nota 3). Sobre el concepto de desigualdad estructural, “el Informe Anual 2020 hace un [...] examen [que] pone especialmente atención en el acceso a la salud, al trabajo y a los ingresos mínimos, a la educación y al goce de los derechos civiles y políticos. Donde corresponde se observa la situación de los grupos de especial protección. Una de las principales constataciones que se hace a partir de este ejercicio es el hecho que la pandemia y su impacto en la sociedad ha reforzado la expresión de los déficits de acceso y goce de los derechos humanos que existen en Chile. La pandemia no ha golpeado a todos y todas por igual. La emergencia reveló una vez más el modo en que la desigualdad afecta la manera en que se distribuyen los recursos para hacerles frente (p. 326).

(nota 4) Res. Ext. N° 0559, aprobada el 11 de septiembre de 2020, Superintendencia de Educación.

(nota 5) Res. Ext. N° 0302, aprobada el 29 de abril de 2022, Superintendencia de Educación

como también el diseño e inicio de ejecución de la “Política de Reactivación Educativa Integral – #Seamos Comunidad–” (MINEDUC, 2022b). Junto al retorno a la presencialidad, y desde el mismo mes de marzo, los establecimientos educacionales empezaron a reportar incidentes de violencia escolar de diversa índole, entre estudiantes (nota 6). Ya antes de la pandemia se habían producido algunos casos graves de violencia escolar y ciberacoso (nota 7), pero las cifras de denuncias sobre este tipo de violencia casi se duplicaron durante el confinamiento, pasando de 14 a 26 por cada 100 denuncias de maltrato entre estudiantes (Superintendencia de Educación, 2020).

Frente a las expresiones de violencia de género, estudiantes secundarias hicieron manifestaciones públicas y concurrieron al Ministerio de Educación (MINEDUC), en los primeros días de instalación de las nuevas autoridades gubernamentales, para solicitar que se impulse una educación no sexista (nota 8). MINEDUC anunció la “Estrategia de Bienestar y Convivencia”, un Plan de Afectividad, Sexualidad y Género y el desarrollo de jornadas reflexivas, en el marco de la nueva política, para reducir los sucesos alertados en el corto y mediano plazo (nota 9). Por otra parte, algunas comunidades educativas han tenido que suspender por algunos períodos sus clases presenciales debido a hechos de violencia entre estudiantes.

Como señaló la oficial de Educación de UNICEF Chile, Francisca Morales, lo que está pasando en los entornos educativos chilenos es de una magnitud que no se ha registrado en otros países de América Latina. Esta apreciación es coincidente con el estudio desarrollado por la organización no gubernamental internacional Bullying fronteras (nota 10) (2022), donde se establece que el aumento de los casos en Chile alcanza al 40% respecto a períodos anteriores, en tanto que, en otros países de la región, como Argentina, Perú y Colombia, este aumento bordea el 20%, aun cuando en cifras absolutas el número de niños, niñas y adolescentes es más alta en estas naciones. Además,

(nota 6). Nota de prensa: “MINEDUC presentó balance del primer mes de retorno a la presencialidad”. Disponible en <https://www.mineduc.cl/mineduc-presento-balance-del-primer-mes-de-retorno-a-la-presencialidad/> del 13 de abril de 2022. Recuperada el 21 de agosto de 2022.

(nota 7). Reportaje de prensa: Ley José Tomás: la historia del joven trans que se suicidó por bullying <https://www.24horas.cl/nacional/ley-jose-tomas-la-historia-del-joven-trans-que-se-suicido-por-bullying-5332388>. Recuperada el: 08 de septiembre de 2022.

(nota 8). Nota de prensa: “Ministro Ávila se reúne con representantes de liceos: Le solicitaron “impulsar una educación no sexista””. Disponible en <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2022/03/17/1055257/ministro-educacion-marca-estudiantes.html> del 17 de marzo de 2022. Recuperada el 07 de septiembre de 2022

(nota 9). Nota de prensa: “MINEDUC presenta “Estrategia de Bienestar y Convivencia”. Disponible en <https://www.mineduc.cl/estrategia-de-bienestar-y-convivencia/> del 4 de abril de 2022. Recuperada el 21 de agosto de 2022.

(nota 10). El estudio es desarrollado con el apoyo de docentes y estudiantes de instituciones de educación superior, que en el caso Chile corresponde a la Universidad Católica de Chile. Los datos están disponibles en: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-chile.html>. Recuperado el 27 de octubre de 2022.

dicho estudio considera que este es un problema multicausal que responde tanto al impacto social y económico de las medidas sanitarias para controlar la pandemia como al rol que han jugado las redes sociales y el contexto sociopolítico por el que atraviesa país (nota 11).

Estos antecedentes permiten visibilizar una serie de desafíos que se presentan tras dos años de confinamiento total y parcial, y el impacto que ha tenido en las comunidades educativas: la preparación de una presencialidad que permita el ejercicio del derecho a la educación, tanto en lo relativo a sus contenidos académicos y la seguridad sanitaria como en la habilitación de espacios libres de violencia en las aulas y en la virtualidad.

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo del presente capítulo es analizar la situación post pandemia de niños, niñas y adolescentes en contextos escolares, bajo la perspectiva de derechos humanos. Se abordan con especial atención las medidas tomadas y desafíos vinculados al resguardo físico y psíquico de niños, niñas y adolescentes en sus comunidades escolares y la condiciones y recursos disponibles para la vuelta a la presencialidad.

II. Estándares Internacionales

La educación constituye uno de los procesos más relevantes en la vida de niños, niñas y adolescentes. Es en las escuelas donde se pasa la mayor parte del día y donde se aprenden actitudes, valores y habilidades para la convivencia social, en contextos de diversidad que permiten el desarrollo de conocimientos fundamentales para participar en la sociedad. Por lo mismo, la comunidad internacional vinculada a la protección y promoción de derechos humanos ha puesto especial interés en precisar en qué consiste el derecho a la educación, más allá de la prestación de un servicio educacional, estableciendo que debe orientarse a lograr el “pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (PIDESC, art. 13.1; CDN, art. 29; CDPD, art. 24.1; Convención UNESCO 1960 (nota 12), art. 5.1 letra a). A través de la educación se debe procurar eliminar los estereotipos y la violencia de género (CEDAW, art. 10 letras c; Belem do Pará, art. 2) y las prácticas de discriminación que afectan a determinados grupos o sectores dentro de la sociedad (CDPD, art. 24.1 letra a); CEDAW, art. 10; Convenio 169 OIT, art. 31).

(nota 11). Nota de prensa: “Violencia escolar post pandemia dispara las alarmas en Chile” Disponible en <https://es.euronews.com/2022/07/05/chile-estudiantes-violencia> del 5 de julio de 2022. Recuperada el 7 de septiembre de 2022.

(nota 12). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Recuperado el 7 de septiembre de 2022.

Vista la importancia de la educación como derecho humano, y considerando el contexto post pandémico descrito con anterioridad, es preciso atender a dos aspectos que resultan fundamentales para evaluar la acción del Estado en materia de garantía de derechos en el espacio escolar estos últimos dos años: (1) el acceso igualitario a la educación y la capacidad que debe tener el sistema de incluir a todas las personas considerando su diversidad; y (2) la prevención y protección contra la violencia en los espacios educativos durante y después de la pandemia, cuestión que debe garantizarse particularmente a los grupos de especial atención, como las niñas y las diversidades sexuales, personas con discapacidad y de pueblos originarios.

A continuación, se revisa cuáles son las obligaciones que Chile ha adquirido en estos dos ámbitos, así como las recomendaciones y orientaciones que han dado los órganos internacionales de derechos humanos en la materia.

Acceso a la educación sin discriminación

Los tratados internacionales reconocen el derecho de toda persona a la educación (PIDESC, art. 13.1; CDN, art. 29, CDPD, art. 24, Protocolo Adicional a la CADH en Materia de DESC (nota 13), art. 13) y establecen que el ejercicio de dicho derecho debe ser “sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”, como explicita el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su art. 2.2. Además, la Convención de Derechos del Niño (art. 3.1) establece que debe primar el interés superior del niño o niña frente a otro tipo de consideraciones, tanto en la política pública como en cualquier otro tipo de decisión que pueda afectarles. Como ha señalado el Comité de Derechos del Niño en su Observación General N°14, al interpretar el derecho a su interés superior, “el acceso a una educación gratuita de calidad, incluida la educación en la primera infancia, la educación no académica o extraacadémica y las actividades conexas, redundan en el interés superior del niño” (párr. 79). Es por ello que resulta de especial preocupación cómo el Estado asegura el acceso a este derecho, que es parte fundamental para el desarrollo de estos grupos.

Para garantizar la educación escolar, de acuerdo a lo establecido en los tratados y en la Constitución vigente, el Estado chileno tiene la obligación de implementar educación primaria y secundaria obligatoria y asequible a todos gratuitamente (PIDESC art. 2 letras a y b; CDN art. 28 letras a y b; Unesco 1960, art. 4 letra a; Protocolo de San Salvador, art. 13.3 letras a y b; Constitución Política 1980, art. 19 N°10), así como de “adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar” (CDN, art. 28 letra e).

Asimismo, con la ratificación de la Convención Unesco de 1960, el Estado chileno ha asumido la obligación de “formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza” (art. 4), lo que implica equiparar las

(nota 13). En adelante, Protocolo de San Salvador.

condiciones de la calidad de la enseñanza en los establecimientos y adoptar medidas para eliminar la discriminación en contra de grupos o sectores que han sido tradicionalmente excluidos o impedidos de ejercer el derecho a la educación en condiciones igualitarias, como las niñas, de acuerdo a lo establecido por la CEDAW en su art. 10 letras a y f; personas migrantes, según los compromisos adquiridos con la ratificación de la Convención sobre los derechos de los trabajadores migrantes y sus familiares (art. 30); lo señalado en el Convenio 169, arts. 26 y 27 sobre educación de pueblos indígenas; lo establecido en la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad, en el art. 2.4; y en el art. 13.3 letra e, del Protocolo de San Salvador.

En la actualidad, y sobre todo a propósito de la pandemia, la educación digital ha cobrado mayor relevancia en la educación escolar, constituyendo una forma de complementar el trabajo pedagógico regular y una nueva alternativa para responder a otras situaciones que impiden el funcionamiento presencial de los establecimientos educacionales, tales como desastres naturales, eventos de contaminación, situaciones de violencia o tomas, entre otras. Esta dimensión, además, responde a la accesibilidad material, tal y como la describe el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su Observación General N°13 (nota 14), “La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia)” (párr. 6 b). El uso de buscadores de internet, de plataformas interactivas, y de plataformas de almacenamiento de videos son recursos que han enriquecido las posibilidades de enseñanza-aprendizaje. Durante la pandemia, fueron indispensables para darle continuidad a los estudios y reforzar las habilidades del siglo XXI que ha señalado Unesco, como la interconexión y la ciudadanía digital (Unesco-Unicef, 2022).

Al respecto, es importante que se considere también lo que ha señalado el Comité de Derechos de las personas con discapacidad en función a atender a:

Las barreras que experimentan las personas con discapacidad para tener acceso a una educación inclusiva comprometen sus posibilidades y menoscaban su capacidad para participar en la adopción de decisiones en el ámbito público, lo cual repercute a su vez en la capacidad institucional de sus organizaciones. Las barreras al transporte público, la falta de ajustes razonables, así como un nivel bajo o insuficiente de ingresos y el desempleo de las personas con discapacidad limitan asimismo la capacidad de esas personas para participar en actividades de la sociedad civil. (Observación General N°7, párr. 59)

Complementariamente, el Comité de los Derechos del Niño en sus observaciones finales sobre los Informes periódicos sexto y séptimo combinados de Chile, recomienda:

(nota 14). Comité Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N°13 sobre el derecho a la Educación (artículo 13). Disponible en <https://undocs.org/es/E/C.12/1999/10>. Recuperado el 7 de septiembre de 2022.

d) Asegure que los niños tengan un acceso efectivo en la práctica a los servicios de educación y salud, en particular los niños con discapacidad y los niños indígenas, solicitantes de asilo, migrantes o LGBTI; (párr. 13) (nota 15)

Habiéndose transformado en un espacio educativo relevante durante y con posterioridad a la pandemia, equivalente a otros espacios educativos, Koumbou Boly Barry, Relatora Especial sobre Derecho a la Educación, en su Informe “Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación” (2022, párr. 44), ha recalcado que se aplican al espacio virtual las mismas disposiciones respecto de la educación presencial, incluyendo, por cierto, el principio de no discriminación en el acceso a esta modalidad educativa (párr. 9).

El Comité de Derechos del Niño así lo ha interpretado también, en su Observación General N°25, sobre los derechos del niño en el entorno digital (nota 16), al señalar que debe considerarse el interés superior de niños y niñas en su suministro, regulación, diseño, gestión y utilización (párr. 12), y que

el derecho a la no discriminación exige que los Estados partes se aseguren de que todos los niños tengan acceso equitativo y efectivo al entorno digital de manera beneficiosa para ellos. Los Estados partes deben adoptar todas las medidas necesarias para evitar la exclusión digital. Esto incluye proporcionar acceso gratuito y seguro a los niños en lugares públicos específicos e invertir en políticas y programas que apoyen el acceso asequible de todos los niños a las tecnologías digitales y su utilización informada en los entornos educativos, las comunidades y los hogares (párr. 9).

Sobre el retorno a la presencialidad post pandemia, la principal recomendación de los organismos internacionales ha sido la disminución de las brechas educativas que se generaron producto de la educación a distancia. En este sentido, se ha recomendado que se activen programas específicos de aceleración educativa, con especial énfasis en aquellos grupos que tuvieron menos acceso a educación a distancia, o que no pudieron acceder a una educación de calidad en esa modalidad (Cepal-Unesco, 2020, p. 13).

En esa línea, en un estudio de Unesco, Unicef, Banco Mundial y la OCDE (2021) se señala que:

A medida que las escuelas vuelvan a abrir para la instrucción en persona, será importante comprender las diferencias en los niveles de conocimiento y habilidades que tienen sus estudiantes, en comparación con los niveles de aprendizaje esperados. Con este fin, medir la pérdida de aprendizaje

(nota 15). CRC/C/CHL/CO/6-7 del 22 de junio de 2022, Disponible en: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fCHL%2fCO%2f6-7&Lang=es. Recuperado el 26 de octubre de 2022.

(nota 16). Comité de Derechos del Niño, Observación General N°25, sobre los derechos del niño en el entorno digital. Disponible en <https://daccess-ods.un.org/tmp/2093079.23913002.html>. Recuperado el 7 de septiembre de 2022

es un componente crítico de la provisión de una educación adecuada, especialmente para aquellos estudiantes que se atrasaron durante el cierre de las escuelas. También es importante que los sistemas educativos consideren la mejor manera de ajustar los sistemas de evaluación y examen del aprendizaje en el contexto de la pérdida del aprendizaje. Muchos sistemas educativos se basan en exámenes nacionales para decidir qué estudiantes pasan al siguiente nivel. Mientras los estudiantes se recuperan de un año difícil, con los impactos negativos más graves en los niños de entornos más desfavorecidos, será importante que los sistemas educativos reconsideren la mejor manera de evaluar y certificar a sus estudiantes, al tiempo que se aseguran de que los estudiantes más desfavorecidos no soporten la peor parte de la carga de un año perdido de aprendizaje. (p. 21)

Junto a los temas de refuerzo educativo y la priorización presupuestaria para la educación, estas mismas entidades han indicado la necesidad de fortalecer los sistemas de rendición de cuentas para poder orientar adecuadamente la política pública:

Los sistemas de rendición de cuentas deben fortalecerse o establecerse. Un ingrediente clave para fortalecer la rendición de cuentas es resolver la crisis de datos: se debe poner un fuerte énfasis en fortalecer aún más el EMIS para garantizar un monitoreo individualizado y en tiempo real del personal y los estudiantes. Los sistemas de seguimiento y evaluación del aprendizaje basados en la escuela también pueden ayudar a recopilar datos desglosados sobre asistencia y aprendizaje para los grupos de estudiantes con mayor riesgo. Los datos actualizados y fácilmente disponibles pueden ayudar a los cuidadores y los niños a exigir mejores oportunidades de aprendizaje. Colectivamente, debemos hacer de la educación y el aprendizaje una prioridad política. Debemos apoyar la recuperación de la educación a escala, o perderemos esta generación de niños y jóvenes. (Unicef, Unesco, Banco Mundial, 2022, p 28).

Así también lo ha remarcado Unicef en su publicación “Evitemos una década perdida: Hay que actuar ya para revertir los efectos de la COVID-19 sobre la infancia y la juventud” (2021). En ese documento, con el propósito de asegurar el acceso a una educación de calidad para todos los niños y niñas, se recomienda:

- Proteger los presupuestos dedicados a la educación contra las repercusiones económicas de la COVID-19, y dar prioridad a los niños más vulnerables, no sólo por el bien de la generación actual de niños, sino también por el de la fuerza laboral del futuro, el crecimiento económico y la cohesión social.
- Ayudar a los profesores y facilitadores a impartir una enseñanza sólida en alfabetización y aritmética básicas.
- Dar prioridad a la reapertura de las escuelas y proporcionar suficiente apoyo a los profesores y a las escuelas para que esta reapertura sea viable.

- Que los gobiernos y los donantes del sector privado asignen a la educación preescolar al menos el 10% de su presupuesto para educación. Esto garantizará que los niños lleguen a la escuela preparados para aprender.
- Concebir soluciones duraderas a escala mediante asociaciones entre el sector privado, los gobiernos y otros aliados para conectar a todos los niños y jóvenes –unos 3.500 millones– a Internet de aquí a 2030. Esto significa que todos los proveedores empresariales de productos de aprendizaje digital deben aumentar el acceso a sus contenidos y plataformas; la comunidad internacional –en particular el sector privado– debe reducir el coste de los dispositivos digitales; todos los operadores de redes móviles deben desarrollar soluciones que permitan el acceso a los contenidos de aprendizaje digital en cualquier lugar; y todos los gobiernos deben crear oportunidades para que los jóvenes participen en la tarea de reimaginar la educación.
- Poner fin a todos los ataques a las escuelas, y respetar y proteger al personal educativo. Los Estados miembros deben respaldar la Declaración sobre Escuelas Seguras, abogar por que otros Estados la respalden y poner en marcha las medidas necesarias para garantizar su aplicación plena y efectiva.

Como señaló el INDH en su informe anual 2020, estos organismos recomendaron que “los Estados inviertan en educación, pese a las restricciones presupuestarias derivadas de la crisis económica que se ha suscitado a raíz de las medidas de confinamiento” (p. 166).

En la misma línea, durante este año 2022, el Comité de Derechos del Niño elaboró recomendaciones al Estado de Chile en el marco del sexto y séptimo período de informes, en las que destaca la recuperación de las brechas educativas generadas por la pandemia, indicando que se adopten planes de contingencia para asegurar continuidad en la educación en situaciones de emergencia, como las protestas y pandemias (párr. 33) (nota 17).

Prevención y protección contra la violencia

Las escuelas son uno de los espacios más significativos en las vidas de niños y niñas, donde pasan gran parte del día e interactúan con sus pares y con personal de la educación a cargo de su cuidado y aprendizaje. Es por ello que la Convención de los Derechos del Niño (CDN), establece explícitamente que

[...] los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido

(nota 17). Comité de Derechos del Niño (2022) Recomendaciones finales del sexto y séptimo período de informes. Disponible en https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fCHL%2fCO%2f6-7&Lang=es . Recuperado el 7 de septiembre de 2022-

el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo” (art. 19.1).

Lo anterior, de acuerdo con la interpretación del Comité de Derechos del Niño en la Observación General N°1 (nota 18), implica reconocer que niños y niñas no pierden sus derechos en la escuela, sino que debe resguardarse que la educación se imparta “de tal forma que se respete la dignidad intrínseca del niño y se permita a éste expresar su opinión libremente, de conformidad con el párrafo 1 del artículo 12, y participar en la vida escolar” (párr. 8), es decir, reconocer los derechos en la educación, y supone también incorporar la educación en formas pacíficas de resolución de conflictos (párr. 9), propiciar un entorno de entendimiento, respeto, tolerancia y amistad (párr. 29), evitando la violencia entre niños (párr. 27).

Por otra parte, se ha establecido también la obligación del Estado de garantizar el libre y pleno ejercicio del derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia y discriminación en todo espacio, incluyendo el ciberespacio (art. 7 y 8 de la Convención de Belém do Pará; 2 letra e de la CEDAW y 4.3 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer). En efecto, el Comité CEDAW ha señalado que se deben “adoptar medidas legislativas y de política claras para que, cuando las niñas y las mujeres participen en disciplinas y actividades dominadas por los varones en los centros de enseñanza, estén protegidas del acoso y la violencia sexuales”. (nota 19)

Asimismo, la CDN (art. 37 a) establece que los Estados deben garantizar que “ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes”, cuestión que es aplicable también al espacio escolar, como ha sido interpretado por el Comité de Derechos del Niño, en la mencionada Observación general N°1, al señalar que “la educación debe respetar también los límites rigurosos impuestos a la disciplina, recogidos en el párrafo 2 del artículo 28, y promover la no violencia en la escuela” y que “el castigo corporal es incompatible con el respeto a la dignidad intrínseca del niño y con los límites estrictos de la disciplina escolar” (párr. 8). Así también, el Comité de Derechos del Niño, en la Observación General N°4 (nota 20), ha hecho un llamado para que los Estados adopten

[...] todas las medidas adecuadas para impedir y eliminar: a) la violencia institucional contra los adolescentes incluida la ejercida a través de medidas legislativas y administrativas en relación con establecimientos públicos y privados para adolescentes (escuelas, establecimientos para adolescentes discapacitados, reformatorios, etc.) (párr. 23)

(nota 18). Comité de Derechos del Niño, (1999) Observación General N°1, sobre el derecho a la educación. Disponible en <https://undocs.org/es/CRC/GC/2001/1>. Recuperado el 7 de septiembre de 2022.

(nota 19). Comité CEDAW (2017), Observación General N°36 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, párr. 63 letra g).

(nota 20). Comité de Derechos del Niño, (2003) Observación General No.4 La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en <https://undocs.org/es/CRC/GC/2003/4>. Recuperado el 7 de septiembre de 2022.

Por su parte, a través de la legislación nacional, el Estado chileno también ha establecido una obligación para toda la comunidad educativa, pues la Ley General de Educación establece que

[...] los alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales deberán propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar (Ley N° 20.370, art. 16 letra c) (nota 21).

Una de las cuestiones sobre las que se ha presentado preocupación desde la comunidad internacional es la violencia y los conflictos en contextos de crisis e inestabilidad, como el provocado por la pandemia mundial que afectó fuertemente los espacios educativos. Al respecto, la Unesco, en el Marco Acción de Dakar (nota 22) del año 2000, señaló específicamente en su objetivo 11 que

[...] los Gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones representados en el Foro Mundial sobre la Educación nos comprometemos a atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad, y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.

Años más tarde, Paulo Sérgio Pinheiro, experto independiente de Naciones Unidas para el estudio de la violencia contra los niños (2006), entregó en su informe final orientaciones y recomendaciones para los Estados en la materia (nota 23). Ellas apuntan a acciones en tres niveles: (1) las políticas estatales, (2) los y las profesionales que trabajan con niños y niñas, y (3) las acciones a realizar con los mismos niños y niñas y sus familias.

Respecto al desarrollo de políticas y programas, recomienda “abordar los factores de riesgo inmediatos, como la falta de apego de los padres a los hijos, la desintegración de la familia, el uso indebido de alcohol o drogas, y el acceso a armas de fuego” (párr. 99).

Respecto de los y las profesionales que trabajan con infancia, recomendó “invertir en programas sistemáticos de educación y capacitación para profesionales y no profesionales que trabajan con o para los niños y las familias a fin de prevenir, detectar y responder a la violencia contra los niños” (párr. 101)

(nota 21). Modificación introducida por la Ley 20.536 sobre violencia escolar.

(nota 22). Unesco (2000) Foro internacional Marco Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa. Recuperado el 7 de septiembre de 2022

(nota 23). Paulo Sérgio Pinheiro, (2006), Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas. Disponible en <https://daccess-ods.un.org/tmp/6960255.50365448.html>. Recuperado el 7 de septiembre de 2022

Y, en relación con acciones a generar con niños y niñas, señaló que los Estados deben contar con [...] mecanismos seguros, bien publicitados, confidenciales y accesibles para los niños, sus representantes y otras personas para denunciar la violencia contra los niños” y advirtió que “todos los niños, incluidos los que están en régimen de tutela y en instituciones judiciales, deberían conocer la existencia de mecanismos de denuncia (párr. 104)

Del mismo modo, este año 2022, el Comité de Derechos del Niño, en el marco de las Recomendaciones finales del sexto y séptimo período de informes, le indicó a Chile reforzar sus esfuerzos para reducir la violencia en las escuelas y proveer talleres informativos para niños, niñas y adolescentes sobre resolución pacífica de conflictos (párr. 33 g).

Sin embargo, de acuerdo con MESECVI (nota 24), la respuesta habitual en la región para este tipo de hechos consiste en “el bloqueo de agresores o la eliminación de contenidos. Sin embargo, en general, las respuestas frente a la violencia de género son aún insuficientes en la región”. (nota 25), Ello, a pesar de que la Recomendación General N° 35 de CEDAW insta a los Estados a

Elaborar y aplicar medidas eficaces para que los espacios públicos sean seguros y accesibles para todas las mujeres y las niñas, en particular mediante la promoción y el apoyo de medidas basadas en la comunidad con la participación de grupos de mujeres. Las medidas deberían incluir la garantía de una infraestructura física adecuada que incluya la iluminación en zonas urbanas y rurales, en particular en las escuelas y sus alrededores (punto 30.c).

La legislación chilena ha recogido dichas preocupaciones, estableciendo que la educación en todos los establecimientos educacionales debe orientarse hacia el respeto de la diversidad y la no violencia, aspecto que ha sido reforzado con la recientemente promulgada Ley N° 21.430, sobre Garantías y Protección integral de los derechos de la Niñez y Adolescencia, que señala que “es deber de las familias, de los órganos del Estado, de la sociedad y de las organizaciones de la sociedad civil que se relacionen con la niñez, asegurar a los niños, niñas y adolescentes la protección contra la violencia y los cuidados necesarios para su pleno desarrollo y bienestar” (art. 36). Además, la ley específicamente mandata a las escuelas a contar con protocolos sobre acoso y violencia sexual para prevenir, sancionar y reparar este tipo de conductas, incluyendo el *bullying*.

Con respecto a las sanciones para actos de violencia en el ámbito escolar, la citada ley establece además que “deberán siempre basarse en un procedimiento que garantice el pleno

(nota 24). “El MESECVI es una metodología de evaluación multilateral sistemática y permanente, fundamentada en un foro de intercambio y cooperación técnica entre los Estados Parte de la Convención y un Comité de Expertas”. Ver <https://www.oas.org/es/mesecvi/nosotros.asp>. Consultado en 28 de octubre de 2022.

(nota 25). MESECVI (2022), Informe Ciberviolencia y Ciberacoso contra las mujeres y niñas en el marco de la Convención Belém Do Pará, p. 124.

respeto de sus derechos y ser compatibles con los fines de la educación y con la dignidad del niño, niña o adolescente” (art. 41). En relación con esto, la legislación chilena permite a los establecimientos la sanción de los y las estudiantes que realicen actos de violencia escolar conforme al reglamento de convivencia interna, el que es exigido a los establecimientos de forma obligatoria desde 2011, por medio de la Ley N° 20.536, sobre Violencia Escolar.

Adicionalmente, el sistema internacional también ha planteado preocupación por la violencia que se produce a través de plataformas digitales, identificando riesgos de acoso y violencia entre pares, la que incluye la violencia de contenido sexual, así como otras formas de vulneraciones que pueden ser generadas por terceros, como las propias compañías de software.

Hace más de una década, el Comité de Derechos del Niño expresó en su Observación General N°13 (nota 26) su preocupación sobre los riesgos que tiene el mundo digital para niños, niñas y adolescentes, por la potencial exposición a materiales que les pueden ser perjudiciales y a la explotación, abuso y exposición a diversas formas de violencias –incluida la incitación al odio– de la que pueden ser objeto en estos espacios (párr. 21 g). Además, logró reconocer formas específicas de violencia mental a la que pueden verse sometidos niños, niñas y adolescentes en el espacio virtual por las prácticas de acoso cibernético, advirtiendo además la difícil regulación de estos espacios para los Estados (párr. 31).

En la misma línea, en la Observación General N°25 del Comité de los derechos del Niño, se señala que

[...] las oportunidades que ofrece el entorno digital desempeñan un papel cada vez más decisivo en el desarrollo de los niños y pueden ser fundamentales para su vida y su supervivencia, especialmente en situaciones de crisis. Los Estados partes deben adoptar todas las medidas apropiadas para proteger a los niños frente a todo lo que constituya una amenaza para su derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo. Los riesgos relacionados con los contenidos, los contactos, las conductas y los contratos en ese ámbito abarcan, entre otras cosas, los contenidos violentos y sexuales, la ciberagresión y el acoso, los juegos de azar, la explotación y el maltrato, incluidos la explotación y los abusos sexuales, y la promoción del suicidio o de actividades que pongan en peligro la vida, o la incitación a estos, por parte, entre otros, de delincuentes o grupos armados identificados como terroristas o extremistas violentos (párr. 14).

En el mismo sentido, atendiendo especialmente lo que ocurre en contextos de crisis, como la pandemia COVID-19, el Comité agrega que

[...] el entorno digital puede abrir nuevas vías para ejercer violencia contra los niños al facilitar situaciones en que estos estén expuestos a la violencia o puedan verse

(nota 26). Comité de Derechos del Niño (2011), Observación General N°13 El derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. Disponible en <https://undocs.org/es/CRC/C/GC/13>. Recuperado el 7 de septiembre de 2022.

influidos a hacerse daño a sí mismos o a otros. Las crisis, como las pandemias, pueden dar lugar a un mayor riesgo de sufrir daños en línea, dado que en esas circunstancias los niños pasan más tiempo en las plataformas virtuales (párr. 80).

Por su parte, la Relatora Especial sobre derecho a la Educación planteó en el citado informe de este año preocupaciones sobre el ciberacoso, señalando que

[...] si bien el uso de las plataformas digitales y los medios sociales puede fomentar un sentido positivo de inclusión social entre los niños y los jóvenes, también proporcionan espacios para el ciberacoso y se asocian con preocupaciones sobre la imagen corporal y, en algunos casos, con trastornos alimentarios. Los efectos físicos también son una fuente de preocupación, ya que, según las informaciones disponibles, las pantallas aumentan las posibilidades de llevar un estilo de vida sedentario y de sufrir miopía, obesidad y problemas de sueño (párr. 87, 88 y 89).

Al respecto, el Comité de Derechos del Niño recomendó en su Observación General N° 25 que, con el fin de prevenir la violencia digital, deben desarrollarse capacidades y conocimientos para que los padres, madres y cuidadores puedan ayudar a niños, niñas y adolescentes en este ámbito. Por ejemplo, señala que es importante que puedan “reconocer a un niño que ha sido víctima de un daño en línea y a reaccionar adecuadamente” y que “debe prestarse especial atención a los padres y cuidadores de niños en situaciones desfavorecidas o de vulnerabilidad” (párr. 84).

Asimismo, MESECVI ha recalcado la necesidad de adoptar un enfoque multidimensional para eliminar la violencia contra las mujeres y las niñas en los contextos digitales, para lo cual se ha recomendado realizar campañas informativas, promover una cultura de respeto en el entorno virtual, así como informar y actualizarse sobre los cambios tecnológicos para proteger a las niñas de las nuevas formas de violencia que surgen en el ciberespacio”. (nota 27)

Otra preocupación que se ha levantado es la que plantea la Relatora Especial sobre derecho a la Educación respecto al uso de datos de navegación e invasiones a la privacidad de niños y niñas por parte de compañías que recopilaban información sobre ellos y ellas sin su consentimiento y con fines no educativos, sino publicitarios (párrs. 66, 67 y 68).

Sobre esta preocupación, el Comité de Derechos del Niño recomendó que

[...] los Estados partes deben cerciorarse de que las políticas nacionales relativas a los derechos de los niños aborden específicamente el entorno digital y deben aplicar reglamentaciones, códigos industriales, normas de diseño y planes de acción pertinentes, todo lo cual debe ser evaluado y actualizado periódicamente. Esas políticas nacionales deben tener como objetivo ofrecer a los niños la oportunidad de sacar provecho del entorno digital y garantizar su acceso seguro a él (OG N°25, párr. 24).

(nota 27). MESECVI (2022), Informe Ciberviolencia y Ciberacoso contra las mujeres y niñas en el marco de la Convención Belém Do Pará, p. 115.

El Comité también recomendó específicamente que se legisle

[...] para proteger a los niños contra la violencia en el entorno digital, incluidas la revisión periódica, la actualización y la aplicación de marcos legislativos, reglamentarios e institucionales sólidos que protejan a los niños frente a los riesgos reconocidos y emergentes de todas las formas de violencia en el entorno digital (OG N°25, párr. 82).

En síntesis, los estándares internacionales presentados, aunque de observancia permanente en el tiempo, requieren un abordaje contextualizado frente a los desafíos dejados por la pandemia COVID-19. Es por ello que, en lo que sigue de este capítulo, se revisará la actual situación en el país a partir del marco de una educación sin discriminación, libre de violencia, con foco en la equidad de acceso a recursos formativos para niños, niñas y adolescentes, y condiciones y recursos de trabajo dignos para docentes y establecimientos educacionales, identificando las brechas existentes y eventuales nuevas o agravadas problemáticas en la materia.

III. La vuelta a la educación presencial

Diseño e implementación de medidas para la reapertura gradual

En octubre de 2020, empezó la implementación del plan “Abrir las Escuelas Paso a Paso” (nota 28) para la apertura gradual de los establecimientos educacionales ubicados en comunas en pasos 3 y 4 del plan de emergencia sanitaria instruido por el Ministerio de Salud (MINSAL). En el cierre del ciclo escolar 2020, 1.037 establecimientos abrieron un día o más. De este total, 832 establecimientos (9% del total de establecimientos educacionales del país) lograron abrir todos los días, permitiendo a 536.686 estudiantes regresar a sus escuelas. La mayoría de estos se encontraba en la región Metropolitana (58%), representando el 17% de los establecimientos dentro de la región. Ñuble y Aysén lograron abrir al menos el 10% de sus establecimientos; en tanto que en Arica y Tarapacá no hubo ningún establecimiento educacional que abriera todos los días (CEM, 2020a).

El inicio de clases en 2021 fue en paralelo con el desarrollo de la campaña de vacunación y el surgimiento de brotes que implicaron el retroceso de algunas comunas en el plan Paso a Paso. De 11.285 establecimientos en funcionamiento, el 37% abrió desde la primera semana de clases (4.160) para recibir a 1.522.441 estudiantes. A diferencia de la apertura de 2020, todas las regiones contaron con escuelas abiertas, aunque en las regiones de Antofagasta, Bio Bío, Araucanía, Los Ríos y Magallanes abrió el 10% o menos de sus establecimientos. Las regiones que abrieron el 50% o más de sus establecimientos fueron aquellas ubicadas en la zona centro (Metropolitana, O’Higgins, Ñuble y Valparaíso). Regiones extremas como Aysén, Atacama, Tarapacá

(nota 28). Res. Ext. N° 0559, 11 de septiembre de 2020, Superintendencia de Educación.

y Arica tuvieron reapertura promedio de un 34% de sus escuelas. Asimismo, 22% de las escuelas en zonas rurales volvieron a la presencialidad (CEM, 2021a).

La Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos de Educación en Pandemia, realizada por un consorcio de universidades junto al MINEDUC, muestra que alrededor de un 36,3% de los colegios que no abrió en marzo de 2021 lo hizo por motivos relacionados a la falta de disposición de las familias (Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia, 2021a). A su vez, el Colegio de Profesores también manifestó una oposición frente a la política de retorno, pese a que el MINSAL declaró a los trabajadores y trabajadoras de la educación escolar como grupo preferente en el calendario de vacunación y que, para abril de aquel año, el 82% contaba con su esquema de vacunación completo (nota 29). Esta posición generó un clima de antagonismo entre las autoridades ministeriales y el Colegio de Profesores que, de acuerdo a la evaluación de diversos actores, no contribuyó a dar mayores garantías para el ejercicio del derecho a educación, desplazando comunicacionalmente el foco de la discusión pública a esta disputa política y dejando en segundo plano las medidas que favorecieran los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Así, distintos actores de la sociedad civil han evaluado esta situación y en particular los y las integrantes de la Mesa de Prevención de la Deserción Escolar 2020 que se entrevistaron para este informe. Alejandra Arratia, directora ejecutiva de Educación 2020, señala al respecto (nota 30):

Yo lamento que, a nivel mediático, se terminó poniendo una pugna entre los que estaban por volver y los que no estaban por volver. Se llevó a otro nivel la conversación y eso muchas veces lo empezamos a evidenciar dentro de nuestros profesores que solo quieren el bien de los niños. (...) creo que no estuvimos a la altura de poner un relato común y decir: “¿sabes qué? Somos los adultos, tenemos que pensar esto con los niños” y creo parte de esas consecuencias también las hemos visto estos años.

Desde una perspectiva similar, Pedro Larraín, director ejecutivo de Fundación Belén Educa, sostuvo (nota 31):

Yo soy crítico de la visión que tuvo, del rol que cumplió el Colegio de Profesores frente al discurso que manejaba atrincherándose. Y creo que ahí hubo necesidad de que las autoridades, los políticos se pusieran a la altura, se convocara -a puertas cerradas, si

(nota 29). El Mostrador. Proceso de vacunación: 84% de los profesores ya alcanzó la inmunidad máxima contra el covid-19. 21 de abril, 2021. Disponible en: <https://www.elmostrador.cl/dia/2021/04/27/proceso-de-vacunacion-84-de-los-profesores-ya-alcanzo-la-inmunidad-maxima-contra-el-covid-19>. Recuperada el 25 de agosto, 2022.

(nota 30). Entrevista realizada el 28 de septiembre de 2022.

(nota 31). Entrevista realizada el 28 de septiembre de 2022.

quieren, en un comienzo, y después públicamente- pero digamos “aquí tenemos que tener un discurso común”, porque lo que veíamos los actores que estábamos tratando de avanzar en esto eran piedras de un lado, piedras del otro. Y eso no le ayudó a nadie.

Misma impresión tiene Sylvia Eyzaguirre (nota 32), integrante de la mesa de Prevención de la Deserción Escolar convocada por el MINEDUC en el año 2022

la tercera etapa fue una etapa de promover el retorno a las clases presenciales, ese fue un trabajo de la mesa muy importante que se realizó ya el primer año de pandemia, en octubre, noviembre, aunque quedaba muy poquito tiempo. Se hizo una campaña muy fuerte junto con UNESCO o con UNICEF -no me acuerdo- para retornar presencialmente a las clases, especialmente los niños más vulnerables, que eran los que tenían condiciones más precarias para poder estar en contacto permanente con los establecimientos. Y ahí hubo una tremenda oposición del Colegio de Profesores. De hecho, si tú te fijas, en la mayoría de los colegios municipales, no volvieron a la presencialidad ni los últimos meses de ese año ni al año siguiente. Los que sí hicieron un esfuerzo por volver fueron los establecimientos de los servicios locales, los que dependen de los servicios locales, en su gran mayoría volvió al año siguiente a clases, no así los municipales.

En 2022, el comienzo del año escolar estuvo marcado por el alto porcentaje de población vacunada (90% a mayo de 2022 (nota 33)) y una baja en la prevalencia de casos graves por COVID-19. Las nuevas autoridades ministeriales modificaron el Plan Paso a Paso (nota 34) y se entregaron nuevos lineamientos a los establecimientos escolares, haciendo hincapié en la presencialidad, la seguridad sanitaria por vacunación, el diálogo y participación de la comunidad, así como se mantuvo la flexibilización del uso de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) con el objetivo de adquirir artículos para la seguridad sanitaria y desarrollar iniciativas de activación educativa y socioemocional.

También se indicó que aquellos establecimientos con jornada completa que requirieran mayor flexibilidad para su apertura podrían excepcionalmente funcionar con apertura gradual hasta finales de abril, e incluso se extendió el plazo para las escuelas con cursos que no cumplían el 80% de estudiantes con esquema completo y/o por insuficiencia de profesionales por estar acogidos a la Ley N° 21.342 (nota 35).

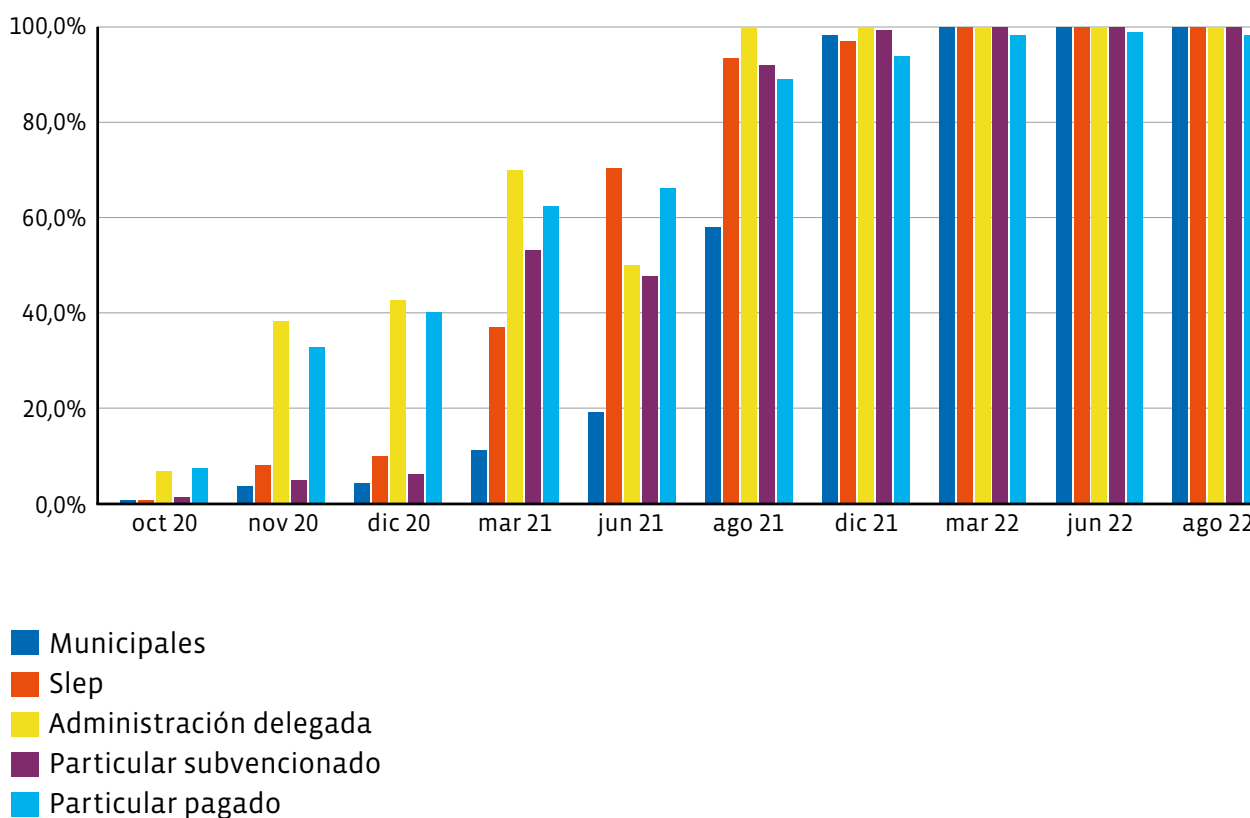
(nota 32). Entrevista realizada el 11 de octubre de 2022.

(nota 33). <https://vacunacionescolar.mineduc.cl/> Recuperado el 14 octubre de 2022

(nota 34). Res. Ext. N° 449. 14 de abril de 2022, Subsecretaría de Salud Pública.

(nota 35). Res. Ext. N° 302, 6 de mayo de 2022, Superintendencia de Educación.

Gráfico 2: Porcentaje de establecimientos con atención presencial, según dependencia (nota 36)



Fuente: elaboración propia a partir de datos CEM Apertura EE 2020 y 2021; de asistencia declarada 2022 y datos CIAE de colegios particular pagados.

Con el anuncio de la Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad” (nota 37), el entrante Gobierno busca afrontar los efectos de la pandemia en el corto y mediano plazo, e introducir cambios que permitan consolidar una transformación en el sistema educativo parvulario y escolar de aquí a 2025 (MINEDUC, 2022b).

(nota 36). SLEP refiere a Servicios Locales de Educación Pública

(nota 37). MINEDUC. “Seamos Comunidad”: Mineduc presentó la política de reactivación educativa integral para hacer frente a las consecuencias de la pandemia. 10 de mayo, 2022. Disponible en: <https://www.gob.cl/noticias/seamos-comunidad-mineduc-presento-la-politica-de-reactivacion-educativa-integral-para-hacer-frente-a-las-consecuencias-de-la-pandemia>. Recuperada el 28 de agosto, 2022.

¿Qué entiendes con el término
“violencia de género”?



Foto: Jornadas de educación no sexista en las regiones de Arica y La Araucanía, 2022. Fuente: Ministerio de Educación.

Uno de los aspectos que tuvo que enfrentar el nuevo gobierno, durante la implementación del retorno a la presencialidad, fue el cambio de la disponibilidad y distribución de matrículas y las condiciones de infraestructura de los establecimientos, después de dos años de no uso de sus instalaciones, pese a que, desde el 2020, la Dirección de Educación Pública venía desarrollando el Programa de Fortalecimiento de la Educación Escolar Pública, y en particular el plan de ayuda “Yo confío en mi Escuela”: un fondo al cual los sostenedores municipales y de corporaciones municipales podían postular con proyectos para intervenir la infraestructura y equipamiento de los espacios físicos para el retorno seguro (nota 38). Los proyectos elegibles de “Yo confío en mi Escuela” fueron asignados a 389 establecimientos de 179 comunas del país, teniendo como criterios de asignación la densidad de la matrícula (50%), el nivel de estudiantes en situación de vulnerabilidad (40%) y el grado de deterioro material de la infraestructura (10%). El monto inicial se extendió de 6 mil a 13 mil millones de pesos (nota 39).

Con todo, al retorno a la presencialidad esas medidas parecieron insuficientes, ya que, según las estadísticas del Centro de Estudios del MINEDUC, 126 establecimientos dejaron de funcionar entre 2020 y 2022 (ver Tabla 1) y cuando las políticas de retorno a la presencialidad educativa estaban avanzadas, había establecimientos que no estaban en condiciones de recibir al alumnado.

(nota 38) Res. Ext. N° 1248, 23 de octubre de 2020, Dirección de Educación Pública; y, Res. Ext. N° 1259, 12 de octubre de 2020, Dirección de Educación Pública.

(nota 39). MINEDUC. Plan “Yo confío en mi escuela”: Mineduc entrega 13 mil millones de pesos para mejorar espacios físicos de colegios públicos, 18 de enero, 2021. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/plan-yo-confio-en-mi-escuela>. Recuperado el 20 de agosto, 2022.

Tabla 1. Establecimientos Educativos en funcionamiento
— período 2020-2022 — según dependencia, región y zona.

Dependencia administrativa	2020		2021		2022	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Corporación Municipal	994	9%	915	8%	908	8%
Municipal DAEM	3.676	32%	3.488	31%	3.463	31%
Servicio Local de Educación Pública	401	4%	643	6%	636	6%
Particular subvencionado	5.575	49%	5.546	49%	5.521	49%
Administración delegada	70	1%	70	1%	70	1%
Particular pagado	626	6%	623	6%	618	6%
Total	11.342	100%	11.285	100%	11.216	100%

Ubicación por región	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Arica y Parinacota	147	1%	146	1%	143	1%
Tarapacá	207	2%	205	2%	202	2%
Antofagasta	242	2%	241	2%	239	2%
Atacama	172	2%	169	1%	167	1%
Coquimbo	741	7%	740	7%	740	7%
Valparaíso	1.208	11%	1.203	11%	1.206	11%
Región Metropolitana	2.922	26%	2.918	26%	2.902	26%
O'Higgins	687	6%	681	6%	684	6%
Maule	827	7%	821	7%	820	7%
Ñuble	417	4%	413	4%	409	4%
Bío Bío	1.061	9%	1.052	9%	1.047	9%
Araucanía	1.098	10%	1.091	10%	1.078	10%
Los Ríos	467	4%	464	4%	457	4%
Los Lagos	969	9%	961	9%	941	8%
Aysén	87	1%	88	1%	88	1%
Magallanes	90	1%	92	1%	93	1%
Total	11.342	100%	11.285	100%	11.216	100%

Ubicación por tipo de zona	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Urbano	7.992	71%	7.986	71%	7.969	71%
Rural	3.350	30%	3.299	29%	3.247	29%
Total	11.342	100%	11.285	100%	11.216	100%

Fuente: Datos abiertos CEM, 2022.

Para julio de 2022, un 27% de establecimientos indicaba requerir mejoras en su infraestructura para aumentar la asistencia, principalmente los Servicios Locales de Educación Pública (54%) y municipales (40%) (Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia, 2022b). Así lo ratifica también la experiencia de Educación 2020:

Primero, [como Educación2020] hicimos unos encuentros que tienen que ver con identificar por qué no estaban retornando y ahí fue brutal, porque nos dijeron en algunos servicios locales, en algunos municipios: “oye, nosotros vamos a las escuelas, y no tenían agua, se había cortado el agua, estaban llenas de ratones, o sea, era imposible [retornar] (...) No tiene que ver con voluntad solamente” [...]

Yo creo que el problema de origen fue un diagnóstico que no recogía la complejidad de la situación, ¿me explico? Y que, en base a ese diagnóstico, entonces, se generaron acciones que respondían a un diagnóstico a mi juicio, no lo vamos a decir si errado o no errado, pero yo creo que era un diagnóstico incompleto [...].

Junto a los problemas de infraestructura, hubo otros efectos que no fueron diagnosticados a tiempo, respecto de la movilidad interna de la población a sectores menos densamente poblados que produjo la pandemia: el traspaso de estudiantes desde establecimientos particulares a los del sistema público, por la crisis económica; y el aumento de población migrante. El sistema de admisión escolar no logró dar una respuesta que permitiera un acceso a matrícula en establecimientos para toda la población de acuerdo a su territorio, generándose un problema de disponibilidad que afectó a niños, niñas y adolescentes a lo largo del país, que, a su vez, causó un mayor rezago en sus aprendizajes y un complejo escenario para su reingreso al sistema educativo.

Consultado sobre la cifra específica y las medidas tomadas para ello, el MINEDUC (nota 40), señaló:

En respuesta al número de estudiantes que se encuentran sin matrícula por región y comuna, se informa a usted que no es posible publicar estos datos debido que actualmente están siendo utilizados para la toma de decisión en materia de política pública. Por otro lado, la información de los estudiantes sin matrícula por el momento es dinámica y aun no existe un informe que dé cuenta de la situación final de los estudiantes para el año académico 2022. Sin embargo, como Ministerio nos comprometemos a publicar las cifras oficiales de estudiantes con/sin matrícula del año académico 2022.

Como medida adoptada, indican haber habilitado un sistema para la búsqueda de vacantes y registro de familias que no han encontrado alguna en un sector accesible. Sin embargo, como señaló el entonces subsecretario de Educación, Nicolás Cataldo Astorga, respecto a las medidas del Plan de

(nota 40). Oficio Ord. 1 / 7 194 del 14 de junio de 2022.

Fortalecimiento a la matrícula, su implementación se proyecta durante el año en curso para que el próximo no se produzca esta problemática (nota 41).

Ante la falta de información pública, no es posible establecer la magnitud del problema de acceso de matrículas y el resultado del proceso de admisión escolar 2023, con la aplicación de las listas de espera recién en 10 de noviembre de 2022.

Condiciones materiales para lograr una educación a distancia

En el Informe Anual del 2020, el INDH señaló que donde menos cambios se implementaron para garantizar el derecho a la educación en contexto de pandemia fue en las condiciones para la educación a distancia, es decir, en asegurar la alfabetización, conectividad digital y el equipamiento tecnológico de docentes, estudiantes y sus familias. Si bien el Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones (MTT) junto a MINEDUC lanzaron en mayo de 2020 el proyecto “Conectividad para la Educación 2030” para entregar internet en aula a establecimientos estatales o subvencionados, este logró beneficiar a 84 sostenedores (1,52% del total) a finales de ese año (MINEDUC, 2020a) (nota 42). En 2021, los establecimientos que se adjudicaron el proyecto fueron 8.978, cuya implementación se desarrolló durante el último semestre de ese año y el primero del siguiente (nota 43).

El presupuesto para las becas TIC que engloban los programas “Me Conecto Para Aprender” (MCPA) y “Yo Elijo MI PC” (YEMPC) fue disminuyendo – primero en 2021, cuando se asignaron \$35.799.291.000 (7,1% menos que el año anterior), y luego en 2022, con \$32.969.994.000 (7,9% menos) – debido a una deuda de arrastre generada tras el proceso de modernización del programa. A este percance, se suma el alza de costos en artículos electrónicos y la obsolescencia de algunos equipos que, estando disponibles, no fueron entregados por estar inubicables los y las estudiantes beneficiados (nota 44). Con todo, en el 2021 la entrega total de equipos fue de 150 mil

(nota 41). Ministerio de Educación presenta el Plan de Fortalecimiento de Matrícula en coordinación con distintas organizaciones. 24 de marzo de 2022. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/plan-de-fortalecimiento-de-matricula/>. Consultado el 16 de octubre de 2022.

(nota 42). Mineduc: Gobierno lanza “Conectividad para la Educación 2030”. 11 de mayo, 2020. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/gobierno-lanza-conectividad-para-la-educacion-2030/>. Recuperado el 29 de septiembre, 2022.

(nota 43). Res. Ext. 1338, 2 de marzo de 2021, Subsecretaría de Educación; y, Res. Ext. N° 355, 13 de enero de 2022, Subsecretaría de Educación.

(nota 44). El Mercurio: Unos 10 mil computadores de Junaeb están en bodegas sin poder ser usados por escolares. Publicado el 13 de octubre de 2022. Disponible en: <https://digital.elmercurio.cl/>

unidades, aunque se inició su distribución recién en el mes de agosto. Y en 2022, se espera entregar 117.000, cerca de 30 mil menos que años anteriores (nota 45).

Por otra parte, la proporción de los hogares que cuenta con conexión a internet fija ha ido en aumento en los últimos años: de un 55% de los hogares a finales de 2020, a un total de 61% en 2021, cantidad que se mantiene similar hasta el primer semestre de 2022. Aún así, aproximadamente tres de cada ocho hogares no disponen de conectividad fija. El uso de internet móvil también ha subido, pero no es posible constatar cómo se distribuyen las conexiones (Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones, 2022). Según las estimaciones de los equipos directivos de los establecimientos escolares, para el segundo semestre de 2021, un 25% de los y las estudiantes no cuenta con conectividad suficiente, siendo aquellos de establecimientos públicos quienes en mayor medida se ven carentes de conexión –33%– (Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia, 2021b).

Hay que considerar que, en 2021, de las escuelas que habían regresado a presencialidad, más del 90% realizó actividades remotas en paralelo. Un 30% de los establecimientos indicaron como aspecto crítico la mejora de la conectividad digital, y un 39% el mantener el vínculo con los y las estudiantes que no asisten presencialmente, ambas situaciones acentuadas en el caso de las escuelas municipales, a un 49% y 47% respectivamente (Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia, 2021a y 2021b).

En ese contexto, fueron las comunidades educativas las que asumieron esta situación gran parte del año 2020 y 2021, a través de la flexibilización de la SEP y la obligatoriedad de contar con un plan de educación remota para momentos de brotes que se han mantenido desde el inicio de la apertura gradual. Sin embargo, esa posibilidad de gestión o respuesta pedagógica para enfrentar dichas dificultades depende también de las capacidades de los distintos sostenedores.

Recursos para la docencia y aprendizaje a la distancia

Las brechas digitales no solo se relacionan con las posibilidades materiales de hardware, software y conectividad, sino también con los recursos didácticos disponibles para la educación a distancia y el manejo que se tenga de las tecnologías por parte de docentes y estudiantes.

La alianza que permitió la creación de TV Educa Chile es un avance en el desarrollo de nuevas políticas durante la pandemia, y que ha continuado hasta la fecha a través de la señal

elmercurio.com/2022/10/13/C/EQ46JPC7/light?gt=040001. Consultado el 13 de octubre de 2022.

(nota 45). Junaeb. Declaración Pública. 22 de julio, 2022. Disponible en: <https://www.junaeb.cl/archivos/78805>. Recuperado el 22 de septiembre, 2022.

NTV, que desde agosto, de 2021 transmite contenido cultural infanto-juvenil y familiar, con un alcance de más de 10 millones de personas (nota 46). Adicionalmente, en 2021 comenzaron las transmisiones de AprendoFM, que emite contenido para séptimo básico a cuarto medio a través de 136 radios regionales para llegar a zonas remotas o con problemas de conectividad.

El portal Aprendo en Línea –que desarrolló material para todos los niveles, digitalizó los textos escolares y aumentó a más de 13 mil los títulos de la Biblioteca Digital Escolar del Centro de Recursos para el Aprendizaje– contó con aproximadamente 12 millones de visitas, y las bibliotecas con 205.752 usuarios activos en 2021 (MINEDUC, 2022a). También, pensando especialmente en el estudiantado sin posibilidades de conexión, se entregaron textos escolares impresos y, a través del programa Escuelas Arriba, se distribuyó material de apoyo educativo, en particular en formato de cartillas. Al respecto, la actual jefa de la División de Educación General, María Verónica Abud, comentó (nota 47) que

el material que se construyó fue mucho, se repartió de manera impresionante a los establecimientos, cuadernillos de trabajo, etcétera. Nosotros hoy día lo redujimos por solicitud de muchos establecimientos y de incluso, de los niveles regionales que no tenían dónde más meter cajas (...) El tema de que estos programas, generalmente son estandarizados, tienen el mismo formato: el mismo material llega a una escuela en situación de encierro, a una escuela urbana, a un micro centro rural, entonces los ejemplos, la contextualización del material, era pertinente para algunos, pero no para todos. Lo que se hizo fue disponibilizarlo en la web, para que lo descargaran aquellos que querían y se hizo una consulta a todos los establecimientos que se inscribieron para Escuelas Arriba, para preguntarles qué de todo ese material querían que les llegara en formato físico y eso fue lo que se entregó, porque varios comentarios a través de correo eran: “yo me quiero inscribir, pero no me manden más los cuadernillos”, como ese tipo de cosas.

Por su parte, la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC (UCE) modificó y agregó contenidos para docentes en las plataformas web del Ministerio. Los planes de propuestas de horarios y planificación curricular incluyeron la priorización vigente en tres escenarios de reforzamiento de cinco, tres y un mes de trabajo. Se agregaron 1.070 fichas pedagógicas relacionadas al currículum y 44 sobre aprendizaje socioemocional, al material ya disponible desde 2021. El banco de preguntas para armar evaluaciones llegó a 6.520 ítems. Se diseñaron 10 estrategias para la evaluación formativa en sala de clases. Y se subieron 163 planes de clases con 1.176 recursos de apoyo. Se desarrollaron

(nota 46). Encancha.cl. Las exitosas cifras de NTV. 9 de agosto, 2022. Disponible en: <https://www.encancha.cl/tiempo-x/television/2022/8/9/las-exitosas-cifras-de-ntv-la-senal-cultural-familiar-de-tvn-celebra-su-primer-ano-al-aire-173197.html>. Recuperada el 27 de septiembre, 2022.

(nota 47). Entrevista realizada el 7 de septiembre de 2022.



Foto: Imagen del kit de materiales 2021 de apoyo socioemocional para abordar efectos de la pandemia en escolares. 9 de marzo de 2021. Fuente: Ministerio de Educación.

72 proyectos para trabajar Objetivos de Aprendizajes (OAs) priorizados de más de una asignatura a la vez, promoviendo la interdisciplinariedad (MINEDUC, 2021b).

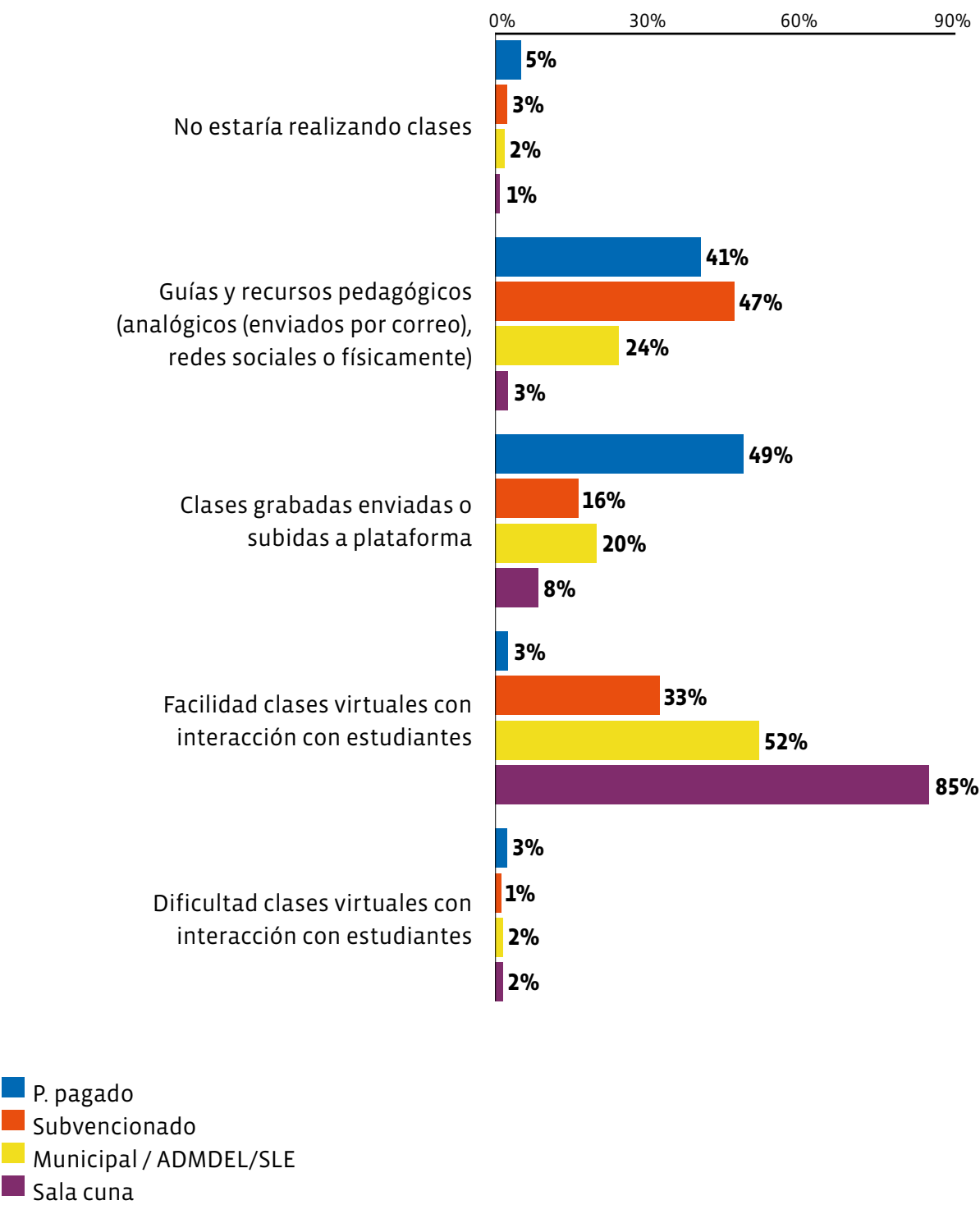
Asimismo, se continuó con el sitio web Desarrollo Docente en Línea, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ofreciendo más de 14 mil cupos para cursos online. Se destacan cursos sobre uso de internet y recursos digitales, educación socioemocional y priorización curricular (nota 48). Fueron 48 cursos que en el primer semestre de 2021 convocaron a más de 10 mil profesores, junto con 8.636 docentes que asistieron a capacitaciones sobre educación remota (MINEDUC, 2021a).

Según una encuesta de Elige Educar (2021) (nota 49), el profesorado requirió capacitaciones. Los temas de interés en el primer semestre fueron: trabajo a distancia con familias (60%), manejo socioemocional (57%) y uso de NTICs (49%). Para el segundo semestre relevaron la necesidad de técnicas de evaluación efectiva a distancia (57%), el uso de NTICs se mantuvo y se demandó formación en educación socioemocional de estudiantes (45%). Sobre la voluntad de capacitarse, las profesoras muestran una mayor voluntad de hacerlo, pero tienen una menor disponibilidad de tiempo en relación a sus pares hombres, 48% y 39% respectivamente (Elige Educar, 2021).

(nota 48). CPEIP. Abierta la convocatoria a talleres y cursos. 2 de marzo, 2021. Disponible en: <https://cpeip.cl/primer-convocatoria-cursos-2021/> Recuperado el 27 de septiembre, 2022.

(nota 49). “compuesto de dos encuestas online que fueron auto aplicadas. La primera de ellas desde el 21 abril hasta el 5 de mayo, contando con la participación de 7.141 educadores y docentes y miembros del equipo directivo o técnico pedagógico sin horas lectivas; la segunda versión fue aplicada desde el 9 de julio hasta el 2 de agosto incluyendo a 4.109 participantes con las características ya mencionadas”.

Gráfico 3: Modalidades de enseñanza según dependencia administrativa



Fuente: Elige Educar, 2021.

Las necesidades de formación continua expresadas por los profesores y profesoras son consistentes con los déficits detectados en el Estudio sobre la Formación inicial Docente, desarrollado por INDH en alianza con el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE-UC (2020). En dicho estudio se evidenció que solo un 23% de los estudiantes de pedagogía general básica contaban con formación asociada a los temas de alfabetización digital e informática comunicativa.

El CPEIP implementó durante el periodo 2020-2022 capacitaciones virtuales sobre herramientas para la educación a distancia, en la que se inscribieron un total de 12.814 docentes. También realizaron capacitaciones para aumentar la alfabetización digital del profesorado, en las cuales se inscribieron 9.964 personas.

Pese a todo este esfuerzo estatal y del profesorado por generar más y mejores herramientas para dar continuidad al aprendizaje bajo una modalidad a distancia o híbrida, los procesos de aprendizajes muestran también desigualdades por las competencias digitales con que cuentan los y las estudiantes y sus familias o redes de apoyo. Liliana Cortés, directora ejecutiva de Fundación Súmate, precisa este punto (nota 50):

Uno pensaría que porque usan teléfonos son alfabetos digitales y no lo son. No lo son, o sea, les cuesta hacer un trámite. Pueden aprender más rápido que un adulto de 40 años, pero no lo saben. [...] Entonces creo que tenerlo [refiriéndose a iniciativas como Aprendo en Línea] es un tremendo paso. Ahora lo que viene es ¿qué hacemos con eso? ¿Cómo mediamos el proceso de enseñanza-aprendizaje con estas nuevas herramientas? Y es ahí donde yo creo que el tema de la alfabetización digital es muy relevante.

Hasta la fecha se carece de evaluaciones de impacto sobre el aporte educativo de los materiales y recursos educacionales dispuestos para la formación a distancia. Además, faltan de otras fuentes base que estimen la efectividad de las medidas educativas generadas o que establezcan las brechas de aprendizaje que se produjeron en este periodo, dado que se suspendió la aplicación de las pruebas estandarizadas de carácter censal, en particular el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que permite hacer comparaciones. Solo se cuenta con mediciones indirectas u orientadoras del trabajo pedagógico, a través del Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) (nota 51), que son altamente valoradas por docentes y especialistas, pero que no permiten establecer la situación nacional ni orientar, por tanto, la decisión de política pública.

(nota 50). Entrevista realizada el 3 de octubre de 2022.

(nota 51). “El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) es una herramienta evaluativa de uso voluntario, puesta a disposición de todos los establecimientos educacionales del país por la Agencia de Calidad de la Educación, mediante una plataforma web. El DIA está diseñado para el uso interno de los equipos directivos y docentes, y permite monitorear el aprendizaje de las y los estudiantes en diferentes momentos a lo largo del año escolar” Disponible en <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/> Consultado el 19 de octubre de 2022.

Para generar los planes de nivelación que fijaban las instrucciones para la apertura gradual en 2020, se indicaba que los establecimientos tenían que identificar a los alumnos con mayor rezago o necesidades de apoyo curricular e implementar una unidad de nivelación de duración de un mes, en lenguaje y matemática (nota 52). Para aquellos establecimientos cuyos cursos no alcanzaran el 80% de estudiantes que dominaran la unidad cero del Diagnóstico Integral de Aprendizaje, se definió que serían acompañados por el Programa Escuelas Arriba (MINEDUC, 2020b). Los más de 3 mil establecimientos que se integraron al programa en el 2021 lograron buenos resultados: el 70% de los estudiantes mejoraron su rendimiento después de la nivelación, y un 80% de los directivos participantes consideran que este ha sido un apoyo importante (nota 53).

A fines de 2021, un 39% de los equipos directivos señaló que las evaluaciones DIA fueron parte de las políticas de mayor utilidad del año, y un 47% indicó que sería una de las medidas que más se necesitaría durante 2022 (Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia, 2021c). En la Política de Reactivación Integral se espera fortalecer el alcance y uso del instrumento, entregando recomendaciones más acordes a las realidades de los establecimientos y comunicación a las familias para involucrarles en los procesos formativos. En el caso de las escuelas de Belén Educa, Pedro Larraín, su director ejecutivo, comparte su mirada

Una de las cosas que vimos como muy valioso fue el DIA, el Diagnóstico Integral de Aprendizaje. Nos entregaba información, nos permitía también no olvidarnos de que lo pedagógico seguía estando [...] Entonces, y eso yo creo que también convocó a los profesores a partir de ahí desplegar lo mejor de sí y el diagnóstico integral de aprendizajes que incluyó también lo socioemocional, como señal fue muy positiva.

Hoy día sí les puedo decir que, pese a todo el esfuerzo que hicimos, tomamos el DIA al inicio de año y tenemos un 70% de rezago, o sea, solo un 30% de nuestros estudiantes manifestaron aprendizajes adecuados al nivel. Hemos estado trabajando intensamente en la recuperación de esos aprendizajes sin dejar de avanzar.

Ha sido muy difícil. La diversidad que tenemos dentro de una sala de clases, la dispersión entre los más avanzados y los más rezagos es muy muy grande. La pérdida de la cultura escolar, del clima escolar, de la bien entendida normalización para poder entenderte dentro de una sala de clases, retrocedió muchísimo y eso ha sido difícil. Este año se ha ido recuperando, pero con eso vamos avanzando y en un horizonte que no puedes pretender que el 2022 se resuelva.

(nota 52). Res. Ext. N° 0559, 11 de septiembre de 2020, Superintendencia de Educación.

(nota 53). MINEDUC. 70% de los estudiantes ha mejorado su rendimiento con la nivelación de Escuelas Arriba. 1 de diciembre, 2021. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/70-de-los-estudiantes-ha-mejorado-su-rendimiento-con-escuelas-arriba/>

IV. Trayectorias educativas y deserción a 2 años de la pandemia

Varios son los factores que influyen en las trayectorias educativas de alumnos y alumnas, los cuales se pueden dividir, principalmente, en factores individuales, como el ausentismo, el rezago; factores familiares, en particular el nivel socioeconómico del estudiante; y factores externos, que agrupan situaciones como el cierre y capacidades del establecimiento, la relación docente-estudiante o la formación pedagógica que permita la retención del estudiantado. Estos elementos pueden ser determinantes para la continuidad de una persona en el sistema educativo.

En la última década, las tasas de deserción escolar venían en descenso, hasta inicio del 2020, en que el número global de deserción llegó a los 27.768 estudiantes. Iniciado el año 2021, esta cifra volvió a aumentar, llegando a 39.498 niños, niñas y adolescentes en edad escolar que no se matricularon en ningún establecimiento (nota 54). La deserción fue más acentuada en hombres (53%) y hubo mayor abandono entre quienes ingresaban a primero medio (7.048) (nota 55). Esta cifra, aunque elevada, resultó ser menor a la proyectada, lo que podría ser consecuencia de la implementación de medidas elaboradas por la Mesa Técnica para la Prevención y la Deserción Escolar (MINEDUC, 2020c).

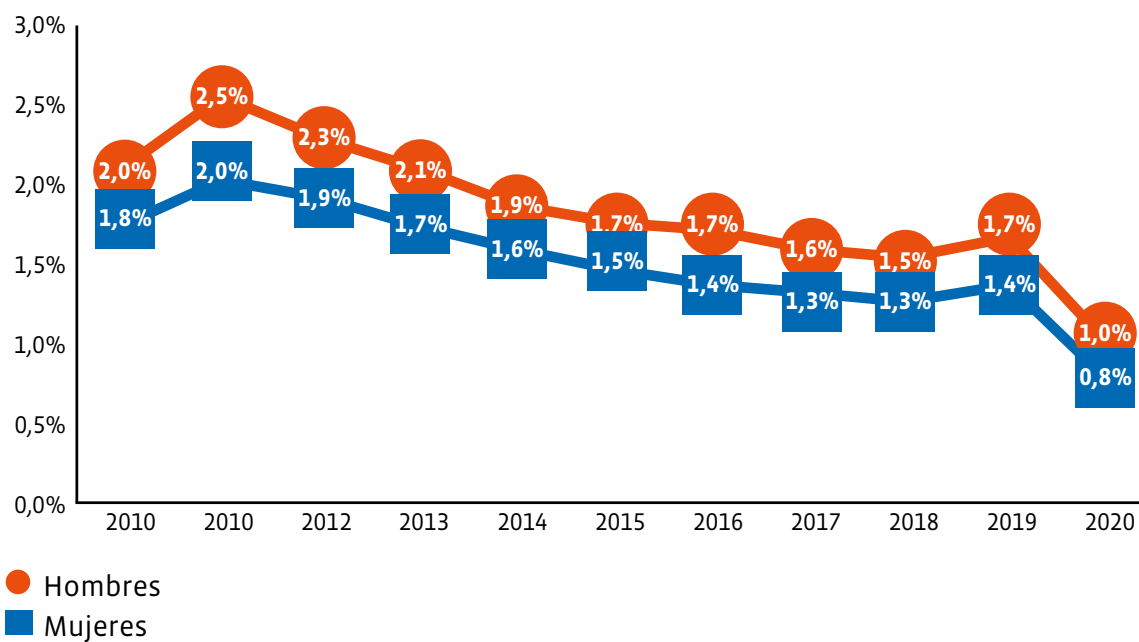
(nota 54). Hasta 2020 en Chile existían, en total, más de 186 mil menores y jóvenes de entre 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar.

(nota 55). MINEDUC. Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021. 5 de abril, 2021. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021> Recuperado el 29 de septiembre, 2022.



Foto: Sala de clases vacía con saludo de bienvenida al año escolar 2022, proyectado en la pantalla. Fuente: Ministerior de Educación.

Gráfico 4: Tasa de incidencia global de la deserción escolar según sexo entre 2010-2020



Fuente: Centro de Estudios, Ministerio de Educación. 2022.

Tabla 2: Deserción global del sistema regular de educación, según número de estudiantes por año.

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
57.999	68.016	61.563	55.638	49.902	46.381	44.067	42.576	40.757	45.865	27.768	39.498

Fuente: Centro de Estudios, Ministerio de Educación. Tasa Incidencia Deserción 2010-2020 y cifra de deserción 2021.

En 2020, el INDH pudo constatar la ejecución de la extensión del Sistema de Alerta Temprana (SAT), la campaña por el ausentismo crónico y la flexibilización de la SEP (INDH, 2020). El Plan Estamos a Tiempo, cuyo objetivo es vincular a estudiantes desconectados y desvinculados de sus escuelas y que, por lo tanto, contarán con bajos aprendizajes durante 2020, permitió ampliar el Sistema de Alerta Temprana entre agosto y octubre de 2020 a todos los establecimientos educacionales públicos y subvencionados. Junto a los datos del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), se creó una herramienta de gestión de contacto que permitió identificar al 10% de los y las estudiantes en mayor situación de riesgo de deserción. Con ambas herramientas, directivos de los establecimientos focalizaron a quienes contactar, ofreciéndoles un plan de reforzamiento escolar de 50 días hábiles, que

incluyó la impresión y entrega de materiales. Esto permitió revincular al 60% de los niños, niñas y adolescentes que no estaban teniendo contacto con sus comunidades educativas (nota 56).

A su vez, la División de Educación General realizó talleres y brindó orientaciones a sostenedores y directivos respecto de la subvención establecida en la Ley N° 19.873 Pro-Retención (SPR), incluyendo una guía para elaborar planes de acción en el uso de dicha subvención (DEG, 2021c), lo que posteriormente fue reforzado con la política “Seamos Comunidad”, cuyos ejes 2 y 3 presentan estrategias para abordar las brechas de aprendizajes y las trayectorias educativas. Respecto a lo último, se señala el fortalecimiento y actualización de los criterios del Sistema de Alerta Temprana y otros sistemas de seguimiento y vinculación. Se menciona el diseño de planes de acciones escolares y territoriales para la permanencia escolar, que actúen a nivel de los establecimientos en articulación con la comuna, integrando la información para la identificación y contacto de niños, niñas y adolescentes en riesgo o fuera del sistema. Además, propone incorporar funciones y capacidades de revinculación, retención y apoyo a la finalización de trayectorias educativas desde lo pedagógico, funciones que debiesen cumplir los educadores diferenciales.

Hasta la fecha de publicación de este Informe, la cifra oficial de deserción escolar de inicios de 2022 no ha sido publicada por las autoridades. Los datos provenientes del Sistema de Admisión Escolar son mejores que el año anterior, ya que para 2022 se produjeron 40.656 solicitudes más que en 2021 (CEM 2020d; 2021c; 2022c), lo que podría relacionarse con la apertura total de las escuelas y a la mejor disposición de las familias para enviar sus hijos e hijas a los establecimientos educacionales. No obstante, durante 2022, un 37% de los y las estudiantes de educación básica, un 33% de la educación media científico humanista, y un 39% de la de técnico profesional presentan una asistencia menor al 85% durante el primer semestre de 2022, como muestra la Tabla 3, lo que se considera inasistencia o ausentismo grave. Esta cifra se ha duplicado en 11 regiones desde 2019, llegando a más de 988 mil estudiantes en esa condición, correspondiente a 36% de la matrícula total (nota 57).

(nota 56). Novedades de Aprendo en Línea para potencia la labor docente. 12 de mayo, 2021. Disponible en: <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/2021/05/12/novedades-de-aprendo-en-linea-para-potenciar-la-labor-docente-2/> . Recuperado el 27 de septiembre, 2022.

(nota 57). La Tercera. Problemas de salud, clima y falta de comprensión de padres: las razones detrás del grave aumento del ausentismo escolar. 27 de julio, 2022. Disponible en: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/problemas-de-salud-clima-y-falta-de-comprension-de-padres-las-razones-detras-del-grave-aumento-del-ausentismo-escolar/3E3JMZA6VVAPNPYOAPPQBA5WVE/> Recuperado el 5 de octubre, 2022.

Tabla 3: Estudiantes con inasistencia grave 2019-2022

Nivel	2019			2022 ene-jun			Cambio porcentual 2019-2022
	Inasistencia grave	Total de estudiantes	%	Inasistencia grave	Total de estudiantes	%	
Básica	298.392	1.841.281	16%	685.274	1.874.962	37%	130%
Media HC	99.826	564.221	18%	205.294	617.396	33%	106%
Media TP	58.419	257.096	23%	98.186	252.480	39%	68%
Total	456.637	2.662.598	17%	988.754	2.744.838	36%	117%

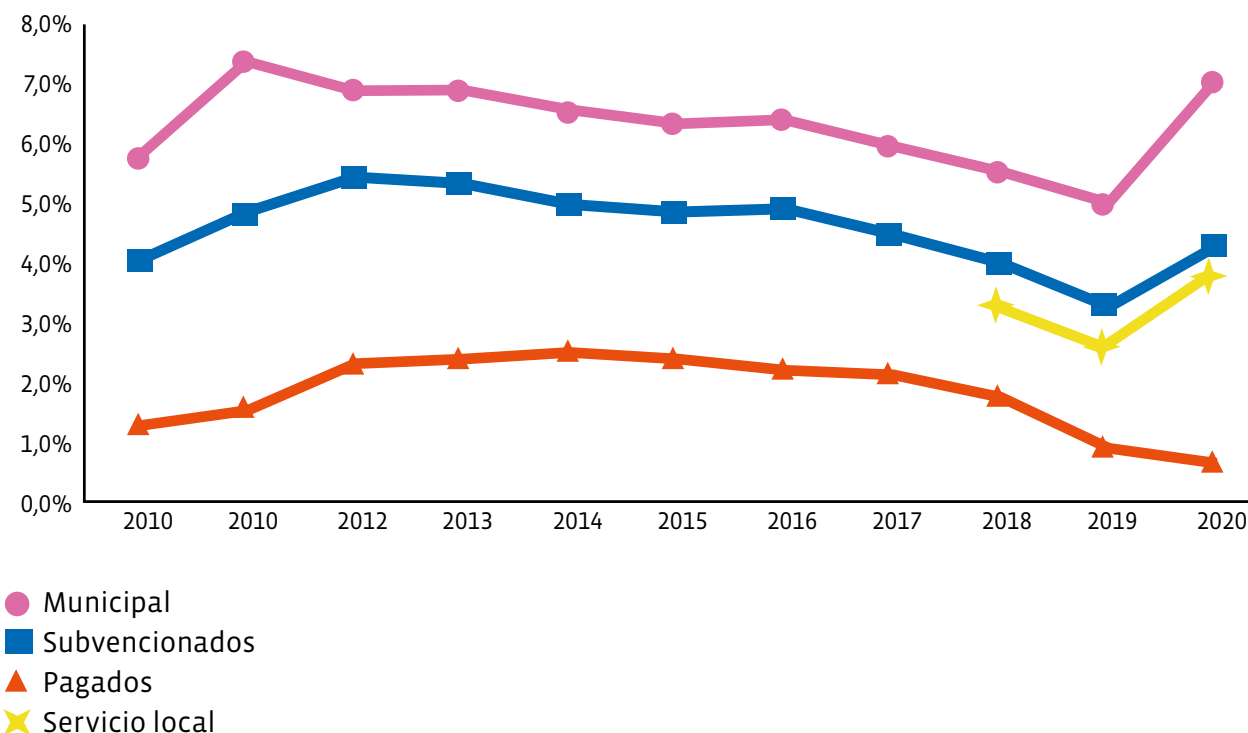
Fuente: CEM *No incluye particulares pagados

Regiones como Ñuble (con un aumento de 161%), Maule, Coquimbo, Los Ríos, Antofagasta, Araucanía, Arica, Bio Bío, Valparaíso y Atacama (aumento de 106%) presentaron el mayor incremento de escolares con inasistencia grave. En contraste, en la Región Metropolitana el aumento fue de un 30%. Desde el Ministerio de Educación se indica que la situación se liga al aumento de enfermedades respiratorias diferentes al COVID-19 (nota 58). Sin embargo, el Centro de Estudios del MINEDUC ha analizado también otros factores como el de la empleabilidad de los jóvenes (nota 59), cuyos resultados son coincidentes con los de OIT/Unicef (2022, p. 44 y 45), en constatar el aumento del ingreso de la población escolar al mundo laboral.

(nota 58). Cooperativa. Mineduc: Estudiantes con inasistencia grave se han duplicado en 11 regiones desde el 2019. 28 de julio, 2022. Disponible en: <https://cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/colegios/mineduc-estudiantes-con-inasistencia-grave-se-han-duplicado-en-11/2022-07-28/185654.html> Recuperado el 5 de octubre, 2022.

(nota 59). La tasa de empleabilidad en adolescentes entre 15 y 19 años aumentó 1,3 puntos de 2019 a 2020, quedando en 4,9% a nivel nacional, siendo los hombres quienes presentan un nivel de ocupación mayor. Además, fueron estudiantes de colegios municipales quienes más ingresaron al mundo laboral, alcanzando un 7,1%; y de las regiones de O'Higgins y Maule, alcanzando casi el 10% de ocupación (CEM, 2022b).

Gráfico 5: Porcentaje de matrícula de educación escolar que trabaja, según dependencia administrativa



Fuente: CEM (2022b) Impacto de la pandemia COVID-19 en la empleabilidad de los estudiantes, p. 8

Para las organizaciones de la sociedad civil y centros de estudios vinculados a la educación, junto a los factores mencionados, la inasistencia grave se estaría explicando por la pérdida de la rutina escolar, el cumplimiento de otros roles del estudiante dentro de la familia, y el aumento de los problemas de salud mental que generó el encierro y su consecuencia en la desmotivación y pérdida de sentido o valoración de la educación formal. Desde Belén Educa, Pedro Larraín indica que este tema es complejo desde 2019

Tenemos niños que desde el 2019 a la fecha no han asistido a clases o llevan tres años sin asistir a clases y son muchos y no han desertado, porque siguen, se pasan de curso, etc. Entonces, podríamos estimar que puede ser un 20%, un 15-20% de la población escolar que no ha asistido a clases en tres años, eso es grave; entendiendo que el 2019 tuvimos problemas distintos, pero con paros muy largos de colegios públicos, 3-4 meses de paros y después vino el 2020 la pandemia, 2021 la pandemia y un 68% de asistencia de este primer semestre nos habla de que tenemos muchos niños que no han ido al colegio. Eso es muy grave, entonces nos falta algo ahí. [...] Eso lo estamos viviendo y creo que hoy día no estamos dando respuesta adecuada a eso y no veo, en la política pública tampoco, una respuesta adecuada. Hay muchos chicos que hoy día están evidenciando que la escuela no es, al menos como la tenemos concebida hoy, no es el lugar más propicio para su desarrollo integral. Y en eso estamos topando.

Asimismo, en ese sentido, tanto en Educación 2020 como en Fundación Súmate hacen un cuestionamiento al propósito de la educación y analizan la crisis del sistema educativo actual en el país.

La pandemia nos permitió como poner encima de la mesa un cuestionamiento más profundo respecto a los sentidos y a cómo se organiza la institución escuela. Y esa es una institución escuela que desde antes estaba como... como vulnerando, en muchos casos incluso, varios derechos de algunos niños y niñas. Niños que van a la escuela, pero que se sienten excluidos. Niños que van a la escuela, pero que, en el fondo, no están aprendiendo. Que van y lo pasan mal, que están angustiados. Las situaciones de convivencia, de *bullying*, el tema de la droga también es súper “heavy”. (Alejandra Arratia, directora Ejecutiva Educación 2020)

Lo primero es que de verdad hay una masiva desilusión de la escuela. Yo creo que eso tenemos que ser capaces de reconocerlo. La escuela no es un lugar atractivo para los jóvenes. Sigue siendo el lugar de protección para los niños, por supuesto que en la primera infancia tienen que estar todos, todos los días. Entonces creo que Chile todavía tiene una tremenda deuda de invisibilización de las juventudes. (...) Había algo que ya no estaba funcionando antes, que tenía que ver con el sentido de pertenencia de los jóvenes al colegio, con la motivación y con el propósito que tienen, que tiene la educación en las vidas de los jóvenes

Yo creo que algo que pasó en pandemia es que los jóvenes salieron a tomar más responsabilidades como una forma de paliar las crisis económicas de la familia. (Liliana Cortés, directora Ejecutiva Fundación Súmate)

Según la Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia (2022b), al iniciar el segundo semestre 2022, alrededor de un 75% de los directivos de escuelas municipales, Servicios Locales de Educación Pública y subvencionados determinaron que la magnitud de las brechas educativas en sus establecimientos aumentó respecto a 2019. Esta aseveración es sostenida por un 50% de directivos de escuelas particulares. Considerando las cifras de deserción y ausentismo de los años anteriores y lo que ha ocurrido en 2020, no solo no se estarían recuperando los aprendizajes perdidos, sino más bien se estarían aumentando las pérdidas y las brechas (nota 60). La carencia de información pública y precisa sobre estos temas, al igual que la falta de actualización de los datos de matrícula durante 2022, no permiten establecer la cobertura de los programas de retención escolar ni el efecto que han tenido las medidas tomadas durante la pandemia, en particular respecto a los grupos más vulnerables, como la población migrante con Identificador Provisorio Escolar (IPE), estudiantes con discapacidad y pertenecientes a pueblos indígenas.

Sobre estudiantes con discapacidad, se puede constatar que la cantidad de establecimientos que cuentan con Programa de Integración Escolar (PIE) varió. De 2020 a 2022 aumentaron

(nota 60). Cooperativa. Sigue la baja asistencia a clases: sólo 68% de los alumnos fue al colegio en junio. 22 de julio, 2022. Disponible en <https://cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/colegios/sigue-la-baja-asistencia-a-clases-solo-68-de-los-alumnos-fue-al/2022-07-22/135102.html> Recuperado el 2 de octubre, 2022.

en 276 colegios, incremento equivalente a un 5%. Esto ocurrió principalmente en colegios particulares (aumentando de 75% a 79%), en regiones como las del Maule y Los Ríos, con un aumento del 5%; y en zonas rurales donde de 60% en 2020, se pasó a 66% en 2022 (CEM, 2020b, 2021b, 2022a). Esto podría explicarse por los cambios en los PME en los colegios producto de la pandemia, pero no hay información sistematizada al respecto. A pesar del aumento en la oferta de establecimientos con PIE, existe una subejecución del programa de Educación Especial Diferencial en 2021, que podría extenderse a 2022. Solo un 91% de los establecimientos con el programa utilizan los materiales adaptados, un 46% implementan la modalidad educativa con al menos un docente asistente a capacitaciones, y solo un 9% participa de las actividades de formación relacionadas a la normativa, destinadas principalmente a directivos. Así, el programa estimó que, en 2021, un 30% de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), tanto permanentes como transitorias, permanecen en el sistema escolar y, de estos, un 34% mejoró sus condiciones de aprendizaje en relación al año anterior (Ministerio de Hacienda, 2021b). En el marco de la Política “Seamos Comunidad”, en julio de 2022 se lanzó el proyecto “Fortalecimiento de condiciones para promover la reactivación de aprendizajes a través de la innovación pedagógica en Escuelas Especiales”, que busca dotar con equipamiento y capacidades pedagógicas virtuales ad hoc a estos establecimientos, a través de una transferencia de recursos máxima de 6 millones 500 mil pesos por escuela. Son 153 las escuelas seleccionadas, con un presupuesto total de \$994.500.000 pesos a ejecutarse este año. (nota 61)

El programa de retención escolar generado en el 2019 con foco en niños, niñas y adolescentes bajo custodia del Estado reporta que las tutorías pedagógicas del programa se focalizan en atender a los y las estudiantes de Residencias Familiares dependientes del SENAME. De los 3.974 estudiantes, en el 2022 se proyecta atender a 450 y capacitar 200 docentes de los establecimientos en que están insertos niños, niñas y jóvenes en riesgo de deserción, esperando lograr una retención del 95% de las personas beneficiadas (MDS, 2021) (nota 62). Sin embargo, la cobertura del programa sigue siendo baja –en torno al 11%–, y cada situación de deserción que se concreta es más difícil de reinsertar. Frente a esto, Liliana Cortés, directora ejecutiva de Fundación Súmate, plantea que

Donde yo sí creo que no se avanzó nada, es el tema de la exclusión. ¿Por qué? Porque sigue estando hoy día la mirada en que el Ministerio de Educación, lamentablemente, sigue viendo educación [como] lo que está adentro de la escuela, y no lo que está fuera de la escuela. [...]

Siento que el tema de la exclusión educativa de los que han abandonado el sistema educativo sigue estando en deuda. También quedó en deuda en la mesa [de Prevención de la Deserción Escolar 2020]. O sea, en la mesa había, si no me equivoco, 16 medidas. Las últimas dos eran de reinsertión, dos o tres, y de esas no se hizo nada, se presentó la modalidad de reingreso, que se aprobó, pero en términos de financiamiento no pasó nada. [...]

(nota 61) Res. Ext. N°4683, 23 de septiembre de 2022, Dirección General de Educación.

(nota 62). Oficio 334. Anexo 1.

Entonces, nosotros hemos planteado que en las políticas de reactivación hay que avanzar paralelamente en la búsqueda, que es lo que están empezando a avanzar ahora en estas como equipos territoriales, van a hacer un piloto en unas comunas para hacer grupos, duplas o equipos multidisciplinarios que van a ir a buscar a estos niños, pero ¿para llevarlos a dónde? Entonces, “a la escuela”, ¡pero si de la escuela ya salieron! [...] No podemos exponer a los niños a una doble vulneración, otra vez a un abandono [...]

Algo similar plantea Sylvia Eyzaguirre, integrante Mesa de Prevención de la Deserción Escolar convocada en el año 2020,

Hoy día el gobierno actual no ha hecho una mesa, no continúa con esta mesa, por lo tanto, cuesta mucho saber. No hemos visto como prioridad el esfuerzo por el tema de la deserción, no hemos visto un levantamiento de la información para saber cuántos niños desertaron, dónde están y quiénes son y tampoco he visto una estrategia desde el ministerio para el tema de la inasistencia grave que tenemos hoy día. Ahora, puede ser falta de comunicación también. No lo descarto.

V. Crisis de violencia y convivencia escolar

Además de los desafíos para recuperar el aprendizaje, las comunidades educativas han tenido que enfrentarse al impacto que el distanciamiento físico ha tenido en los vínculos afectivos en sus comunidades.

Previo a la pandemia, desde el año 2002 el Estado ha desarrollado programas y políticas públicas de convivencia escolar. En 2011, estas medidas se refuerzan con la Ley N° 20.536, sobre Violencia Escolar, que introdujo definiciones claves en la Ley General de Educación para orientar al sistema en la materia, haciendo explícito el deber de establecimientos de “propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir el acoso escolar” (art. 16), imponiendo una orgánica más integral y participativa de prevención de la violencia a través de la creación de un Consejo Escolar y la figura del Encargado de Convivencia Escolar. La última Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) es la de 2019, que propone que los establecimientos educacionales generen una gestión más integrada de la convivencia escolar en su interior, para lo cual el MINEDUC (2019) generó una serie de orientaciones que ha trabajado y difundido en 2020 y 2021.

Junto a las iniciativas desarrolladas por el MINEDUC y articuladas con distintas carteras, otras entidades gubernamentales han implementado medidas frente al escenario de violencia escolar. Una de las más relevantes es el Programa LAZOS que desde 2012 lleva adelante la Subsecretaría de Prevención del Delito (SPD), a través de municipios y sus corporaciones, en especial los Departamentos de Educación Municipal (DAEM), programa que consiste en un ciclo de intervención para la prevención y reinserción social de niños, niñas y jóvenes infractores de ley –de edades entre 10 a 17 años y 11 meses– en acompañamiento con sus familias.

Por otra parte, en marzo de 2022 entró en vigencia la Ley N.º 21.430 sobre Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, la cual –si bien no está enfocada en normar el ámbito educativo– reitera el derecho a una educación que permita el desarrollo en sus máximas capacidades, en ambientes libres de violencia, maltrato y *bullying*.

Pese a todo este marco normativo y de políticas que venían en desarrollo, junto al retorno masivo a la presencialidad se informaron diversos casos de violencia entre estudiantes y otras situaciones complejas para la convivencia escolar. Se han denunciado amenazas de “masacres” en los establecimientos, incluso videos en redes sociales de escolares peleándose en grupos (nota 63), tanto en Santiago como en regiones (nota 64). La situación alarmó a todo el sistema educativo y a otras instituciones estatales competentes, ante un fenómeno con características diferentes a lo observado anteriormente.

La convivencia y violencia escolar: fenómeno actual e iniciativas implementadas previamente

Las denuncias registradas en la Superintendencia de Educación revelan que los primeros 6 meses de 2022 ingresaron 2.968 denuncias sobre violencia al interior de colegios: alrededor de un 6% más que el mismo período en 2019, y 1.700 denuncias más que las realizadas durante los dos años de cuarentenas. Estas fueron por maltrato a estudiantes (86%), principalmente entre alumnos y/o alumnas. Las situaciones de connotación sexual acusadas corresponden al 13%. En comparación al mismo periodo previo al COVID-19, estas denuncias han aumentado un 54%, pasando de aproximadamente 250 al semestre a 389 como señala la Tabla 4. En cuanto a los grupos de enseñanza, 71% de niñas y niños de básica han sido víctimas de las situaciones constatadas en estas denuncias, 29% jóvenes de enseñanza media; 2% corresponden a estudiantes cuya identidad de género es distinta a su sexo registral (42 personas (nota 65)) y 1% estudiantes con necesidades educativas especiales (20 personas, lo que representa un aumento de un 35% de casos respecto a periodos anteriores) de educación especial. En cuanto a regiones, las denuncias se concentran en zonas centrales del país: Valparaíso (11%) y Metropolitana (41%).

(nota 63). 24 HORAS. “Club de la pelea” en el centro de Santiago: autoridades trabajan en la salud mental de estudiantes. 29 de junio, 2022. Disponible en: <https://www.24horas.cl/actualidad/nacional/club-de-la-pelea-en-el-centro-de-santiago-autoridades-trabajan-salud-mental> Recuperado el 13 de septiembre, 2022.

(nota 64). UChile.cl. ¿Qué factores están influyendo en la violencia escolar? 31 de marzo, 2022. Disponible en: <https://www.uchile.cl/noticias/185068/que-factores-estan-influyendo-en-la-violencia-escolar> Recuperado el 13 de septiembre, 2022.

(nota 65). No hay datos anteriores en el registro de la Superintendencia con este desglose que permita comparar el aumento o disminución de esta cifra.

Tabla 4: Denuncias (nota 66) por violencia ingresadas a la Superintendencia de Educación período 2019-2022.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	2019		2020		2021		2022 ene-jun	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Situaciones de connotación sexual	Agresiones sexuales (delitos como violación, abuso sexual, estupro, corrupción de menores)	279	55%	81	69%	0	0%	0	0%
	Comportamiento de connotación sexual que no constituyen agresión	226	45%	36	31%	0	0%	0	0%
	Situaciones de connotación sexual de adulto a párvulos y/o estudiantes	0	0%	0	0%	49	49%	61	16%
	Situaciones de connotación sexual entre párvulos y/o estudiantes	0	0%	0	0%	51	51%	328	84%
	Total	505	100%	117	100%	100	100%	389	100%
Maltrato a miembros adultos de la comunidad educativa	Maltrato de estudiante hacia personal del establecimiento (docentes, educadores, otro)	55	39%	8	47%	6	26%	5	38%
	Maltrato de padre, madre y/o apoderado (a) hacia personal del establecimiento (docentes, educadores, otro)	86	61%	9	53%	11	48%	2	15%
	Maltrato de personal del establecimiento a padre, madre y/o apoderado	0	0%	0	0%	5	22%	2	15%
	Maltrato entre padres, madres y/o apoderados (as) miembros de la misma comunidad educativa	0	0%	0	0%	0	0%	2	15%
	Maltrato entre personal del establecimiento (docentes, educadores, otro)	0	0%	0	0%	1	4%	2	15%
	Total	141	100%	17	100%	23	100%	13	100%
Maltrato a párvulos y/o estudiantes	Maltrato físico de adulto a alumno(a)	473	10%	36	8%	259	50%	636	25%
	Maltrato físico entre alumnos(as) (excluye al nivel parvulario)	1.622	33%	97	20%	253	49%	1.910	74%
	Maltrato psicológico de adulto a alumno(a)	1.548	31%	180	38%	0	0%	0	0%
	Maltrato psicológico entre alumnos(as)	1.326	27%	164	34%	0	0%	0	0%
	Situaciones de conflicto entre párvulos que afectan la convivencia escolar (golpes, mordeduras, empujones, rasguños, tirones de pelo)	0	0%	0	0%	3	1%	20	1%
	Total	4.969	100%	477	100%	515	100%	2.566	100%
TOTAL ANUAL DE DENUNCIAS		5.615	100%	611	100%	638	100%	2.968	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información entregada por oficio del Departamento de Gestión Institucional de la SUPEREDUC.

Según los datos de la Encuesta Ciberacoso y Salud Mental 2021 (Fundación Summer, StatKnows y UDD, 2022), los y las jóvenes que tienen edades entre 15 y 19 años, que han sido acosados o acosadas virtualmente al menos una vez en los últimos 3 meses, representan el 33 % de este grupo: de estos, 52% son mujeres y 30% pertenecientes al grupo LGTBIQ+; 35% presentan síntomas de la depresión mayor; 37% declara “hacerse daño” como reacción al ciberacoso; y el 49% declara que el acoso proviene de su contexto de estudios.

En otros monitoreos, se evidencia que el 48% de los equipos directivos de los establecimientos educacionales consideró en marzo de 2022, que un aspecto crítico son las necesidades de apoyo psicológico al interior de los establecimientos (Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia, 2022a). En abril, un 53% indicó que la situación de violencia estaba peor que en 2019 (Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia, 2022d) y, para mayo, un cuarto de los establecimientos declaraba que su principal desafío ha sido la violencia por parte de estudiantes (Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia, 2022e). Así también, en octubre de 2022 el Colegio de Profesores lanzó una encuesta en línea para poder diagnosticar la situación de la violencia en los establecimientos educacionales, cuyos resultados se conocerán con posterioridad a la publicación de este informe.

Los datos de la Subsecretaría de Prevención del Delito (SPD) son consistentes con estas apreciaciones del profesorado: 14.464 casos policiales (denuncias y detenciones en flagrancia) se produjeron en establecimientos educacionales durante el primer semestre de 2022, aproximadamente un 8% más que el mismo período en 2019. En regiones como Coquimbo, Los Lagos, O'Higgins, Magallanes y Ñuble, el aumento fue de 20% o superior. Los casos que más han aumentado en comparación con ese período son infracción a ley de armas (228% de aumento aproximado), violaciones (70%); lesiones menos graves, graves o gravísimas (66%); abusos y otros delitos sexuales (63%) y robo de vehículo motorizado (50%) (nota 67).

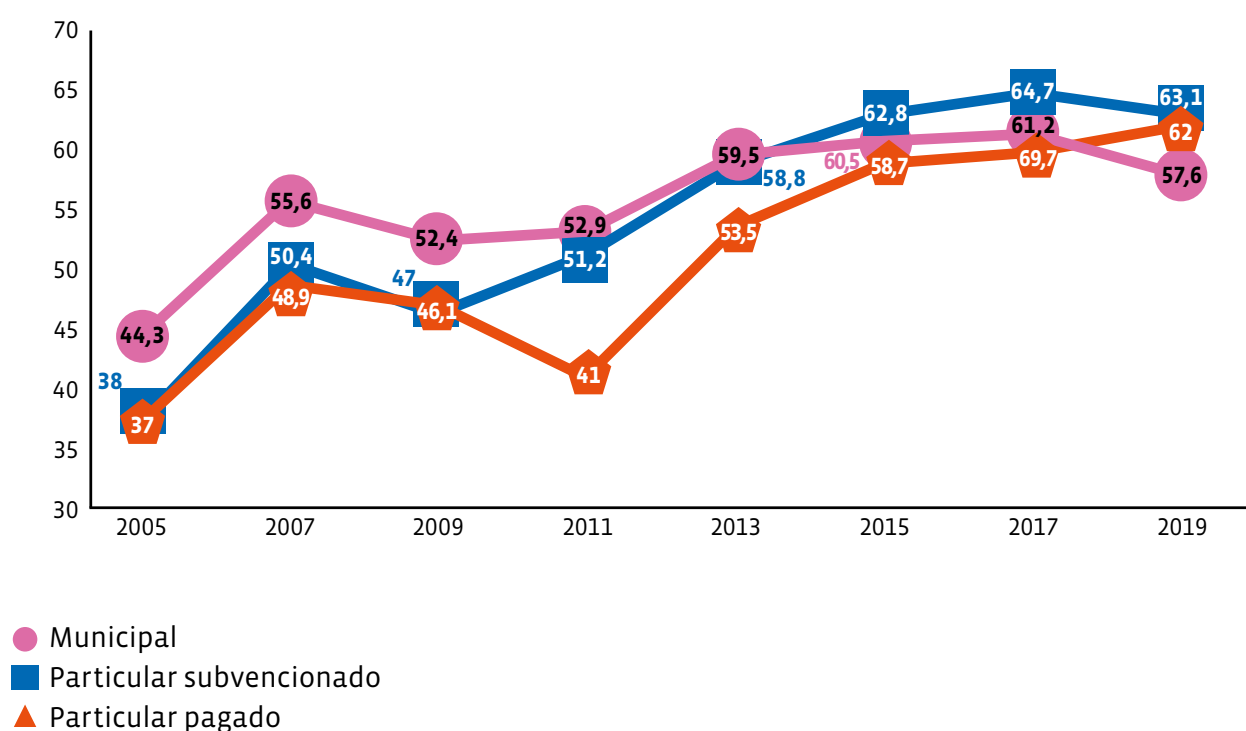
A esto hay que sumar la cifra oculta del impacto de la violencia ligada al narcotráfico que ha penetrado a los establecimientos educacionales y frente a la cual hay temor de denuncia, tanto por el personal de las escuelas como de padres, madres y apoderados. Si bien, los datos de la décima tercera versión del Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar indican que la percepción de tráfico alrededor de los colegios es un fenómeno de varios años, que empezaba a mostrar un descenso en los años previos a la pandemia, como muestra el Gráfico 5 (SENDA, 2020), durante la pandemia los datos de consumo

(nota 66). No se accedió a datos oficiales que identifiquen situaciones de ciberbullying o acoso digital entre integrantes de comunidades educativas, por lo que no es posible estimar este tipo de violencias. Tampoco se obtuvo información sobre la cobertura de la distribución y evaluación de las cartillas generadas por la Dirección de Educación General sobre este tema entre los años 2018 y 2019, ya que no hay evidencia de que se haya creado material nuevo durante la pandemia, salvo algunas recomendaciones de la Superintendencia de Educación.

(nota 67). Oficio n. 2299 recepcionado por el INDH en 5 de septiembre de 2022.

en la población general aumentaron (SENDA, 2021). En consecuencia, es posible prever que haya un cambio en esta tendencia a la baja también en la población escolar (nota 68), como lo anticipan distintos actores vinculados al sistema educativo.

Gráfico 6: Evolución de la percepción de tráfico alrededor de establecimientos educacionales, según dependencia administrativa.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar 2019. Se ajustó el eje vertical a una escala porcentual que va del 30% al 70% para visualizar mejor las diferencias porcentuales año a año.

(nota 68). El Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar 2022 está en desarrollo y tuvo su trabajo de campo entre marzo y junio 2022. Los resultados no estuvieron disponibles a la fecha del cierre de este informe.

De hecho, tanto fundaciones educacionales como especialistas que estudian la educación han declarado su preocupación frente a esta materia, por lo que podría presumirse un incremento del fenómeno. Pedro Larraín, de Fundación Belén Educa, comenta

Los chicos creo que tuvieron acercamiento a las drogas mayor que el que teníamos el 2019. Diferentes tipos de drogas, desde pastillas, a diferentes que se encuentran en los lugares donde viven y se hizo más recurrente, y les costó, les ha costado distanciarse de ello. Está muy difícil ese tema y eso te implica que muchos trafican. El tráfico está dentro de la escuela en muchos casos y todo eso trae, alrededor de eso, relaciones humanas muy complejas. La violencia, yo creo que una parte importante está relacionada con eso.

La preocupación es ratificada por Sylvia Eyzaguirre, integrante de la Mesa de Prevención de la Deserción Escolar

Lo que más me preocupa tiene que ver con el narco. Cómo el narco se metió en las escuelas, como hay niños traficando en las escuelas, cómo hay niños que están llegando armados a las escuelas, o sea, yo no sé cuándo va a ser el primer caso que llegue un niño y le dispare a sus compañeros, porque hemos sabido de muchos casos este año de niños que han sido devueltos a sus casas porque llevan pistolas con balas, a mostrarle al compañero lo choro que era, porque era el protegido del narco del barrio y están vendiendo droga. Entonces, eso ya es algo que está siendo frecuente en las escuelas y siento que no estamos preparados para eso. Entonces, esa violencia también me preocupa; creo que esa violencia le hemos puesto poca atención, creo que los colegios están totalmente sobrepasados con cómo llevar esto. Los apoderados también tienen miedo. Muchas veces temen hablar, porque pasa que, si castigan al niño, después el narco se va contra el colegio.

Ante casos de violencia con porte de armas en liceos emblemáticos, a finales de 2018 se promulgó la ley 21.128, conocida como Aula Segura, la cual establece mecanismos para la expulsión de estudiantes que hayan incurrido en faltas tipificadas en los reglamentos internos de cada establecimiento educacional. Por medio de esta ley, se habilita a los equipos directivos a aplicar la expulsión inmediata ante casos de armas y/o agresiones físicas graves (INDH, 2018). Durante la tramitación de dicho proyecto de ley, el INDH señaló al Congreso que lo deseable era que se considerara un enfoque pedagógico de las sanciones educativas, en lugar de un enfoque punitivo; más aún en consideración que la Ley de Responsabilidad Adolescente opera para resolver los temas que son constitutivos de delito. En efecto, coherentemente con el artículo 40 de la Convención de Derechos del Niño, el Comité de Derechos del Niño ha señalado que “los tradicionales objetivos de la justicia penal, a saber, represión/castigo, deben ser sustituidos por los de rehabilitación y justicia restaurativa cuando se trate de menores delincuentes” (nota 69), por lo que la sanción en el contexto educativo debe tener una función formativa que lleve al estudiante a tomar consciencia y a responsabilizarse de la gravedad de sus actos. Así también, la protección de los contextos

(nota 69). Comité de Derechos del Niño, Observación General N°1, párr. 10.

de aprendizaje para el conjunto de la comunidad escolar debe ser compatible con el resguardo de derechos de los niños, niñas y adolescentes que pueden tener conductas eventualmente disruptivas, de modo tal que el debido proceso y el ejercicio del derecho a educación no se vean conculcados con las medidas disciplinarias. En particular, este año el Comité de los Derechos del Niño ha recomendado al Estado de Chile que

Garantice que los niños puedan ejercer el derecho a expresar libremente su opinión y a organizarse con sus compañeros sin ser objeto de un trato violento y derogue la Ley núm. 21.128 (Ley Aula Segura) y su aplicación en las escuelas por parte de los directores (nota 70).

Entre 2019 y 2020 se abrieron 1.135 procesos a 885 estudiantes, de los cuales el 68% fue expulsado. La mayoría de los procesos fue en escuelas de la capital, incluyendo un liceo emblemático que concentra el 13% de los casos. La mitad de las expulsiones fue aplicada a estudiantes de enseñanza básica. La causal “Transgresión reiterada a las normas de establecimiento” es la más común (43%) y el “Uso, porte, posesión y tenencia de armas o artefactos incendiarios” representa solo el 2% de los procesos del período (Defensoría de la Niñez, 2022) (nota 71).

La aplicación de la Ley de Aula Segura genera valoraciones dispares, dados sus efectos en las trayectorias educativas de los estudiantes y sus limitaciones para trabajar con los factores causales que están en la base de las situaciones de violencia. Para algunos investigadores e investigadoras del sistema educativo, se considera más beneficioso separar a los niños y niñas para lograr un ambiente seguro y respetuoso de sus derechos:

Yo sí creo que cuando un alumno hace una barricada o incendio, le tira fuego a la profesora del colegio, tienes que despedirlo, tiene que haber una señal. Hoy día lo que ha pasado es que el colegio no puede despedir a alumnos que claramente incumplen con el reglamento interno, porque van a tribunales de justicia y te los devuelven, ¿verdad? [...] yo creo que ahí no hay una vulneración al derecho de los niños, sino que hay que entender bien lo que es una vulneración del derecho y lo que significa también poder educar a los niños con el respeto hacia los otros,

(nota 70). CRC/C/CHL/CO/6-7 del 22 de junio de 2022, Disponible en: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fCHL%2fCO%2f6-7&Lang=es. Recuperado el 26 de octubre de 2022.

(nota 71). No fue posible conseguir con el Mineduc ni con la Superintendencia de Educación las cifras actualizadas al primer semestre del 2022 sobre la aplicación de las medidas de expulsión amparadas en la Ley de Aula Segura ni cuáles son las medidas que se toman para asegurar la continuidad de estudios de quienes son expulsados y que en su reintegración escolar en una nueva comunidad cuente con el apoyo pedagógico para canalizar su malestar de formas no violentas.



Foto: Niñas de educación básica con mascarilla y algunos puestos vacíos por ausentismo escolar. Presentación del plan de trabajo para la promoción de la asistencia y permanencia escolar en liceo Bicentenario de Talagante. 26 de julio de 2022. Fuente: Ministerio de Educación.

¿verdad? Y donde hay reglas que cumplir y cuando no cumples las reglas tú tienes sanciones. [...] Y tienes un efecto positivo, porque puedes aislar a ese niño de ese grupo muchas veces, puedes reinsertarlo en otros grupos y puedes hacer un trabajo de acompañamiento. Lo que es muy difícil cuando grupos de niños que se portan, por así decirlo, mal, están todos juntos y siguen juntos, es mucho más difícil intervenir ahí, es mucho más difícil cuando no los separas (nota 72).

Otras organizaciones que están a cargo de escuelas o programas educativos indican que las medidas que establece la ley no son las ideales y que faltan otras herramientas que permitan tratar con casos extremos. Para Pedro Larraín, de Belén Educa,

Todos estamos de acuerdo con que se pase del paradigma de la convivencia escolar anterior del inspector punitivo, sancionador, a uno mucho más preventivo, absolutamente de acuerdo, pero nos estamos encontrando con eventos extremos donde los profes te dicen “hasta aquí no más”. O sea, “o tú haces algo con ese joven o yo me voy, porque estás afectando mi derecho y de todo el resto de mis compañeros”.

Estamos hablando de casos extremos y, frente a eso, hoy día, no está claro, ¿a qué acudes? Guste o no guste, al Aula Segura son los profesores que la exigen, porque es la única acción que tú puedes tomar en el momento con el chico, sino lo tienes que tener 10 días ahí, pese a que le hizo una amenaza de muerte al profesor, 10 días

(nota 72). Investigador/a del sistema educativo, en calidad de anonimato.

haciéndole una investigación para que, después de 10 días, después de infinitas entrevistas que tuviste que tomar, tomes una decisión de suspensión de una semana.

Por su parte, Liliana Cortés, de Fundación Súmate, señala

Yo no estoy de acuerdo con Aula Segura. Yo creo que genera dos cosas que son muy complejas: la primera es que responsabiliza a los niños, les da una responsabilidad individual de un fenómeno que es, al menos, del sistema, al menos, de toda la comunidad. Una comunidad educativa es la que tolera la violencia y yo siempre he planteado que es más difícil quedarse, pedir disculpas y quedarse, que mandarse a cambiar, porque cuando tú te vas, no reparas nada. O sea, si yo me quedara, si yo tuve un episodio grave y tengo posibilidades de reconstruir las relaciones dentro de ese espacio, pucha, eso es mucho más valioso que me saques.

Cuando tú instalas Aula Segura, lo que estás diciendo es que no hay que confiar en los jóvenes y que hay que responsabilizarlos de los actos que cometen sin trabajar con eso. Obvio, yo sé que se tienen que responsabilizar, no tengo ninguna duda de eso, ¿pero en qué espacios? ¿Dónde? ¿Cómo los proteges? Y ahí yo creo que tiene que haber una mirada mucho más de confianza y no de desconfianza. Yo creo que Aula Segura levantó una alerta, que muchos se pusieron a identificar a los que eran potenciales sujetos de Aula Segura, y algunos fueron como crónica de una muerte anunciada.

Por otra parte, la Defensoría de la Niñez y la Subsecretaría de Prevención del Delito, junto a la Subsecretaría de Educación, anunciaron en marzo de 2022 el plan “Seguridad para Estudiar” que permitirá fortalecer acciones existentes en el corto plazo. La estrategia central es robustecer el Sistema Lazos y su conexión con los establecimientos para la evaluación temprana del riesgo socio-delictual, y agilizar su posterior derivación. Se gestionaron capacitaciones en 46 establecimientos de barrios críticos, de las 43 comunas donde existe cobertura del programa con su componente Terapia Multisistémica. Esto se realizó en los meses de julio a septiembre. Según la información entregada por la SPD, hasta julio de 2022 el programa ha ejecutado \$5.973.841.279 pesos, alrededor de 379 millones más que los tres años anteriores, y ha atendido a 14.146 estudiantes y sus familias, 2.000 casos menos que en un año promedio.

Abordaje de la convivencia y violencia escolar durante la pandemia y post pandemia

Los lineamientos para la apertura gradual establecían que los establecimientos debían identificar las necesidades socioemocionales del alumnado a través del Encargado de Convivencia Escolar, con el fin de actualizar y adaptar el Plan de Gestión de Convivencia Escolar (PGCE) a la contingencia actual - documento que debe ser parte de los reglamentos internos de todos los establecimientos educacionales con reconocimiento oficial del

Estado (nota 73). Se entregó una guía metodológica para hacer ese levantamiento previo a la apertura (MINEDUC, 2020b) y durante 2020 y 2021 la División de Educación General ejecutó una serie de encuentros para la apropiación de la Política Nacional de Convivencia Escolar con enfoque socioemocional en contexto de pandemia.

En 2020 se realizaron 21 jornadas en 10 regiones del país, con un total de 4.367 directivos y docentes asistentes. Entre marzo y octubre de 2021 se realizaron 25 jornadas virtuales de apropiación de la PNCE en nueve regiones del país, abarcando funcionarios y funcionarias de 2.412 establecimientos. Las conclusiones de estas jornadas destacan la necesidad de profundizar en una perspectiva ética, entendiendo que hay situaciones relacionadas a conductas de agresividad y discriminación que no podrían ser tratados desde técnicas de bienestar individual o de psicología conductual. Otro aspecto destacado es cómo la convivencia es necesaria de abordar en el núcleo pedagógico, transversalmente, y que la gestión de la convivencia escolar se articule con otros planes de gestión internos. Además, se indica la importancia de contar con herramientas que permitan hacer diagnóstico en las comunidades, para identificar patrones de conductas nocivos y/o que son barreras para sus estudiantes (DEG, 2022a).

También se señaló que la estructura del sistema educativo significa una barrera para la enseñanza de la convivencia escolar. Por ejemplo, el uso de pruebas estandarizadas, las formas de administración (algunas centralizadas, otras descentralizadas) y la ausencia de una política que fomente el aprendizaje socioemocional influyen en las formas que adopta la gestión de la convivencia al interior de las escuelas. La Política Nacional de Convivencia Escolar solo distingue como ámbitos de acción la cultura escolar de los establecimientos y las asignaturas del currículum, quedando excluidas esferas de carácter macro (DEG, 2022a).

Por su parte, los resultados del DIA 2020 muestran que más de la mitad de los y las alumnas de enseñanza media declararon sensaciones de malestar respecto a su salud mental, en distintas categorías. Como también señalaron que, a su parecer, la gestión que hacen sus escuelas sobre el aprendizaje socioemocional no es suficiente (DIA, 2020). Como ya se ha indicado, los resultados del DIA no son útiles para la generalización, pero sí son pertinentes a considerar al interior de la realidad de cada establecimiento.

Junto a estos diagnósticos internos del sistema escolar, un estudio de carácter longitudinal muestra que la capacidad de internalizar y externalizar problemas en niños, niñas y adolescentes se vio afectada durante la pandemia. Si bien toda la muestra presentó un incremento de situaciones y enfermedades de salud mental, esto ocurrió diferenciadamente según estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, y de acuerdo a nivel socioeconómico: estudiantes con necesidades educativas especiales y bajo nivel socioeconómico presentaron mayores dificultades a la hora de internalizar problemas. A su vez, los casos de menores sin necesidades educativas especiales y de alto nivel socioeconómico

(nota 73). Res. Ext N° 482, 22 de junio de 2018, Superintendencia de Educación.



Foto: Manifestación estudiantil frente al Ministerio de Educación contra el caso y la violencia de género. 17 de marzo de 2022. Fuente: Ministerio de Educación.

incrementaron sus tasas de depresión ansiosa, retraída, déficit atencional y socialización. Por otra parte, estudiantes de bajos ingresos sin necesidades educativas especiales aumentaron sus diagnósticos de depresión ansiosa. Los resultados señalan que lo mejor sería implementar programas de educación socioemocional que permitiesen a los y las estudiantes reconocer sus propias emociones y las de otros, fortalecer redes de apoyo y detección temprana de salud mental al interior de las familias (Santa-Cruz Espinoza, Donoso, Rosas & Badillo, 2022).

Los lineamientos del año académico 2022 entregados por el gobierno anterior contenían propuestas asociadas a la materia. Se esperaba repartir a todas las escuelas con subvención del Estado un set de convivencia escolar y aprendizaje socioemocional, con material gráfico para poner en práctica los cuatro modos de convivir de la Política Nacional de Convivencia Escolar. Las indicaciones entregadas por la nueva autoridad sostienen la necesidad de capacitar al personal de los establecimientos en materia de buena convivencia escolar y manejo de situaciones de conflicto, dentro de las disposiciones que los reglamentos internos de los establecimientos han de cumplir (nota 74).

Además, ante las denuncias de violencia escolar, se anunció la “Estrategia de Bienestar y Convivencia” (nota 75), con el fin de operacionalizar el primer eje de la política “Seamos Comunidad”. La política propone atender la problemática a través de la convivencia, equidad de género y salud mental de las comunidades.

(nota 74). Res. Ext. N° 302, 6 de mayo de 2022, Superintendencia de Educación.

(nota 75). MINEDUC presenta “Estrategia de Bienestar y Convivencia. Disponible en <https://www.mineduc.cl/estrategia-de-bienestar-y-convivencia/> del 4 de abril de 2022. Recuperada el 21 de agosto de 2022.

En primer lugar, se espera fortalecer la convivencia y el bienestar a través de la implementación de un programa comunal de atención de crisis; y la actualización y reposicionamiento de la Política Nacional de Convivencia Escolar.

Bajo estos lineamientos se han desarrollado dos jornadas denominadas “Hacia una Educación No Sexista”. La primera de ellas se implementó en abril y participaron el 98% de los liceos públicos –la jornada fue catalogada como buena o muy buena por el 87% de los equipos directivos–. La segunda jornada se inició a mediados de octubre, enmarcada en el proceso participativo del proyecto de ley Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral, ya que sus resultados tendrán incidencia en el diseño del dicho proyecto de ley que el Ministerio de Educación propone presentar a fines de este año. Junto a estos insumos, Mineduc ha instalado varias mesas técnicas convocando al mundo académico, sociedad civil y organismos vinculados a derechos humanos, como la Defensoría de la Niñez y el INDH.

En segundo lugar, al asumir el nuevo gobierno, se patrocinó el proyecto de ley conocido como José Matías, que refuerza las medidas de responsabilización de los establecimientos educacionales frente actos de violencia y discriminación, en particular respecto a estudiantes trans, pero también a otras diversidades sexuales y otras condiciones que exponen a discriminación como la situación migratoria o la discapacidad. También busca profesionalizar el perfil del encargado/a de convivencia escolar (Boletín 13893-4). El proyecto de ley se encuentra en segundo trámite constitucional y con urgencia suma. (nota 76)

Por otra parte, se presentó la “Estrategia Nacional de Salud Mental en Comunidades Educativas”, junto a MINSAL, las subsecretarías de Educación y Párvulos, y JUNAEB. En el marco de la estrategia con el MINSAL, se anunció que el Programa de Apoyo a la Salud Mental Infantil (PASMI) aumentará su cobertura territorial para 2023, incluyendo también atención a menores de 3 y 4 años (nota 77). A la vez, el Programa Nacional de Salud Integral del Adolescente ha desarrollado nuevas guías y orientaciones técnicas para fortalecer el trabajo en la atención primaria (nota 78). Lo anterior va en línea de lo solicitado por organizaciones territoriales, como la Asociación de Municipalidades de Chile (AMUCH), que indican necesario robustecer las derivaciones e interconexión de la atención primaria de

(nota 76). El Consejo del INDH aprobó un pronunciamiento en esta materia en la Minuta aprobada el 20 de junio de 2022 - Sesión Ordinaria N° 676.

(nota 77). Ibidem nota al pie 41.

(nota 78). Minsal presenta nuevas publicaciones para potencia la participación, pesquisa oportuna y la salud e adolescentes y jóvenes. 18 de febrero 2022. Disponible en <https://www.gob.cl/noticias/minsal-presenta-nuevas-publicaciones-para-potenciar-la-participacion-pesquisa-oportuna-y-la-salud-en-adolescentes-y-jovenes/> Recuperado el 6 de octubre, 2022.

salud mental para niños, niñas y adolescentes, como también acortar la Jornada Escolar Completa para dar más espacio a actividades de contención y recreación (AMUCH, 2022).

Al respecto, se debe tener en cuenta que hay una documentada falta de especialistas en psiquiatría infanto-juvenil en el país y particularmente en regiones, como se establece en el Plan de Acción de Salud Mental 2019-2025 (Minsal, 2021). No obstante, el discurso público y la agenda de los primeros meses del retorno a la presencialidad estuvieron muy marcados por la preocupación de recuperación de las brechas de aprendizaje, por lo que se entendió que para la contención bastaba con un espacio en los primeros días de clases, sin un adecuado dimensionamiento de la profundidad del impacto psicosocial que la pandemia tuvo en los y las integrantes de la comunidad educativa. Así lo aprecia Liliana Cortés, de Fundación Súmate

creo que el sistema dio señales al principio de que había que concentrarse en lo pedagógico... eso chocó fuerte con la realidad socioemocional. Cuando eso pasó, yo creo que ya empezamos a nivelar. A nivelar y a tolerar, a procesar de mejor forma [...] pero nosotros estábamos preparados, porque las escuelas de reingreso donde nosotros trabajamos, se renueva la matrícula 50%, 100% casi todos los años, entonces es una escuela donde los jóvenes se tienen que conocer todos los años, entonces tenemos herramientas para hacer eso. [...] En cambio, la escuela regular nunca se imaginó que los chiquillos eran así. Pero siempre fueron así.

En general, la gestión de la convivencia y violencia escolar pareciera estar en una etapa de instalación y enfocada en el manejo de incidentes (BNC, 2022). Lo anterior, en un contexto social que ha sido tenso para niñas, niños y adolescentes –muy ligados a una mayor sensibilidad y reactividad–, y que no ha logrado asentar estrategias para generar entornos educativos libres de violencia.

Condiciones y preparación docente

Como se mencionaba en una sección anterior, la formación del profesorado para enfrentar pedagógicamente los temas de violencia es escasa. Si bien no hay estudios detallados sobre ello, si se considera que la formación inicial docente de los profesores de especialidad y enseñanza media tiene menos asignaturas y horas destinadas a temas “transversales”, es presumible suponer que las herramientas de este grupo del profesorado sean menores, en este sentido, a las que se promueven en la formación de docentes de educación básica. En lo que refiere a la preparación en temas socioemocionales, si bien el 51% de los estudiantes de Pedagogía General Básica tiene formación en temas de convivencia, solo el 4% cursó programas en los que se abordaran directamente los temas de violencia de género, violencia institucional, o de protección y reparación en casos de abuso y maltrato (INDH-CEPPE, 2020).

Gráfico 7: Estudiantes que acceden a EDH en programas obligatorios, según matrícula y subtema



Fuente: INDH-CEPPE (2020, p7)

El MINEDUC junto al CPEIP y el MINSAL, en un acuerdo de cooperación con el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) y la Universidad Austral, diseñaron y pusieron a disposición 398 talleres sobre habilidades socioemocionales para la prevención de la violencia, y detección y derivación de casos de salud mental, en la página virtual de la nueva política. Los cursos son de 8 horas presenciales, en las que se trabaja con las Seremis y los encargados de convivencia regional para atender las necesidades por cada territorio; y 3 horas de acompañamiento online. Los 23.880 cupos estaban disponibles para docentes, educadores de párvulos y asistentes de la educación del sistema municipal, SLE y colegios particulares subvencionados (nota 79). Un total de 6.796 personas han terminado la capacitación entre agosto y septiembre, correspondiente al 28% de los cupos disponibles, y 5.384 están inscritos y terminarían su formación a la fecha de cierre de este informe, llegando al 51% de cobertura del programa. Además, en el marco de las capacitaciones de herramientas digitales, se realizaron 6 talleres de seguridad digital y qué hacer frente al acoso en internet, en el que se inscribieron 1.800 docentes.

No obstante las capacitaciones a docentes, ha habido una disminución del profesorado en ejercicio. Un 9,2% ha renunciado, disminuido su carga o estuvo con licencia médica durante junio de 2022 –déficit mayor en establecimientos de Servicios Locales de Educación Pública (10%) y municipales (12%) que en subvencionados y particulares–, lo que para casi la mitad de las escuelas significa una disminución mayor de docentes presentes que en 2019 (Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia, 2022c). Esto también tensiona no solo la capacidad de adaptabilidad de los establecimientos educacionales a los requerimientos del estudiantado, sino también pone en evidencia la fragilidad de la disponibilidad de un cuerpo docente suficiente como para atender a toda la población escolar en este contexto de emergencia y post-pandemia. Alejandra Arratia, de Educación 2020, señala:

Cuando, en el fondo, el retorno era voluntario, los profesores tenían, un grupo de niños que estaban yendo, pero otro grupo de niños que no estaban yendo y, de ese grupo de niños que no estaban yendo, había algunos que se podían conectar online, pero había otros que no. Entonces los profesores nos decían “nosotros tenemos que hacer, en el fondo, tres clases”. Porque es una clase para los niños que están viniendo; después otra clase para los niños que no están viniendo, pero sí se pueden conectar; y otro tipo de clases y otro tipo de estrategia para los niños que no están viniendo, y no se pueden conectar. Entonces esa triple demanda no se sostuvo mucho, no se apoyó mucho. Conversamos con muchos actores que tenían comunidades educativas con un porcentaje altísimo de profesores con licencia médica, porque estaban reventados.

En los últimos meses, el tema de la situación docente se ha complicado, ya que, junto a las licencias y la falta de profesores de reemplazo, se han anunciado paralizaciones

(nota 79). MINEDUC. Talleres en salud mental y convivencia escolar para más de 23 mil docentes. 12 de agosto, 2022. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/talleres-en-salud-mental-y-convivencia-escolar-para-docentes/> Recuperado el 21 de septiembre, 2022.

en distintas regiones del país, debido al no pago de remuneraciones y la exposición a la violencia. Estas paralizaciones están afectando tanto a establecimientos municipales como particulares subvencionados (nota 80). En regiones, se han registrado paralizaciones en Ancud, Teno, Copiapó y Curanilahue por sueldos impagos o incompletos, plaga de ratones, falta de tratamiento de aguas, fuga de gases tóxico, bajos salarios, violencia y agresiones, según informa el Colegio de Profesores (nota 81).

La continuidad de estudios depende de la actividad docente y, por lo mismo, los tratados internacionales de derechos humanos han reconocido como componente del derecho a educación la mejora continua de las condiciones laborales del profesorado. Estos problemas impactan directamente en el ejercicio de derechos de niños, niñas y adolescentes y las condiciones que se denuncian también dan cuenta de precarias condiciones e inseguridad en el entorno educacional, que no solo afecta al cuerpo docente sino a toda la comunidad educativa y, en especial, a los y las escolares y sus derechos de crecer y desarrollarse en entornos seguros.

(nota 80). Como la reciente votación de paralización del sindicato N°1 de las escuelas de la Sociedad de Instrucción Primaria, que congrega a 800 docentes y asistentes de la educación en 17 establecimientos de la región metropolitana, un anuncio de paralización docente en el Instituto Nacional.

(nota 81). Colegio de Profesores: OLA DE PAROS DE PROFESORES EN CHILE SE TOMA LA PAUTA NACIONAL 12 octubre, 2022. Disponible en: <https://www.colegiodeprofesores.cl/2022/10/12/ola-de-paros-de-profesores-en-chile-se-toma-la-pauta-nacional/> Consultado el 17 de octubre de 2022.

VI. Consideraciones finales

El retorno a la presencialidad muestra que el impacto en el derecho a la educación ha sido diferenciado a nivel de la disponibilidad –con problemas de falta de matrículas y malas condiciones de los establecimientos educacionales–, pero también en lo referido a la accesibilidad y aceptabilidad de la oferta educativa. Estos factores han redundado en el aumento de la deserción y la exclusión escolar.

Si bien las cifras fueron mejores a las proyectadas, la falta de diligencia para atender a una situación diagnosticada en septiembre de 2021 –a través de acciones públicas que permitieran ampliar y mejorar la infraestructura escolar disponible, o implementar las medidas recomendadas por la Mesa de Prevención de la Deserción Escolar–, redundó en que miles de niños, niñas y adolescentes quedaran total o parcialmente fuera del sistema escolar durante 2022, incumplándose el derecho fundamental de ellos y ellas a la educación. A esto se suma la falta de datos oficiales y públicos que permitan establecer la magnitud y profundidad del problema, y que otros actores no gubernamentales puedan contribuir a reducir estas brechas de acceso y permanencia en las escuelas.

En relación a la no discriminación, la falta de información impide hacer un análisis más detallado de quiénes son los niños, niñas y adolescentes que están quedando sin atención por parte de las políticas que permiten ajustes razonables para apoyarles en su proceso formativo. Esto puede afectar a quienes se encuentran bajo custodia del Estado, a estudiantes con necesidades educativas especiales, a los que están cursando cuadros complejos de salud mental o los que por su condición migratoria no logran una adecuada y oportuna integración al sistema escolar.

Como lo han señalado distintos integrantes de la Mesa de Prevención de la Deserción Escolar, se generaron diversas herramientas para diagnosticar las brechas de aprendizaje y pesquisar tempranamente a quienes tenían riesgo de deserción. Sin embargo, hacer recaer la responsabilidad de

la recuperación de esos y esas estudiantes en los establecimientos educacionales ha provocado un aumento de las brechas, porque dependerá de las capacidades de los equipos de cada institución educativa el poder responder a la complejidad del desafío que develó la pandemia.

Por otra parte, las brechas de aprendizaje se produjeron, también, por la desigualdad de condiciones de equipamiento y alfabetización digital de los hogares de los que provienen los y las estudiantes. El gobierno no generó ni reforzó la aplicación de medidas de accesibilidad a NTICs y de competencias digitales en la población adulta, que apuntaran directamente a este factor, lo que no solo agudiza la diferencia educativa entre establecimientos, sino que también al interior de los mismos.

A pesar de ello, destaca la innovación en enriquecer los entornos de aprendizaje a través de la mantención de la señal de televisión educativa y la apertura de espacios radiales, ya que ayudaron a paliar los efectos de la falta de conectividad digital de muchos territorios. No obstante, estas iniciativas estuvieron focalizadas en la educación básica y parvularia, no habiendo herramientas equivalentes para mantener vinculados a estudiantes de la educación media, que no tuvieron la posibilidad de acceder a clases presenciales. Estos mecanismos, promovidos por la Unesco desde antes de la pandemia, han sido recogidos como potenciales estrategias para dar continuidad a los procesos educativos en territorios aislados o en conflicto (Comité DESC, Observación General N°13 sobre el derecho a la Educación).

Así también la pandemia develó otras situaciones problemáticas del ejercicio del derecho a educación y que dicen relación con la pertinencia y adaptabilidad de la educación formal para la población juvenil, particularmente la de sectores más vulnerables socioeconómicamente, y de estudiantes expuestos a situaciones de discriminación. Esta menor valoración de la educación formal ya se venía constatando en el estudio de bienestar subjetivo en la escuela desarrollados por Unicef (2014) y en las encuestas del Injuv 2018 y 2022 que consultan sobre este tema (nota 82). Pese a que las temáticas de salud mental y de desarrollo de proyectos de vida han tomado mayor relevancia en la discusión pública y educacional, en términos generales se ha vuelto a la dinámica escolar de prepandemia, en la cual no se ha logrado integrar

(nota 82). En la encuesta Nacional de Juventud 2018 y 2022 se incorpora una pregunta en base al nivel de acuerdo con la afirmación “da lo mismo lo que se estudie, luego se tiene que trabajar en lo que sea”, la que mostró un alza de más de 10 puntos porcentuales entre ambas mediciones.

las necesidades de los y las jóvenes estudiantes, y en particular las del segmento que manifiesta un menor interés o valoración por la educación formal como vía de desarrollo personal y de inserción sociolaboral.

Adquieren relevancia, además, otros factores que quiebran el vínculo de los y las estudiantes con sus comunidades educativas, como ha sido el reportado aumento de la violencia y del narcotráfico, ambas situaciones para las cuales el profesorado cuenta con muy pocas herramientas. El Ministerio de Educación ha establecido alianzas para poder hacer algunos primeros intentos de capacitación, pero son aún insuficientes, dada la complejidad de las realidades a enfrentar. Además, la formación inicial docente tampoco ha privilegiado este campo de la formación del profesorado, por lo que hoy todo el peso de las políticas está recayendo en la formación continua, ante lo cual cabe señalar que la Ley N.º 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, no consideró la formación “transversal” como parte de los temas priorizados y obligatorios.

También se advierten carencias respecto a las coberturas de las políticas educacionales y de salud que se vinculan con la atención de salud mental de estudiantes y docentes. Ante el aumento de los casos de tipo depresivo, de trastornos de aprendizaje y de desmotivación, ausentismo escolar y docente, los equipos psicosociales de los establecimientos no logran dar abasto ante la demanda.

Asimismo, han faltado políticas que se orienten a abordar la situación docente y se ha colocado poco énfasis en enfrentar la triple demanda de, por una parte, preparar y acompañar a estudiantes de forma presencial e híbrida y, por otra, de intentar retener a quienes no se conectan con sus comunidades escolares. Además, el profesorado está enfrentando situaciones de violencia en el retorno y en la virtualidad, para las cuales no están preparados ni desde el punto de vista psicológico ni profesional. Estas situaciones de agobio se han traducido en un elevado número de licencias médicas y en la dificultad de encontrar docentes de reemplazo, situación que vuelve a impactar negativamente en la continuidad de estudios de los y las escolares.

Así, el retorno a la presencialidad ha dejado en evidencia que hay un grupo de estudiantes que ha quedado fuera del sistema escolar; y otros viviendo condiciones de infraestructura deficiente, con déficit de docentes o enfrentados a diversos cuadros de violencia. Estas situaciones, si bien han tendido a disminuir durante el segundo semestre de 2022, nos hablan de la necesidad de profundizar en políticas que aseguren el acceso a la educación para todos y todas, así como la generación de ambientes seguros y acogedores para que niños, niñas y adolescentes puedan

desarrollarse plenamente, según determina el estándar internacional y los compromisos asumidos por el Estado de Chile en esta materia.

VII. Recomendaciones

1. Se recomienda al Poder Ejecutivo, y en particular al Ministerio de Educación, que amplíe la infraestructura escolar de emergencia en el más corto plazo posible, y mejore las condiciones generales de los establecimientos, de manera de asegurar el acceso a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes que residen en el país.
2. Se recomienda al Ministerio de Educación a llevar un sistema actualizado y público de estadísticas de acceso y permanencia en el sistema educacional, que incluya variables clave del perfil de los y las estudiantes como su sexo, identidad de género y orientación sexual; condiciones de etnicidad, discapacidad o situación migratoria y otras variables de vulnerabilidad, tomando los debidos resguardos para prevenir la vulneración de la vida privada de los estudiantes.
3. Se recomienda al Poder Ejecutivo fortalecer la estrategia de retención escolar, ampliando la cobertura del programa orientado a estudiantes de la Red Sename y a los programas de reingreso educativo.
4. Se recomienda al Poder Ejecutivo que adopte políticas de convivencia escolar y de contención socioemocional como una práctica permanente, de carácter colectivo, y con un enfoque comunitario.
5. Se recomienda al Poder Ejecutivo fortalecer sus medidas de prevención de la violencia escolar, tanto en espacios presenciales como virtuales que comparten las comunidades escolares, para atender especialmente a las situaciones de violencia de género que afectan a niñas y estudiantes LGBTQII+, así como otras formas de violencia asociadas a discriminación, como ocurre con la población escolar migrante o con discapacidad.
6. Se recomienda a los poderes colegisladores la tramitación de una ley de educación sexual y afectividad, especialmente para prevenir y abordar de manera integral las situaciones de discriminación, violencias sexuales y de género, que incluya aspectos de refuerzo curricular de la formación docente.

7. Se recomienda a los poderes colegisladores reforzar las normativas y los programas especializados de la educación orientada a la población rural, indígena, así como para los y las estudiantes en situación de discapacidad, en particular de carácter intelectual y psicosocial.
8. Se recomienda al Poder Ejecutivo, a través de la Subsecretaría de Prevención del Delito, el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Educación y los Municipios, que fortalezca la articulación de las políticas preventivas en materia de violencia y delincuencia en las comunidades escolares y que robustezca las competencias en materia de intervención educativa y psicológica.
9. Se recomienda al Poder Ejecutivo fortalecer el rol docente y el de los equipos psicosociales de los establecimientos educacionales, por medio de la capacitación y de su reconocimiento dentro de la Ley de Desarrollo Docente.
10. Se recomienda al Poder Ejecutivo mantener la flexibilización del uso de la Subvención Escolar Preferencial, para que cada comunidad pueda focalizar la utilización de los recursos en función de la realidad de sus estudiantes y familias, por un tiempo adecuado en atención a los desafíos de la recuperación de aprendizajes y de accesibilidad a los recursos didácticos.
11. Se recomienda al Poder Ejecutivo que, en el marco de las próximas reformas curriculares, se integre una estrategia de apoyo al desarrollo psicoemocional de los y las estudiantes, la adquisición de herramientas de resolución de conflictos y desnaturalización de discriminaciones, junto al desarrollo de habilidades sociales.
12. Se recomienda al Poder Ejecutivo que integre, en sus prácticas pedagógicas, la formación del cuerpo docente nacional en habilidades digitales destinadas a la apropiación de las NTICs para usos educativos y autoaprendizaje.
13. Se recomienda al Poder Ejecutivo desarrollar políticas que permitan generar una mayor conectividad digital en el país.
14. Se recomienda a los órganos colegisladores que desarrollen los marcos normativos que aseguren entornos digitalmente seguros.
15. Se recomienda al Poder Ejecutivo promocionar la alfabetización digital de la población adulta, como forma de integración social y para el acompañamiento de los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes.

Bibliografía

AMUCH. (2022). Sondeo de opinión a padres, madres y/o apoderados sobre violencia escolar en Chile.

CEM. (2020a). Base de datos estado de apertura de establecimientos educacionales de 2020.

CEM. (2020b). Base de datos de directorio de establecimientos educacionales 2020.

CEM. (2020c). *Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia*. Documento de trabajo 22. Santiago, Chile.

CEM. (2020d). Base de datos del Sistema de Admisión Escolar (SAE) 2020.

CEM. (2021a). Base de datos estado de apertura de establecimientos educacionales de 2021.

CEM. (2021b). Impacto de la pandemia COVID-19 en la empleabilidad de los estudiantes. Evidencias 53. Santiago, Chile.

CEM. (2021c). Base de datos del Sistema de Admisión Escolar (SAE) 2021.

CEM. (2022a). Base de datos de directorio de establecimientos educacionales 2022.

CEM. (2022b). Impacto de la pandemia COVID-19 en la empleabilidad de los estudiantes. Evidencias 53. Santiago, Chile.

CEM. (2022c). Base de datos del Sistema de Admisión Escolar (SAE) 2022.

- Chanduvi, J. S., Jenkins, R., Dewan, P., Reuge, N., Yao, H., Alejo, A., Falconer, A., Chakroun, B., Chang, GC., Azevedo, J., Sanchez, A., Giannini, S., Brossard, M., Dresen, T. & Bergmann, J. (2022). *Where Are We on Education Recovery?* UNICEF.
- DEG. (2021a). Guía de usuario para Plan de Funcionamiento 2021. Orientaciones para sostenedores y equipos directivos.
- DEG. (2021b). ¿Cómo hace un Plan de Funcionamiento 2021 de manera participativa? Orientaciones para sostenedores y equipos directivos.
- DEG. (2021c). Cartilla de orientaciones subvención pro-retención escolar para sostenedores y directores.
- DEG. (2021d). Informe sobre el plan de trabajo 2020. Apropiación de la PNCE con enfoque socioemocional en contexto de pandemia. “Fortalecimiento de las capacidades locales para la gestión de la convivencia escolar en contexto de epidemia en Chile por la enfermedad Covid-19”.
- DEG. (2022a). Informe Jornadas de apropiación de la PNCE 2021.
- DEG. (2022b). Orientaciones para la jornada de reencuentro y cuidado en espacios educativos.
- Defensoría de la Niñez. (2022). Informe de Política Pública N°2. Total de causas por Aula Segura aplicadas durante 2019 y 2020.
- Elige Educar. (2021). Docentes y Educadores en Pandemia: Indagación de las primeras etapas de la pandemia derivada del COVID-19. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia. (2021a). Reporte 1: semana del 22 al 26 de marzo. Disponible en https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/AnalisisEncuestaCOVID_Marzo2029.pdf.
- Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia. (2021b). Reporte 2: semana del 9 al 13 de agosto. Disponible en https://www.covideduccion.cl/_files/ugd/493531_3e9174ebaaab4b469577e6f6e734fcd2.pdf.
- Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia. (2021c). Reporte 9: semana del 22 al 26 de noviembre. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/12/informe-covideduccion-reporte9.pdf>.

Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia. (2022a). Reporte 1: semana del 7 al 11 de marzo. Disponible en https://www.covideducacion.cl/_files/ugd/493531_6222e94f58b44eab887c45fda55e5f8b.pdf.

Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia. (2022b). Reporte 5: semana del 25 al 29 de julio. Disponible en https://www.covideducacion.cl/_files/ugd/493531_7e401f3b4bcc49d28363c3f637ca21b5.pdf.

Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia. (2022c). Reporte 4: semana del 13 al 17 de junio. Disponible en https://www.covideducacion.cl/_files/ugd/493531_7e401f3b4bcc49d28363c3f637ca21b5.pdf.

Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia. (2022d). Reporte 2: semana del 18 al 22 de abril. Disponible en https://www.covideducacion.cl/_files/ugd/493531_27705658717e4393bb22dae6c1f72782.pdf.

Encuesta de Monitoreo de Escuelas en Pandemia. (2022e). Reporte 3: semana del 16 al 20 de mayo. Disponible en https://www.covideducacion.cl/_files/ugd/493531_b73577566bb24b92b01d586bd5814274.pdf.

Fundación Katty Sumer/UDD. (enero 2022). Segundo estudio de percepciones de jóvenes de 15 a 29 años del territorio nacional de Chile: Ciberacoso y salud mental 2021.. Disponible en: <https://fsummer.org/wp-content/uploads/2022/05/Ciberacoso-y-Salud-Mental-en-Jovenes-entre-15-a-29-anos-Diciembre-2021.pdf>.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2020). *Informe Anual de Derechos Humanos*. “COVID y Derechos Humanos en Chile”.

INJUV (2018) IX Encuesta Nacional de Juventud; Disponible en: <https://www.injuv.gob.cl/encuestanacionaldejuventud>. Recuperado el 03 de noviembre de 2022. Recuperado el 03 de noviembre de 2022.

INJUV (2022) X Encuesta Nacional de Juventud. Disponible en: <https://www.injuv.gob.cl/encuestanacionaldejuventud>. Recuperado el 03 de noviembre de 2022

Cepal-Unesco, (agosto 2020) Informe la Educación en tiempos de la pandemia de Covid19.

MINEDUC. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. “La convivencia la hacemos todos”.

- Meinck, S., Fraillon, J., & Strietholt, R. (2022). *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education: International Evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- MINEDUC. (2020a). Educación en Pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020.
- MINEDUC. (2020b). Abrir las escuelas Paso a Paso. Orientaciones para establecimientos educacionales Paso 3 y 4.
- MINEDUC. (2020c). Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar.
- MINEDUC. (2021a). Balance primer semestre 2021.
- MINEDUC. (2021b). Novedades de Aprendo en Línea para potenciar la labor docente. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2022a). Balance 2021: Educación escolar y parvularia.
- MINEDUC. (2022b). Política de Reactivación Educativa Integral. #SeamosComunidad.
- Ministerio de Desarrollo Social (2021) Informe de detalle de Programas Sociales Evaluación Ex Ante - Proceso Formulación Presupuestaria 2022. Retención Escolar.
- Ministerio de Hacienda. (2020). Fondo de emergencia transitorio y fondos especiales en el tesoro público. Un esfuerzo hacia más transparencia fiscal.
- Ministerio de Hacienda. (2021a). Reporte proceso de monitoreo y seguimiento 20202. Subvención Especial Preferencial (SEP).
- Ministerio de Hacienda. (2021b). Fondo de emergencia transitorio.
- Ministerio de Salud. (2019). Plan de Acción de Salud Mental 2019-2025. Disponible en <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2022/01/Plan-de-Acci%C3%B3n-Salud-Mental-2019-2025.pdf>.
- Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones. (2022). Especial Análisis Nueva Tecnología 5G en Internet Móvil y crecimiento Tecnología Fibra en Internet Fija.

- OECD (2021). The State of School Education. One Year into the COVID Pandemic. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- OIT y UNICEF (2022) Methodology of the 2020 ILO-Unicef. Global estimates of children labour. New York, ILO and UNICEF, 2 Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---webdev/documents/publication/wcms_858553.pdf.
- Santa-Cruz, C., Espinoza, V., Donoso, J., Rosas, R., & Badillo, D. (2022, January 13). How Did the Pandemic Affect the Socio-Emotional Well-Being of Chilean Schoolchildren? A Longitudinal Study. *School Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000493>.
- SENDA. (2020). Décimo Tercer Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar de Chile, 2019. 8° Básico a 4° Medio. Disponible en <https://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2021/01/ENPE-2019-30-12-20.pdf>.
- SENDA. (2021). Décimo Cuarto Estudio Nacional de Drogas en Población General, 2020. Disponible en <https://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2022/03/ENPG-2020-WEB.pdf>.
- Superintendencia de Educación. (2020). El Cyberacoso: un desafío en contexto de pandemia. Infografía. Disponible en <https://static.superintendencia-educacion.cl/2021/sitecuidomecuido/pdf/6ciberacoso.pdf>.
- UNESCO. (2016). A Policy Review: Building Digital Citizenship in Asia-Pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT. París.
- UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD. (2021). What's Next? Lessons on Education. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/what-s-next-lessons-on-education-recovery-697bc36e-en.htm>.
- Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379117>.
- UNESCO y UNICEF. (2022). Políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837?posInSet=4&queryId=5ad6dd3a-eb17-4bb4-b8b1-fbb42bdd3665>. Recuperado el 4 de noviembre de 2022.
- UNICEF (diciembre 2021) Evitemos una década perdida Hay que actuar ya para revertir los efectos de la COVID-19 sobre la infancia y la juventud. Nueva York, UNICEF División Global de Comunicación y Abogacía. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/112976/file/UNICEF%2075%20report%20Spanish.pdf>.

UNICEF, UNESCO y Banco Mundial (2022) Where are we on education recovery? New York, United Nations Children's Fund (UNICEF).
Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381091>.

World Bank. (2022). *Two Years After: Saving a Generation*. Washington, DC: World Bank. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37586> License: CC BY.