



# **Impactos del Programa de Integración Escolar (PIE): desafíos a 13 años del DS nº 170**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Alumno: Macarena Salvo Cruces  
Profesor Guía: Oscar Landerretche Moreno**

**Santiago, julio de 2022**



---

UNIVERSIDAD DE CHILE

Taller de Tesis-AFE

Maestría en Políticas Públicas

Otoño 2022

Autora: Macarena Salvo Cruces

Tema: Impactos del Programa de Integración Escolar (PIE): desafíos a 13 años del DS n° 170.

Entrega borrador final

## **Sección 1: Presentación y objetivos**

El Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) es la política pública que actualmente rige en Chile con el propósito de favorecer la integración dentro del sistema escolar tradicional de niños, niñas y adolescentes (NNA) que posean necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). Este programa asegura un apoyo profesional especializado para promover sus aprendizajes (Fundación Chile, 2013).

La cantidad de niños con NEE que subvenciona el programa PIE actualmente es de 183.373 estudiantes. Pero existe una cifra negra que desconocemos y que la universalización del programa podría develar. Esto, dado que existe una limitación de 7 vacantes por curso para la subvención que reciben los establecimientos educacionales que deciden voluntariamente ofrecer PIE (DS N° 170).

Las bases del PIE están fundamentadas en el Decreto Supremo N°170 (DS 170/09), promulgado en 2009 y cuyo origen es la Ley N° 20.201 (2007), que modifica el DFL N° 2 de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros legales. Esta normativa establece el control financiero a los sostenedores y define la existencia de una subvención diferenciada según el tipo de NEE y tipo de jornada escolar. De dicha ley se desprende la creación de un reglamento para el diagnóstico de ingreso al PIE a fin de identificar a los estudiantes beneficiarios del programa, evaluando además para categorizar su ingreso por NEET o NEEP.

Tras 13 años de implementación del PIE: ¿cuáles son los alcances de este programa de integración? El objetivo de este trabajo será responder a dicha pregunta, analizando los alcances del PIE, sus efectos en la integración de los miembros de las comunidades educativas y eventuales aspectos de mejora. La metodología para abordar esta pregunta será la revisión de la normativa e historia del programa chileno y de los datos disponibles, junto a un análisis comparado del PIE chileno y políticas de integración educativa en Italia, España y Finlandia, a



través de cinco elementos: historia, tipo de diagnóstico, cobertura, tipo de subvención y modelo educativo implementado.

Se escogieron estos tres países porque en ellos se llevaron adelante reformas de inclusión escolar similares a la propuesta evaluada para Chile en este trabajo. La metodología proporciona una perspectiva amplia de la problemática a nivel local, con evidencia de casos comparados en cinco elementos, sin embargo, posee limitaciones respecto a los datos disponibles para la estimación de costo que significaría ampliar de manera universal el programa en los tres escenarios propuestos.

El siguiente análisis demuestra que Chile posee una política pública que en la última década ha promovido efectivamente la integración de las y los estudiantes con NEE, pero que posee deficiencias en el tipo de diagnóstico, modelo educativo, tipo de subvención y cobertura. A continuación, se presenta evidencia que respalda el desafío de avanzar hacia un modelo de inclusión escolar con una oferta universal, que avance desde el 5% actual a un 16% de la matrícula nacional impactada por el PIE.

## **Sección 2: Caracterización del PIE**

Para analizar los alcances del Programa de Integración Escolar (PIE), el marco legal y punto de partida es el Decreto Supremo N° 170 (DS N° 170/09) promulgado el año 2009. Este establece las directrices respecto a procesos de evaluación diagnóstica y requerimientos para acceso a recursos. Además, plantea orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de formas y lógica de trabajo colaborativo (DS N° 170/09).

El Decreto N° 170 entregó los lineamientos para que los establecimientos educacionales pudieran otorgar una oferta de PIE desde hace más de una década. Sin embargo, la historia sobre la integración escolar para los niños con necesidades educativas especiales tiene una larga data y se remonta a mediados del siglo XIX, cuando se fundó la primera Escuela Especial para sordos de Chile y de Latinoamérica en 1852 (Godoy, 2004). Entre esta fecha y hasta finales del siglo XX, el foco de las políticas de educación en Chile estuvo centrada en la cobertura de la población en edad escolar (MINEDUC, 2005), postergando la focalización de políticas que integraran a aquellos estudiantes con NEE. En dicho período, la modalidad de educación especial estaba en la creación y fundación de espacios y establecimientos educativos paralelos (escuelas especiales) a las escuelas y liceos regulares (Godoy, 2004).

Desde mediados de la década de los 60 en adelante se inician acciones tendientes a consolidar la educación especial en el país. Uno de los hitos principales es la creación de carreras en el área de Educación Especial y grupos de investigación sobre la materia. Estos estuvieron siempre ligados al mundo médico, específicamente pediátrico y psiquiátrico, en centros de salud como los Hospitales Calvo Mackenna, Roberto del Río, Instituto de Neurocirugía e Investigaciones Cerebrales y Arriarán en Santiago (Godoy, 2014).



En los 90 se produce un auge en políticas educativas para integrar a quienes poseen NEE en contextos de escuelas tradicionales y se establece el Decreto de Educación N° 490/90, con normas para implementar programas de integración escolar: es la primera vez que se habla de una subvención especial por cada alumno integrado.

Para 2004 se crea una mesa técnica para la Política Nacional de Educación Especial. Sus desafíos consistían en promover en el sistema educacional distintas etapas del desarrollo, concepción y actitudes, con el fin respetar la diversidad de las personas que presentan necesidades educativas especiales y fortalecer los equipos profesionales del país en todas las regiones para coordinar el trabajo de asesoría, evaluación y control a los establecimientos que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2005).

En 2005 el MINEDUC presenta la Nueva Política Nacional de Educación Especial, cuyas líneas estratégicas para el periodo 2006-2010 fueron el ampliar el acceso a la educación, mejorar el currículo y la gestión escolar atendiendo a la diversidad, fortaleciendo las escuelas especiales, mejorando la formación de los docentes y profesionales de la educación especial y regular. La propuesta incluyó, además, aumentar el financiamiento, reforzar los equipos técnicos del ministerio y extender la comunicación y difusión de la problemática de la discapacidad (MINEDUC, 2005).

En 2007 se sientan las bases de lo que será el posterior Decreto Supremo N°170, con la promulgación de la Ley N° 20.201, que modifica el DFL N° 2 de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros legales. Esta normativa establece el control financiero a los sostenedores y define la existencia de una subvención diferenciada según el tipo de Necesidades Educativas Especiales: transitorias (NEET) o permanentes (NEEP).

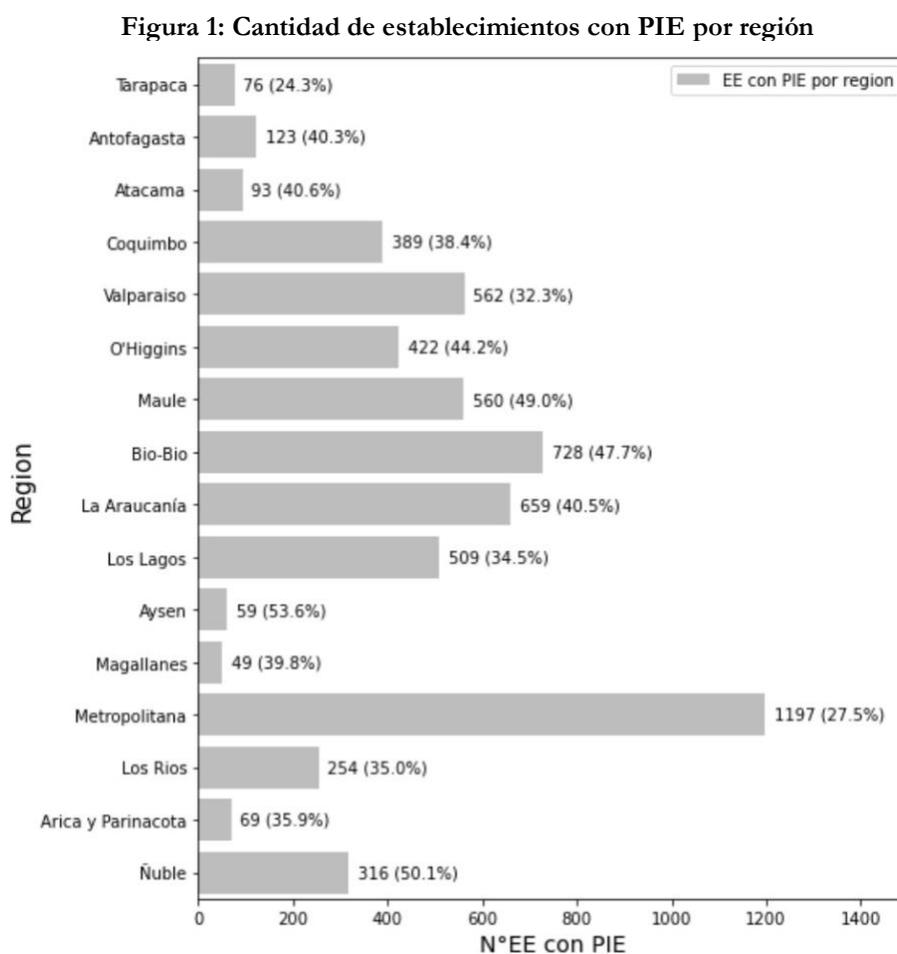
En esta ley se propone la creación de un reglamento para la evaluación diagnóstica de ingreso a fin de identificar a los estudiantes beneficiarios del programa y de la subvención, evaluando además para categorizar su ingreso por NEET o NEEP, así como los requisitos para acceder a los recursos y estableciendo orientaciones sobre el trabajo, las coordinaciones y prácticas que promuevan la integración de todos los estudiantes en los establecimientos que poseen Programas PIE (MINEDUC, 2013).

El PIE funciona de la siguiente manera: un establecimiento decide voluntariamente ofrecer el programa, para lo cual recibe una subvención por cada niño que sea diagnosticado con NEE, con un máximo de 7 estudiantes por sala. El establecimiento utiliza este financiamiento para contratar un equipo multidisciplinario compuesto por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales especializados en educación, dependiendo de las necesidades y recursos que poseen. Si bien el DS N° 170 no limita los recursos para la contratación de profesionales y también puede ser usado para formación, compra de material, entre otros, el uso principal de la subvención es contratar a los profesionales que apoyan a los estudiantes con NEE (Fundación Chile, 2013).



El equipo PIE se encarga de diagnosticar nuevos casos y/o validar aquellos que llegan con diagnóstico médico externo y, posteriormente, apoyar el proceso de aprendizaje y de integración de los estudiantes con NEE a través de: adecuación curricular, acompañamiento en aula y talleres de reforzamiento de habilidades y aprendizajes, estos últimos, en su mayoría ocurren en horario de clase, donde el estudiante se aparta de su curso para asistir a las “salas PIE”.

Actualmente, más de la mitad de los establecimientos educacionales de Chile incorpora en su oferta educativa Programa de Integración Escolar (53,7%), lo que corresponde a 6.066 colegios, de los cuales, el 63,8% se encuentran en zona urbana (Holz, 2018). La distribución de la oferta del PIE por región es variada, siendo la Región de Tarapacá la que cuenta con menor cobertura, donde un 24,3% del total de establecimientos ofrece el programa (MINEDUC, 2021):

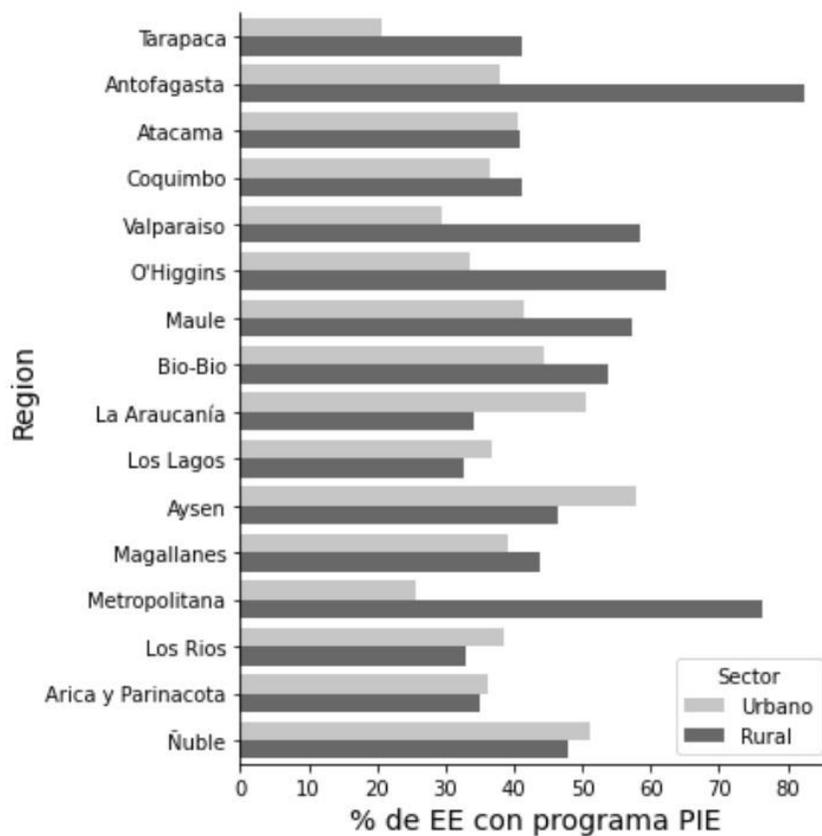


Fuente: Elaboración propia con base directorio PIE, MINEDUC, 2021.



Otro dato relevante sobre la cobertura del PIE tiene que ver con las diferencias de oferta según las áreas urbanas y rurales a lo largo del país. Mayoritariamente las regiones poseen un porcentaje de establecimientos con PIE similar tanto en ambos sectores (urbano y rural), con excepción de Antofagasta, Metropolitana, O'Higgins y Valparaíso, Tarapacá. Un caso llamativo es el de la región Metropolitana, donde el porcentaje de establecimientos educacionales con PIE en la zona rural es significativamente mayor que el porcentaje de la zona urbana, a pesar de que la distribución demográfica de dicha región es predominantemente urbana.

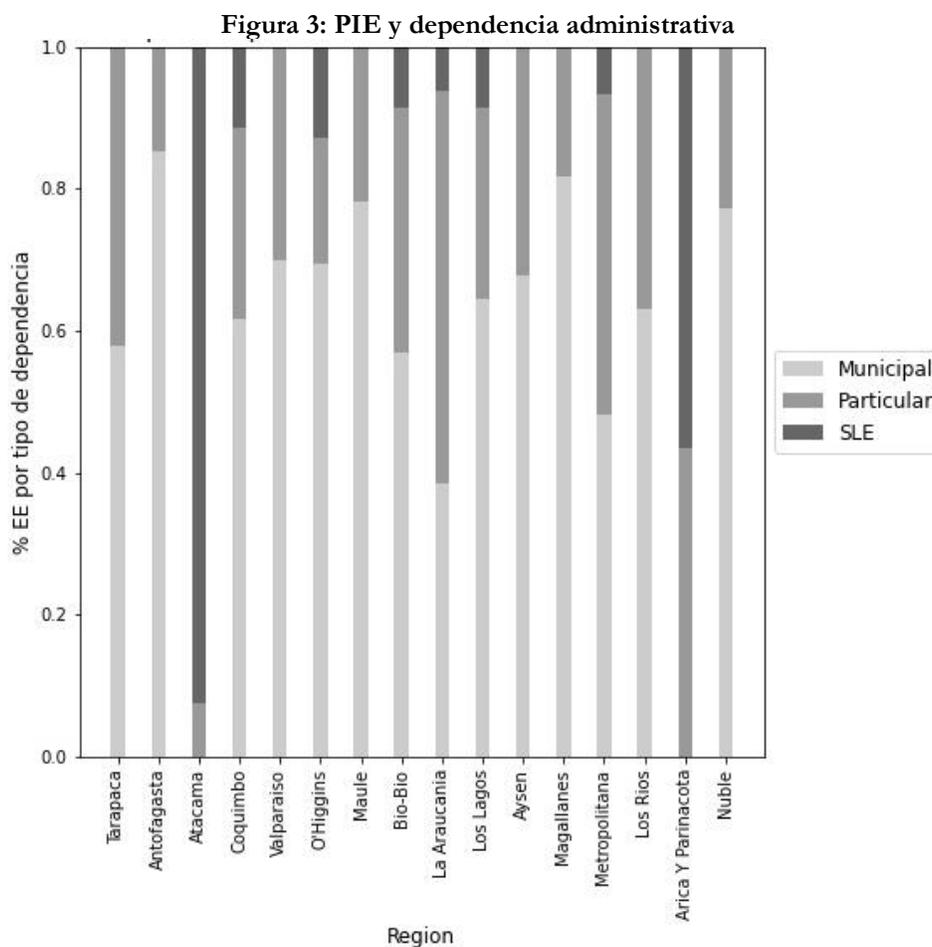
**Figura 2: Establecimientos con PIE según zonas urbanas y rurales**



Fuente: Elaboración propia con base directorio PIE, MINEDUC, 2021.



Según datos del MINEDUC de 2021, respecto al tipo de dependencia de los establecimientos que cuentan por programa PIE, la tendencia es que los establecimientos municipales son los que han adherido en mayor grado a contemplar la integración dentro de sus planes formativos, por sobre los particulares. Lo anterior solo sería diferente en las regiones de Atacama y Arica y Parinacota, donde son los SLE (también parte de la educación pública) quienes proporcionan la mayor oferta para estudiantes con NEE.



Fuente: Elaboración propia con base directorio PIE, MINEDUC, 2021.



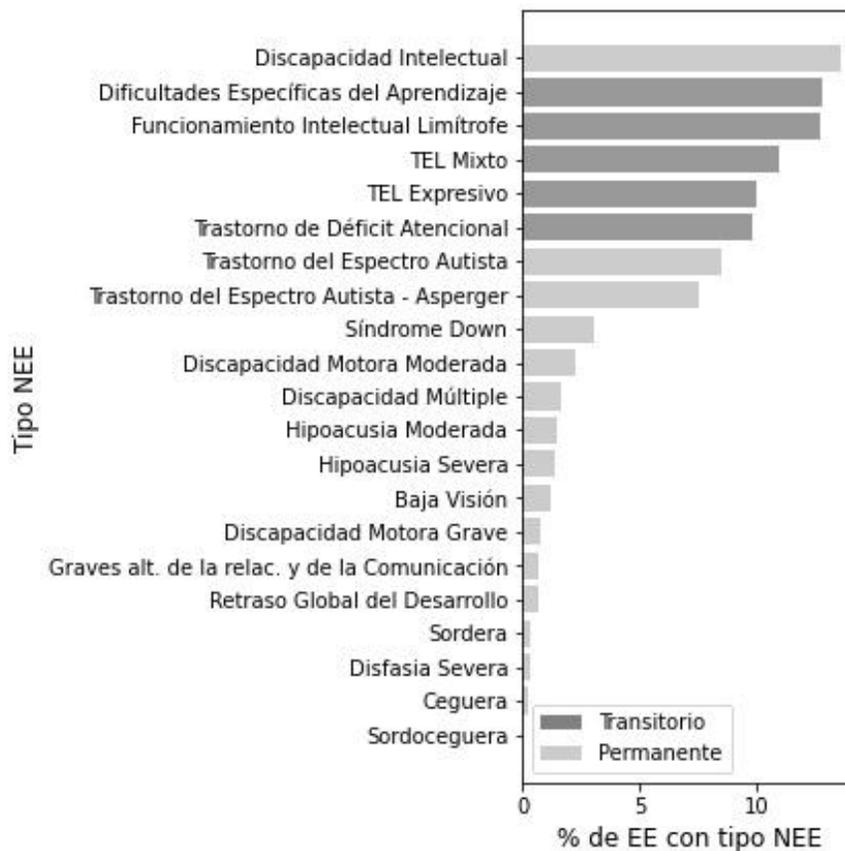
El 5% de la matrícula nacional son alumnos con NEE, correspondiente a 183.373 estudiantes. El PIE otorga una subvención por alumno con NEE -sean transitorias (NET) o permanentes (NEP)- a establecimientos tradicionales para contratar equipos profesionales que apoyen y adecúen el currículum en coordinación con los profesores de aula. La clasificación del tipo de NEE es la que determina el criterio de temporalidad del apoyo requerido y se clasifica de la siguiente manera (MINEDUC, 2013):

- 1) **Necesidades educativas especiales permanentes (NEEP):** Estudiante requiere de apoyo y recursos adicionales, tanto humanos, materiales y/o pedagógicos, de manera permanente durante toda su trayectoria escolar, para así conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje. Dentro de esta categoría se encuentran las deficiencias visuales (ceguera); auditivas (sordera); motoras (parálisis cerebral); retardo mental y autismo, entre otras.
- 2) **Necesidades educativas especiales transitorias (NEET):** Estudiante requiere de apoyo y recursos adicionales, tanto humanos, materiales y/o pedagógicos, durante un determinado período de su trayectoria escolar, para así conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje. Dentro de esta categoría comúnmente se encuentran las dificultades específicas del aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje, déficit atencional, entre otros.

De acuerdo con esta categorización, y según los datos de matrícula PIE, podemos aseverar que los estudiantes con NEET son quienes mayormente conforman los programas de integración y que conviven en las aulas tradicionales. Las NEEP requieren de una mayor inversión en infraestructura, además del apoyo de profesionales para el aseguramiento de sus aprendizajes, lo que pareciera no estar cubierto con el monto que se otorga de subvención, especialmente si son pocos casos por establecimiento (Sandoval, 2021). Un ejemplo de ello es que los establecimientos que poseen PIE pueden determinar no ofrecer cupo a estudiantes con ciertas NEEP que requieran de un tipo de inversión específica, por ejemplo, adecuación de la infraestructura para recibir a un estudiante en silla de ruedas.



Figura 4: Tipo de NEE



Fuente: Elaboración propia con base directorio PIE, MINEDUC, 2021.

En lo que se refiere a los aspectos económicos del programa, este se financia por medio de la subvención que reciben los establecimientos por cada niño que recibe diagnóstico y es diferenciada por tipo de jornada y por tipo de NEE, con los siguientes montos a diciembre de 2020 (Coordinación Nacional de Subvenciones, MINEDUC, 2021):

Tabla 1: Montos de subvención según tipo de NEE y tipo de jornada

Tipo de NEE	Tipo de jornada del establecimiento	
	Jornada escolar completa	Sin jornada escolar completa
Transitoria (NEET)	\$211.500	\$170.570
Permanente (NEEP)	\$245.803	\$198.725

Fuente: Elaboración propia con base directorio PIE, MINEDUC, 2021.



Con un costo mensual promedio de \$206.650 por cada estudiante y la cantidad de NNA que son parte del programa actualmente (183.373), los costos actuales de la subvención corresponden a un 0,24% del PIB:

**Tabla 2: Costos del programa PIE y tipo de jornada**

Costo mensual actual	37.894MM
Costo anual actual	454.728MM
% Matrícula nacional impactada	5%
% PIB (2020)	0,24%

Fuente: Elaboración propia con base directorio PIE, MINEDUC, 2021.

La inversión ha permitido extender la oferta de establecimientos que integran estudiantes con NEE. No obstante, existe un límite de estudiantes que pueden pertenecer al PIE por curso, el cual corresponde a 5 estudiantes con NEE transitorias y 2 con NEE, con la excepción en el caso de alumnos con sordera en una misma sala (MINEDUC, 2013). De lo anterior se desprende que, a pesar de otorgar una cobertura antes inexistente, hay una cifra de estudiantes que no llegan a diagnóstico o donde los profesionales tienen que definir a qué alumnos ofrecer su apoyo y quienes quedan fuera del programa o, en algunos casos, sumarlos de forma extraoficial, aumentando su carga de trabajo informalmente (Alarcón, 2016 y Gelber, 2019).

Este dato es una de las principales falencias del programa y tiene que ver con la perspectiva médica del diagnóstico en el PIE. En un enfoque de inclusión, el tipo de diagnóstico es más amplio y, según la experiencia internacional, permitiría un apoyo educativo profesional para cubrir las necesidades de todos los miembros del aula, abordando aspectos de origen contextual como, por ejemplo, migrantes, diversidad sexual, contexto familiar o socioeconómico complejo, etc. (Stainback y Stainback, 1999 y Chaparro, 2015).

La educación inclusiva refiere a una educación centrada en todos los estudiantes y para que aquellos que tienen dificultades para conseguir los aprendizajes en los planes curriculares tradicionales encuentren los medios y apoyos necesarios para lograrlo junto con el compromiso colectivo. La educación inclusiva solo es posible en escuelas inclusivas, que se apuestan por el compromiso colectivo no solo de quienes poseen dificultades de aprendizaje, sino en la sensibilidad, respeto y apoyo de los grupos minoritarios y las diversidades (Marchesi, 2021).

Actualmente, el PIE ejecuta un plan de co-enseñanza centrado en el trabajo entre el profesor de aula y el equipo profesional de intervención que apoya en los ajustes curriculares y de planificación para las NEE (Alarcón, 2016). Además, el apoyo del PIE implica que, si bien los estudiantes que son parte del programa comparten la mayoría del tiempo con sus pares en la sala de clases, también deben destinar otras horas para trabajo de apoyo a su aprendizaje que se desarrolla fuera del aula en las “salas PIE” (Palacios, 2020). Por otra parte, si bien algunos directivos y profesores actualmente incorporan concepciones de educación inclusiva en sus procesos de enseñanza, la co-enseñanza no corresponde a un proceso de inclusión (Gelber, 2019).



### **Sección 3: Evidencia comparada sobre políticas de integración e inclusión escolar.**

En primer lugar, se decidió analizar la evidencia comparada de Italia, España y Finlandia, puesto que en estos tres países la política pública transitó desde un modelo educativo de integración a uno de inclusión, con una implementación similar a la propuesta para Chile. Además, el caso de Italia es destacado por su trayectoria al ser el primer país en implementar políticas públicas sobre integración escolar. Mientras, España otorga una perspectiva a considerar respecto a los modelos de integración e inclusión y los desafíos del sistema educativo y la migración.

Una de las principales diferencias entre el marco legal entorno a la política de integración escolar chilena y la de otros países, tiene que ver con el enfoque conceptual. En Chile, como su nombre lo dice, el enfoque está en la integración de quienes poseen NEE, una política que pretende promocionar hacerlos parte de los establecimientos educativos tradicionales, junto con el debido apoyo de profesionales que complementan el trabajo en la sala de clases, donde conviven estudiantes con NEE y estudiantes sin NEE (MINEDUC, 2013). Mientras, los países de este análisis han tendido en el tiempo a promover la educación inclusiva en el aula por sobre la mera integración en un espacio común (Blanco, 2006).

Avanzar desde la co-enseñanza para la integración a la educación inclusiva, beneficiaría no solo a los estudiantes con discapacidad (NEET o NEEP), sino que a toda la comunidad educativa que participa activamente y pone en práctica actitudes y valores como la tolerancia, la empatía, el respeto a las diferencias individuales y a la diversidad, así como promover la solidaridad entre pares. Este último punto es posible revisar en las experiencias de Italia y Finlandia, donde los estudiantes han desarrollado acciones efectivas de co-enseñanza entre pares. Una política de educación inclusiva permite que todos sus integrantes se acerquen de mejor manera a los desafíos actuales de una ciudadanía multicultural. (Marchesi, 2021 y Rosas, 2018).

Sobre el enfoque y conceptualización de NEE existen diferencias entre Chile y los países analizados (España, Italia, Finlandia). Estos países con mayor tendencia inclusiva plantean una definición más amplia de las NEE, las que se remiten no solo a categorías diagnósticas clínicas, sino que se consideran también relevantes los aspectos contextuales de los estudiantes, los cuales se asocian al entorno educativo, familiar y social. La conceptualización ha avanzado desde los meros enfoques de características personales de los individuos a la incorporación de características del entorno, tales como situaciones socioeconómicas, entornos familiares complejos, migrantes, entre otros (Gelber, 2019 y Domenech, 2008).

Una conceptualización más integral de las necesidades de apoyo educativo, convergen además en mayor con la inclusión y compromiso de la comunidad escolar por apoyar a que todos sus miembros consigan los aprendizajes y experiencias educativas, comprendiendo que las necesidades son distintas, pero la meta es común (Marchesi, 2014). El caso de España, por ejemplo, evidencia una política de integración transversal, donde el proceso de diagnóstico médico de la discapacidad o trastorno se apoya a través del sistema de salud pública, para luego



ser compartido con la escuela e intervenido de manera integral entre centros especializados, escuela y familia (Dettori, 2011).

Otra diferencia sustancial entre la política chilena y las prácticas internacionales tiene que ver con la forma de focalizar los recursos. Mientras en Chile se da una subvención por niño diagnosticado con NEE, en países como España, Italia y Finlandia existe una entrega de recursos que es por necesidades educativas de aprendizaje (España) y transversal a todas las escuelas públicas (Italia, Finlandia), siendo el plan de integración escolar una obligación y no una estrategia de implementación voluntaria (Chile). (Rosas, 2018).

Sobre el financiamiento, este también tiene implicancias respecto a la organización del trabajo de los programas. La evidencia comparada con enfoque inclusivo otorga mayor autonomía a las propias escuelas para la administración y planificación de su trabajo con la diversidad, asumiendo que cada realidad existente en cada establecimiento presenta sus propios desafíos a resolver. Mayor inversión y más libertad sobre cómo disponer del uso de los recursos permite mejor focalización para formación docente, intervención temprana, así como participación y sensibilización de toda la comunidad escolar respecto de las diferencias (Fundación Chile, 2013 y Marchesi, 2014).

Un dato relevante es que el historial de las normativas y su implementación en países revisados (España, Italia y Finlandia) tiene varias décadas más que Chile respecto de pensar, regular y ejecutar políticas de inclusión en las aulas: España e Italia establecen a fines de la década del 70 sus políticas de integración (Plan de Educación Especial de España, 1978 y Programa Nacional de Integración de Italia, 1977). Ambos han avanzado desde una pedagogía de inserción -base de la política chilena (MINEDUC, 2005)- a una pedagogía de integración escolar, la que además ha incorporado en las últimas décadas las nociones de educación inclusiva. (Dettori, 2011). Si bien la normativa chilena es relativamente joven, es tiempo suficiente para una reevaluación de su impacto y avanzar hacia un alcance más amplio como lo son las políticas internacionales, donde la inclusión es el desde. (UNESCO, 2008).

#### **Sección 4: Respuestas a la luz de la evidencia**

Las escuelas que han adherido al PIE han logrado cumplir en el período 2009-2013 con los requisitos en términos de diagnóstico y un acceso para los estudiantes a profesionales idóneos para su incorporación a establecimientos educacionales tradicionales, aumentando la cobertura. Ahora bien, dadas las limitantes de vacantes de la normativa, sabemos la cantidad de niños con NEE que actualmente subvenciona el programa, pero existe una cifra que desconocemos, respecto a quienes quedan fuera de diagnóstico y, por ende, de recibir el apoyo profesional por el límite de estudiantes por sala (Gelber, 2019). Lo anterior queda a criterio de cada establecimiento, donde muchas veces se asumen extraoficialmente y, en otros, se resuelve sin poder prestar los apoyos requeridos por falta de recursos (Fundación Chile, 2013).



El PIE ha permitido la contratación de profesionales adecuados para abordar las NEE, masificando el acceso a estos, especialmente en los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo, algo que antes no existía (Fundación Chile, 2013). Sin embargo, es necesario revisar los criterios de ingreso más allá del diagnóstico clínico y evaluar el modelo de financiamiento para así otorgar subvención ampliando la cobertura a todos los establecimientos. (Rosas 2018).

Sobre los recursos del programa, la mayor parte de la subvención se ha destinado a la contratación de profesionales, seguido a la adquisición de material educativo, dejando de lado destinar presupuesto para la capacitación de los actores claves del proceso: docentes y equipos directivos. Lo anterior, porque los recursos son limitados y están pensado de forma individualizada para cada diagnóstico de NEE y no como un financiamiento transversal que promueva un enfoque inclusivo y permita que todos los establecimientos posean programas de inclusión, tal como la evidencia internacional de casos como España, Inglaterra y Finlandia, demuestra que puede darse.

MINEDUC debiera tener registro sobre la cantidad de profesionales en las distintas regiones, especialmente en zonas rurales, para así dar opciones efectivas de acceso al apoyo profesional en dichos sectores. La institucionalidad también debiera generar instancias de trabajo colaborativo entre los miembros de diversos establecimientos educativos, con objeto de compartir buenas prácticas y ejemplos de procesos educativos inclusivos con resultados positivos (García, 2018 y Fundación Chile, 2013).

Otra coordinación que debiera darse desde la institucionalidad tiene que ver con fomentar la capacitación y espacios de formación sobre diversidad y educación inclusiva. Las que deben incluir a las organizaciones de primera infancia, puesto que la evidencia comparada demuestra que es fundamental el que los agentes asociados a estas etapas conozcan sobre la temática, apoyando la detección y posterior atención temprana, con el impacto positivo que esto significa para el estudiante. (Rosas, 2018).

Las definiciones médicas (tipo de diagnóstico) de esta estrategia han promovido que se instale la idea de patología o anormalidad en los ritmos y posibilidades de aprendizaje de ciertos estudiantes versus otros (con NEE y sin NEE, respectivamente) obstaculizando una respuesta educativa desde la diferencia. Sin duda que existen diferentes desempeños ante las exigencias escolares, pero una visión más contextual está llevando a comprender que la diferencia no es deficiencia y que enriquece el entorno (Ainscow, 2014; Alarcón, 2016).

Finalmente, el PIE se ha configurado como una política efectiva de promoción de la sociabilización entre alumnos con NEE en espacios diversos, con una estrategia de apoyo para el mejoramiento de aprendizajes, pero aún se encuentra al debe respecto de ser una política pública acorde a los desafíos actuales, donde se intencione aulas con procesos educativos inclusivos para la diversidad de sus integrantes, sin un criterio de ingreso solamente diagnóstico y con esfuerzos de financiamiento para implementación obligatoria y no voluntaria (Blanco, 2006 y López, 2018).



Considerando el valor promedio mensual de la subvención por estudiante (\$206.650) para un máximo de 7 casos por sala, la política actualmente tiene un costo anual de \$454.728.365.400, correspondiente al 0,24% del PIB (2020). En una primera estimación con los datos disponibles: si ampliáramos esta política a todas las salas de clases del país (79.610) y manteniendo un máximo de 7 alumnos PIE por aula, la cobertura PIE aumentaría de un 5% a un 16% de la matrícula nacional impactada. Lo anterior tendría un costo anual de \$1.381.917.374.507, correspondiente al 0,7% del PIB (2020).

De la misma manera, se definen otros dos escenarios de la política pública con una cobertura ampliada, aumentando el máximo de estudiantes por sala a 14 y a 21 integrantes. Estos escenarios incluyen un supuesto fuerte en los esfuerzos para reducir los costos de la política en un 20% y 30% respectivamente, permitiendo así ampliar la cobertura en estos casos.

**Tabla 4: Estimación de universalización de programa PIE**

	<b>Política Base Universal</b>	<b>Política Ampliada I Supuesto Eficiencia</b>	<b>Política Ampliada II Supuesto Eficiencia</b>
Promedio gasto mensual PIE	206.650	165.320*	144.655**
Máx. alumnos por sala	7	14	21
Subvención Mensual x Sala	1.446.550	2.314.480	3.037.755
Subvención Anual x Sala	17.358.600	27.773.760	36.453.060
Subvención Anual Chile MM	1.381.917MM	2.211.067MM	2.902.026MM
Cantidad estudiantes impactados	557.270	1.114.539	1.671.809
% Matrícula Impactada	16%	31%	47%
% PIB (2020)	0,7%	1,2%	1,5%
Relación Costo Actual Programa	3:1	5:1	6:1

\*: Supuesto reducción de costos en un 20%

\*\* : Supuesto reducción de costos en un 30%

Fuente: Elaboración propia con base directorio PIE, MINEDUC, 2021.

## Sección 5: Conclusiones

El siguiente informe ha revisado la historia del Programa de Integración Escolar en Chile y su impacto, así como también una mirada en perspectiva de otros casos a nivel internacional para sugerir eventuales mejoras. En primer lugar, podemos decir que para su origen hace 13 años, fue una política innovadora y que potenció efectivamente la integración de niños, niñas y adolescentes con NEE en salas de clases convencionales y dando oportunidad de convivencia entre pares que no poseen NEE (Tamayo, 2018).



La metodología utilizada de revisión bibliográfica ha sido relevante para determinar los aspectos de la legislación en el contexto nacional, así como la evidencia comparada ha permitido examinar los casos de Italia, España y Finlandia en aspectos referentes a la historia de sus políticas públicas de integración e inclusión, tipo de diagnóstico, cobertura, tipo de subvención y modelo educativo implementado. Es necesario reconocer las limitaciones de los datos disponibles para la estimación de costo que significaría ampliar de manera universal el programa en Chile en los tres escenarios propuestos.

Respecto a la **cobertura y el tipo de subvención**, la evidencia muestra que, si bien el PIE ha manifestado contribuciones efectivas en materia de integración, se podrían presentar reformas al DS N° 170 con relación a la cobertura y los recursos en respuesta ante las actuales demandas de inclusión (Alarcón, 2016 y Blanco, 2006). Se debe avanzar para implementar de manera transversal el PIE en todos establecimientos, reemplazando que la subvención sea por establecimiento y no por alumno diagnosticado (Rosas, 2019).

Si bien la estimación propuesta implicaría una inversión por parte del Estado que pasaría de un 0,24% del PIB anual a un 0,7%, 1,2% y 1,5% (ver tabla 4), la ampliación de la cobertura conllevaría a externalidades positivas relacionadas a mejoras en la convivencia escolar, mejores aprendizajes y desarrollo de habilidades para todos los estudiantes y sus diversidades, no solo para aquellos que poseen diagnóstico clínico (López, 2018 y UNESCO, 2008).

En relación con el **modelo educativo**, la evidencia comparada (sección 3) demuestra que el PIE está obsoleto en cuanto a las concepciones de “integración” e “inclusión”, por lo que debieran realizarse ajustes en criterios de beneficiarios del programa, con el objetivo que este sea un programa que propicie las condiciones humanas y materiales para la educación inclusiva (UNESCO, 2008).

Por su parte, en lo referido al **tipo de diagnóstico**, este estudio demuestra que existe el desafío de repensar el diagnóstico médico como medio exclusivo de incorporación al PIE para replantearse una propuesta más amplia, donde los alumnos hoy denominados “prioritarios” por condiciones socioeconómicas y contextuales (migrantes, por ejemplo), junto a quienes poseen NEE y todos quienes conforman la sala de clase reciban un apoyo integral acorde a sus diferencias y necesidades (López, 2018).

En definitiva, el Programa de Integración Escolar ha demostrado su efectividad en incorporar en establecimientos educativos a NNA con NEE, asegurando sus procesos de aprendizajes a la vez que comparten con NNA sin NEE (Fundación Chile, 2013). A más de una década de su implementación, es momento de revisar la normativa que lo rige, para así asegurar el cumplimiento de las demandas de educación inclusiva que los tiempos exigen en sociedades diversas no solo de necesidades educativas, sino con diversidades sexuales, de origen étnico y migrantes, promoviendo aulas que eduquen -desde la convivencia- al desarrollo de habilidades y competencia para sociedades del mundo como a las que hoy nos enfrentamos (Ainscow, 2008).



---

## Bibliografía

- Agenda País (2022), “Inserción laboral en personas en situación de discapacidad: barreras y desafíos para una participación plena y efectiva en la sociedad”, El Mostrador, 25 marzo. [«click»](#)
- Ainscow, Mel y Miles, Susie (2008), Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?, Perspectivas, XXXVIII(1), 17-44. [«click»](#)
- Alarcón, Paula; Alegría, Paula; Cisternas, Tatiana (2016), Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas, Cuadernos de Educación Universidad Alberto Hurtado, 75, 1-8. [«click»](#)
- Aro, Catalina (2021), “Programa de Kast pone en peligro la inclusión escolar”, Radio Juan Gómez Millas Universidad de Chile, 26 noviembre. [«click»](#)
- Arriagada, Carlos; Jara, Lorena y Calzadilla, Oscar (2021), La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar, Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(1), 175-195. [«click»](#)
- Blanco, Rosa (2006), La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15. [«click»](#)
- Campos, Javier y Guerrero, Patricia (2016), Efectos Indeseados de la Medición de la Calidad Educativa en Chile. La Respuesta de la Sociedad Civil, Cuadernos CEDES, 36(100), pp. 355-374. [«click»](#)
- Campos, Valentina (2021), “¿Fin al Programa de Integración Escolar (PIE)? Familias y expertos en alerta por la propuesta de Kast que lo eliminaría”, The Clinic, 1 diciembre. [«click»](#)
- Chaparro, Alicia; Caso, Joaquín; Fierro, Cecilia. y Díaz, Carlos (2015), Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica, Perfiles Educativos, 37(149), 20-41. [«click»](#)
- Decreto Supremo 170, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional. [«click»](#).
- Dettori, Filippo (2011), La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia, Revista Educación Inclusiva, vol. 4, (3), pp. 67-77. [«click»](#).
- Domenech, Eduardo y Magliano, María José (2008), Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión, Pobreza, exclusión social y discriminación étnico racial en América Latina y el Caribe, CLACSO. [«click»](#).
- Fundación Chile y Centro de Estudios MINEDUC (2013), Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), Documentos Centro Innovación en Educación Fundación Chile. [«click»](#).
- García, Antonio; Haye, Andrés; Matus, Claudia y López, Verónica (2021), Normality and difference in education: relational encounters at school boundaries, Ethnography and Education, 16:2, 163-180, DOI: 10.1080/17457823.2020.1852438. [«click»](#)
- García, Carolina; Herrera-Seda, Constanza y Vanegas, Carlos (2018), Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con



- Formadores de Profesores Chilenos, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12(2), 149-167. [«click»](#)
- Gelber, Denisse; Treviño, Ernesto; Escribano, Rosario; González, Alonso y Ortega, Lorena. (2019), Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago, *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. [«click»](#)
  - Godoy, Paulina; Meza, Luisa y Salazar, Aida (2004), Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile. [«click»](#).
  - Jara, Matías y Ramírez, Pedro (2014), “Más de \$7 mil millones destinados a niños con problemas de aprendizaje están “perdidos”, CIPER, 11 septiembre. [«click»](#)
  - La Tercera. (2015). “Fiscalía investiga a 18 municipios por mal uso de subvenciones escolares”, *La Tercera*, 25 febrero. [«click»](#)
  - Ley 20.201 (2007) Modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros legales, Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. [«click»](#).
  - Ley 20.422 (2016) Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación, Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. [«click»](#).
  - Ley 20.529 (2011) Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. [«click»](#).
  - Ley 20.609 (2012) Establece medidas contra la discriminación, Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. [«click»](#).
  - Ley 21.067 (2002) Crea la Defensoría de Derechos de la Niñez, Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. [«click»](#).
  - Ley N° 20.845 (2015) De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado (2015), Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. [«click»](#).
  - Ley N° 26.206 (2015), Ley de educación nacional Argentina, Argentina. [«click»](#). Ministerio de Educación (2013), Orientaciones técnicas para programas de orientación escolar (PIE), Santiago. [«click»](#).
  - López, Francisca y Aguilar, Luis (2018), “Falsa inclusión: Integración escolar sin supervisión”, Reportaje Meganiticias, 1 noviembre. [«click»](#)
  - López, Verónica; González, Pablo; Manghi, Dominique; Ascorra, Paula; Oyanedel, Juan Carlos; Redón, Silvia; Leal, Francisco y Salgado, Mauricio (2018), Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos, *Education Policy Analysis Archives*, 26, p.157. [«click»](#)
  - Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa y Hernández, Laura (2014), Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica, Editorial Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, ES. [«click»](#)
  - Martínez, Rogelio; de Haro, Remedios y Escarbajar, Andrés (2010), Una Aproximación A La Educación Inclusiva en España, *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 1. [«click»](#)
  - Ministerio de Educación (2010), Decreto 170, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional. [«click»](#).



- Ministerio de Educación (2013), Orientaciones técnicas para programas de orientación escolar (PIE), Santiago. [«click»](#).
- Ministerio de Educación (2016), Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, Santiago. [«click»](#).
- Ministerio de Educación de Chile (2005), Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la diversidad, Santiago. [«click»](#).
- Palacios, Rosario; Larrazabal, Sofía y Berwart, Rocío (2020), Educational policies and professional identities: the case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools, *Ethnography and Education*, 15:4, 479-492, [«click»](#)
- Presutti, Fausto y Castillo Armijo, Pablo (2019), La Educación Inclusiva: en Italia y en Chile, *Perspectivas de la Educación Inclusiva* (pp.53-64), Pangea, Amsterdam. [«click»](#).
- Rosas, Ricardo y Palacios, Rosario (2021), La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE), *Temas de la Agenda Pública*, 16(142), 1-11. Centro de Políticas Públicas UC. [«click»](#)
- Rosas, Ricardo; Staig, James y Lazcano, Guillermo (2018), Invisibilizar la diferencia: El desafío que nos falta para tener una educación verdaderamente inclusiva en Chile, En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 685-708). Santiago, Chile. [«click»](#)
- Rosas, Ricardo; Staig, James; Lazcano, Guillermo; Palacios, Rosario; Espinoza, Victoria; Aro, Mikko y Imbernón, Candelaria (2019), ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca?, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), pp. 57-74. [«click»](#)
- San Martín, Constanza; Villalobos, Cristóbal; Muñoz, Carla y Wyman, Ignacio (2017), Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva, *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. [«click»](#)
- Sandoval, Pablo; Palacios, Rosario; Larrazabal, Sofía y Berwart, Rocío (2021), Marco Regulatorio para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Chile: un Análisis en torno a prácticas escolares, *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27. [«click»](#).
- Stainback, Susan y Stainback, William (2001), *Aulas inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*, Editorial Narcea, España. [«click»](#)
- Tamayo, Mauro; Carvallo, María; Sánchez, Magdalena; Boseaín-Saldaña, Álvaro; Rebolledo, Jame (2018), Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva”, *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I): 161-179. [«click»](#)
- Tenorio, Solange (2005), La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación, *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3), 823-831, [«click»](#)
- UNESCO (2008), *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres*, París, Francia, UNESCO. [«click»](#)



- 
- Valdés-Morales, René; López, Verónica y Jiménez-Vargas, Felipe (2019), Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar, *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. [«click»](#)