

PROPUESTAS PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN EN CHILE PERIODO PRESIDENCIAL 2026–2030



UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO
ACREDITADA EN TODAS LAS ÁREAS
NIVEL DE EXCELENCIA
Gestión Institucional - Docencia de Pregrado - Docencia
de Postgrado - Vinculación con el Medio - Investigación
Próxima acreditación: 17 de diciembre 2027

Equipo

Mauricio Bravo, PhD - Vicedecano de Educación - Facultad de Educación
Universidad del Desarrollo

Amparo Galdames, PhD(c), Josefina Larraín PhD, Marcela Tenorio, PhD y
Marcia Valenzuela - Núcleo de Inclusión - Facultad de Educación Universidad
del Desarrollo

Agradecimientos

Pablo Coloma - Director Asesor Fundación Coanil

María Paz Gómez - Profesora Universidad de Santiago

Isabel Zúñiga - Directora Fundación Mis Talentos

Diseño y diagramación

Camilo Cararo - Periodista Facultad de Educación UDD

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo ha asumido un compromiso sostenido con la construcción de comunidades educativas inclusivas, posicionándose como un referente académico y técnico en este ámbito. Este compromiso se ha traducido en programas innovadores de formación, investigación aplicada y generación de propuestas de política pública que buscan garantizar que la diversidad sea reconocida y valorada como un motor de aprendizaje colectivo.

En este marco, la Facultad ha impulsado iniciativas pioneras como el Diplomado en Autismo, orientado a profesionales y familias para fortalecer prácticas educativas y de apoyo a personas dentro del espectro autista; el nuevo Programa de Formación Pedagógica (PFP) en Inclusión, que abrirá trayectorias formativas para titulados que deseen aportar a la educación desde una perspectiva inclusiva; y la incorporación de una mención en inclusión en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, que asegura que nuestros egresados cuenten con herramientas adecuadas para atender la diversidad en las aulas. A estos programas, se suma el Magíster en Inclusión Educativa, posgrado que entrega competencias avanzadas a distintos profesionales para liderar proyectos de transformación inclusiva en escuelas, sostenedores y organismos públicos.

La investigación también es un eje fundamental de este compromiso. El Centro de Investigación para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA) ha definido la inclusión como una de sus líneas prioritarias, generando evidencia sobre buenas prácticas pedagógicas, políticas efectivas y modelos de acompañamiento para estudiantes con discapacidad, neurodivergencia y otras necesidades educativas diversas.

Un elemento articulador de todas estas iniciativas es la Red de Inclusión Educativa (RIE-UDD), que convoca a académicos, escuelas, profesionales y organizaciones sociales para la construcción conjunta de propuestas. Esta red permitió el desarrollo participativo que da origen al presente documento, mediante encuentros en Santiago y Concepción, donde se analizaron, priorizaron y consensuaron las propuestas que aquí se presentan.

Este documento recoge las seis propuestas prioritarias para fortalecer la inclusión educativa en Chile durante el periodo presidencial 2026–2030. Entre ellas se abordan: la articulación entre inclusión y el Sistema de Admisión Escolar (SAE), el fortalecimiento de la formación inicial docente en inclusión, la necesidad de un sistema de subvenciones más justo para estudiantes con discapacidad o problemas de salud, la creación de un régimen de doble matrícula asistida, la incorporación de las escuelas especiales en la SEP, y el reconocimiento de las altas capacidades como parte del continuo de la diversidad educativa.

Con este trabajo, la Facultad de Educación y RIE UDD reafirman su rol como actor relevante en el debate nacional, contribuyendo con propuestas técnicas, viables y con base en la evidencia, que apuntan a un sistema escolar más inclusivo, justo y equitativo para todos.

Metodología

Para la generación de este documento, se llevó adelante un proceso consultivo que permitió la co-construcción de las propuestas aquí presentadas. Durante el mes de julio de 2025, la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo lideró un proceso participativo con miembros de la Red de Inclusión Educativa en las sedes de Santiago y Concepción, con el objetivo de definir propuestas prioritarias para incidir en legislación y políticas públicas en el ámbito de la inclusión escolar. Este proceso se desarrolló mediante encuentros presenciales de trabajo colaborativo en los que se empleó una metodología estructurada de deliberación y priorización.

La sesión de trabajo se inició con una revisión colectiva de un conjunto de doce propuestas elaboradas previamente por el equipo académico de la Facultad. Estas propuestas abarcaban aspectos clave del sistema educativo chileno que requieren ajustes normativos o programáticos para fortalecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, neurodivergencia y otras necesidades educativas diversas.

Los participantes fueron organizados en grupos de 4 a 6 personas, a quienes se les solicitó leer, discutir y jerarquizar las propuestas según criterios de urgencia y relevancia. Cada grupo seleccionó entre tres y cinco propuestas, ordenadas según su prioridad. Además, se ofreció la posibilidad de agregar nuevas propuestas, siempre que fueran justificadas con una breve descripción de su pertinencia.

Una vez concluido el trabajo grupal, los resultados fueron recogidos por escrito, tabulados y analizados por el equipo de la Facultad. Este análisis permitió identificar las seis propuestas más recurrentemente priorizadas entre todos los grupos participantes. Dichas propuestas fueron seleccionadas como representativas del consenso alcanzado en las sesiones de trabajo.

El producto final de este proceso es un documento sintético con las seis propuestas seleccionadas, el cual se presenta a los comandos de cada candidato presidencial como una contribución técnica desde la academia para fortalecer la agenda de inclusión educativa en el próximo periodo gubernamental (2026–2030).



1. INCLUSIÓN EN EL SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR (SAE)

La inclusión educativa trasciende el acceso formal a los establecimientos: se concreta cuando la diversidad se refleja en el aula y se reconoce como un valor para el aprendizaje colectivo. Esta perspectiva exige superar visiones limitadas de la inclusión y avanzar hacia entornos donde cada estudiante, independientemente de sus características personales o contextuales, sea reconocido como miembro valioso de la comunidad escolar. En este marco, el Sistema de Admisión Escolar (SAE) juega un rol fundamental, pues no solo organiza el acceso, sino que también configura la composición social y cultural de las comunidades escolares.

Propuesta de solución

Se propone implementar un Sistema de Admisión Escolar (SAE) con procesos de admisión anticipada, acompañado de un plan paralelo de fortalecimiento de capacidades profesionales en inclusión. Lo anterior busca asegurar condiciones efectivas de acceso, permanencia y aprendizaje para niñas, niños y adolescentes, en especial aquellos con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad.

De acuerdo con Fundación Mis Talentos (2023), un sistema inclusivo es aquel que “reconoce y valora las diferencias en sus alumnos y ofrece a todos y todas las estrategias y apoyos que requieren para acceder, progresar y egresar de él”. Bajo esta perspectiva, la propuesta considera cuatro ejes principales: (1) Priorización equitativas a partir de criterios de admisión que integren factores múltiples tales como trayectos razonables, situación socioeconómica, presencia de hermanos, necesidades educativas especiales y nivel de apoyo requerido a fin de evitar la reproducción de segregación territorial o social; (2) Evaluación del nivel de apoyo que requiere cada alumno como parte del proceso de admisión y con consideración a la capacidad real de la escuela y el aula para responder a ello; (3) Fortalecimiento institucional y cultural con preparación de docentes, equipos directivos y comunidades escolares para reconocer la diversidad como valor, lo que genera entornos que promueven pertenencia y aprendizaje efectivo y; (4) Planificación anticipada y articulada que supone el levantamiento temprano de antecedentes, adecuación de entornos pedagógicos y coordinación en la transición de casos, de modo que la inclusión esté asegurada desde el primer día de clases.

Descripción del problema

El Sistema de Admisión Escolar (SAE) enfrenta hoy un punto crítico marcado por la brecha entre la normativa vigente y la realidad operativa del sistema educativo. La Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845) ha sido diseñada para garantizar un acceso más equitativo. No obstante, su implementación también ha tenido efectos no previstos, entre ellos la restricción en el crecimiento de la oferta escolar y la rigidez en los mecanismos de asignación de vacantes. Estas limitaciones se reflejan en la disminución de estudiantes que logran acceder a su primera preferencia, que pasó de 55,6 % en 2021 a 49,1 % en 2022, evidencia de un sistema que muestra estancamiento y baja capacidad de respuesta frente a la demanda de vacantes de calidad (Villaseca, 2024).

A este escenario, se suma un desequilibrio estructural entre la oferta y la demanda real de cupos. En el proceso SAE 2024, el 37,3 % de las vacantes disponibles no recibió postulaciones, cifra que ascendió a 52,1 % en establecimientos municipales o dependientes de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

Este fenómeno indica que parte de la oferta educativa no es percibida como opción válida por las familias, lo que refuerza la concentración de la demanda en un número reducido de escuelas y profundiza las inequidades (Villaseca, 2024). En este contexto, un SAE inclusivo y anticipado se vuelve crucial para avanzar hacia un modelo que asegure el acceso, y configure aulas que reflejen la diversidad real de la sociedad chilena.

Marco legislativo y políticas públicas

Los marcos legislativos vinculados son la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845, 2015) que prohíbe lucro, selección y copago. Este año se realizó un ajuste SAE 2026 con eliminación del mecanismo aleatorio y reemplazo por algoritmo objetivo basado en RUN/IPE y RBD, con trazabilidad y transparencia (Ministerio de Educación de Chile, 2025b). De manera complementaria, existe la Ley de Autismo (Ley N° 21.545, 2023) que exige ajustes razonables para estudiantes autistas y el Decreto Exento N° 83 (2015) que promueve adaptaciones curriculares para niñas y niños con necesidades educativas especiales.

Relevancia técnica y viabilidad

En términos operativos, el Ministerio de Educación ya dispone de la infraestructura tecnológica basada en algoritmos objetivos, garantizando así trazabilidad y transparencia en el proceso (Ministerio de Educación de Chile, 2025b). Esta propuesta de priorización refuerza al SAE como herramienta de equidad estructural, no solo garantizando acceso, sino también configurando comunidades educativas capaces de reflejar la diversidad del país y responder de manera sostenible a sus necesidades.



2. FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN INCLUSIÓN

Si bien hoy tenemos en Chile una ley de inclusión que mandata a todos los establecimientos públicos y privados a tener una educación que atienda la diversidad de estudiantes con calidad y equidad, esta prerrogativa aún no se traslada a los centros de formación de pedagogos, de modo de poder garantizar una formación inicial docente que otorgue todas las herramientas necesarias para cumplir con este propósito.

Propuesta de solución

Se propone generar una normativa que permita garantizar una formación inicial docente robusta en la temática de la diversidad e inclusión, con sistemas de evaluación y monitoreo sistemáticos que permitan asegurar el cumplimiento de los estándares pedagógicos definidos.

Descripción del problema

Consideraremos la Formación inicial docente como el proceso por medio del cual se prepara a futuros profesores para ejercer la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Este proceso se desarrolla en instituciones de educación superior para lograr la integración de conocimientos teóricos junto con experiencias prácticas en contextos situados, asegurando de este modo que los futuros docentes desarrollen las competencias necesarias para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje efectivos.

En Chile, desde el año 2016 se han promovido reformas a la formación docente, pero tal como lo señalan Bastías y Herrera (2022), las políticas implementadas no han acortado la distancia entre la formación universitaria con la formación práctica en los establecimientos educacionales, y existe una débil correlación entre los mecanismos de control instaurados.

Por otra parte, los resultados de la Prueba INICIA, que se aplica a todos los estudiantes de pedagogía en el último año de la carrera, muestra que los docentes en formación no alcanzan los estándares de desempeño esperados (CPEIP, 2019).

Tal como lo señala el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), los estándares que se presentan no rigidizan ni homogenizan la formación docente, ya que aportan criterios orientadores, una base común, para una formación profesional que luego se contextualiza por parte de las Carreras, resguardando la autonomía y flexibilidad para los programas (Ministerio de Educación, 2020). Por esta razón, es posible entonces encontrar una diversidad de propuestas formativas que no permiten garantizar, en relación con la inclusión, un piso básico común en los programas.

Un reciente estudio volcado en un Policy Brief de la Facultad de educación de la Universidad del Desarrollo, demuestra que el 70,8% de los programas incluyen menciones a inclusión o diversidad en su perfil de egreso, pero persisten brechas en instituciones y programas específicos en los cuales no hay contenidos estandarizados que garanticen un mínimo deseable de conocimiento (Tenorio & Aparicio, 2025).

Marco legislativo y políticas públicas

La Ley N° 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. En esta normativa, se incluye un apartado dedicado a la descripción de los estándares pedagógicos y disciplinares para asegurar la calidad de la formación docente en Chile y resguardar un mínimo esperable en la formación de todos los docentes por medio de “pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación una vez finalizada su formación inicial” (Decreto N° 309, 2017, Ley N° 20.903). Desde lo anterior, esta ley configura un marco general y flexible, por lo que son las Universidades, quienes deben asegurar la coherencia entre sus perfiles de egreso y los programas formativos para que sea coherente con estos estándares.

Relevancia técnica y viabilidad

La relevancia de esta propuesta queda expuesta en los párrafos anteriores: no es posible garantizar procesos inclusivos reales si no tenemos una formación docente que garantice las competencias para llevarlo a cabo. En términos de viabilidad, las universidades cuentan actualmente con profesionales que pueden realizar esta docencia y que siguen generando investigación al respecto, desde una perspectiva interdisciplinaria. La viabilidad presupuestaria no es posible estimarla por no contar con la información correspondiente.



3. EL DESAFÍO DE TENER UNA SUBVENCIÓN DEPENDE HOY DE LA ASISTENCIA DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES, TENGAN ESTOS UNA DISCAPACIDAD O ALGUNOS DESAFÍOS EN SU SALUD

Muchos niños con discapacidad, especialmente aquellos con discapacidad intelectual y del desarrollo, y con desafíos de salud (por ejemplo, por presencia de enfermedades crónicas) requieren de servicios profesionales para mejorar su calidad de vida, esto incluye consultas con kinesiólogos, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupaciones y otros profesionales de la salud. Hoy en día, no existe una coordinación efectiva que evite ausentismos o rupturas en la trayectoria educativa, además de tener un sistema en el que la recepción de subvención económica en los establecimientos educativos depende de la asistencia.

Propuesta de solución

Se propone generar una forma que permita crear excepcionalidad a esta regla de tal manera que para el caso de niñas, niños y adolescentes con discapacidad y/o desafíos de salud, clasificados en el sistema como estudiantes con Necesidades Educativas Permanentes (NEEP) el pago de subvención no dependa de su asistencia.

Descripción

La evidencia internacional ha demostrado de forma consistente que la coordinación intersectorial entre salud y educación es fundamental para garantizar trayectorias educativas continuas y significativas para niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad. Estudios recientes publicados destacan que la falta de articulación entre estos sistemas produce barreras estructurales que afectan negativamente tanto el acceso como la permanencia en contextos escolares, especialmente cuando las necesidades de salud requieren intervenciones frecuentes o prolongadas (ENDIDE, 2022; Gaete-Reyes & Acevedo-López, 2024). La evidencia también indica que modelos colaborativos que incluyen equipos multiprofesionales, planes de apoyo individualizados y sistemas de comunicación compartida entre escuelas y servicios de salud reducen significativamente las tasas de ausentismo y mejoran indicadores de bienestar subjetivo, logro académico y participación social (Jensen et al., 2025)

El análisis de datos nacionales pone en evidencia que niñas, niños y adolescentes con discapacidad intelectual y del desarrollo son un grupo con importante vulnerabilidad frente a la ausencia escolar. Para el año 2024, quienes asistieron menos de un 90% de los días (o faltaron más del 10% de los días) son un 38,21% de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad intelectual y del desarrollo y 46,41% al mirar el resto de grupo. Si se atienden el siguiente nivel de asistencia, es decir, quienes asistieron menos del 85%, las tasas prácticamente se igualan (29,92% con DID y 28,91% el resto). Sin embargo, de ahí en adelante se despliega la mayor vulnerabilidad de los NNA con DID: entre los que asistieron menos de un 60%, la tasa de niñas, niños y adolescentes con discapacidad intelectual y del desarrollo duplica al resto (11,9% con DID 5,61% el resto). No son claras las razones para este ausentismo, y esto debe ser materia de investigación prioritaria, pero sí es indiscutible que esto afecta de manera sustantiva la viabilidad financiera de los centros educativos que los acompañan.

En términos general, se trata de grupos de niños que presentan una demanda significativamente mayor de atenciones en salud, tanto preventivas como terapéuticas, debido a la coexistencia de condiciones crónicas, alteraciones del desarrollo y otros desafíos funcionales que inciden directamente en su bienestar y desempeño escolar (Melvin et al., 2023).

Marco legislativo y políticas públicas

En Chile, el derecho de los establecimientos a percibir la subvención escolar estatal está condicionado, entre otros factores, a la asistencia efectiva de los estudiantes. El Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de 1998 del Ministerio de Educación —que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de las leyes sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales— establece en su artículo 9 que la subvención se calcula en base a la asistencia media mensual de los alumnos, medida en días de asistencia efectiva registrados en el libro de clases oficial. Este criterio aplica tanto para la subvención general como para subvenciones especiales, incluyendo las asociadas a Programas de Integración Escolar (PIE).

Regulaciones complementarias, como el Decreto Supremo de Educación N° 112 de 1999 y sus modificaciones, precisan las normas para el registro y validación de la asistencia, incluyendo procedimientos para justificar inasistencias por motivos médicos u otras causas autorizadas. De este modo, la normativa vincula directamente el flujo de recursos estatales a la presencia regular de los estudiantes, incentivando la asistencia escolar como condición para la continuidad del financiamiento.

Relevancia técnica y viabilidad

Desde el punto de vista de la viabilidad, existen ya capacidades instaladas en ambos sectores que permitirían avanzar en estrategias piloto de articulación local o territorial, especialmente en contextos donde los servicios de salud y educación coexisten en redes comunales o regionales. Por lo tanto, promover una coordinación efectiva entre salud y educación no solo es técnicamente sustentado por la literatura, sino también operativamente factible en el corto plazo.



4. DOBLE MATRÍCULA

La doble matrícula asistida busca habilitar trayectorias combinadas para niñas, niños y adolescentes que, por requerir apoyos especializados o por procesos de transición, asisten parte de su jornada a una escuela especial y parte a una escuela regular. Hoy, cada estudiante tiene una matrícula activa en un único establecimiento, sin un mecanismo específico para la matrícula simultánea coordinada entre dos escuelas, lo que desincentiva colaboración profesional y dificulta la continuidad pedagógica cuando los apoyos especializados no pueden entregarse íntegramente en un solo establecimiento.

Propuesta de solución

Se propone crear un régimen excepcional de “doble matrícula asistida” que autorice, con carácter reglado, la matrícula simultánea en una escuela base (responsable de la evaluación, promoción, PAE/PAI, certificación y relación principal con familia) y una escuela complementaria (responsable de apoyos especializados y/o módulos curriculares específicos). En una primera fase, esta propuesta de solución debiera destinarse a estudiantes con NEE permanentes, evaluando las alternativas para proyectar su aplicabilidad a estudiantes con NEE transitorias con mayor incidencia en el aprendizaje.

Descripción del problema

El DFL N° 2 de 1998 fija el régimen de subvenciones escolares y descansa en la asistencia declarada para el pago mensual, lo que incentiva una lectura estricta de presencia en un solo establecimiento por jornada. En la práctica, ello dificulta que estudiantes que requieren apoyos especializados o que realizan algún tipo de transición gradual puedan sostener una participación regular en su escuela de origen mientras reciben prestaciones en una escuela especial sin afectación financiera ni administrativa para los sostenedores. El resultado son interrupciones en la trayectoria, coordinación informal entre equipos y riesgos de subregistro o duplicidades que se intentan evitar sacrificando flexibilidad pedagógica.

Adicionalmente, el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) integra matrícula, asistencia y actas de rendimiento; y la Circular Exenta N° 0030 de 2021 de la Superintendencia estableció estándares mínimos para registros (matrícula digital, libro de clases físico/digital y declaración de asistencia). Sin embargo, ninguno de estos instrumentos contempla aún un flujo oficial para matrícula simultánea con distribución horaria y validación cruzada de asistencia entre dos RBD, lo que obliga a “elegir” una sede principal y a externalizar apoyos, en vez de reconocerlos como parte de una trayectoria combinada.

Marco legislativo y políticas públicas

Desde el marco normativo vigente, se considera que, en términos de financiamiento, el DFL N° 2 de 1998 exigiría explicitar por reglamento el reconocimiento de asistencia válida en la escuela complementaria cuando esté planificada y registrada en el plan individual del estudiante, evitando doble pago por bloque horario. En registros, la Circular Exenta N° 0030 de 2021 de la Superintendencia de Educación (y su REX N.° 0432/2023) fija mínimos para matrícula, libro de clases y declaración de asistencia; sobre esa base se requieren instructivos específicos para la designación de “escuela base” y “escuela complementaria”, reglas de registro horario por sede, interoperabilidad y conciliación mensual, asegurando consistencia con el libro de clases.

Además, la medida debe ser coherente con el Reglamento del Proceso de Admisión Escolar (DS N° 152 de 2016 y mod.), reconociéndola como excepción acotada que no altera principios del SAE, en una modalidad de atención pedagógica compartida posterior a la admisión, bajo convenio entre establecimientos y con autorización fundada de equipos multiprofesionales y familia. En lo pedagógico, se resguarda el alineamiento con el Decreto N° 170 de 2009, el Decreto Exento N° 83 de 2015 y el Decreto N° 67 de 2018, para que planificación, apoyos y evaluación operen coordinadamente entre ambas sedes.

En el plano de principios y garantías, la doble matrícula se enmarca en la Ley General de Educación N° 20.370 y la Ley N° 20.845, reforzadas por la Ley N° 21.545 (Ley de Autismo) y la Ley N° 20.422, asegurando ajustes razonables y la remoción de barreras para la participación educativa. Dado que puede implicar intercambio de información entre establecimientos y, en ocasiones, con el sector salud, deben observarse las reglas de protección de datos personales de la Ley N° 19.628 y los estándares de confidencialidad en salud de la Ley N° 20.584, implementando consentimientos informados y protocolos de uso compartido de antecedentes estrictamente para fines educativos e intersectoriales.

Relevancia técnica y viabilidad

La habilitación de la doble matrícula asistida permite continuidad de aprendizajes, respuestas más pertinentes a las NEE permanentes y transiciones graduales desde o hacia la educación regular, sin castigar financieramente a las escuelas que cooperan ni sobrecargar a las familias. La arquitectura normativa ya existente (DFL 2 para financiamiento; Decreto Supremo N° 152 para admisión; Decreto N° 170, Decreto N° 83 y Decreto N° 67 en lo pedagógico; REX 0030 de 2021 para registros) ofrece un andamiaje suficiente para introducir ajustes precisos vía reglamento y circulares, con pilotos territoriales que validen prorrates, flujos de registro y blindajes anti-segregación antes del escalamiento nacional.



5. SEP EN ESCUELAS ESPECIALES

La ley 20.428, normalmente llamada “ley SEP”, crea en el año 2008 la Subvención Escolar Preferencial (SEP), cuyo propósito es destinar recursos adicionales para el mejoramiento de la calidad de la educación de aquellos estudiantes clasificados como prioritarios o preferentes debido a su vulnerabilidad social. No resulta comprensible por qué en los hechos se ha excluido de este beneficio a los estudiantes con discapacidad de escuelas especiales que, tal vez, se cuentan entre los más vulnerables del país.

Propuesta de solución

Se propone retomar cuanto antes la tramitación del proyecto de ley que moderniza la ley SEP incluyendo una indicación que establezca que los estudiantes de escuelas especiales con necesidades educativas especiales permanentes serán beneficiarios de la SEP.

Descripción del problema

La Subvención Escolar Preferencial (SEP) fue diseñada para entregar recursos adicionales a establecimientos que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad, con el fin de mejorar la calidad educativa y reducir brechas de aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, este beneficio no se ha extendido a estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas especiales, a pesar de que la evidencia científica indica que este grupo presenta una de las mayores concentraciones de vulnerabilidad multidimensional en el país.

Estudios nacionales muestran que los estudiantes con discapacidad enfrentan tasas más altas de pobreza, exclusión social y rezago educativo en comparación con la población escolar general (ENDIDE, 2022). La literatura internacional confirma que la intersección entre discapacidad y pobreza produce desventajas acumulativas que afectan tanto la trayectoria escolar como las oportunidades de vida (Banks et al., 2017; Hughes, 2013). Asimismo, es posible sugerir que las escuelas especiales requieren mayores recursos en personal especializado, materiales adaptados y apoyos tecnológicos para responder a las necesidades educativas de sus estudiantes. Excluir las del acceso a financiamiento adicional perpetúa una brecha estructural y limita el impacto de políticas orientadas a la equidad educativa.

Marco legislativo y políticas públicas

La ley 20.428 establece en su artículo 4° que “tendrán derecho a la subvención escolar preferencial los establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de ley N°2, de 1998 ... que impartan enseñanza regular diurna”. Si bien en el marco de la Ley General de Educación (ley 20.370 de 2009) aprobada posteriormente a la ley SEP, las escuelas especiales cumplen a cabalidad este requisito, en los hechos se las ha excluido.

En el mes de mayo de 2021, se aprobó en general en el Senado el Proyecto de ley que moderniza la ley SEP exigiendo la ejecutivo la incorporación de una indicación que estableciese la incorporación a los beneficios de la SEP de los estudiantes de escuelas especiales. En el mes de junio, el ejecutivo ingresa indicaciones en el sentido de lo acordado en el Senado. Sin embargo, luego de haber estado dormido por dos años el Proyecto, en el mes de junio de 2023, el ejecutivo retira la indicación que incorporaba a las escuelas especiales. Desde esa fecha, el proyecto de ley no ha tenido movimiento, pese a que con ocasión de la aprobación del presupuesto del Mineduc tanto en los años 2023 como 2024, el ejecutivo se comprometió a reactivar su tramitación reincorporando la indicación que incluía a las escuelas especiales en os beneficios de la SEP.

Relevancia técnica y viabilidad

Contar con los recursos de la SEP es necesario para mejorar los procesos educativos en los establecimientos de educación especial, en particular, para la implementación de Planes de Mejoramiento Educativo y para financiar necesidades especiales tales como el transporte de estudiantes con mayores dificultades.

Los estudiantes prioritarios y preferentes de escuelas especiales con necesidades educativas especiales de carácter permanente son aproximadamente 34 mil y se estima que el valor anual de la subvención que les correspondería alcanza a \$19.500 millones, lo que corresponde a aproximadamente un 1,5% del presupuesto anual ejecutado en la SEP.



6. ALTAS CAPACIDADES

Niñas, niños y adolescentes con altas capacidad aparecen olvidados en el debate sobre inclusión, pese a que también requieren adecuaciones curriculares y sistemas de apoyo.

Propuesta de solución

Se propone incorporar explícitamente a los estudiantes con altas capacidades en la Ley General de Educación N° 20.370, reconociendo su derecho a una educación pertinente y desafiante. A partir de ello, modificar el Decreto N° 83 para establecer adecuaciones curriculares específicas a este grupo. Además, se recomienda crear un reglamento especial que regule los procesos de identificación, acompañamiento y articulación con programas de talento.

Descripción del problema

La literatura especializada en educación inclusiva ha resaltado de manera sistemática que los estudiantes con altas capacidades constituyen un grupo históricamente desatendido dentro de las políticas de atención a la diversidad. Aunque estas niñas, niños y adolescentes suelen mostrar desempeños superiores en ciertas áreas cognitivas o creativas, numerosos estudios evidencian que su desarrollo integral también requiere ajustes pedagógicos, apoyos emocionales, y entornos de aprendizaje que reconozcan y estimulen su potencial (Conejeros-Solar et al., 2024). La ausencia de estrategias diferenciadas puede derivar en desmotivación, bajo rendimiento y dificultades socioemocionales, especialmente cuando el currículo escolar no responde a sus necesidades particulares (Blaas, 2014; Tasca et al., 2024). Las investigaciones muestran que intervenciones basadas en enriquecimiento curricular, aceleración flexible y mentorías especializadas resultan efectivas y sostenibles, incluso en contextos escolares con recursos limitados. Desde el punto de vista de la viabilidad, muchas de estas estrategias pueden ser integradas en las estructuras ya existentes del sistema educativo, a través de la formación docente continua y la generación de redes de apoyo interinstitucional. Reconocer a las altas capacidades como parte del continuo de la diversidad es una condición necesaria para avanzar hacia una inclusión educativa que no reproduzca nuevas formas de exclusión.

Marco legislativo y políticas públicas

La Ley General de Educación (Ley N° 20.370) reconoce la existencia de estudiantes con necesidades educativas específicas, pero esta definición se limita a quienes presentan dificultades de aprendizaje y no incluye a aquellos con altas capacidades. El Decreto N° 230 de 2007 creó un “Programa de Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos”, ofreciendo becas para estudiantes con talento académico en establecimientos subvencionados municipales entre 2° ciclo de educación básica y 4° medio. Aun así, este programa está limitado a convenios con instituciones de educación superior y opera en solo 10 regiones, con algunas experiencias piloto adicionales.

Hasta la fecha, no existe en Chile una legislación que reconozca explícitamente a los estudiantes con altas capacidades como parte del sistema educativo ni garantice su derecho a recibir apoyos diferenciados (por ejemplo, aceleración curricular o adecuaciones pedagógicas). Sin embargo, hay un proyecto de ley en curso (Boletín N° 17.295-04), presentado en 2025, que busca reconocer legalmente las altas capacidades de niñas, niños y adolescentes, además de regular mecanismos de identificación y seguimiento dentro del sistema educativo.

Relevancia técnica y viabilidad

El sistema ya cuenta con dispositivos para ajustes curriculares, desarrollo profesional (CPEIP) y redes con IES para programas de talento (Decreto 230 de 2007). El costo incremental es acotado: desarrollo de lineamientos técnicos, formación focalizada (cursos asincrónicos + tutorías territoriales), adecuaciones de SIGE y horas de coordinación en establecimientos. Las intervenciones de enriquecimiento y compactación se integran al horario regular; la aceleración parcial requiere solo ajustes de registro y coordinación de evaluaciones. Se recomienda iniciar con pilotos SLEP (3–5 servicios), priorizando heterogeneidad urbana/rural y seguimiento externo.

REFERENCIAS

- Banks, L. M., Kuper, H., & Polack, S. (2017). Poverty and disability in low- and middle-income countries: A systematic review. *PLOS ONE*, 12(12), e0189996. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0189996>
- Bastías, L., Iturra, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista electrónica Educare* Vol. 26(1). <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255. <https://doi.org/10.1017/JGC.2014.1;PAGE:STRING:ARTICLE/CHAPTER>
- Conejeros-Solar, M. L., Catalán, S., Gómez-Arizaga, M. P., López-Jiménez, T., Contador, N., Sandoval-Rodríguez, K., Bustamante, C., & Quijanes, J. (2024). A Systematic Review of Conceptualizations, Early Indicators, and Educational Provisions for Intellectual Precocity. *Journal of Intelligence*, 12(8), 76. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12080076>
- Fundación Mis Talentos. (2023). Educación inclusiva y modificaciones al Sistema de Admisión Escolar. Presentación institucional. Fundación Mis Talentos.
- Hughes, C. (2013). Poverty and disability: Addressing the challenge of inequality. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 37-42. <https://doi.org/10.1177/2165143413476735>
- Jensen, L. W. H., Johansen, S. K., Lyng, K. D., Rathleff, M. S., Kold, S. V., & Rahbek, O. (2025). Designing Shared Digital Communication Between Parents of Children with Severe Physical Disabilities and Professionals Across Health, Social and Educational Systems. <https://vbn.aau.dk/en/publications/designing-shared-digital-communication-between-parents-of-childre>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Informe de resultados nacionales evaluación inicial diagnóstica de la formación inicial docente. CPEIP.
- Ministerio de Educación de Chile. (2025a, mayo 27). Sistema de Admisión Escolar: Ingresan indicaciones para fortalecer el SAE. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mineduc.cl/sistema-de-admision-escolar-ingresan-indicaciones-para-fortalecer-el-sae/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2025b, julio 29). SAE 2026: Ajuste protocolo de acuerdo con el nuevo algoritmo y registro anticipado de apoderados. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mineduc.cl/sadmision-escolar-2026-sae-inicio-el-registro-anticipado-de-apoderados/>
- Melvin, G. A., Freeman, M., Ashford, L. J., Hastings, R. P., Heyne, D., Tonge, B. J., Bailey, T., Totsika, V., & Gray, K. M. (2023). Types and correlates of school absenteeism among students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(4), 375–386. <https://doi.org/10.1111/JIR.13011>
- Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G., & Tarantino, V. (2024). Behavioral and Socio-Emotional Disorders in Intellectual Giftedness: A Systematic Review. *Child Psychiatry and Human Development*, 55(3), 768–789. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01420-w>
- Villaseca, M. (2024, mayo 2). El SAE y la Ley de Inclusión: Un llamado a la realidad. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2024/05/02/el-sae-y-la-ley-de-inclusion-un-llamado-a-la-realidad/>

PROPUESTAS PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN EN CHILE PERIODO PRESIDENCIAL 2026–2030



UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO
ACREDITADA EN TODAS LAS ÁREAS
NIVEL DE EXCELENCIA
Gestión Institucional - Docencia de Pregrado - Docencia
de Postgrado - Vinculación con el Medio - Investigación
Próxima acreditación: 17 de diciembre 2027