

Orientaciones para la construcción de **COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS**



Reforma **Educacional**
en marcha

**TODOS
POR
CHILE**



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

ORIENTACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Material Elaborado por:
Ministerio de Educación
División de Educación General
Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad

Colaboradores:
Catalina Opazo Bunster
Marcelo Fontecilla Guzmán

Diseño e ilustraciones:
Pedro Prado

Registro de Propiedad Intelectual Nº 273.091
Santiago, diciembre de 2016

@ministerio de Educación
Todos los derechos reservados. Permitida su reproducción total o parcial indicando la fuente.

Ministerio de Educación, República de Chile
Alameda 1371, Santiago. Fono: (56-2) 2406 6000

1ª edición Diciembre de 2016

Impreso en Valente Impresores Ltda.

ORIENTACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS¹

1. INTRODUCCIÓN.....2

2. EL ENFOQUE INCLUSIVO EN EDUCACIÓN.....4

Marco jurídico y normativo

Educación e inclusión en los marcos de acción internacionales y en las políticas nacionales

El Movimiento de Educación Inclusiva

El Movimiento de Educación Para Todos

Políticas educativas nacionales

De la integración a la inclusión

3. LA INCLUSIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCACIONAL.....14

4. CRITERIOS PARA LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE INCLUSIVO EN EL TRABAJO EDUCATIVO....16

Principios orientadores de las acciones educativas inclusivas

Planificación de acciones de apoyo a la inclusión

Ejes estratégicos

Implementación gradual de acciones de apoyo a la inclusión, en coherencia con Ciclo de Mejoramiento Continuo

Orientaciones para la incorporación del enfoque inclusivo en la fase estratégica del Ciclo de Mejoramiento Continuo

¹ El presente documento tiene el propósito de orientar a los establecimientos en el levantamiento de acciones que favorezcan la inclusión educativa, en el marco del requerimiento que establece la ley N° 20.845 de implementar “planes de apoyo a la inclusión”. Como se detalla más adelante en el documento, estas orientaciones promueven la incorporación de acciones de apoyo a la inclusión en los instrumentos de gestión que ya existen en los establecimientos, en lugar de promover la construcción de un plan por separado.

1 INTRODUCCIÓN

La actual Reforma Educacional busca impulsar un proceso de transformación profundo del sistema educativo chileno, con el propósito de garantizar el acceso de todas y todos los chilenos a una educación pública, gratuita y de calidad. Esta Reforma se sustenta en la construcción de nuevos propósitos colectivos: una sociedad más integrada, con mayor inclusión y justicia social. Para avanzar en esta dirección, se propone la construcción de comunidades educativas más heterogéneas e inclusivas, que se reconocen, dialogan y aprenden desde las particularidades de cada una y cada uno de sus integrantes.

En este marco, la promulgación de la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar en junio del 2015 establece un hito fundamental en esta dirección, a través de la generación de condiciones para el avance hacia un sistema educacional más inclusivo a través de la eliminación de la selección en los procesos de admisión y el fin del copago en establecimientos que reciben subvención del Estado. De esta manera, su implementación favorecerá una distribución más heterogénea de la población escolar en los diferentes establecimientos educacionales. Complementariamente, y haciéndose cargo de que una distribución más equitativa y heterogénea de la matrícula constituye un primer paso que requiere un correlato estratégico en la definición de los caminos de mejoramiento de cada comunidad educativa, la ley establece también la necesidad de que todos los establecimientos desarrollen “planes de apoyo a la inclusión”.

La Ley de Inclusión Escolar representa un avance relevante en la construcción de un marco normativo que permite reducir la segregación escolar, explicitando además el compromiso ético del Estado con una educación que favorezca la construcción de una sociedad más inclusiva; sin embargo, no asegura por sí misma que el carácter de los procesos educativos y las culturas institucionales de los establecimientos favorezcan la inclusión. Para ello, es necesario definir un marco referencial que oriente las acciones de los establecimientos para su transformación gradual en comunidades educativas inclusivas.

Este documento, por lo tanto, tiene como propósito proveer orientaciones conceptuales a directivos y docentes, pero también a los demás actores del sistema educativo, para la comprensión del enfoque inclusivo en el marco de la Reforma, así como orientaciones estratégicas generales para su abordaje en el trabajo educativo y en el desarrollo de instituciones y culturas educativas inclusivas. Ante el requerimiento que establece la Ley de que cada establecimiento elabore un plan de apoyo a la inclusión, las presentes orientaciones consideran que la expresión operacional de este requerimiento deberá darse en el marco de los instrumentos de gestión institucional con que ya cuentan los establecimientos, y no necesariamente en un instrumento adicional, como se detallará más adelante.

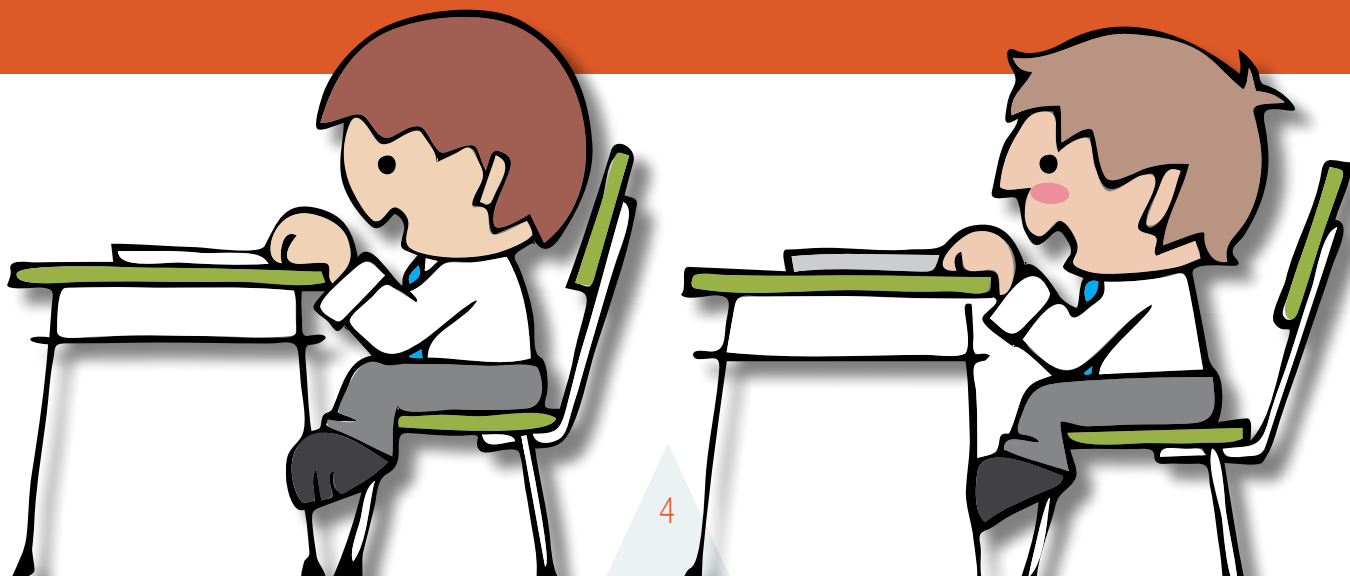


2 EL ENFOQUE INCLUSIVO EN EDUCACIÓN

Con la incorporación del principio de inclusión en la Reforma Educacional, se ha puesto en relieve la existencia de un importante debate en torno al alcance y significado de esta noción en el ámbito educativo y en las prácticas de los establecimientos. Este debate no es sencillo, pues pone en el foco de análisis muchos de los referentes éticos, políticos y técnicos que orientan de manera explícita o implícita la práctica educativa, por lo que sus implicancias son múltiples y profundas.

Una primera constatación apunta a reconocer que las aproximaciones a la noción de inclusión son diversas, y a menudo contradictorias, y en consecuencia han sustentado la implementación de políticas educativas, acciones de mejoramiento escolar y prácticas pedagógicas igualmente diversas. Por lo mismo, no es en absoluto trivial la perspectiva desde la que se realicen las definiciones de política que orientarán las decisiones al interior de los establecimientos educacionales.

Lo anterior nos obliga a detenernos un momento en la revisión de aquello que ha sido dicho en materia de Inclusión desde diversos ámbitos y que, de algún modo, ayuda a dibujar el estado actual de la conversación sobre Inclusión en nuestro país.



MARCO JURÍDICO Y NORMATIVO

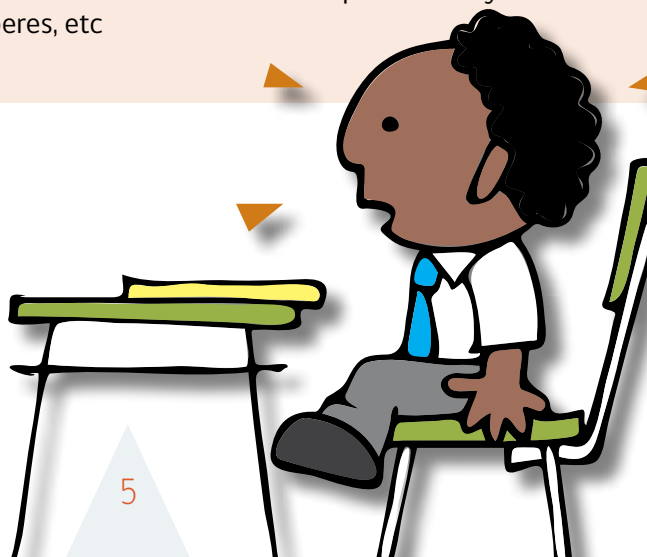
La Ley de Inclusión Escolar, como se ha dicho, hace referencia explícita a ciertas condiciones estructurales de nuestro sistema educacional que apuntan a favorecer una distribución más heterogénea de la matrícula. No obstante, avanza también en la definición de un marco de comprensión de la noción de inclusión al incorporar el principio de “integración e inclusión”, que establece que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Art. 1º, numeral 1, letra e).

Esta definición constituye un avance importante en la comprensión del principio de la inclusión, en tanto incorpora dos dimensiones interconectadas:

Por un lado, la eliminación de toda discriminación arbitraria; es decir, de todas aquellas prácticas, regulaciones, mecanismos, comportamientos, actitudes, etc. que atenten contra el reconocimiento de la dignidad de cada persona y/o que lo excluyan de los procesos de aprendizaje y la participación en la vida escolar².

Por otro lado, se propicia que los establecimientos sean un lugar de encuentro entre estudiantes de diversas condiciones, lo que plantea a todas las comunidades educativas nuevos desafíos para conocer, reconocer, promover el diálogo y dar espacios de expresión a cada integrante de su comunidad desde la diversidad de sus características personales y socio-culturales, intereses, capacidades, valores, saberes, etc

² En este documento se utilizarán los términos “escolar” y “escuela” en su significado genérico, para referirse a los establecimientos y la experiencia educacional en todos sus niveles y modalidades, desde el nivel parvulario hasta la enseñanza media, incluyendo también la educación de jóvenes y adultos, excepto en los casos en que se haga la referencia explícita a la enseñanza básica.



Además, la Ley de Inclusión promueve una serie de regulaciones y medidas para favorecer la inclusión, entre las que se destacan³:

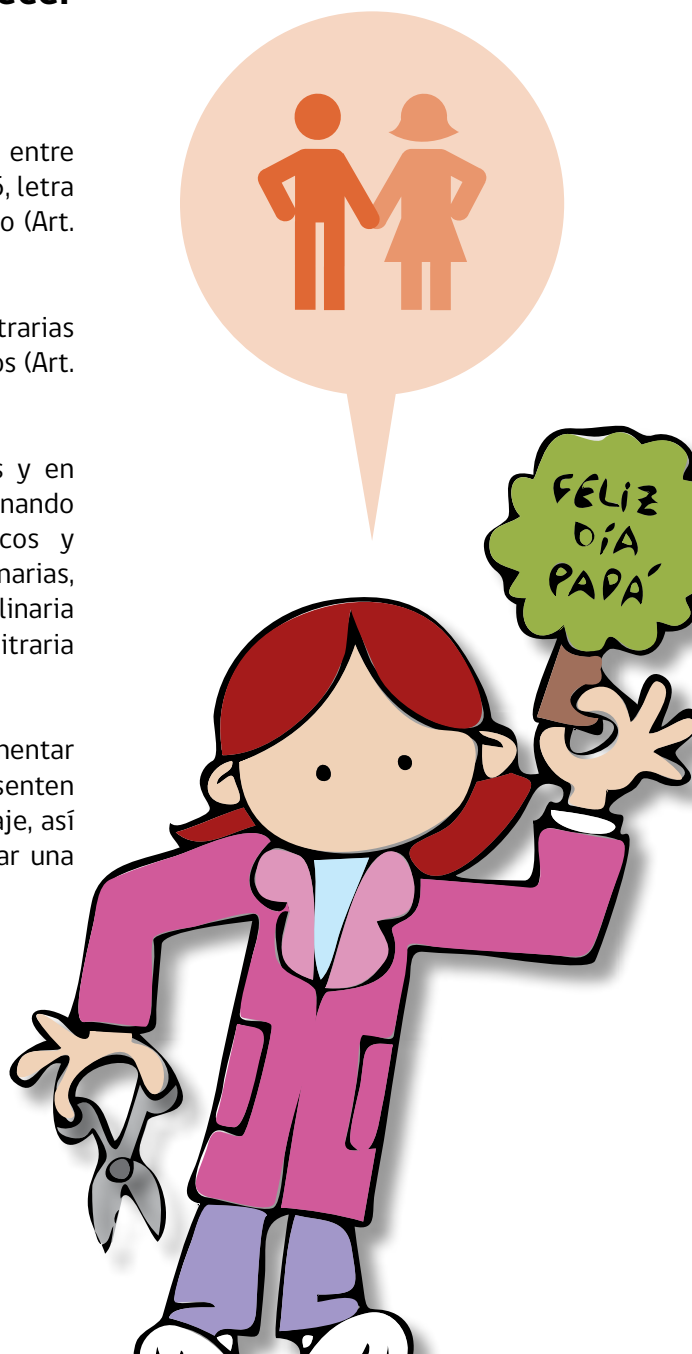
La eliminación de condiciones que generan segregación entre establecimientos, terminando con la selección (Art. 2º, numeral 5, letra f) y eliminando cobros que discriminan según capacidad de pago (Art. 2º, numeral 5, letra j).

La referencia explícita a la protección ante discriminaciones arbitrarias en el acceso y la permanencia en los establecimientos educativos (Art. 2º, numeral 6).

La definición de regulaciones para la aplicación de sanciones y en especial para la expulsión o cancelación de matrícula, determinando que los establecimientos deben generar apoyos pedagógicos y psicosociales antes de la aplicación de estas medidas disciplinarias, exigiendo además en la aplicación de toda sanción o medida disciplinaria la implementación de un debido proceso, la no discriminación arbitraria y la proporcionalidad (Art. 2º numeral 5, letra i).

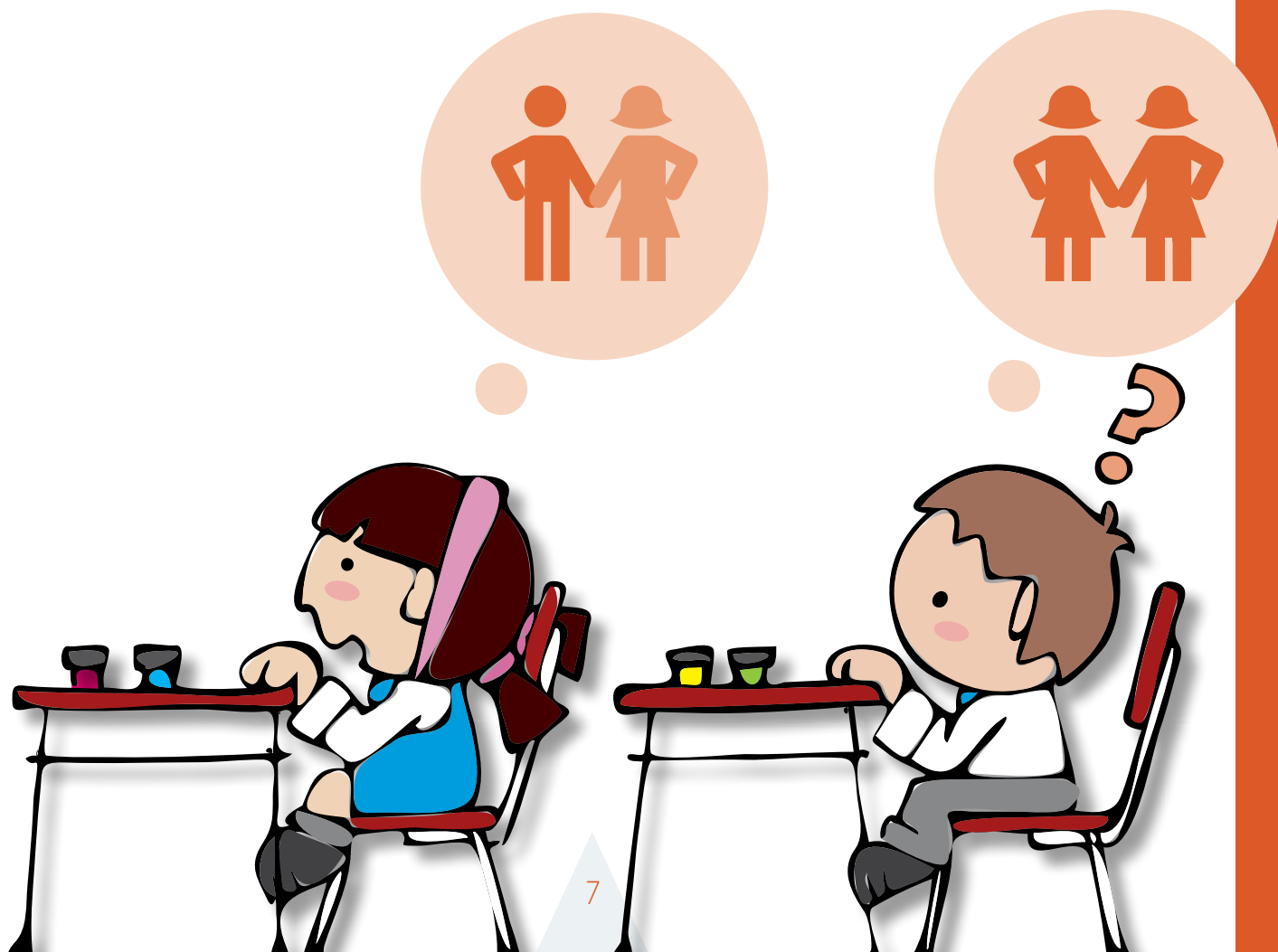
Se establece que todos los establecimientos deberán implementar “programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico que afecte su proceso de aprendizaje, así como planes de apoyo a la inclusión, con el objeto de fomentar una buena convivencia escolar” (Art. 2º, numeral 5, letra l).

³ Para más información sobre la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, ver <http://leyinclusion.mineduc.cl/>



Al incorporar este último punto, referido al requerimiento de implementar “planes de apoyo a la inclusión”, la ley promueve la responsabilización activa de los establecimientos educacionales en el abordaje de sus procesos institucionales y pedagógicos para favorecer la incorporación de un trabajo inclusivo, asumiendo que los cambios estructurales dados por el fin de la selección y el copago no bastan para asegurar las transformaciones necesarias a nivel de las prácticas educativas.

Si bien la Ley de Inclusión Escolar define condiciones fundamentales para un sistema educativo más inclusivo, nuestro orden jurídico cuenta con otros instrumentos que establecen normas explícitas en este mismo sentido, tales como la Constitución Política de la República, los tratados y convenciones internacionales ratificadas por el Estado de Chile, y leyes de la República que apuntan a la no discriminación en ámbitos específicos.



EDUCACIÓN E INCLUSIÓN EN LOS MARCOS DE ACCIÓN INTERNACIONALES Y EN LAS POLÍTICAS NACIONALES

Tanto en Chile como a nivel internacional la conversación sobre inclusión en educación no es nueva, y su desarrollo histórico da cuenta tanto de algunos puntos de apoyo como también de ciertas dificultades que hoy enfrenta la tarea de construir un relato sobre inclusión que permita responder a los desafíos de la Reforma. Por este motivo, es necesario revisar aquellos referentes históricos que hoy determinan muchas de las ideas que los actores educativos asocian al concepto de inclusión.

De forma muy sintética, podemos señalar que la Inclusión en educación ha sido desarrollada desde al menos tres perspectivas:



EL MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desarrollado a partir de la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)⁴, el Movimiento de Educación Inclusiva establece como su postulado central que las instituciones escolares deben avanzar en eliminar barreras al aprendizaje y en generar apoyos específicos para que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de acceder, participar, aprender y tener logros en su proceso educativo. Si bien el foco inicial estuvo en estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales⁵, se ha evolucionado hacia asegurar el derecho a la educación de todas y todos los miembros de la sociedad, especialmente de los grupos y colectivos que por diversas razones han sido objeto de discriminación arbitraria y/o exclusión en los procesos educativos.

EL MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN PARA TODOS

Los fundamentos y marcos de acción del Movimiento de Educación Para Todos (EPT) aparecen expresados en sus documentos fundacionales de Jomtien (UNESCO, 1990)⁶ y Dakar (UNESCO, 2000)⁷, y tienen su expresión más reciente en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015)⁸. Su propósito central es combatir la desigualdad e inequidad en los sistemas escolares, garantizando la igualdad en el acceso y en el aprendizaje de todos los miembros de la sociedad. Su enfoque se vincula a objetivos de integración y equidad social, e igualmente se sustenta en el enfoque de Derecho a la Educación, tomando la noción de inclusión como el enfoque educativo que permite avanzar en el logro de sus objetivos.

⁴ Para consultar el texto completo, visitar http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

⁵ De acuerdo al Informe Warnock publicado en 1978 en el Reino Unido, un niño con Necesidades Educativas Especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización que requiere atención y recursos educativos específicos.

⁶ Para consultar el texto completo, visitar http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

⁷ Para consultar el texto completo, visitar <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

⁸ Para consultar el texto completo, visitar <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES

En los últimos años, nuestro país también ha avanzado en articular el principio de inclusión con objetivos de cohesión social, convivencia democrática y el fomento de una cultura de paz. En este sentido, las comunidades educativas que se reconocen desde la diversidad de las identidades que las componen favorecen el diálogo intercultural, el aprendizaje de una convivencia que respeta y valora la diversidad y la construcción de marcos de participación que favorecen la expresión y representación de todas y todos.

En particular, la reciente publicación de las políticas de Convivencia Escolar y de Formación Ciudadana provee puntos de articulación fundamentales con una Política de Inclusión en el marco de la Reforma:

Política de Convivencia Escolar

Al incorporar un Enfoque Inclusivo, la Política de Convivencia Escolar “supone transformaciones profundas en la cultura escolar y en su quehacer pedagógico e institucional, valora y respeta a cada uno/a tal y como es, reconociendo a la persona con sus características individuales sin tratar de acercarla a un modelo de ser, actuar o pensar ‘normalizado’. Reconoce y valora la riqueza de la diversidad, sin intentar de corregir o cambiar la diferencia, y permite asumir e intencionar cambios estructurales en el sistema escolar que acojan la diversidad, sin pretender que sean los sujetos quienes deban “adaptarse” a un entorno que no les ofrece oportunidades reales de aprendizaje”⁹.

Plan de Formación Ciudadana

Las orientaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación para la elaboración de Planes de Formación Ciudadana en todos los establecimientos, expresan que “en la escuela y el liceo las niñas, niños, jóvenes y adultos incorporan progresivamente la conciencia del otro y de la pertenencia a una comunidad. Ambos son espacios privilegiados de interacción donde se logra dotar de conocimientos y actitudes a los actores de la comunidad con el fin de alcanzar una adecuada convivencia democrática. Es decir, la escuela y el liceo se conciben como un espacio primordial de socialización. Por tanto, la interacción entre los miembros de la comunidad constituye una experiencia continua de aprendizaje ciudadano”¹⁰.

⁹ Ministerio de Educación, “Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018”, 2015, pág. 31.

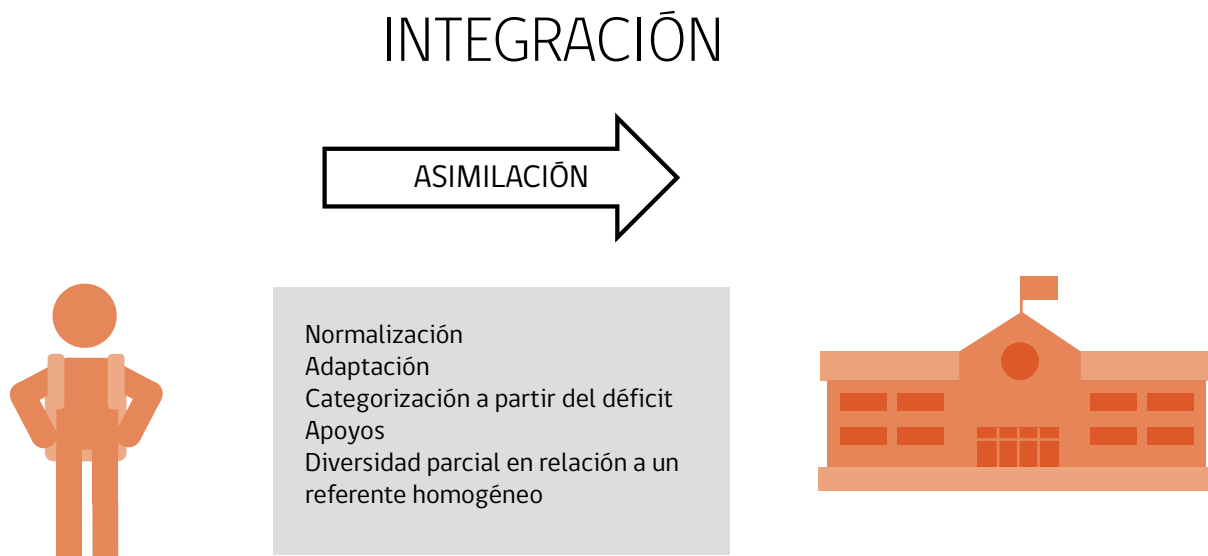
¹⁰ Ministerio de Educación, “Orientaciones para la elaboración de un Plan de Formación Ciudadana”, 2016, pág. 9.

Ambas políticas, de Convivencia y de Formación Ciudadana, constituyen referentes complementarios con las presentes orientaciones. Mientras las acciones para favorecer la inclusión educativa apuntan a construir trayectorias educativas que aseguren el acceso, aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes, la Política de Convivencia Escolar aporta criterios fundamentales para el desarrollo de relaciones sociales y educativas en el marco de una convivencia escolar inclusiva. Por su parte, los Planes de Formación Ciudadana permitirán favorecer el desarrollo de procesos formativos que apunten al desarrollo de habilidades para el ejercicio de una ciudadanía que respeta, valora y se enriquece a partir de la diversidad.

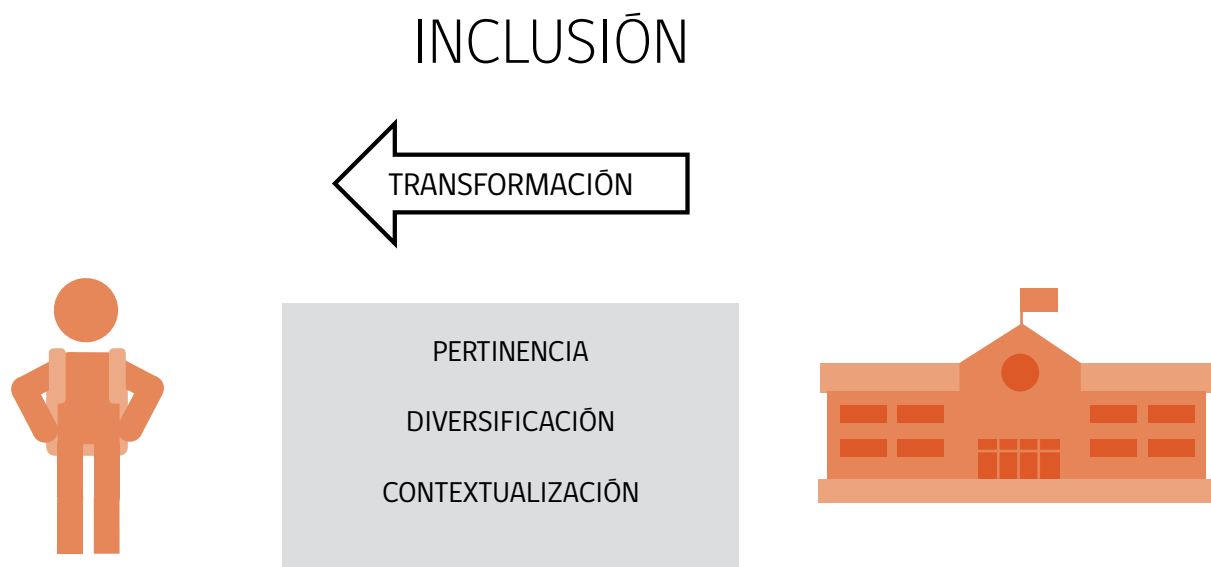
DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

De un modo sintético, es posible observar que la conversación sobre las desigualdades y la exclusión en educación se ha ido desplazando desde un polo centrado en el modelo de integración a uno fundado en el enfoque inclusivo. Si bien desde ambas perspectivas el propósito orientador apunta a generar mayor equidad y justicia social a través de una provisión educativa capaz de dar respuesta a todas y todos los estudiantes con independencia de sus particularidades, existen diferencias relevantes respecto del enfoque desde el que son comprendidas y abordadas las relaciones entre el sujeto y la escuela.

Según el modelo de integración, el foco de atención es la o el estudiante y su proceso de adaptación a la institución escolar y a un referente de estudiante ideal o "normal". De esta manera, la tarea de la escuela para hacerse cargo de la diversidad es concebida como un esfuerzo de categorización y abordaje de las carencias o déficits que alejan a los estudiantes de este referente de normalidad. A su vez, el trabajo educativo con las y los estudiantes que se encuentran fuera de este rango de normalidad se enfoca en la provisión de apoyos que ayuden a mejorar su experiencia escolar, en una institución educativa que no es cuestionada.



Por su parte, el enfoque inclusivo propone la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos¹¹. Desde esta perspectiva, la diversidad es concebida como una condición transversal a los seres humanos, y por lo tanto los procesos educativos requieren flexibilizarse y contextualizarse, de modo de ser pertinentes a esta diversidad.



La complejidad de estas transformaciones radica en que requieren la identificación y abordaje de los mecanismos que producen la exclusión y la discriminación, y que se encuentran asentados en las subjetividades de los actores y en las culturas de las comunidades educativas. Estos mecanismos que sostienen el referente de estudiante homogéneo y normalizador son los que hoy día requieren ser cuestionados.

¹¹ Booth, T. & Ainscow, M. Index for Inclusion. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK, 2002.

3

LA INCLUSIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCACIONAL

A partir del desarrollo histórico de la conversación sobre inclusión descrita más arriba, y dada la amplitud y diversidad de perspectivas que confluyen en este debate, se hace evidente la necesidad de explicitar las definiciones básicas en materia de Inclusión en el marco de la Reforma.

En términos generales, el enfoque inclusivo reconoce y resguarda el derecho de todas las personas al acceso a la educación, al aprendizaje y a la participación en sus comunidades educativas. Se reconocen estas tres condiciones como componentes innegables del derecho a la educación y, por lo tanto, desde una perspectiva inclusiva, ninguna de ellas puede estar ausente.

La pregunta por la inclusión no busca dar respuesta a los estudiantes que salen de los márgenes de una supuesta “normalidad”, sino más bien interroga sobre la forma en que ciertos criterios de normalidad son contruidos y sostenidos al interior de las comunidades educativas, de manera que se distingue a grupos de estudiantes a uno y otro lado de esta frontera. Dicho de otro modo, es el mismo uso de la noción de normalidad la que se encuentra a la base de los mecanismos que generan exclusión. Así, la mirada inclusiva cuestiona la distinción entre “estudiantes normales y estudiantes diferentes”, pues reconoce en todas y todos ellos, tal como son y valorando sus características individuales, su condición de legítimos aprendices, así como su pleno derecho a ser miembros válidos y participar activamente en la comunidad escolar.

Por lo mismo, el enfoque inclusivo no apunta a relevar las carencias o vulnerabilidades de grupos de estudiantes para orientar la provisión de apoyos en función de ello, sino al contrario, valora la riqueza inherente a la diversidad de las personas y, por lo tanto, invita a observar e incorporar las potencialidades e intereses de los y las estudiantes como información fundamental para el diseño de la respuesta educativa.

Desde el enfoque inclusivo se reconoce la diversidad como condición transversal a todas las personas, y no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de “normalidad”. Por esto mismo, la inclusión es una manera de entender el estar juntos, lo común, como una dimensión que se enriquece a partir del reconocimiento y expresión de la diversidad de quienes conforman una comunidad educativa. De esta manera, una mirada inclusiva permite conjugar lo diverso y lo común, haciendo posible la construcción de un nosotros que acoge, legitima y valora la pertenencia de todos y todas.

A partir de lo anterior, al hablar de inclusión en educación nos referiremos a la construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad.



4

CRITERIOS PARA LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE INCLUSIVO EN EL TRABAJO EDUCATIVO

Una definición del enfoque inclusivo como la propuesta en el apartado anterior permite perfilar un horizonte de transformación de la institución educativa y de las relaciones pedagógicas que se dan en su interior. No obstante, aún es necesario incorporar elementos de referencia que permitan diseñar caminos concretos de cambio educativo en la dirección propuesta.

PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Si bien existe bastante acuerdo en la literatura internacional respecto de que la inclusión en educación define como un propósito ineludible el acceso, el aprendizaje y la participación de todas y todos, la consecución de estos propósitos requiere de distinciones adicionales que orienten a las escuelas sobre qué caminos recorrer para abordar estos propósitos.

Con este objetivo, se proponen tres principios orientadores de toda acción educativa e institucional que apunte a avanzar en el camino de la inclusión. Dichos principios, Presencia, Reconocimiento y Pertinencia, son transversales y mutuamente dependientes y, por lo tanto, ninguno de ellos puede ser pasado por alto en el propósito de definir acciones educativas inclusivas. Un establecimiento puede analizar críticamente cualquiera de las actividades que forman parte de su propuesta educativa —así como las iniciativas que diseña como parte de sus procesos de mejoramiento— en función de la medida en la que incorporan cada uno de estos principios.



PRESENCIA

La presencia es, en términos gruesos, la condición básica y piso mínimo para que la inclusión sea posible. No existe inclusión si no se está presente, si no hay encuentro real, sistemático y horizontal entre personas y grupos diversos. Podríamos decir que la presencia se encuentra en el polo opuesto de la segregación. Por este motivo, si bien la Ley de Inclusión Escolar favorece la presencia más heterogénea de estudiantes en cada establecimiento al eliminar la selección y el cobro, el principio de Presencia puede iluminar más allá del acceso, las decisiones pedagógicas e institucionales en los distintos ámbitos del quehacer educativo y la vida escolar. Por una parte, todas las acciones para favorecer la acogida, inducción y permanencia de los estudiantes, así como aquellas acciones que previenen el distanciamiento y el abandono escolar, constituyen iniciativas que incorporan el principio de presencia en términos de acceso. En un nivel más profundo, todas las acciones que favorecen el encuentro de la heterogeneidad en las actividades curriculares y en la vida escolar permiten profundizar la incorporación de este principio desde una perspectiva propiamente educativa. La distribución heterogénea de estudiantes en los distintos cursos de un mismo nivel, la organización diversa de grupos de trabajo en el aula y fuera de ella, el seguimiento que hace el profesor o profesora jefe a los vínculos que cada estudiante establece dentro de su curso, son algunas oportunidades en que una escuela puede favorecer la heterogeneidad, el encuentro, la colaboración y la mutua valoración entre estudiantes y grupos diversos.

“Hipótesis de contacto”, Gordon Allport, 1954. En su libro *La Naturaleza del Prejuicio*, escrito en 1954, el psicólogo estadounidense Gordon Allport propuso la que hoy se conoce como “hipótesis de contacto”. Según esta hipótesis, el contacto recurrente de sujetos de grupos diferentes —bajo condiciones de horizontalidad, colaboración y apoyo institucional— puede reducir significativamente los niveles de prejuicio y hostilidad presente y futura entre ellos. La hipótesis de contacto ha sido validada en numerosos estudios en diferentes países y sigue vigente hasta el día de hoy, inspirando investigación e intervención en educación.

En consecuencia, la institución escolar debiese favorecer y garantizar condiciones en todos sus espacios y actividades para el acceso, la permanencia, el encuentro e interacción entre estudiantes diversos.



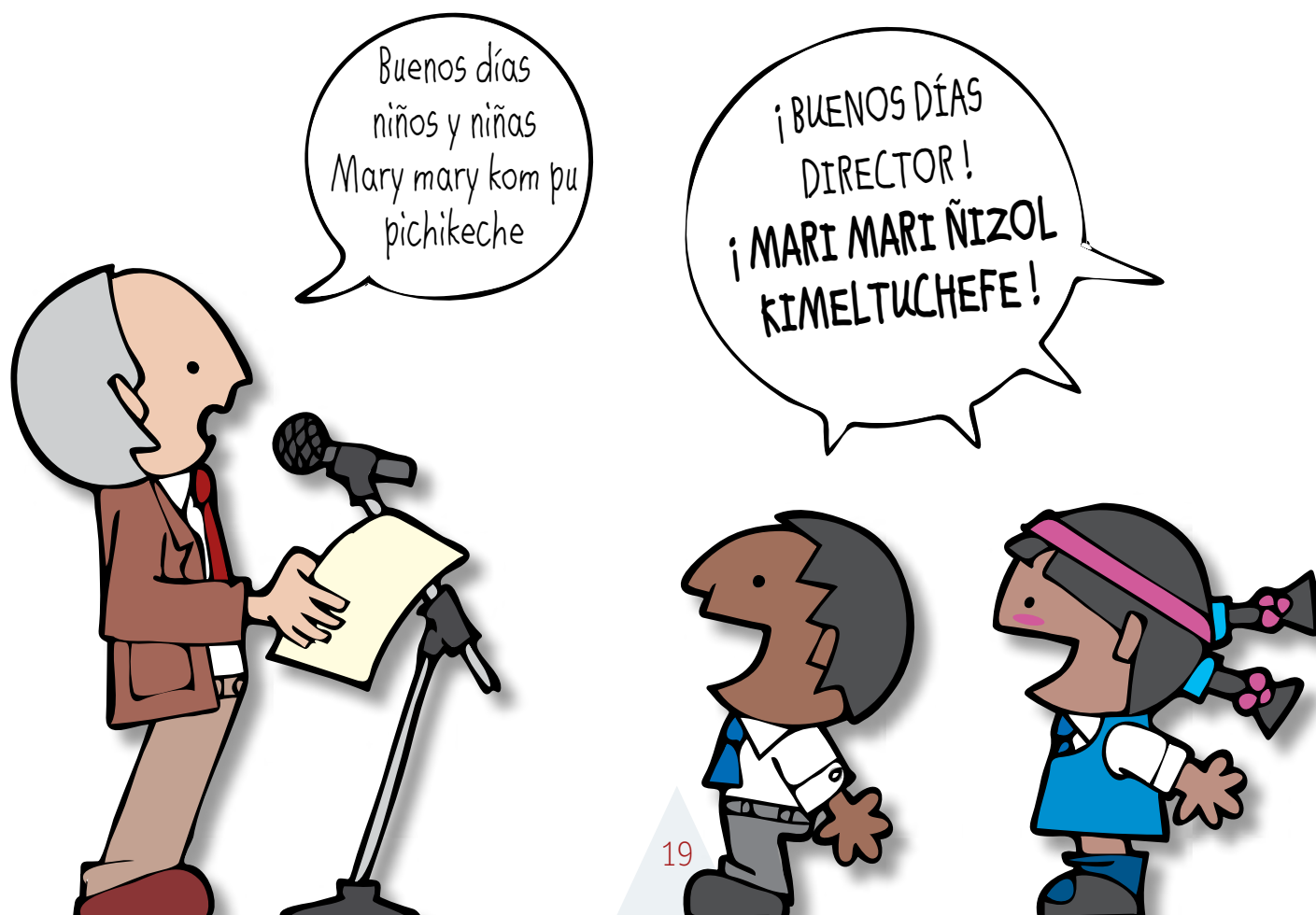
RECONOCIMIENTO

Un aspecto fundamental que caracteriza a una propuesta educativa inclusiva es su adecuación a las y los estudiantes reales, su capacidad de ofrecer un camino de aprendizaje pertinente y relevante para cada uno y cada una, y que por lo tanto valida y considera sus particularidades como información pedagógica fundamental. Sin embargo, no siempre las formas en que construimos conocimiento sobre los estudiantes nos ayudan a perfilar nuestra acción educativa. A la inversa, a menudo nuestras formas de conocer reafirman las situaciones de exclusión educativa y, aún más, muchas veces constituyen el mecanismo a través del cual la exclusión es producida.

Efectivamente, y como ya se ha dicho más arriba en este documento, cada vez que categorizamos a los estudiantes en función de su déficit o carencia respecto de un referente de normalidad, estamos reproduciendo el proceso que permite que la discriminación y la exclusión educativa emerjan. En el ámbito de la diversidad educativa la noción de normalidad no tiene cabida y, por lo tanto, la tarea de la escuela es, legitimando esa diversidad, perfilarla en cuanto ella determina los caminos para asegurar la pertinencia de la respuesta educativa. En otras palabras, las escuelas requieren problematizar la forma en que se construye el conocimiento sobre sus estudiantes, junto con construir conocimiento integral y relevante a partir de sus capacidades y potencialidades, en lugar de hacerlo desde sus carencias, negando las identidades que desafían la cultura escolar o esencializando las diferencias a partir de etiquetas.

Probablemente la mayor complejidad de este esfuerzo es que los actores educativos, así como todos los miembros de nuestra cultura, compartimos elementos que sesgan nuestra mirada sobre las y los demás a partir de estereotipos. Esto es particularmente notorio en relación con los grupos que han sido históricamente identificados como “vulnerables” o excluidos y, como consecuencia, nuestra mirada queda teñida por esta idea de vulnerabilidad, limitando nuestras expectativas, reforzando los estigmas que generan su situación de subordinación y pasando por alto información imprescindible para construir una imagen integral de estos sujetos como plenos aprendices.

Una forma desafiante y enriquecedora de favorecer el reconocimiento legitimador de la diversidad en la escuela es abriendo al interior de la comunidad educativa espacios de reflexión y análisis crítico que permitan poner en cuestión las formas habituales en que se construye conocimiento sobre las y los estudiantes. La tendencia al sobre-diagnóstico en los Programas de Integración, la estigmatización de “estudiantes problema” en el ámbito conductual, la atribución de falta de motivación a estudiantes que no logran los resultados de aprendizaje esperados, entre otras, son formas de construir conocimiento sobre los estudiantes susceptibles de análisis y revisión. Por otra parte, una forma poderosa de complejizar y profundizar en el conocimiento sobre los estudiantes puede emerger de un énfasis en el levantamiento de información sobre sus potencialidades e intereses, una mirada que releve los talentos de cada estudiante en relación a sí mismo, a su propio perfil de desarrollo y aprendizaje, y no en comparación con los demás.

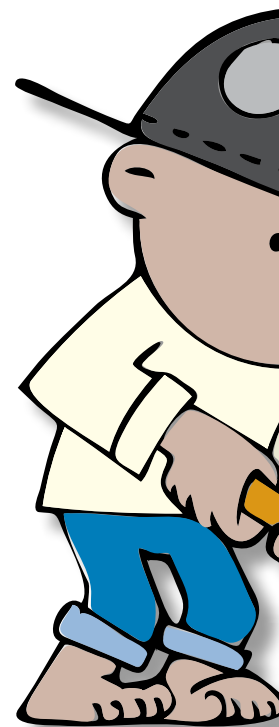


PERTINENCIA

El principio de pertinencia apunta directamente a la necesidad de construir una propuesta educativa en función de la realidad de las y los estudiantes que forman parte de ella. Un enfoque inclusivo requiere que el conocimiento y valoración de las características de cada uno de los miembros de la comunidad educativa se manifiesten y estén representadas en las decisiones clave de la vida escolar, de manera que sea posible construir pertenencia y sentido de comunidad a partir de esta diversidad. La pertinencia implica desarrollar marcos de participación y expresión de todos los individuos y colectivos que forman una comunidad en aspectos tan centrales como la forma de abordar el currículo, los marcos de interacción y participación y la vinculación con el contexto, de modo que sean significativos a la experiencia e identidad de las y los estudiantes.

Una propuesta educativa inclusiva se esfuerza por asegurar que cada estudiante se vea representado en ella, se reconozca en las actividades y los espacios que la escuela le ofrece, de modo que le proporciona caminos de aprendizaje y participación que hacen sentido a su realidad, cultura, orientación de género, edad, estilos de aprendizaje, intereses y talentos. Por lo mismo, el principio de pertinencia invita a las escuelas a flexibilizar y diversificar su trabajo pedagógico, y por este motivo se apoya necesariamente en el principio de reconocimiento recién descrito. Sin reconocimiento, no es posible desarrollar una propuesta educativa pertinente a quienes integran esa comunidad.

Si bien el principio de pertinencia requiere su expresión en todos los ámbitos de la vida escolar, probablemente los dos espacios donde resulta más relevante su incorporación es en la diversificación de la enseñanza y en los espacios de participación. Respecto del primero, todos los esfuerzos por considerar en el trabajo pedagógico las diversidades de los estudiantes (asumiendo que esta diversidad es perfilada de acuerdo al principio de reconocimiento antes descrito) significarán avance y aprendizaje para la institución escolar respecto del modo en que se puede incorporar el principio de pertinencia. Un factor común a las



comunidades educativas que han logrado avances en este proceso radica en que, venciendo sus temores y aprensiones, se han “lanzado al agua” asumiendo el propósito genuino y compartido de flexibilizar su trabajo en función de dar una respuesta educativa más pertinente a la necesidad de los estudiantes. En el ámbito de la participación, los establecimientos cuentan con espacios formales relevantes para favorecer la representación de la comunidad escolar a través de los Consejos Escolares, el Consejo de Curso y el Consejo de Profesores entre otros. Además de estas instancias formales, la vida escolar con sus actividades dentro y fuera del aula, sus celebraciones, rituales y acciones en la comunidad local entre otras, son oportunidades para enriquecer las acciones a partir de la expresión de la diversidad de estudiantes y colectivos que conforman la comunidad educativa.

El enfoque inclusivo, entendido de esta manera, constituye el fundamento que permite proyectar en el mediano y largo plazo la construcción de la escuela que queremos, pero al mismo tiempo representa un criterio central para el análisis crítico y la transformación de las relaciones sociales y pedagógicas en las que se sustenta la experiencia educativa actual de las y los estudiantes. Así, se nos plantea el desafío de desarrollar procesos de transformación de las instituciones y la cultura escolar en todos sus niveles.



PLANIFICACIÓN DE ACCIONES DE APOYO A LA INCLUSIÓN

Como se dijo anteriormente, si bien la Ley de Inclusión Escolar establece el requerimiento de que todos los establecimientos educacionales construyan “planes de apoyo a la inclusión”, el Ministerio de Educación ha definido la conveniencia de utilizar para estos efectos los instrumentos de planificación con que ya cuenta el sistema educacional, de manera que las presentes orientaciones aportan los criterios conceptuales y operacionales para que las comunidades educativas incorporen el enfoque inclusivo propuesto en su Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento, Reglamento Interno, y otros instrumentos de gestión, en el marco del Ciclo de Mejoramiento Educativo.

En este contexto, se tendrá en cuenta que la incorporación del enfoque inclusivo es un proceso de transformación gradual y, por lo tanto, implica la generación de un piso de transformaciones iniciales, y el avance progresivo hacia un horizonte de desarrollo que permee las políticas y la cultura institucional de cada establecimiento.

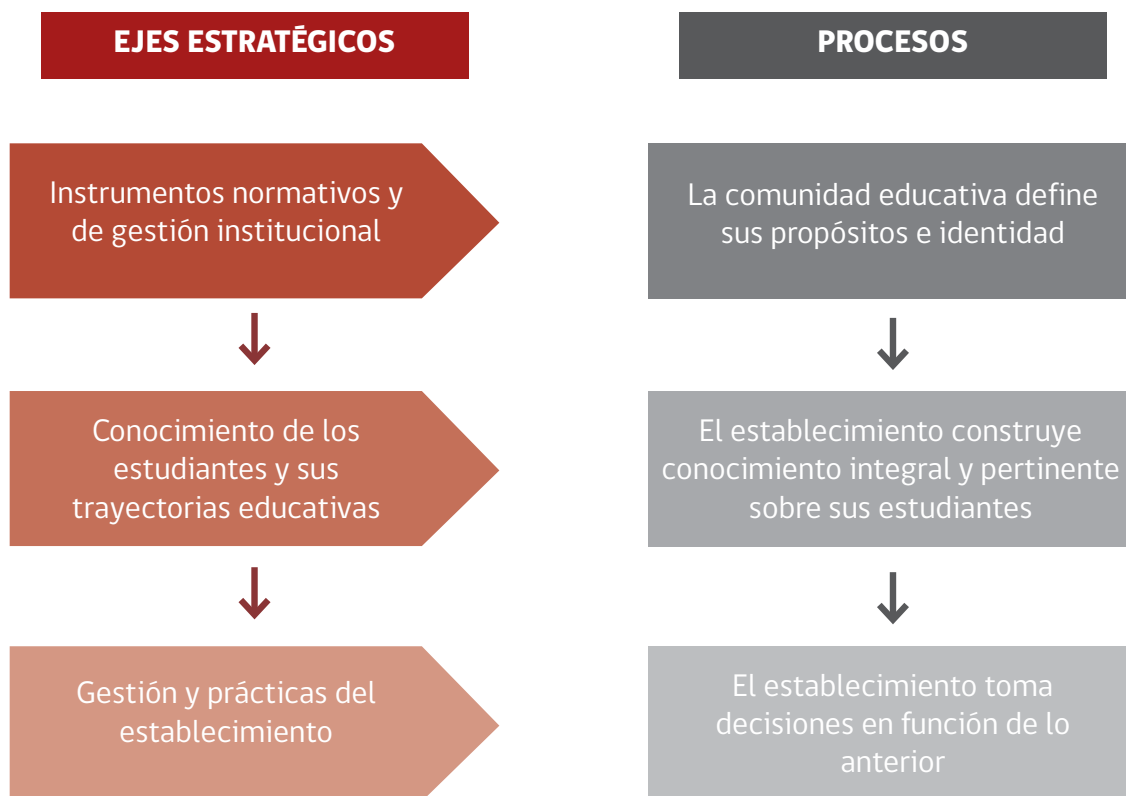
Si bien por una parte este proceso hace visible la necesidad de abordar a través de nuevas iniciativas ámbitos no problematizados del trabajo educativo, también nos ayuda a cambiar la perspectiva desde la cual se diseñan e implementan las acciones que ya existen en las instituciones escolares. De esta manera, a menudo los esfuerzos podrán ir dirigidos a hacer visibles algunas prácticas ya existentes, o a resignificar y ajustar acciones que están siendo implementadas.

El modo en que los establecimientos instrumentalizarán este proceso de transformación gradual se plasmará en las definiciones estratégicas y anuales de su Ciclo de Mejoramiento.

EJES ESTRATÉGICOS

Para la formulación de acciones de apoyo a la inclusión se han definido tres Ejes Estratégicos, que identifican ámbitos del quehacer escolar que se han considerado como indispensables de ser abordados para avanzar en la implementación de prácticas y en la construcción de una cultura inclusiva. En el abordaje que el establecimiento hace de cada uno de estos ejes debiera ser posible verificar los principios de Presencia, Reconocimiento y Pertinencia descritos con anterioridad.

A continuación se describe en mayor detalle cada uno de los Ejes Estratégicos propuestos:



A. INSTRUMENTOS NORMATIVOS Y DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Hace referencia a todos los instrumentos y documentos institucionales permanentes en los que el establecimiento y la comunidad educativa definen sus referentes éticos, valóricos, estratégicos y normativos.

En definitiva, refiere a aquellos instrumentos en que la comunidad educativa se define a sí misma, tanto en sus principios como en sus marcos de actuación. Por este motivo, y si bien este hecho no basta por sí solo para tornar la institución escolar en una comunidad inclusiva, resulta fundamental que los instrumentos normativos y de gestión estén contruidos —o sean revisados— en concordancia con el marco jurídico y normativo del país, considerando el enfoque de derechos, libres de principios, medidas o un lenguaje que generen discriminación o den cabida a la exclusión, y en consonancia con principios éticos que favorezcan el desarrollo de una cultura escolar inclusiva que se compromete con el aprendizaje, la participación, el desarrollo y el bienestar de todos sus miembros.



Algunos de los principales instrumentos que requieren ser revisados por el establecimiento a través de procesos en que participe activamente la comunidad escolar son los siguientes:

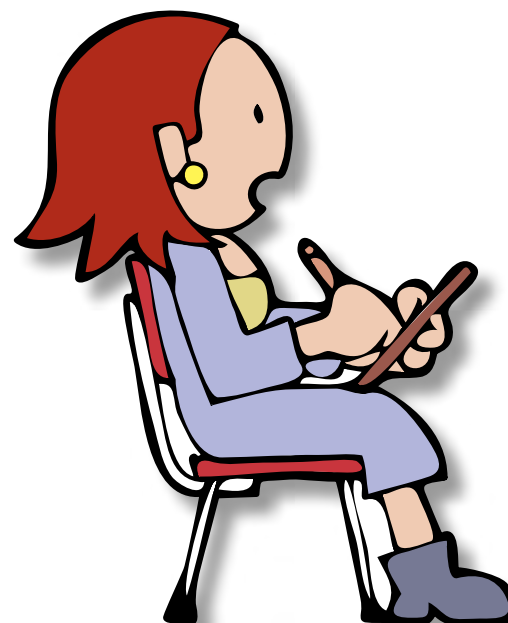
- Proyecto Educativo Institucional (por ejemplo: sellos, visión, misión, perfil de estudiante)
- Reglamento interno y todos sus componentes (por ejemplo: sanciones y medidas disciplinarias, plan de gestión de convivencia, proceso de admisión, reglamento de evaluación)
- Proyecto de Jornada Escolar Completa
- Protocolos y estrategias de organización institucional (por ejemplo: protocolo de retención de estudiantes embarazadas y madres, protocolo ante hechos de violencia escolar, procedimientos de acogida e inducción de estudiantes nuevos, organización del tiempo, definición del horario escolar, roles, tareas, etc.)



B. CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES Y SUS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Uno de los propósitos centrales de implementar una propuesta educativa inclusiva es fortalecer las trayectorias educativas de todas y todos los estudiantes, y cada esfuerzo de los establecimientos en incorporar este enfoque debiese concebir como parte de sus metas impactar en esta dimensión. Sin embargo, no es posible avanzar en el desarrollo de propuestas educativas inclusivas sin considerar una revisión profunda del modo en que una comunidad educativa construye conocimiento acerca de sus estudiantes y sus trayectorias educativas, y cómo las visiones que se construyen de sus estudiantes afectan el diseño e implementación de sus prácticas. La escuela requiere analizar, reconocer y comprender críticamente cuáles son los criterios, creencias, parámetros y estereotipos desde donde construye y organiza la caracterización de sus estudiantes, como una condición indispensable para comprender y abordar el fortalecimiento de sus aprendizajes y su experiencia escolar.

A partir de esta problematización se puede reconstruir la información sobre el proceso educativo a partir de una perspectiva que dé cuenta de manera integral del progreso de las y los estudiantes en su aprendizaje, participación y desarrollo en el tiempo. Las categorías de información que habitualmente se utilizan en el sistema escolar tienden a resultar insuficientes para perfilar las trayectorias escolares de sus estudiantes, por lo que se requiere, por una parte, complementar estas categorías con información sobre los intereses y habilidades más desarrolladas de cada estudiante, su vinculación socioafectiva con pares y adultos, y la valoración subjetiva que hacen los estudiantes de su experiencia escolar, entre otras; y por otra parte, asegurar procesos de gestión de la información y análisis crítico de los resultados que permitan tomar decisiones institucionales y pedagógicas pertinentes en función de ella.



En relación con este Eje Estratégico, las acciones de apoyo a la inclusión pueden intencionar la incorporación de procesos que complejicen la construcción de conocimiento sobre los estudiantes, a través de la incorporación de categorías fundamentales de información como las siguientes:

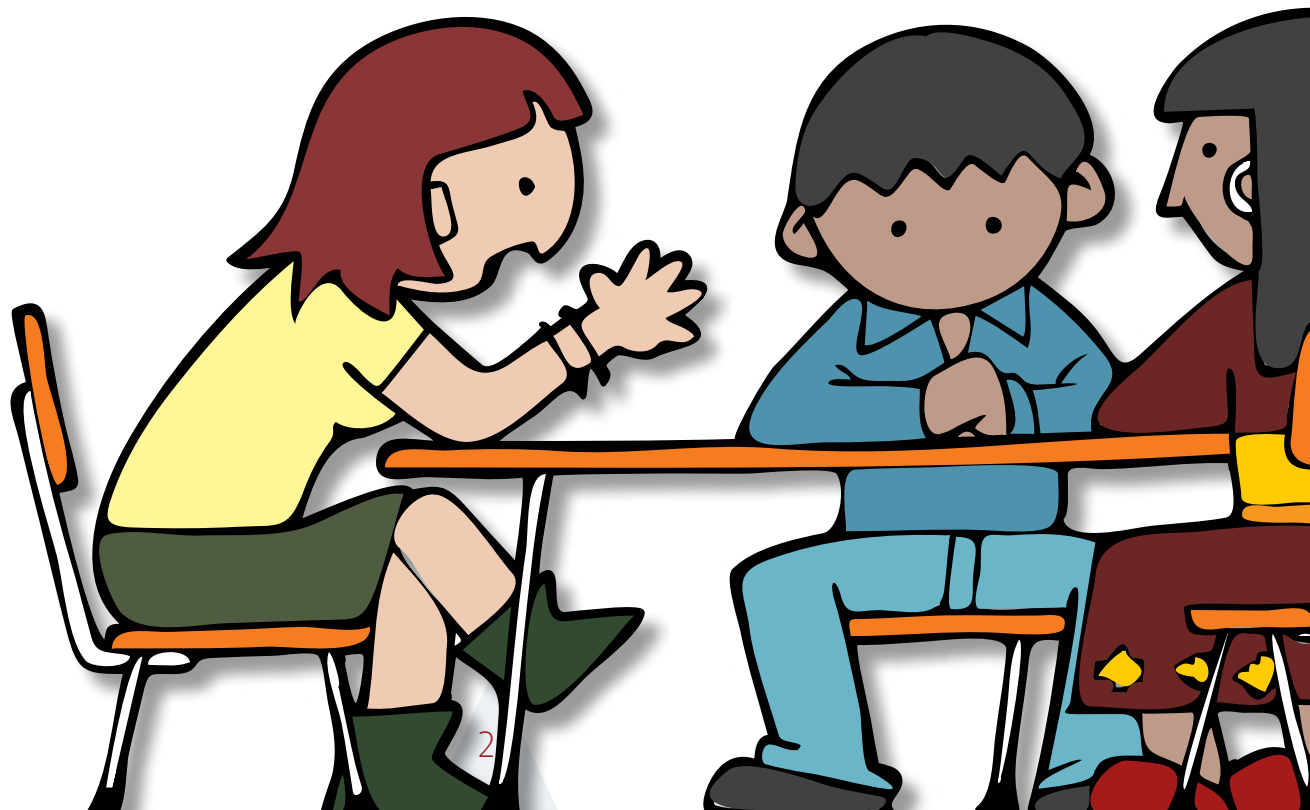
- Trayectoria educativa y escolar: historia educativa y escolar, valoración subjetiva de la experiencia escolar, perfil de progreso en el aprendizaje de cada estudiante y curso (intereses, habilidades más desarrolladas, potencialidades,), asistencia (evolución en el tiempo) a nivel individual y por curso.
- Características personales, contexto familiar, afectivo y sociocultural.
- Intereses, habilidades, potencialidades.
- Estilos y ritmos de aprendizaje.
- Desarrollo psicosocial, vinculación con pares y adultos, sentido de pertenencia a la comunidad escolar.



C. GESTIÓN Y PRÁCTICAS DEL ESTABLECIMIENTO

Un tercer Eje Estratégico para el diseño e implementación de acciones que permitan avanzar en la construcción de una comunidad educativa inclusiva apunta finalmente a todo aquello que el establecimiento hace en términos de prácticas educativas y de gestión, y que son el producto de las definiciones institucionales y del modo en que construye conocimiento sobre sus estudiantes. De este modo, los ejes descritos con anterioridad constituyen la base sobre la que la comunidad educativa construye su accionar para el aprendizaje y la participación de todas y todos sus estudiantes. Así, desde este eje se definen los caminos de acción para generar las transformaciones que permitan asegurar la expresión de los principios de Presencia, Reconocimiento y Pertinencia en el trabajo pedagógico e institucional.

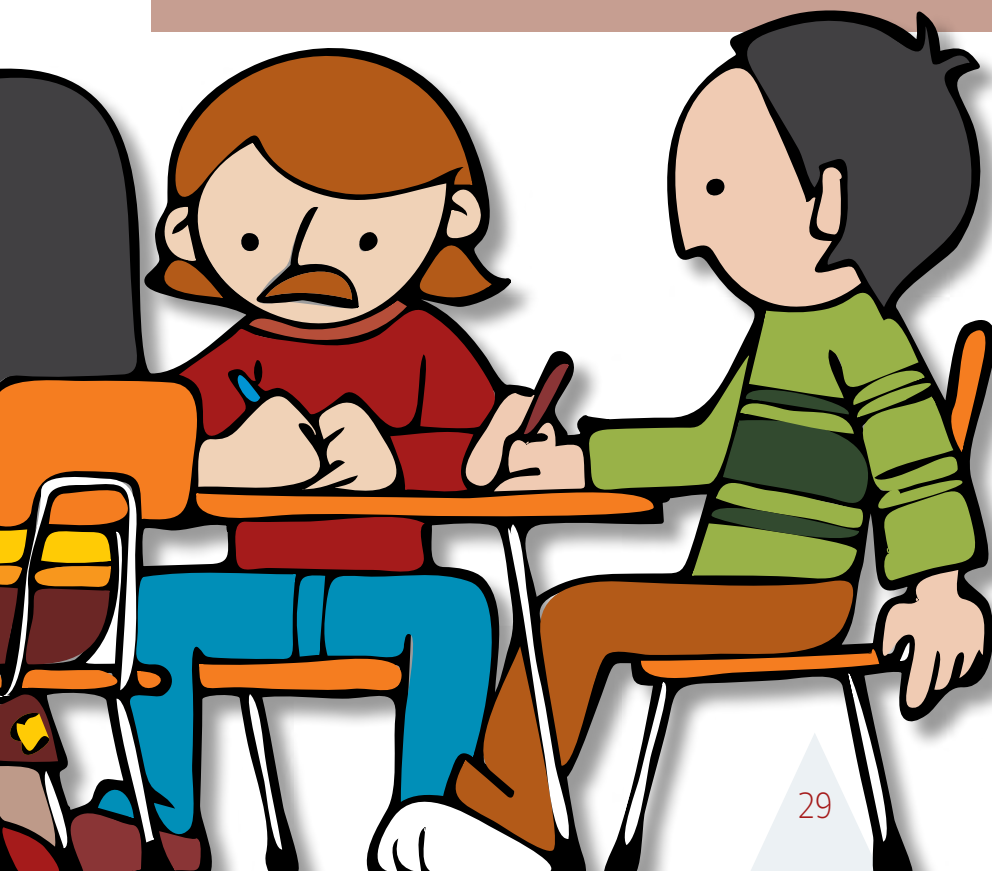
Para hacer posible lo anterior es necesario en primer lugar poner el acento en la adecuación del espacio educativo y las prácticas pedagógicas e institucionales a la diversidad de realidades, características, potencialidades y necesidades de los estudiantes. De esta manera, una escuela inclusiva invierte un esfuerzo fundamental en flexibilizar y diversificar su propuesta educativa para fortalecer la pertinencia de sus prácticas en función de las características de su población escolar real.



Por este motivo, tanto el ajuste de los instrumentos normativos y de gestión como el avance en la construcción de conocimiento sobre las y los estudiantes deben verse reflejadas en los caminos de mejoramiento que el establecimiento define en cada Ciclo de Mejoramiento.

Algunos ámbitos de acción que representan oportunidades relevantes para la incorporación del enfoque inclusivo son los siguientes:

- Gestión y organización del currículo para favorecer su pertinencia en función de la diversidad de estudiantes (flexibilización, contextualización, diversificación curricular y pedagógica).
- Diseño, implementación y seguimiento de estrategias pedagógicas.
- Criterios y estrategias de evaluación.
- Espacios de reflexión pedagógica y colaboración profesional.
- Acciones para fortalecer la convivencia escolar y la participación.
- Colaboración interdisciplinaria.



IMPLEMENTACIÓN GRADUAL DE ACCIONES DE APOYO A LA INCLUSIÓN, EN COHERENCIA CON CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO

Las acciones de apoyo a la inclusión se plantean como un modo de favorecer el desarrollo y transformación de la cultura escolar hacia un horizonte de aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes. Sin embargo, es necesario asumir que esta transformación es compleja y profunda, y tensiona a la cultura escolar en aquellos ámbitos que probablemente han sido de más difícil procesamiento para los establecimientos por muchos años. En este contexto, ofrecer orientaciones para la transformación de la institución escolar en coherencia con el enfoque inclusivo requiere considerar una dimensión temporal que permita a las escuelas la incorporación gradual de acciones del enfoque inclusivo en su quehacer educativo e institucional. Esta gradualidad debiese permitir, en primer lugar y de acuerdo a los procesos de mejoramiento de cada establecimiento, afianzar un piso mínimo de no exclusión e igualdad de oportunidades para todas y todos los estudiantes; y en segundo lugar, proyectar un horizonte más ambicioso de transformación profunda de las prácticas y la cultura escolar. Por este motivo, estas orientaciones generales serán complementadas progresivamente en el futuro con orientaciones específicas para el abordaje del enfoque inclusivo en dimensiones clave del trabajo educativo y la vida escolar.

De esta manera, estas orientaciones intencionan el levantamiento de propuestas de mejoramiento de los establecimientos articulando dos propósitos complementarios y continuos:

1. Orienta el desarrollo de condiciones y acciones indispensables para:

- a. Identificar, abordar y eliminar los mecanismos de exclusión y discriminación en el establecimiento, y
- b. asegurar la implementación de las acciones necesarias para dar respuestas adecuadas a las necesidades que pudieran presentar las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, de manera que enfrenten el proceso educativo en igualdad de oportunidades y equidad.

2. Orienta el desarrollo de acciones de innovación y transformación de la institución escolar, para favorecer la incorporación gradual de una cultura inclusiva. A través de la incorporación de los principios de Presencia, Reconocimiento y Pertinencia en los ámbitos de reflexión profesional, planeamiento estratégico y diseño curricular, los establecimientos y sus comunidades educativas podrán proyectar sus propios caminos y prioridades para la transformación gradual de sus propuestas educativas y sus prácticas institucionales, de modo de avanzar en la construcción de comunidades educativas inclusivas.

Para articular y dar coherencia a los propósitos recién expuestos, se ha considerado fundamental incorporar el diseño de acciones para la inclusión en el Ciclo de Mejoramiento, que tiene su expresión anual en el Plan de Mejoramiento Educativo. Esto tiene dos implicancias importantes:

1. Para la definición de acciones de apoyo a la inclusión no se propone un instrumento de planificación adicional, sino que éstas debieran emerger a partir de procesos de diagnóstico participativo en el marco del Ciclo de Mejoramiento Continuo y en el PME de cada establecimiento.
2. La incorporación de las acciones de apoyo a la inclusión al Ciclo de Mejoramiento Continuo apunta a dar condiciones para su implementación gradual, enfatizando en un principio el cumplimiento del piso mínimo descrito más arriba.

En consecuencia, los establecimientos deberán incorporar en el diagnóstico institucional de la Fase Estratégica del Ciclo de Mejoramiento, una mirada sobre estas orientaciones generales para la incorporación de acciones de apoyo a la inclusión, asegurando en un primer ciclo de 4 años al menos las acciones que permitan cumplir con el piso mínimo que considera los dos componentes antes descritos:

Eliminación de los mecanismos y regulaciones institucionales que generan exclusión y discriminación.

Incorporar acciones que generen mayor equidad e igualdad de oportunidades con atención prioritaria en estudiantes y grupos de estudiantes en situación de discriminación o exclusión.

Complementariamente, las acciones de apoyo a la inclusión podrán incorporar progresivamente iniciativas de innovación que favorezcan la transformación institucional y la construcción de una cultura escolar inclusiva, de acuerdo a las orientaciones propuestas en este documento.

ORIENTACIONES PARA LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE INCLUSIVO EN LA FASE ESTRATÉGICA DEL CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO

El Ciclo de Mejoramiento Continuo se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa analiza su realidad, avances y necesidades, y planifica e implementa procesos articulados de mejoramiento en periodos de 4 años a través de la definición de Objetivos Estratégicos, con el propósito de avanzar en la materialización de lo declarado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Complementariamente, el Ciclo de Mejoramiento Continuo considera la planificación anual de acciones que den expresión a los objetivos estratégicos planteados para el ciclo de 4 años, a través de los Planes de Mejoramiento Educativo.

En este documento se proponen orientaciones para abordar específicamente el proceso de Autoevaluación Institucional, de manera de asegurar la definición de objetivos estratégicos a 4 años en consonancia con el enfoque inclusivo aquí propuesto.

Con este fin, se pone a disposición de los establecimientos un conjunto de Preguntas Orientadoras que permitirán, a través de procesos participativos de reflexión que aseguren la representación de los distintos estamentos de la comunidad educativa, levantar información relevante acerca de la expresión de los Principios que definen el enfoque inclusivo en el quehacer educativo e institucional.

Las respuestas a estas preguntas, si son construidas colectivamente, debieran alimentar la definición de los objetivos estratégicos que marcarán la dirección de los esfuerzos del establecimiento en el siguiente Ciclo de Mejoramiento de 4 años, de manera de favorecer el acceso, el aprendizaje y la participación efectiva de todas y todos los estudiantes.

PRESENCIA

Preguntas Orientadoras:

¿Cuáles son las oportunidades y limitaciones que identificamos en nuestro establecimiento para favorecer el encuentro real, sistemático y horizontal entre estudiantes y grupos diversos?

¿Cuál es nuestra evaluación de las acciones que realizamos para favorecer la acogida y permanencia de todas y todos los estudiantes, y para prevenir el distanciamiento y el abandono escolar?

¿De qué forma los criterios de organización y planificación que utilizamos en nuestro establecimiento favorecen la segregación o, al contrario, permiten el encuentro y la mixtura de las y los estudiantes en las actividades curriculares y en la vida escolar? Por ejemplo, ¿aún segregamos a los estudiantes por su nivel de rendimiento en cursos A, B y C en un mismo nivel?, ¿cómo abordamos la distribución de los estudiantes en talleres, especialidades, deportes u otras actividades diferenciadas?, ¿cómo favorecemos o evitamos la formación de grupos más heterogéneos en las actividades dentro del aula?

¿Qué hacemos para promover el encuentro y la colaboración entre estudiantes diversos(as) en las actividades pedagógicas y recreativas?

¿Qué elementos contenidos en nuestros instrumentos de gestión (PEI, reglamento interno, manual de convivencia, otros) pueden prevenir la discriminación y favorecer la presencia y encuentro de las y los estudiantes en los distintos espacios de la vida escolar y el quehacer educativo? O por el contrario, ¿qué elementos de estos instrumentos pueden promover la discriminación o exclusión?

A partir de la reflexión en torno a estas preguntas, ¿qué fortalezas u oportunidades de mejora podemos identificar en nuestro quehacer educativo de acuerdo a las dimensiones del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (Gestión pedagógica, Liderazgo, Convivencia escolar y Gestión de recursos)?

RECONOCIMIENTO

Preguntas orientadoras:

¿Cuáles son las principales creencias, prejuicios o categorías que afectan la forma en que conocemos y caracterizamos a los estudiantes?

¿De qué forma operan estas creencias, prejuicios o categorías en los procesos de construcción de información y en la organización de actividades pedagógicas y no pedagógicas en nuestro establecimiento?

¿De qué manera podríamos evitar diagnósticos que profundicen la categorización o estigmatización de los estudiantes en base a estas creencias, prejuicios o estereotipos de género, clase, raza, cultura u otros?

¿Cómo nos informamos sobre la experiencia escolar que están teniendo nuestras y nuestros estudiantes, su gusto o disgusto por venir al colegio, la calidad de los vínculos sociales y afectivos que establecen con sus pares y con los docentes?

¿De qué manera construimos información integral sobre el avance de las trayectorias de aprendizaje de cada estudiante, que considere sus capacidades, intereses y potencialidades?

¿Cómo evaluamos los espacios que utilizamos para analizar reflexivamente la información de que disponemos sobre las y los estudiantes, de manera de tomar decisiones educativas más pertinentes a partir de ella?

¿De qué manera nuestro PEI, nuestro reglamento interno, nuestro manual de convivencia, y otros instrumentos de gestión, favorecen o dificultan reconocimiento integral de las y los estudiantes a partir de sus potencialidades e intereses?

A partir de la reflexión en torno a estas preguntas, ¿qué fortalezas u oportunidades de mejora podemos identificar en nuestro quehacer educativo de acuerdo a las dimensiones del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (Gestión pedagógica, Liderazgo, Convivencia escolar y Gestión de recursos)?

PERTINENCIA

Preguntas orientadoras:

¿Cuáles son los espacios y formas en que nuestras y nuestros estudiantes pueden expresar sus múltiples características, saberes, intereses?

¿De qué forma nuestra comunidad promueve y permite la expresión de las diversidades de saberes, características sociales y culturales, intereses, orientaciones sexuales y de género, habilidades múltiples, entre otras, que portan las y los estudiantes?

Al observar las prácticas pedagógicas, los espacios físicos, la vida escolar, los instrumentos de gestión, las planificaciones, las reuniones de profesores, ¿es posible reconocer en estas instancias la heterogeneidad de las y los estudiantes y grupos de estudiantes que asisten al establecimiento?, ¿es posible inferir quiénes son las y los estudiantes reales a partir de aquello? O, al contrario, ¿resulta imposible saber quiénes son las y los estudiantes cuando miramos aquello que el establecimiento hace?

¿De qué manera favorecemos la pertinencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje en relación con las habilidades, potencialidades e intereses de nuestros y nuestras estudiantes?

¿De qué manera enriquecemos nuestro trabajo docente a partir de la diversidad cultural, de género, religiosa, social y de otros tipos presente en el aula?

¿Cómo se enriquece la vida escolar, las celebraciones, las actividades recreativas, el espacio físico, a partir de la expresión de la heterogeneidad de las y los estudiantes?

A partir de la reflexión en torno a estas preguntas, ¿qué fortalezas u oportunidades de mejora podemos identificar en nuestro quehacer educativo de acuerdo a las dimensiones del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (Gestión pedagógica, Liderazgo, Convivencia escolar y Gestión de recursos)?

