



Itinerari per l'Accessibilità

Vol.1 (2023)

Educación inclusiva y trabajo colaborativo entre docentes: una aproximación desde una pedagogía crítico-constructivista

Patricia Cancec-Murillo, Rodrigo Sanhueza-Mendoza, Domingo Bazán-Campos

Educación inclusiva y trabajo colaborativo entre docentes: una aproximación desde una pedagogía crítico-constructivista

PATRICIA CANCEC-MURILLO¹, RODRIGO SANHUEZA-MENDOZA², DOMINGO BAZÁN-CAMPOS³

Resumen: En este artículo, en primer lugar, se aborda los aspectos legales y de contexto de la atención a la diversidad en las aulas chilenas para entender el desafío del trabajo colaborativo y de la co-docencia entre profesores. Se revisa, en segundo lugar, las nociones de trabajo colaborativo y co-docencia desde un enfoque crítico-constructivista, proponiendo una mirada compleja y social del fenómeno de *trabajar juntos* al interior de la escuela, lo que supone un problema político no menor asociado a la formación y desempeño de los educadores y especialistas en inclusión. Paralelamente, se revisa distintos abordajes empíricos sobre el trabajo colaborativo y la co-docencia, lo que permite precisar de mejor modo los aportes de los estudios previos. En un tercer momento, se expone tres estrategias y propuestas de trabajo colaborativo y de co-docencia, en el marco de proyectos de integración y educación inclusiva que hacen posible alentar la hipótesis de que la experiencia del *trabajar juntos* entre docentes y otros profesionales mejora las posibilidades de construir una cultura inclusiva.

Palabras claves: *educación inclusiva, trabajo colaborativo, codocencia, pedagogía crítico-constructivista*

Inclusive education and collaborative work between teachers: an approach from a critical-constructivist pedagogy

Abstract: In this article, firstly, the legal and contextual aspects of attention to diversity in Chilean classrooms are addressed to understand the challenge of collaborative work and co-teaching among teachers. Secondly, the notions of collaborative work and co-teaching are reviewed from a critical-constructivist approach, proposing a complex and social view of the phenomenon of working together within the school, which supposes a political problem that is no less associated with the training and performance of educators and inclusion specialists. At the same time, different empirical approaches on collaborative work and co-teaching are reviewed, which allows to better specify the contributions of previous studies. In a third moment, three strategies and proposals for collaborative work and co-teaching are exposed, within the framework of integration projects and inclusive education that make it possible to encourage the hypothesis that the experience of working together between teachers and other professionals improves the opportunities to build an inclusive culture.

Keywords: *inclusive education, collaborative work, co-teaching, critical-constructivist pedagogy*

¹ Profesora de Ed. Básica y Licenciada en Educación (PUC). Magíster en Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje (PUC). Coordinadora Pedagógica Escuela San José de Recoleta, Santiago de Chile. Académico de la Universidad Andrés Bello (UNAB), Chile. pacamu@gmail.com

² Educador Diferencial (UCSH), Magíster en Educación (UMCE) y Doctor en Educación (UAHC). Académico e Investigador de la Universidad de las Américas, Chile. rsanhueza@udla.cl

³ Pedagogo y Licenciado en Educación (PUC), Diplomado en Ciencias Sociales (ILADES) y Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos (UNAB). Miembro de CESPE-Chile. Académico de la Universidad Andrés Bello (UNAB, Chile). domingobazancampos@gmail.com

1. Propósitos y enmarcamiento epistémico-teórico

Pensar los temas educativos desde un enfoque crítico-constructivista (Barreto, 2006; Bazán, 2008; Hernández, 2006; González, 2012; Vygotsky, 1993) representa siempre una oportunidad para mirar e interrogar una realidad educativa o social que parece fija, inmutable u objetiva. Este enfoque representa, de hecho, una oportunidad altamente necesaria para tensionar el discurso oficial y movilizar conceptos y prácticas educativas resignificadas ahora desde nuevas categorías pedagógicas, tales como la búsqueda de autonomía, la existencia de valores sociales situados o las pretensiones de emancipación de las personas.

Lo anterior también cabe para los desafíos de construcción de una escuela inclusiva, esto es, para otorgar un sentido emancipador y transformador a la actitud inclusiva que se desea promover, también para el despliegue de prácticas inclusivas y en la edificación de una cultura escolar con sello inclusivo (Bazán, 2019a). En cada uno de estos desafíos -a la manera de un verdadero cambio de paradigma- es posible sostener que *la educación inclusiva ha de ser crítico-constructivista o, finalmente, no será inclusiva*.

En este contexto, a un nivel macrosocial, todavía prevalece en la experiencia chilena el conservadurismo educativo impuesto en dictadura (1973-1990) y un conjunto de políticas socioeducativas gestadas en democracia más preocupadas de afianzar el modelo económico que de transformar la cultura local (Bazán, 2008, 2011).

Al interior de esta tensión, una de las variables más valoradas en la construcción de una escuela inclusiva es el desafío de potenciar el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales que protagonizan la labor educativa e inclusiva (Cancec-Murillo, 2022). Esta iniciativa se ha plasmado -al menos en Chile- en distintos cuerpos legales, en un número creciente de estudios empíricos y, sobre todo, en la presencia explícita de la idea de la codocencia y el trabajo colaborativo en programas de formación docente, tanto inicial como continua. Sin embargo, esta es una tesis central del presente artículo, un sistema educativo y una formación docente históricamente no críticos y parcialmente constructivistas, difícilmente van a promover prácticas educativas e inclusivas de carácter crítico-constructivista (Bazán, 2008; Pinto y Osorio, 2014; Ruz, 2006).

De este modo, se revisa, en primer lugar, algunos aspectos legales y de contexto de la atención a la diversidad en las aulas chilenas; lo que permite -siempre en un plano normativo- comprender la relevancia del desafío de trabajo colaborativo y de la co-docencia entre profesores.

En un segundo momento, se aborda las nociones de trabajo colaborativo y co-docencia desde un enfoque crítico-constructivista, proponiendo una mirada compleja y social del fenómeno de *trabajar juntos* al interior de la escuela, lo que supone un problema político no menor asociado a la formación y desempeño de los educadores y especialistas en inclusión (Bazán, 2019a; Manghi, et. al. 2012). También se mapea distintos abordajes empíricos sobre el trabajo colaborativo y la co-docencia, especialmente en Chile, lo que permite precisar de mejor modo los aportes de los estudios previos.

En un tercer momento, se recoge tres estrategias y/o propuestas de trabajo colaborativo y de co-docencia, en el marco de proyectos de integración y educación inclusiva que hacen posible alentar la hipótesis de que la experiencia del *trabajar juntos* entre docentes y otros profesionales mejora las posibilidades de construir una cultura inclusiva (Cancec-Murillo, 2022).

2. Aspectos normativos y de contexto de la atención a la diversidad y la inclusión

2.1. Inclusión y atención a la diversidad como preocupación del Estado chileno

América Latina -incluyendo a Chile- ha sido comprendida siempre como un continente conformado por muchas sociedades desiguales. Dicha desigualdad se manifiesta en distintas formas

de exclusión social caracterizadas por la falta de participación de importantes sectores de la población en cuanto al acceso y uso de diversos derechos y deberes propios de la vida social, política, económica y cultural (CEPAL, 2019). Para muchas personas, esta exclusión representa un problema ético y político que apela a una solución que pasa por mejorar la educación que viven los niños, niñas y jóvenes de un país (Rivero, 2005; Sotelsek, 2007).

Se trata de formas de exclusión asociadas a la clase social de la persona, a su orientación sexual, etnia, localización geográfica y, en especial, a sus capacidades intelectuales y físicas para aprender y desarrollarse (Rizo López, 2006). Ante este fenómeno social ha habido variados esfuerzos que buscan que los niños, niñas y jóvenes estén dentro de la escuela, haciendo frente “a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (Blanco, 2006, p. 5).

En el caso chileno, desde los años 60 hasta fines de los 80, “se consolida la existencia de las escuelas especiales, como la exclusiva respuesta educativa a la discapacidad” (Ramos, 2013, p.39). Se asiste, entonces, a la emergencia de un complejo dispositivo que operacionaliza la educación inclusiva a través de normativas y recursos de gestión que regulan hegemónicamente la modalidad de atención. Esta opción de la Educación Especial vino a retardar la tarea de integración en las escuelas regulares, configurando una suerte de “inclusión excluyente” (Bazán, 2019a); ello, pues, las personas diferentes -consignadas como discapacitadas- eran atendidas en una educación diferente a la del resto del sistema educativo (Godoy, Meza y Salazar, 2004). De este modo, se crearon tempranamente planes y programas específicos para cada discapacidad, coexistiendo las aspiraciones de integración educacional con un currículum específico para las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y de la comunicación) (Bazán, 2019a). Esta tendencia, en Chile, vino a decaer recién a mediados de los años 90, momento en que se retoma con más fuerza la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares (Ramos 2013; Sanhueza 2016).

En este contexto, en 1990, se publica el Decreto de Educación N.º 490, cuyo propósito central fue fijar normas para poner en ejecución los primeros programas de integración escolar, incluyendo una subvención especial por alumno integrado como incentivo para sostener esta política pública chilena. Posteriormente, en 1994, se promulga la Ley 19.284 (hoy, 20.422), que consigna al Estado chileno la responsabilidad de fijar normas que favorezcan la integración social de personas en situación de discapacidad en el sistema educativo.

Cuatro años después, se dicta el Decreto N.º 1, orientado a hacer posible la instalación de los Programas de Integración Escolar (PIE), concebidos como la estrategia mediante la cual se obtienen los recursos humanos y materiales necesarios para dar respuestas educativas pertinentes a niños, niñas o jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (1998), en relación con la existencia de discapacidad o de trastornos específicos del lenguaje en la educación regular (Bazán, 2019a).

El camino hacia la integración -hoy, inclusión- se va transformando, de uno u otro modo, en una modalidad que contiene escuelas que implementan grupos de alumnos diferenciales o integrados, alternando entre aulas regulares y aulas de recursos, apuntando esencialmente a NEE de carácter leve o transitorias. Se excluye, aquí, a personas con necesidades permanentes que debían continuar asistiendo a escuelas especiales, con planes y programas específicos (Marfán, 2013).

A fines de la primera década del siglo XXI, se promulga en Chile la Ley 20.201, cuerpo legal que modificó la Ley de Subvenciones de 1998 (2007), haciendo posible enmendar errores generados por la modalidad PIE, como la necesidad de crear controles más rigurosos de carácter financiero, diferenciando entre un PIE que cubría NEE transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). Esta opción vino a implicar la existencia de un nuevo reglamento para los PIE (2009). Así, el Decreto Supremo N.º 170 (DS N.º 170/09) permite definir las formas de realizar los procesos de evaluación y diagnóstico de las personas en situación de NEET o NEEP, junto con establecer orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados (Marfán, 2013).

En general, el Decreto 170 trajo consigo cambios relevantes en la educación en tanto explícita y releva la necesidad de integrar a las personas con dificultades de aprendizaje en el aula, gatillando que la profesora de educación básica y la educadora diferencial empiecen a trabajar en conjunto para diseñar las adecuaciones curriculares requeridas y a operacionalizar los métodos de enseñanza que se aplicarán en el aula común, en relación a niños y niñas con necesidades educativas especiales en las escuelas o colegios.

Pese a esta aportación, el Decreto 170 ha sido cuestionado, entre otros motivos, por poseer una mirada médico de la atención a la diversidad, tensionando a las autoridades ministeriales a proponer una nueva normativa, el Decreto 83 (2015), que busca responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes sobre la base de la autonomía de las escuelas, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las personas atendidas en el sistema escolar (Peña, 2013).

Estos criterios -fruto de los aprendizajes de profesores, de las escuelas y del propio MINEDUC- se orientan a asegurar la flexibilidad de las medidas curriculares para estos estudiantes, con el propósito de asegurar su desarrollo y sus aprendizajes, a través de la participación en propuestas educativas pertinentes y de calidad. El Decreto 83 enfatiza, en consecuencia, directrices de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Básica, aportando una mejor definición de la Educación Especial o Diferencial, permitiendo ahora el reconocimiento del concepto de NEE desde un modelo educativo (no médico), proponiendo finalmente estrategias de inclusión más constructivistas y situadas, como son la diversificación curricular y el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) (Véliz et al., 2020).

Sin perjuicio de lo anterior, se acepta que la implementación de estrategias de trabajo colaborativo en nuestro país ha sido impulsada por el Decreto 170 (2009), abriendo un interesante camino investigativo y de mejoramiento de las prácticas inclusivas en las escuelas chilenas (Urbina et al., 2017).

En la actualidad, de hecho, se reconoce que la forma más común de comprender el trabajo colaborativo es la co-enseñanza, existiendo distintas acepciones de esta modalidad de *trabajo conjunto* (Arriagada-Hernández et al., 2021):

Tabla 1. Tipos de co-enseñanza

Co-enseñanza	Descripción
Co-enseñanza de observación	El profesor dirige la totalidad de la clase, mientras el otro recoge información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes en particular.
Co-enseñanza alternativa	Un docente trabaja con un grupo pequeño de estudiantes desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, mientras el otro docente trabaja con la clase completa.
Co-enseñanza de apoyo	Un profesor toma el rol de conducir la clase, mientras el otro se rota entre los estudiantes, aportando apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta.
Co-enseñanza en grupos simultáneos	Los educadores dividen la clase en dos grupos, a los cuales enseñan en forma paralela.
Co-enseñanza en equipo	Los educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles al conducir y apoyar la clase.
Co-enseñanza en estaciones,	Los educadores dividen el material y los estudiantes en estaciones que funcionan en forma simultánea; durante la clase los estudiantes rotan entre las estaciones (una de las estaciones puede trabajar sin profesor).
Co-enseñanza complementaria	Un profesor realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor.
Co-enseñanza de rotación entre grupos	Los educadores trabajan con grupos diferentes de estudiantes, los docentes se rotan entre grupos y uno de los grupos trabaja sin presencia continua del profesor.

Nota. Arriagada-Hernández et al. (2021).

Siempre en relación con el fomento de la inclusión en Chile, en 2015, se aprueba la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), fruto de distintas demandas sociales y políticas de la época. Este cuerpo normativo se caracteriza por hacer posible la entrega de mejores condiciones para que los niños y niñas, jóvenes y adultos que asisten a colegios públicos puedan recibir una educación de calidad, eliminando el lucro en la educación pública y minimizando los sesgos de la selección en el ingreso a las escuelas, iniciativa que comienza a regir de forma gradual, en la línea política de hacer de la educación un derecho. En términos más jurídicos, según Descalzi y Torres (s/f), los cambios que esta Ley propone se expresan en modificaciones a las normas establecidas en tres materias fundamentales: (a) las que regulan aspectos tales como el cambio de estado civil de los padres y apoderados, el establecimiento de requisitos mayores a los fijados en la ley para continuar en un establecimiento educacional y la repitencia; (b) la obligatoriedad de apoyar a los alumnos y alumnas en su proceso educativo; (c) y la normativa a la que debe atenerse el proceso de admisión a los establecimientos educacionales.

Como puede notarse, Chile cuenta con un cuerpo integrado de normativas orientadas a la eliminación de la exclusión social, especialmente en el acceso y permanencia a la educación de personas con NEE. Esto representa un logro relevante en el plano jurídico y de la política pública, sin embargo, dada la magnitud y complejidad de la tarea inclusiva, aún no sabemos si se ha logrado afectar la cultura escolar y la forma de pensar de sus distintos actores (Ocampo, 2016), especialmente en lo relativo a los modos de gestionar el proceso de inclusión y el desarrollo de un trabajo colaborativo con los profesionales implicados.

2.2. El trabajo colaborativo y la co-docencia como propuesta pedagógica y de política pública

En Chile, el Ministerio de Educación, respecto a la relación entre el docente regular y el especialista, indica de forma oficial que esta relación debe darse con una metodología de trabajo colaborativo y de co-docencia. Para esto, los docentes especialistas tendrán tiempo semanal para desarrollar un trabajo colaborativo con los profesores de aula regular. Así, el trabajo colaborativo debe darse en la planificación, evaluación y seguimiento del programa, siendo relevante que el especialista debe llevar un registro de planificación y evaluación de actividades en las que se consideran reuniones con los profesores de aula (Ávila, 2018).

De este modo, el Ministerio de Educación declara que el trabajo colaborativo, en líneas generales, se puede considerar una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos.

Para algunos autores (Gallego, 2002; Gutiérrez, 2020), resulta clave que, en los grupos colaborativos de trabajo para la atención a la diversidad, no se planteen jerarquías ni diferencias, sino que se posibilite abordar en conjunto las dificultades, incertidumbres y retos que plantea la atención a la diversidad. En consecuencia, el trabajo colaborativo, entre diversos actores de la comunidad educativa, constituye un aspecto importante para crear escuelas inclusivas, siendo una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los y las estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Por otro lado, para Rodríguez y Ossa (2014), según los distintos cuerpos normativos explicitados previamente, la co-enseñanza constituye una estrategia fundamental, reconocida a nivel internacional por favorecer el aumento de la eficacia de las escuelas. Ello, pues, se trata de una estrategia orientada a cambiar las prácticas entre docentes y potenciar los aprendizajes de los estudiantes con N.E.E individuales o comunes de un grupo curso, a partir de la instalación de un trabajo mancomunado y eficaz, que conjuga las diferentes miradas y experticias de cada profesional participante (Rodríguez y Ossa, 2014).

Esto debe entenderse en función de la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), según las orientaciones técnicas del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), conside-

rando elementos esenciales de la co-enseñanza, tales como: (a) coordinar los objetivos para mejorar los aprendizajes y la articulación de la participación, de los estudiantes, familia y el equipo PIE; (b) compartir ideas respecto a la experticia del área de conocimiento de cada profesional; (c) demostrar paridad entre el equipo de aula respecto a la validación del trabajo en conjunto; y, (d) distribuir funciones específicas de liderazgo y responsabilidad de forma homogénea.

Según Rodríguez (2014), en la tarea de co-enseñanza se recogen también las orientaciones técnicas del Ministerio de Educación, vinculadas explícitamente al quehacer pedagógico de los docentes en su práctica, elementos de la co-docencia que son necesarios para llevar a cabo la aplicación de esta estrategia: (a) funciones para realizar antes, durante y después de la clase; (b) determinar la dinámica de la clase y roles a desempeñar; (c) elección de los recursos para favorecer los aprendizajes de los estudiantes con NEE; (d) determinar quién proporciona información a la familia responsable; y, (e) organizar la forma de compartir habilidades entre cada docente.

De este modo, la co-enseñanza -tal como se la concibe hoy- convoca a los profesionales a compartir sus experiencias y articular sus saberes pedagógicos previos (sus conocimientos y habilidades), con vistas a crear ambientes en los que la enseñanza sea, a la vez, rigurosa y flexible (Rodríguez y Ossa, 2014). También, la co-enseñanza debe estar basada en estándares de calidad y demostrar alta adaptación y pertinencia a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Rodríguez, 2014). Por ello, la co-enseñanza se concibe como una estrategia que exige competencias personales y profesionales para interactuar con otros docentes, intercambiando conocimientos, estrategias o técnicas de trabajo, en procura de facilitar la construcción de nuevos aprendizajes, según las necesidades que emergen en el aula y en correlación con las diferencias propias de los educandos (Rodríguez y Ossa, 2014).

Si lo pensamos en términos de co-docencia, ésta puede definirse como la interacción de dos o más personas que están de acuerdo en (a) coordinar su trabajo para lograr metas comunes; (b) compartir la idea (creencia) que cada uno de los integrantes del equipo de co-docencia cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria; y (c) demostrar paridad (cuando los integrantes del equipo de aula perciben que su contribución y su presencia en el equipo son valoradas).

Como ya se ha señalado, existen diferentes modelos de trabajo de co-enseñanza (Gutiérrez, 2020; Rodríguez, 2014), en donde cada uno de ellos puede presentar fortalezas para el aprendizaje de los y las estudiantes, siempre y cuando se consideren las necesidades de éstos, los estilos de los y las docentes, los objetivos de aprendizajes esperados y las condiciones concretas de la sala de clases o espacio de enseñanza. Estos modelos se pueden agrupar en la siguiente trilogía (Gutiérrez, 2020; Rodríguez, 2014):

Tabla 2. Trilogía de modelos de co-enseñanza

Modelos de Co enseñanza	Características
Uno enseña, uno observa	Este tipo de co-enseñanza hace posible que uno de los docentes realice una observación detallada de las necesidades de los estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje, mientras el otro está a cargo de liderar y conducir la clase.
Uno enseña y el otro circula o atiende necesidades	Un profesor mantiene la responsabilidad primordial de la enseñanza, mientras que el otro profesional (docentes o participantes; profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circula a través de la sala de clases, proporcionando asistencia discreta o apoyo a los estudiantes según sea necesario.
Enseñanza paralela	En la enseñanza paralela, los profesores dividen al grupo curso en dos y enseñan a la vez una misma información. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los y las docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza.

Nota. Adaptado de Rodríguez (2014) y Gutiérrez (2020).

Estas versiones de co-enseñanza, así como los lineamientos pedagógicos sobre trabajo colaborativo, constituyen un avance muy relevante para el desarrollo de procesos inclusivos en el aula

y la escuela, tanto por las fortalezas teóricas con que se presentan como por las prescripciones legales con que se han fomentado en Chile. Empero, como se verá en la sección siguiente, la escuela chilena parece estar más cerca de un proceso de innovación recién iniciado que de uno genuinamente aquilatado en la praxis educativa.

3. Trabajo colaborativo y co-docencia desde un enfoque crítico-constructivista

En términos amplios, el *trabajo conjunto entre docentes* ha sido abordado a partir del uso de varios conceptos (Rodríguez, 2014). Según esta autora, existen tres grandes categorías de conceptos:

- Los *modelos de consulta* (corresponde al asesoramiento que hace un experto a un consultado en el marco de una relación jerárquica).
- Los *modelos colaborativos* (donde los apoyos son entregados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado).
- La *co-enseñanza* (también llamada modelo colaborativo o de equipo).

Se desprende de esta tipología la exigencia de mayor profundidad teórica al momento de analizar la praxis de la co-docencia, así como la necesidad de procurar esfuerzos para la modificación práctica del contexto escolar. En efecto, de acuerdo con esto, el trabajo colaborativo y de codocencia constituye una prerrogativa relevante de las actuales políticas educativas, empero, no está exento de las complejidades y contradicciones que vive todo saber social y pedagógico en términos de una cierta polisemia y de una natural pluralidad de enfoques que definen esta práctica educativa: desde *la noción del apoyo* a *la noción del trabajo en equipo* (Gutiérrez, 2020).

Por ello, es relevante enmarcar las preocupaciones de este artículo en un enfoque que connote las dimensiones éticas, sociales y políticas del *trabajar juntos*. Así, siguiendo los planteamientos de algunos autores (Bazán et al., 2019), una lectura de la realidad social y educativa denominada crítico-constructivista permite reconocer en la educación inclusiva los siguientes elementos:

a) la *intersubjetividad*, como elemento relacional y propio de lo humano, en el develamiento y valoración de las condiciones de reciprocidad y coexistencia que son inherentes a lo educativo (y a la diversidad); b) el *diálogo*, como elemento constitutivo de lo social y de lo educativo en tanto crea realidad social y configura el encuentro de dos logos que pueden y desean vivir juntos bajo reglas de entendimiento, expresión y comunicación; c) el *saber situado*, como elemento socio-epistémico del saber que se construye en el acto educativo, connotando una limitación/condicionante real a éste en tanto contexto social, cultural e histórico particular de lo educativo (y de la diversidad), fuera del cual nada es posible como experiencia fructífera de formación humana; d) y la *emancipación*, como elemento ético y político de lo educativo (y de la diversidad) que define y tensiona las prácticas sociales y educativas orientándolas por un interés de cuestionamiento de las relaciones humanas y de las formas de opresión que impone la sociedad presente, haciendo de la liberación de las personas y su autonomía el sentido mayor de educar (y de vivir las diferencias) (p. 58).

Lo anterior pone de relieve que el trabajo colaborativo y de codocencia no puede ser concebido sólo como una actividad de apoyo de carácter instrumental entre docentes, al contrario, representa un desafío pedagógico mayor en relación con la construcción de unas prácticas educativas e inclusivas genuinas y de cuestionamiento permanente a la cultura escolar dominante, cultura que es reconocidamente opresora y normalizadora (Bazán, Sanhueza y Cayul, 2020). Del mismo modo, puesta la escuela en un escenario social mayor, también es menester señalar que la cultura escolar dominante es tributaria de una sociedad que ha perdido los vínculos y las formas de relación de orden solidarias y valóricas (Alarcón, 2013; Bauman, 2003; Freire, 2008; Naranjo, 2014).

De acuerdo con este enfoque, en consecuencia, pensar el trabajo colaborativo y la codocencia implica indagar en los aspectos socioculturales y psicosociales en que ocurre y se valora el

trabajar juntos. A propósito de esto, se presentan a continuación evidencias -a nivel nacional e internacional- que reportan diversos resultados en torno al trabajo colaborativo.

En efecto, un estudio realizado con profesores de escuelas básicas del sur de Chile (Rodríguez y Ossa, 2014), detectó algunos grados de colaboración entre los docentes, sin embargo, también se apreció la existencia de concepciones antagónicas entre las modalidades de educación regular y educación especial, desde la percepción de los participantes. Rodríguez y Ossa (2014) interpretan que el trabajo colaborativo se ve mermado por la baja cohesión social que existe en la cultura y la organización escolar.

Otro estudio, también en el sur de Chile, en Temuco (Agüero et al., 2019), apuntó a describir el trabajo colaborativo de profesores de enseñanza básica y educadores especiales, identificando facilitadores y obstaculizadores en dicho proceso. De acuerdo con estos hallazgos, a partir del trabajo colaborativo implementado se ha logrado potenciar los aprendizajes de los educandos y el fortalecimiento de las duplas de trabajo, debido a la existencia de horas asignadas y de un espacio *ad hoc* para esa labor. Sin embargo, no se logra involucrar al resto de los profesores, dando cuenta, según Agüero et al. (2019), de una co-docencia limitada en función de un contexto organizacional que no fomenta la relación entre pares en tanto no evalúa el trabajo colaborativo ni ofrece una estrategia integral de trabajo conjunto a nivel de la escuela.

En esta misma línea argumentativa, un estudio reciente -en la sureña Región del Bío-Bío- se abocó específicamente al tema de la gestión del tiempo para propósitos de trabajo colaborativo e inclusión (Sagredo, Bizama y Careaga, 2019). En este estudio se refuerza la idea de que esta es una variable de alta incidencia en el contexto organizacional con relación a la existencia de trabajo colaborativo e inclusivo. Estos autores concluyen que el tiempo para el trabajo colaborativo al interior del currículum no sólo es escaso (en términos objetivos) sino que es limitado y mal distribuido (según la subjetividad de los propios docentes), lo que afecta los procesos de planificación, ejecución y evaluación real de las acciones de trabajo colaborativo en las escuelas.

Toledo y Aparicio (2020) se suman a estos hallazgos, dando cuenta de un estudio que releva las dificultades fácticas de desarrollar co-planificación, co-instrucción y co-evaluación en algunas escuelas, acciones que se consideran ejes vertebradores para asegurar éxito en toda práctica de co-docencia. En un sentido positivo, Toledo y Aparicio (2020) connotan la necesidad de asociar el trabajo colaborativo docente con el desarrollo profesional docente, relevando adecuados procesos comunicacionales, dialógicos y reflexivos por parte de los profesionales de la educación, tanto dentro del aula como fuera de ella.

Hace poco, los investigadores Monroy-Correa y García-Spelucín (2021) lograron establecer una correlación positiva aunque moderada entre el trabajo colaborativo y el desempeño docente, en una red de colegios de educación básica de Perú, mayor en la dimensión *Enseñanza y aprendizaje de los estudiantes*, menor en las dimensiones *Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad* y *Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente*, evidenciando que lo colaborativo incide más en el aula que en el plano más amplio de la institución escolar.

Por otro lado, algunas aproximaciones empíricas al problema de *trabajar juntos* -en el plano nacional e internacional- dan cuenta de un cierto nivel de desconocimiento por parte de los educadores de las implicancias del trabajo colaborativo en la escuela (Deucaman y González, 2019; González, 2010). Este desconocimiento parece depender de la inexistencia de apoyos y capacitaciones que piden los docentes, pero también de un contexto escolar fuertemente fragmentado en sus saberes y actividades.

También se ha observado que la práctica del trabajo colaborativo puede mejorar sencillamente con la experiencia sostenida del trabajo colaborativo, esto es, en un proceso de innovación que reúne cuotas importantes de reflexividad situada y de condiciones propicias para el diálogo pedagógico, como propone el enfoque crítico-constructivista (Bazán et al., 2019), de ello da cuenta, por ejemplo, Ávila (2018). Otra forma de entender esto es reconocer que, cuando existen condiciones claras y potentes de liderazgo pedagógico al interior de la escuela y de los PIE, en orden a potenciar reflexividad y horizontalidad en las prácticas educativas, las posibilidades de mejora de los procesos inclusivos aumentan (Rivera Medina, 2020).

En suma, según la literatura revisada, sigue prevaleciendo en las escuelas una noción de apoyo entre profesionales, específicamente del educador especial hacia el docente de aula, relación en la que lamentablemente ambos profesionales están de acuerdo (Chávez et al., 2016), lo que incide fuertemente en una baja presencia de trabajo colaborativo (Belmares y García, 2017; Rodríguez, 2015).

4. Estrategias y propuestas de trabajo colaborativo y de co-docencia

4.1. El trabajo colaborativo y de co-docencia como problema pedagógico

Es sabido que el saber pedagógico -tanto en sus fuentes doctas como en el saber cotidiano de la vida en las aulas- no correlaciona directamente con los avances en materia normativa o de política pública, en tanto se confrontan racionalidades de distinto interés cognitivo (Bazán, 2011; Briones et al., 2002; Giroux, 2002; Gimeno Sacristán, 2007; Grundy, 1991; Osandón et al., 2018). En el caso del trabajo colaborativo y de co-docencia ocurre algo similar, esto es, la dificultad detectada para implementar una modalidad de trabajo en equipo en las escuelas es anterior y posterior a los respectivos cuerpos jurídicos que en Chile orientan su existencia (Bazán, 2008, 2019b). Esto hace pensar que la naturaleza y las exigencias del trabajo en equipo -fundamento esencial del trabajo colaborativo y de co-docencia- no logran penetrar una cultura escolar y societal dominantes, naturalmente no dispuestas al *trabajar juntos*.

En efecto, según Bazán (2008, 2019a) la sociedad moderna ha privilegiado procesos sociales basados en una racionalidad instrumental y funcionalista (positivismo) en la que los valores como la solidaridad o la preocupación por el bien común no son centrales (racionalidad valórica). En este contexto, la escuela, como institución centrada en la reproducción social y en la necesaria adaptación de los niños y niñas a la sociedad, muestra poca capacidad para revertir y transformar un orden social individualista y eficientista (Bazán, Sanhueza y Cayul, 2020).

El argentino Carlos Skliar va más allá, argumentando críticamente la existencia de una escuela y una educación especial que han hegemonizado y medicalizado el discurso de la diversidad y la inclusión, reduciendo al otro a un mero diferente a normalizar, pero que no han sido capaces de cambiar la mirada con la que se enfrenta a ese otro (Skliar, 1998, 2014; Skliar y Téllez, 2008). En este sentido, la inclusión (y la atención a la diversidad) constituyen un proceso transversal a todos los actores educativos, proceso que exige repensar profundamente los sentidos de educar y, especialmente, responder a las preguntas: *¿Por qué queremos vivir con ese otro? ¿Qué estoy dispuesto a hacer por ese otro?* Estas preguntas son éticas, en tanto suponen un fundamento valórico; pero también son políticas, en tanto exigen poder para modificar las condiciones adversas de la escuela y la sociedad para vivir juntos.

Es posible inferir, finalmente, que las posibilidades de trabajo en equipo en la escuela usualmente se han dado en un contexto social y cultural adverso, un contexto epistémico-social en la que la presencia de recursos humanos, técnicos y materiales, así como de políticas *ad hoc*, no parecen ser suficientes si no se modifica sustantivamente los sentidos ético-políticos de la inclusión (Alarcón y Bazán, 2019; Skliar, 1998).

En lo que sigue, se presentan distintas aportaciones teórico-prácticas que han asumido este desafío, es decir, la implementación del trabajo colaborativo y de co-docencia en la escuela, destacando más por los criterios y modalidades propuestas (racionalidad axiológica) que por sus resultados efectivos (racionalidad instrumental).

4.2. La metáfora del “viaje hacia la inclusión” (Themis)

Azorín y Ainscow (2018) plantean que la inclusión educativa puede ser concebida como un viaje de mejora en el que debe embarcarse la escuela y la sociedad toda. De este modo, resulta relevante que en este viaje participen todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad). Proponen, además, un nuevo instrumento

de revisión escolar, denominado *Themis*. Themis es una diosa griega vinculada con las nociones de *justicia social, derecho e igualdad*, con lo cual se quiere representar aspectos esenciales de una verdadera filosofía inclusiva en sus dimensiones éticas y políticas. Para estos autores, el camino inclusivo implica cambiar la realidad a partir de pequeños pasos, orientado a un cambio socio-educativo profundo, pero con más garantías de lograr resultados prácticos y reales. Aquí radica el aporte del Themis, inspirada en el *Index for Inclusion*, cuyo propósito básico es permitir la valoración del progreso de las escuelas hacia la inclusión, inclusión que debe ser entendida con respecto a contextos particulares, en tanto las barreras al aprendizaje y la participación de los educandos difieren de un lugar a otro.

De este modo, es importante la reflexión de los profesores en relación con los contextos en que se sitúan. De hecho, la estructura de Themis permite esto, relevando la comprensión de los recursos disponibles para incluir y atender a la diversidad en cada escuela (lo que supone alcanzar significados compartidos entre sus actores, así como identificar fortalezas y debilidades en el camino hacia la inclusión).

Themis está conformado por tres partes: una batería de 27 preguntas de reflexión; un cuestionario con 65 ítems y cinco opciones de respuesta en función del grado de acuerdo o desacuerdo con las cuestiones sugeridas; y, una sección final abierta, para indicar aspectos positivos y negativos de la atención a la diversidad. Además, Themis posee indicadores heterogéneos, tales como: situación socioeconómica, diversidad cultural, política educativa, relación profesorado-alumnado, colaboración del profesorado, enlaces de la familia y el centro escolar, participación de la comunidad, redes de colaboración, planificación de la enseñanza, variedad metodológica, heterogeneidad y flexibilidad de los cursos, organización de espacios y tiempos, apoyos, evaluación y tránsito entre etapas educativas, entre otros.

El instrumento Themis ha sido empleado como una estrategia para analizar la práctica escolar, siguiendo estas fases:

Tabla 3. Fases del Método Themis

Fase	Descripción
Paso 1	Debatir las preguntas de reflexión en grupos de discusión (formados por personal directivo y docente de las escuelas). Se invita a pensar sobre el sentido y significado de la inclusión que comparten las partes interesadas y resolver posibles contradicciones.
Paso 2	Responder el cuestionario de forma individual.
Paso 3	Analizar los datos, procurando detectar fortalezas y debilidades. Según Azorín y Ainscow (2018), en su pilotaje, las principales fortalezas se ubicaron en la dimensión procesos, mientras que las debilidades se encontraron en la dimensión contextos (con un escaso compromiso entre las escuelas y sus comunidades).
Paso 4	Seleccionar las líneas de cambio para la puesta en marcha de proyectos de mejora (prioridades sobre las que se pretende avanzar). Según Azorín y Ainscow (2018), acorde a los resultados, las líneas de cambio elegidas versaron sobre: redes de apoyo entre escuelas; aprendizaje cooperativo; tutoría entre iguales; bienvenida del alumnado; acción tutorial; atención a la diversidad; tránsito entre etapas; participación de la comunidad; convivencia en la escuela; y colaboración docente.

Nota. Elaboración propia, basado en Azorín y Ainscow (2018).

Para Azorín y Ainscow (2018), la herramienta propuesta es útil en forma situada y en virtud de su capacidad para fomentar la reflexión de los docentes y sus directivos sobre los contextos, recursos y procesos que caracterizan su trabajo. En otras palabras, el camino a la inclusión debe basarse en el debate promovido en las escuelas y la autorreflexión.

4.3. La co-enseñanza como una forma de aprendizaje colaborativo y constructivista

Diversos autores han instalado y/o reforzado la idea de una práctica educativa adecuada para la existencia de una educación inclusiva, relevando la integración efectiva de las dimensiones curriculares, didácticas y evaluativas de la educación (Ávila, 2018; Rodríguez, 2014; Castro y Rodríguez, 2017). En este sentido, el problema del trabajo colaborativo y de co-docencia debe ser concebido como un problema pedagógico en sí mismo, más allá de los enfoques de trabajo conjunto existentes y de las debilidades detectadas en su implementación (Marfán, 2013).

Así, concebir la educación y el aprendizaje humano desde una perspectiva constructivista social (Barreto, 2006; González, 2012; Hernández, 2006; Vygotsky, 1993) probablemente venga a integrar y unificar el sentido de educar, en términos de que la relación entre las personas -ante un problema- se define como el encuentro de miradas diversas de la realidad, implicando la necesidad de negociar significados y de co-construir una versión de la realidad común basada en los saberes previos de los involucrados, en un proceso dialógico y participativo, situado en un contexto particular y concreto (Castro y Rodríguez, 2017).

Según esta lectura, el trabajo colaborativo -al igual que el aprendizaje de los educandos- es también una forma de aprendizaje constructivista para los profesores, especialistas y directivos de una escuela, aportando respuestas divergentes, situadas y legitimadas para los actores involucrados en la co-enseñanza.

Esta labor de *aprendizaje colaborativo* debe operar en los tres ámbitos educativos, esto es, en lo curricular (referido a los procesos de planificación y acceso al currículum entendido como los contenidos y opciones propias de un cierto saber dominante), en lo didáctico (referido a los procesos de enseñanza para lograr aprendizajes) y en lo evaluativo (referido a la comprensión efectiva de los aprendizajes logrados por los educandos para su mejoramiento).

El siguiente cuadro precisas las principales acciones de cada una de estas dimensiones:

Tabla 4. Ámbitos del aprendizaje colaborativo

Dimensiones	Descripción
Planificación de la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribución de roles y responsabilidades. 2. Planificación general del aula común. 3. Diseño de las adaptaciones curriculares. 4. Determinación de las estrategias didácticas. 5. Planificación del enfoque de co-enseñanza. 6. Preparación de recursos.
Didáctica del aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque de co-enseñanza. 2. Estrategias didácticas utilizadas. 3. Manejo de la conducta de los estudiantes. 4. Comunicación entre los docentes. 5. Relación entre actividades de aula común y de aula de recursos.
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico de los aprendizajes previos. 2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales. 3. Evaluación de proceso. 4. Evaluación final. 5. Evaluación de la co-enseñanza.

Nota. Rodríguez (2014).

Para Rodríguez (2014) la *planificación de la enseñanza* en aula común es el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza, de modo que el ejercicio de la co-planificación es el inicio de todo trabajo colaborativo. En efecto, aquí deben definirse adecuadamente los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo, junto con sus recursos y talentos personales, asegurando tiempos de trabajo estables (Ávila, 2018). Le corresponde al profesor de educación

regular ofrecer una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares; mientras que al profesor de educación especial le toca entregar una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con NEE. Rodríguez (2014) dice que es importante que “las sesiones de planificación deben iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán” (p. 223), contando siempre con un libro de planificación de la co-enseñanza.

En lo referido a la *dimensión didáctica*, Rodríguez (2014) la sitúa en los momentos de instrucción en el aula regular, potenciando una enseñanza diversificada y respetuosa de los distintos modos de aprendizaje de los educandos. Aquí tiene sentido el uso del marco referencial del DUA para lograr esta diversificación, tal como ha sido promovido por el MINEDUC (2012).

La comunicación entre los docentes es clave (Ávila, 2018), debiendo cautelar “el uso discreto de signos para comunicarse durante la clase, señalando cuándo es tiempo de pasar, cuándo se debe dar más tiempo, cuándo un profesor necesita atender una emergencia y cuándo se requiere algún instrumento o apoyo” (Rodríguez, 2014, p. 223). En este contexto, la capacidad para resolver problemas emergentes es importante y anticipar para cada clase las metas y habilidades que se trabajarán (agenda).

Coherentemente con un enfoque constructivista en el aula, el tema de las normas de conducta exige alta concentración en su aplicación, siendo buena idea solicitar la ayuda de un asesor para observar la clase y entregar retroalimentación, con vistas al mejoramiento de las prácticas educativas desplegadas.

En la *dimensión evaluativa*, Rodríguez (2014) incluye tanto la evaluación curricular como la evaluación de las NEE, sumando las de la propia actividad de co-enseñanza. Se recomienda, en cualquier caso, la diversificación de técnicas y modalidades evaluativas, en concordancia con el logro de aprendizajes de carácter constructivista. Del mismo modo, es importante atender simultáneamente al proceso (incluyendo el esfuerzo realizado) y al producto, dando la oportunidad a los educandos de elegir algunas modalidades evaluativas, compartir rúbricas y abrirse a la posibilidad de conocer la corrección de las evaluaciones para mejorar la comprensión de sus propios aprendizajes.

Se trata, en suma, de unas prácticas evaluativas no de control ni de supervisión (Marfán, 2013), sino basadas en el diálogo, apuntando a la autorreflexión y comprensión por parte del educando de sus propios aprendizajes, tal como las ha orientado el español Santos Guerra (1993, 2005) y como las operacionaliza y promueve el DUA (Alba Pastor, 2012; Ginnerup, 2010).

4.4. Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente

Existe una línea de abordaje del trabajo colaborativo que sitúa esta práctica en un escenario mayor de análisis: el *desarrollo profesional docente*, entendida esta como “una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros” (CHILE, 2016), pero también como un camino más largo de construcción social y político de la identidad de los profesores en un proceso pendiente de profesionalización, acorde a parámetros de la modernidad y de la cientificidad (Ruffinelli, 2016).

En tal lógica, la comprensión de la labor educativa de los profesores se sitúa sobre un telón de fondo que contiene exigencias históricas y legislativas que definen su rol y, sobre todo, determinan altas y complejas exigencias de calidad. Estas exigencias son más duras aún si sumamos las tareas inclusivas al quehacer docente, terreno que, al parecer, la identidad del docente no ha podido aquilatar (Valdés y Monereo, 2012).

En cualquier caso, el desarrollo profesional docente -que incluye la formación inicial y la continua- tiene como gran desafío modificar las creencias implícitas de los profesores, lo que la vuelve un motor de cambio muy importante en las tareas inclusivas (Echeita y Fernández-Blázquez, 2021). Por ello, el análisis y abordaje de los procesos de construcción y desempeño pro-

fesional docente representa una mirada relevante para potenciar el desarrollo de prácticas colaborativas, toda vez que se está hablando inequívocamente de “la necesidad de reforzar una competencia esencial para la docencia: la de reflexionar en y sobre sus prácticas” (Echeita y Fernández-Blázquez, 2021, p. 51).

En efecto, de acuerdo con esta mirada, el trabajo colaborativo representa un factor clave del desarrollo profesional de los educadores, exigiendo entre los profesionales involucrados la presencia de estos elementos (CPEIP, 2019):

- Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.

Del mismo modo, según el CPEIP (2019) la importancia de promover trabajo colaborativo radica en los siguientes aspectos: (a) aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula; (b) genera cohesión y sinergia en el equipo docente; (c) incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa; y, (d) optimiza el uso del tiempo y de los recursos.

Siguiendo esta lógica de análisis, una de las modalidades de trabajo colaborativo que pueden desarrollar los profesionales de la educación es la denominada *Investigación-Acción*. Esta modalidad ha sido definida como una forma de investigación aplicada que genera saber pedagógico, desde un enfoque crítico de la realidad, aportando innovaciones y la capacidad de resolver problemas educativos de forma situada, dialógica y reflexiva (Elliot, 1993; Stenhouse, 1998).

La Investigación-Acción, se ha dicho, es “un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización” (Bazán, 2019b, p. 57). A lo largo de todo este proceso, los actores abordan reflexivamente temas de gestión curricular, de lo didáctico y lo evaluativo, pero también de dimensiones más cualitativas de lo educativo, tales como la convivencia escolar, la formación ciudadana, el desarrollo emocional de los educandos o los aspectos esencialmente ligados a la inclusión social (necesidades educativas especiales, migración, interculturalidad, entre otros). Lo más relevante aquí es que se pueden fortalecer las habilidades de grupo, mediante un trabajo de equipo, tanto en la formación inicial (Pincheira y Otondo, 2016) como en la continua (Basualto, Durán y Miranda, 2016).

Si bien la experiencia de la Investigación-Acción no es nueva (se la conoce desde los años sesenta), es más reciente su valoración como una herramienta de potenciación de la cultura inclusiva en la escuela (Bazán, 2019b). En este sentido, según esta fuente, la práctica social y educativa de abordar un problema propio por parte de un grupo de profesionales, en una escuela concreta, va generando oportunidades de negociación de sentidos a partir del diálogo y la reflexión que implica la metodología de la Investigación-Acción en sus distintos momentos. En este derrotero, los actores revisan sus propias creencias y deconstruyen los prejuicios y estereotipos asociados a la normalidad y las diferencias, al aprendizaje y el desarrollo humano, justamente aspectos que constituyen barreras para la inclusión y la participación plena de los miembros de la comunidad educativa.

Cabe señalar, finalmente, que, de acuerdo con Educación 2020 (2020), los equipos PIE cuentan con óptimas condiciones para liderar, en tiempos de pandemia, todo esfuerzo de profundización de las prácticas inclusivas en el camino de potenciar una cultura colaborativa para la valoración de la diversidad, pues, “el trabajo colaborativo con los equipos PIE es un elemento clave para el crecimiento profesional y el bienestar de toda la comunidad educativa, pues fomenta el desarrollo de una cultura escolar que valore la diversidad.” (p. 5).

5. Algunas reflexiones e interrogantes finales

Al cerrar este artículo, se refuerza la noción de que, efectivamente, el trabajo colaborativo y de co-docencia representan una herramienta de alto valor emancipador y transformador para sus protagonistas, especialmente cuando las decisiones de fundamentación y operacionalización emergen desde un enfoque crítico-constructivista; pero también para sus beneficiarios directos e indirectos: estudiantes y familias, en el desafiante camino de la inclusión educativa en una sociedad escasamente inclusiva.

Esta afirmación genérica también se ajusta a la experiencia chilena en relación a la capacidad que muestra este país para responder -en lo teórico y lo legal- a los nuevos desafíos inclusivos. En efecto, se puede apreciar un interesante derrotero de creación de decretos y normativas que connotan el respeto a las diferencias y la instalación de ciertas prácticas educativas y de gestión de tono inclusivo. Del mismo modo, se aprecia un volumen interesante de publicaciones académicas que dan cuenta de un abordaje científico y educativo preocupado de acoger las nuevas conceptualizaciones y orientaciones teóricas sobre el problema de *vivir juntos* en y para la inclusión.

Empero, no parece suficiente lo que se ha logrado, pues, la profundidad de lo realizado y el impacto real en la cultura escolar y social no logran satisfacer las altas demandas derivadas de enfoques crítico-sociales de la educación. Es decir, al parecer, aún no ha sido posible traspasar el plano normativo de la experiencia de trabajo colaborativo y de co-docencia -como experiencias en y para la inclusión- para llegar a contar con una praxis educativa en que el diálogo, la reflexión, el aprendizaje situado y, sobre todo, el interés emancipador, representen los mejores indicadores de una cultura y unas prácticas genuinamente inclusivas.

En otras palabras, aunque ya sabemos que la existencia de prácticas educativas colaborativas y de co-docencia (promovidas legal y conceptualmente) son requeridas para asegurar el acceso de los educandos al conocimiento, poco de ello ocurre; aunque tenemos claro racional y académicamente que la experiencia humana de *vivir juntos* requiere dialogar y reflexionar, poco de ello ocurre.

Con todo, se acepta aquí que “problemas complejos, requieren soluciones complejas”, lo que se puede expresar -desde un enfoque hermenéutico-crítico y complejizador- en los distintos abordajes de la educación inclusiva que se observan, hoy por hoy, yendo desde las normativas y políticas públicas de un país hasta las distintas experiencias innovadoras que las escuelas particulares realizan; yendo de experiencias investigativas a la creación de programas de formación inicial o continua de los docentes; yendo de experiencias internacionales al reconocimiento de los aprendizajes locales en esta materia.

En este sentido, todo intento de indagación y de intervención orientado a develar y transformar estas barreras y tensiones de la vida en las aulas (y de la política pública), constituyen esfuerzos de la mayor necesidad y relevancia.

Referencias

- Agüero, F.; Barriga, N.; Elgueta, C.; Quezada, D. y Tapia, C.P. (2019). Trabajo colaborativo entre profesores de educación diferencial y educación básica en una escuela municipal. *Paideia*, N. ° 65 (81-107). <https://doi.org/10.29393/Pa65-12FATC50012>
- Alarcón, P. (2013). *Intimidación educativa coexistencial: el valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación. Santiago: UAHC.
- Alarcón, P. y Bazán, D. (2019). Inclusión y ontoempatía: ¿qué tan difícil es ponerse en el lugar del otro? En: Bazán, D. (Comp.). *Escuela Inclusiva. Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir*. Rosario: Ed. HomoSapiens.
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En: Navarro, J.; Fernández, M. T.;

- Soto, F.J. y Tortosa, F. (Coord.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Arriagada-Hernández, C; Jara-Tomeckowiack, L. y Calzadilla-Pérez, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, XLVII, N° 1, pp. 175-195. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Ávila, P. (2018). *Potenciar el trabajo colaborativo de los equipos de aula, a través de la utilización de un diseño de aula que permita sistematizar la planificación, enseñanza y evaluación en el proceso de co-enseñanza*. Proyecto de Innovación Educativa. Facultad de Educación. Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa. Concepción: UDD. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2638/Documento.pdf?sequence>
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). Guiando a las escuelas en su camino hacia la inclusión. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*.
- Barreto Tovar, C. H., Gutiérrez Amador, L. F., Pinilla Díaz, B. L., & Parra Moreno, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y educadores*, 9(1), 11-31. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a02.pdf>
- Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2016). *Una perspectiva situada de las prácticas co-docentes: La experiencia de una dupla en el marco de un Programa de Integración Escolar*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: FCE.
- Bazán, D. (2008). La escuela aporreada: breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re) conocer y resolver. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Número 5, pp. 47-61. <https://doi.org/10.25074/07195532.5.489>
- Bazán, D. (2011). Educación Entre la ficción, la burla y la ignorancia. *Revista de la Academia*, N.º 16, primavera 2011, pp. 123-127. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/2887>
- Bazán, D. (2019a) (Coord.). *Escuela Inclusiva. Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir*. Rosario: Ed. Homosapiens.
- Bazán, D. (2019b). *Investigación-Acción y Educación Inclusiva. Propuesta de mejoramiento para potenciar la actitud inclusiva de los miembros de la comunidad educativa del Colegio Providencia*. Seminario de Grado Para optar al Grado Académico de Magíster en Diseño Curricular y Proyectos Educativos. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales y Educación, UNAB.
- Bazán, D., Sanhueza, R. y Cayul, M.A. (2020). Escuela, certidumbre y servidumbre (“todo cuesta arriba” para la inclusión y la convivencia”). *Revista Rumbos TS*, (22), 9-24. Escuela Trabajo Social, UCEN. <https://doi.org/10.51188/rrts.num22.405>
- Bazán, D.; Sanhueza, S.; Valladares, M.A. y Chible, C. (2019). Pedagogía de las diferencias (cuando el problema no es el otro, sino el que mira a ese otro). En: Bazán, D. (2019) (Coord.). *Escuela Inclusiva. Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir*. Rosario: Ed. Homosapiens.
- Belmares, E.G. y García, Ma. de L.(2017). Una mirada a la práctica docente en el servicio de educación especial: ¿qué hay de la inclusión educativa? *Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE*. San Luis de Potosí, México.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 3, pp. 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Briones, L.; Fuentealba, R. y Noguera, M.I. (2002). La gestión escolar y el desarrollo curricular: implicancias, desafíos y propuestas en el escenario de las políticas educativas. *Persona y Sociedad*. ILADES. Pp. 50-63. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8939>
- Cancec-Murillo, P. (2022). *Trabajo colaborativo entre profesionales de la educación en contextos de un programa de integración escolar*. Tesis presentada a la Facultad de Educación de la

- Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje. Santiago de Chile.
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Estrategias pedagógicas para una Educación Inclusiva*. Santiago: UST-RIL Editores.
- Chávez, F.; Chávez, M.; Grandón, P.; Olea, D. y Zambrano, K. (2016). *Vivencias de equipos de aula bajo la estrategia de co-enseñanza*. Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción.
- CHILE (2016). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019). *Panorama Social de América Latina*. (LC/PUB.2019/22-P/Re v.1), Santiago de Chile. https://200.9.3.93/bitstream/handle/11362/44969/S1901133_es.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- CPEIP (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Santiago: MINEDUC.
- Descalzi, C. y Torres, M. (s/f). *Ley de Inclusión: Un desafío para la gestión educacional*. Informe N.º 7. Santiago: Fundación SEPEC – Fundación de Servicios Cooperativos. https://issuu.com/cedlechile/docs/serie_ley_de_inclusi_n_n_7
- Deucaman, R. y González, M.I. (2019). *Trabajo colaborativo entre docente de aula y docente PIE para el desarrollo de la lectoescritura en alumnos de primer año básico de una escuela básica de la Comuna de Doñihue*. Tesis para optar al Título de Profesor de Educación Diferencial, Facultad de Pedagogía. Santiago: UAHC. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5193>
- Echeita, G. y Fernández-Blázquez, M.L. (2021). *Escuelas inclusivas. Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales*. Santiago: OEI-Chile. <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>
- EDUCACIÓN 2020 (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Parte 4: Recomendaciones para gestionar la diversidad*. Santiago: Educación 2020 – Fundación Mis Talentos. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/06/Orientaciones_documento4.pdf
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327 (2002), pp. 83-105. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66891/008200330018.pdf?sequence=1>
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Ginnerup, S. (2010). *Hacia la plena participación mediante el diseño universal*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social - Secretaría General de Política Social y Consumo - Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imsero).
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (1), pp. 21-33. <https://doi.org/10.25074/07195532.1.527>
- Godoy, P.; Meza, L. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes Históricos. Presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago de Chile: Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>
- González, A. (2010). *El Trabajo Colaborativo entre Personal de Educación Especial y la Escuela Regular*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo. México: Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/570151>
- González, C. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural -IDIE. Organización de

- Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, -OEI- Oficina Guatemala. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4660>
- Grundy, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. V.5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, Vol.30, N° 122, México, pp. 38-77. <http://scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>
- Manghi, D.; Julio, C.; Conejeros, Ma. L.; Donoso, E.; Murillo, M.L. y Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. Vol. 51, núm. 2, pp. 46-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3965471>
- Manosalva, S. (2003). La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Número 2, pp. 159-172. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.525>
- Marfán, J. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Santiago: Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile. MINEDEC.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. MINEDEC: Santiago de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Monroy-Correa, G, y García-Spelucín, L. (2021). Trabajo colaborativo y evaluación en el marco de buen desempeño docente: un estudio con profesores de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México, México. Volumen 5, Número 6. P. 13-25. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1311
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Ocampo, A (2016). (Coord.). Los rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque. *Cuadernos de Educación Inclusiva*. Vol.1. Santiago, Chile: CELEI.
- Osandón, L. et. al. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)*. Reflexiones en curso, N.º 20, Serie Cuestiones actuales y fundamentales del currículum, el aprendizaje y la evaluación. IBE-UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5885/Estado%2C%20mercado%20y%20currículum%20escolar%20la%20experiencia%20chilena%20%281964-2018%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psico-perspectivas*. Vol. 12, N.º 2, pp. 93-103. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n2/art10.pdf>
- Pincheira, J. y Otondo, M. (2016). Habilidades de co-docencia en alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. REXE. Vol. 15 N.º 29, pp. 95-108. [doi:10.21703/rexe.201629951086](https://doi.org/10.21703/rexe.201629951086)
- Pinto, R. y Osorio, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina. Vol. II. Lima: Derrama Magisterial. <http://www.comunidadvinculos.cl/wp-content/uploads/2016/07/Pedagogi%CC%81a-Cri%CC%81tica.pdf>
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 37-46 <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art2.pdf>

- Rivera Medina, Y. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Vol. 59(2). pp. 27-44. P.U.C. de Valparaíso. DOI:10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055
- Rivero, J. (2005). Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 2, 2005. [10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055)
- Rizo López, A.E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 5, núm. 15. https://www.redalyc.org/pdf/305/Resumenes/Abstract_30517306018_2.pdf
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 8, N° 2, septiembre 2014 - febrero 2015, pp. 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994333.pdf>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, N° 2: 303-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Rodríguez, Ma. C. (2015). *Equipos de Aula: estudio comparativo de las visiones de los docentes de aula y diferencial sobre el trabajo colaborativo*. Tesis para obtener el Grado Académico de Magíster en Educación Mención Dificultades del Aprendizaje. Facultad de Educación. Magíster en Educación, Mención Dificultades del Aprendizaje. Santiago: PUC.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ruz, J. (Ed.) (2006). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).
- Sagredo, E.; Bizama, M. y Careaga, M. (2019). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sanhueza Mendoza, R. (2016). *La escuela como no-espacio para el sordo. Sentidos que la comunidad sorda de una escuela especial otorga a la educación de estudiantes sordos* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/4002>
- Santos Guerra, M.A. (1995). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Ed. Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, (5): 1. Pp. 69-80. <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/REE/article/download/47513/49551>
- Skliar, C. (1998). La epistemología de la educación especial. En Divito, M.I. (Comp.), *Debates actuales en educación especial*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Skliar, C. (2014). La orientación inclusiva atraviesa todo el sistema educativo y lo excede, cubre el arco de la vida entera. *EDUCAWEB*. Entrevista aparecida en: <https://www.educaweb.com/noticia/2014/02/24/entrevista-carlos-skliar-monografico-educacion-orientacion-inclusiva-8054/>
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una Pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sotelsek, D. (2007). Exclusión social y pobreza en América Latina. *Revista Española del Tercer Sector*, N°5, enero-abril de 2007.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Eds. Morata.
- Toledo, J. y Aparicio, C. (2020). Perspectivas del trabajo colaborativo e implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la Región del Biobío, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 145-161. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2810>

- Urbina, C.; Basualto, P.; Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, N° 2, pp. 355-374. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf>
- Valdés, A.M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, N.º 2, pp. 193-208. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268642.pdf>
- Véliz, P.; Martínez, M.J.; Parra, H. y Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 20, número 2, pp. 1-29. [10.15517/aie.v20i2.41709](https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709)
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Vol. 2. Madrid: Visor.

