



Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula

Collaborative Work and Co-Teaching: Meanings Attributed by Classroom Teams

Trabalho colaborativo e co-ensino: sentidos atribuídos pelas equipes de sala de aula

Ricardo Castro-Cáceres* 
Emilio Sagredo Lillo** 

Para citar este artículo: Castro-Cáceres, R. y Sagredo Lillo, E. (2024). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 81-98. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17518>



Recibido: 19/10/2022
Evaluado: 09/08/2023

* Doctor en Educación, Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. rcastroc@ucsc.cl

** Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona. Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Chile. ANID, Fondecyt de Iniciación 11220432. emilio.sagredo@uss.cl

Resumen

El presente artículo tiene como propósito comprender los sentidos que le otorgan los profesores al trabajo colaborativo al momento de realizar co-enseñanza, focalizados en contextos educativos inclusivos. Estos desafíos tienen relación con la incorporación de estrategias pedagógicas que propicien una educación inclusiva en espacios educativos regulares. El trabajo se desarrolló desde un paradigma interpretativo-comprensivo, con una metodología cualitativa, desde un enfoque fenomenológico, con estudios de casos múltiples. Según lo anterior, el abordaje de la información se efectuó a partir de la hermenéutica reflexiva que contempla el análisis estructural del discurso. El estudio consideró cuatro escuelas municipales de Educación Básica, situadas en la comuna de San Pedro de la Paz, en la región de Biobío (Chile); participaron diez duplas de aula regular, para un total de veinte participantes. Los resultados de la investigación muestran prácticas pedagógicas competitivas e individuales con relaciones profesionales tensas y jerárquicas. A esto se agregan formas de trabajo rutinario y normado con escaso margen a la reflexión y creación pedagógica.

Palabras clave

coeducación; trabajo en equipo; Educación inclusiva; docente; cooperación educacional

Keywords

co-education; teamwork; inclusive education; teachers; collaborative work

Abstract

This article aims to understand the meanings that teachers attribute to collaborative work when implementing co-teaching, focusing on inclusive educational contexts. These challenges relate to the incorporation of pedagogical strategies that promote inclusive education in regular educational settings. The study was developed from an interpretive-comprehensive paradigm, using a qualitative methodology with a phenomenological approach and multiple case studies. Accordingly, the analysis of the information was carried out using reflexive hermeneutics, which involves the structural analysis of discourse. The study included four municipal primary schools, located in the commune of San Pedro de la Paz, in the Biobío region, Chile, with 10 regular classroom teaching pairs participating, totaling 20 participants. The research results show competitive and individualistic pedagogical practices with tense and hierarchical professional relationships. In addition, there are routine and normative work methods with little margin for pedagogical reflection and creativity.

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender os sentidos que os professores atribuem ao trabalho colaborativo ao realizar o co-ensino, focando em contextos educacionais inclusivos. Esses desafios estão relacionados à incorporação de estratégias pedagógicas que promovam uma educação inclusiva em ambientes educacionais regulares. O estudo foi desenvolvido a partir de um paradigma interpretativo-comprensivo, utilizando uma metodologia qualitativa com uma abordagem fenomenológica e estudos de casos múltiplos. Com base nisso, a análise das informações foi realizada por meio da hermenêutica reflexiva, que envolve a análise estrutural do discurso. O estudo incluiu quatro escolas municipais de Educação Básica localizadas na comuna de San Pedro de la Paz, na região de Biobío, Chile, com a participação de 10 duplas de ensino regular, totalizando 20 participantes. Os resultados da pesquisa mostram práticas pedagógicas competitivas e individualistas com relações profissionais tensas e hierárquicas. Além disso, existem formas de trabalho rotineiro e normativo com pouco espaço para a reflexão e a criatividade pedagógica.

Palavras-chave

coeducação; trabalho em equipe; educação inclusiva; professores; trabalho colaborativo

Introducción

En Chile, las escuelas que tienen programas de integración escolar disponen de equipos de profesionales denominados equipos de aulas, los cuales trabajan bajo el enfoque de coenseñanza (Cook y Friend, 1995). Las orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE) (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2013) denominan *equipo de aula* al grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, y *coenseñanza* la definen como dos o más personas que comparten la responsabilidad respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.

Trabajo colaborativo en equipos de aula que realizan coenseñanza

Durante los últimos años, en Chile se ha impulsado en el contexto de la implementación de políticas públicas sobre inclusión educativa el trabajo colaborativo interdisciplinario y la coenseñanza en equipos de aula. En esta situación de interacción profesional se ponen a prueba las formas de convivencia en lo cotidiano. Según Castro y Marilaf (2021), en el ámbito educativo, las escuelas representan un espacio de convergencia donde se entrelazan diversas perspectivas y disciplinas profesionales. Esta intersección genera un ambiente dinámico que impulsa nuevas formas de entender y abordar la práctica educativa. Este contexto plantea un desafío evidente en relación con las directrices sobre las responsabilidades y funciones de los profesionales que colaboran en los PIE.

la mayor visibilidad de una diversidad de estudiantes y de necesidades educativas en las aulas de las escuelas regulares, desafía al sistema educativo y a sus actores a desarrollar nuevas competencias para su educación y a hacer un cambio cualitativo en las estrategias de trabajo y de aprendizaje profesional, poniendo en el centro la colaboración y apoyo mutuo entre distintos equipos de profesionales. (Mineduc, 2019, p. 34)

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999). Existe mucha evidencia sobre sus beneficios para desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores (Cramer *et al.*, 2010; Moliner, 2008; Sagredo *et al.*, 2020; Stuart *et al.*, 2006; Villa *et al.*, 2008; Weiss *et al.*, 2017).

El Mineduc entiende el concepto de *trabajo colaborativo* como los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella (Mineduc, 2008, 2009, 2013),

con enfoque en el trabajo que realizan los equipos de aula para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, especialmente entre los profesores de educación regular y de educación especial.

El trabajo colaborativo proviene de la visión de una cultura laboral en la cual se comparten esfuerzos para lograr los objetivos comunes. De esta manera, la colaboración es un medio para alcanzar fines colectivos como el aprendizaje de actitudes, hábitos, creencias, saberes prácticos y construir escuelas que son espacios de aprendizaje para todos (Salokangas y Ainscow, 2017).

Según Aparicio Molina y Sepúlveda López (2019), y Ainscow y Sandill (2010), otro aspecto destacado del trabajo es la colaboración en condiciones de igualdad, donde no hay un único líder al que seguir, en cuanto a roles y funciones, sino que todos los miembros del equipo deben contribuir para lograr los objetivos establecidos. Esta dinámica resalta que trabajar en conjunto con otros resulta en experiencias de aprendizaje enriquecedoras para todos los implicados, aspecto reconocido en el ámbito educativo como un elemento fundamental de una escuela eficaz y un claro indicador de inclusión escolar, como se ha señalado en investigaciones previas (Ainscow y Sandill, 2010).

Sin embargo, como es de esperar, los avances hacia una forma de interacción profesional colaborativa tardan tiempo y requieren de transformaciones sociales profundas y graduales. Las investigaciones realizadas en Chile señalan una escasa práctica de trabajo colaborativo, tanto entre los profesores como con los profesionales asistentes de la educación, lo cual evidencia dificultades para integrar los conocimientos profesionales, falta de tiempo, desarrollo de relaciones profesionales asimétricas, resistencia para solicitar y recibir colaboración, poca claridad de roles y focalización en algunos momentos del proceso educativo (Castro y Figueroa, 2006).

Rodríguez (2014) detalla que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión en términos de la cultura y organización escolar, consistente en una separación de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (p. 226). Recientemente, y como lo han identificado Urbina *et al.* (2017), predomina una codocencia en el papel, que en la práctica presenta barreras para la inclusión. Frente a este panorama nacional, es pertinente revisar en la práctica cómo el trabajo colaborativo propicia el aprendizaje y desarrollo de las comunidades profesionales en favor de las mejoras educativas.

La promoción de una cultura de colaboración, como lo han planteado Dufour y Fullan (2013) y posteriormente Hargreaves y O'Connor (2018), requiere que ocurra en contextos de interacción no jerarquizados entre pares y debe ser facilitado por los equipos directivos del establecimiento. En este sentido, cobra relevancia crear espacios reales dentro de la rutina escolar que entreguen tiempo para la reflexión colectiva y el análisis de las prácticas profesionales de los equipos educativos interdisciplinarios.

Trabajo colaborativo y aprendizaje profesional

El trabajo colaborativo, en cuanto formas de interacción profesional, se da en la escuela en un plano dinámico que se configura en constantes movi- lidades de significaciones y sentidos que se van construyendo por medio de creaciones devenidas de comportamientos y actitudes, de acciones e interacciones, de formas de ser, hacer y decir en el espacio educativo; son creación porque es ruptura a través de las realidades conversacionales que configuran acuerdos a partir de los cuales se orientan las nuevas formas de concebir las prácticas pedagógicas. El trabajo colaborativo es clave para el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014) que trabajen para objetivos comunes y, en el caso de la educación, para el desarrollo profesional docente y el logro de aprendizaje en los estudiantes.

Desde la perspectiva constructivista, la creatividad y el aprendizaje profesional en la relación establecida entre profesionales (docentes y no docentes) se expresaría en la construcción de significados propios al momento de abordar, conjuntamente, desafíos educativos o situaciones problemáticas comunes que implican asimilar la nueva información desde los conocimientos previos que cada uno posee y, desde ahí, reestructurar la información y crear un nuevo conocimiento que dé respuesta al problema inicial (Castro y Figueroa, 2006).

Desde esta perspectiva, la tensión inicial que surge en la relación de encuentro entre los profesionales es el escenario propicio para, desde esta disonancia, generar nuevas estructuras cognitivas más complejas de las que se puedan alcanzar de forma individual. En términos vygotskianos, las posibilidades de aprendizaje profesional son más y mejores cuando lo realizamos de forma colectiva y dialógica, a diferencia de lo que lograríamos de forma individual sin la interacción con otros profesionales.

Por tanto, el trabajo colaborativo posee implícitamente una instancia de aprendizaje, en la que un trabajo hecho con un grupo colaborativo tiene un resultado más enriquecedor que el que tendría la suma del trabajo individual de cada miembro (Guitert y Jiménez, 2000).

Sin embargo, dicho escenario es un desafío para el equipo de aula: “desafía a los equipos no solo en términos intelectuales, sino también en las formas de interacción y relación, en donde muchas veces la convivencia se vuelve tensa, y pone a prueba las habilidades de interacción social necesarias para disponerse a trabajar de manera compartida” (Castro y Rodríguez, 2017, p. 82). Esto último implica que los equipos tienen que abrirse a una nueva manera de trabajar, donde el diálogo profesional y las acciones conjuntas serán parte de un nuevo escenario de aprendizaje para los equipos de aula.

Por medio de estas particularidades es posible alterarnos en cuanto sujetos modificables y en constante cambio, podremos transitar desde lo que ya está definido a aquello que está por definirse, y así construir nuevos y a veces novedosos senderos educativos.

Trabajo colaborativo y relaciones de alteridad

Las relaciones de alteridad nos invitan a ir al encuentro de los otros, sin imágenes predeterminadas y prejuicios que categorizan y etiquetan; en el caso del trabajo colaborativo profesional, esto implica la validación del otro profesional desde su diferencia, abrirse a la acogida en un acto de hospitalidad en los términos planteados por Lévinas (2000). En este contexto, mirar al otro profesional sin prejuicios nos pone expectantes, abiertos a la posibilidad de ser tocados y alterados en nuestra existencia profesional; pero es solo desde esta experiencia que es posible generar coenseñanza, trabajo colaborativo y aprendizaje profesional (Castro, 2018).

Los acuerdos pedagógicos de la vida cotidiana son alterados y puestos en cuestión con la aparición del otro, quien con su irrupción coloca en tensión el acuerdo socialmente aceptado. Esto implica valorar las relaciones de alteridad como generadoras de posibilidades de cambio y mejora pedagógica, y no lo contrario; estas interacciones pueden ir en la dirección de asumir los acuerdos ya definidos o de proyectar transformaciones que modifiquen lo instituido.

En el trabajo colaborativo, el par profesional se constituye en lo otro, aquello externo a nosotros que nos demanda una responsabilidad ética en la forma en que nos relacionamos con él. El profesional par, como otredad, nos interpela a mirar su rostro y reconocer su diferencia, y desde ahí buscar caminos de resignificación, encuentro y compromiso con lo educativo, entendiendo que permanecemos en una relación bidireccional que forma y transforma nuestra existencia.

El trabajo colaborativo es una oportunidad de variar las prácticas profesionales tradicionales, planas y repetitivas asumidas desde una mirada única e infalible. Al encontrarnos de frente con un otro (profesional), tenemos la posibilidad de ser provocados por la alteridad, confrontados y conflictuados, condiciones necesarias para alterar nuestra existencia desde nuevas miradas profesionales de lo que hacemos cotidianamente (Castro, 2018).

La alteridad, en el contexto de la interacción laboral, aparece como un acontecimiento que altera y transforma al profesional que vivencia la experiencia; lo saca de su estado de encierro en sí mismo, en su identidad personal, para generar un giro hacia lo exterior, hacia el otro que irrumpe en el escenario educativo para modificar un determinado curso o tendencia egoísta de concebir la docencia (Castro y Marilaf, 2021). La alteridad como acontecimiento está, por tanto, continuamente actualizándose y

viviéndose; genera nuevas posibilidades de aprendizaje profesional a partir de una experiencia trascendente con el otro. Lévinas (2000) sostiene que la relación con otro no puede pensarse como un acontecimiento a otro igual de sí, sino como algo genuinamente distinto, y para ello se requiere de otras relaciones que se muevan en el sentido inverso.

Las relaciones educativas implican que los profesores que forman parte del equipo de aula estén conscientes de la necesidad de apertura al otro para debatir y, en conjunto, construir un aprendizaje en común (Arias Ortega y Quintriqueo, 2021).

Las interacciones con los demás están moldeadas por los acuerdos culturales y sociales, así como por las normativas y leyes que respaldan nuestras acciones y perspectivas. En el contexto de la coenseñanza, surgen los interrogantes: ¿cuándo la presencia de otro profesional colega puede percibirse como una amenaza?; ¿cuándo la presencia de otro profesional par es una posibilidad de encuentro creador?

La mirada del otro profesional par cuestiona nuestra razón y nuestras creencias sobre lo que consideramos adecuado, correcto o normal; nos pone en tensión respecto a la incómoda y amenazante presencia de la imagen construida del otro desde categorías heredadas e instituidas a través de la historia. Sin embargo, considerar al otro (profesional) desprovisto de barreras de clasificaciones (profesión, especialidad, mención, años de experiencia) nos pone expectantes y desprejuiciados, abiertos a la generatividad y nacimiento de algo nuevo.

Metodología

El trabajo se asumió desde un paradigma interpretativo comprensivo (Cohen y Manion, 1990; Guba y Lincoln, 1988), con una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, lo que permitió llegar a la comprensión del fenómeno de estudio, teniendo como base los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervinieron en ellos.

Para el diseño de investigación, se consideró un estudio de caso múltiple (Stake, 2005), ya que se pretende develar los sentidos sobre las interacciones profesionales en educación inclusiva de equipos de aula de establecimientos educacionales con programas de integración escolar (Pérez, 2007). Al trabajo se incorpora estrategias hermenéuticas, ya que para develar los sentidos de los profesores se decidió interpretar comprensivamente el discurso hablado de los sujetos (Cárcamo, 2005).

Este esfuerzo comprensivo implica dar un salto desde una interpretación que Ricoeur (2006) llama *ingenua* o *superficial* a una interpretación crítica o profunda.

El proceso interpretativo apunta a descubrir o desenmascarar los sentidos que permanecen ocultos en los diversos espacios que ofrece la vida cotidiana escolar (Ríos, 2013). La estrategia hermenéutica precisa recuperar relatos desde el mundo de la vida cotidiana —en este caso las interacciones profesionales de los equipos de aula—, y convertirlos en textos escritos para, en una segunda etapa, entrar en niveles de interpretación que delinear un camino desde lo más superficial a lo más profundo, recuperando así los sentidos encubiertos en el relato (Ríos, 2013, 2015).

La técnica empleada para la selección de los participantes es intencional (Gauthier y Bourgeois, 2016). El estudio consideró cuatro escuelas municipales de Educación Básica, situadas en la comuna de San Pedro de la Paz, en la región de Biobío, Chile. Los criterios de inclusión fueron:

1. Escuelas donde se implementan PIE con la figura de trabajo en equipos de aula. Por lo tanto, se contó con la participación de 10 equipos de aula, 20 participantes, 10 profesores de educación diferencial/especial y 10 profesores de educación regular.
2. Los profesores coenseñantes que participaron en el estudio han trabajado durante cinco años en el establecimiento con PIE y su edad fluctúa entre los 31 a 50 años.
3. La técnica de recolección de información se realizó mediante grupos focales y entrevistas comprensivas. Para Martínez (1999), el grupo focal es un método de investigación colectivista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Mientras que la entrevista comprensiva es un modo de profundizar en las respuestas y develar los significados ocultos o superficiales de los docentes (Kaufman, 1996, citado por Ríos, 2013).

Para el análisis se empleó la hermenéutica reflexiva planteada por Ríos (2013), la cual propone una articulación entre la antropología hermenéutica de Clifford Geertz y la hermenéutica de Paul Ricoeur, tendiendo lazos entre las dos a través del método fenomenológico de Alfred Shutz.

Siguiendo las ideas planteadas por Ríos (2015), se enfatiza la importancia de abordar los discursos desde una perspectiva filosófica, particularmente los postulados de Paul Ricoeur (2006), como parte fundamental para la reconstrucción de significados. En este sentido, los discursos recopilados durante el trabajo de campo son interpretados como textos, lo que implica una transformación del hablante en autor y del investigador en lector. Esta perspectiva busca trascender la mera comprensión del acontecimiento efímero hacia una comprensión más profunda del significado perdurable.

El paso siguiente consistió en aplicar a estos nuevos corpus de textos un análisis estructural del discurso, que siguiendo lo planteado por Ríos (2013), se concibe como una técnica de análisis de relatos, de donde se

tomó la estrategia de estructura paralela, con el propósito de develar los sentidos del mundo que tienen los profesores de equipos de aula de la vida cotidiana en sus instituciones educativas.

Resultados

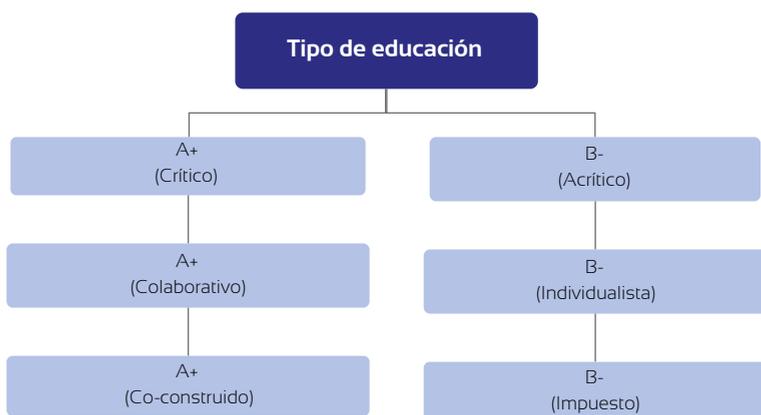
Un primer análisis en la búsqueda de los sentidos se da en las tensiones presentes en el texto a través de las relaciones entre los conceptos constitutivos en el discurso de los profesores que conforman equipos de aula; de esta manera se establecen disyunciones entre términos, estando estos relacionados entre sí, pero en oposición semántica. A continuación, se presentan las principales relaciones disyuntivas del texto y la correspondiente estructura paralela que detallamos a continuación.

Estructuras paralelas

El análisis estructural como punto de partida permite identificar los significados que los profesores que conforman equipos de aula tienen en relación con los tipos de educación que se experimentan en la vida cotidiana de la escuela. La inclusión educativa como forma de responder a la diversidad en las aulas de clase, expresados en los proyectos educativos institucionales, confrontada con la realidad expuesta en los textos de las entrevistas, evidencia que los profesores reconocen una “tensión” en donde la forma en que ellos asuman sus prácticas docentes —ya sea desde la reflexión crítica y la colaboración, o desde una posición pasiva, acrítica e individualista— tiene repercusiones en los procesos educativos en los cuales participan (figura 1).

Figura 1

Estructura paralela: tipo de educación



Desde los discursos de los profesores, se configura un tipo de trabajo homogéneo, competitivo e individualista, definido por la disciplina en que se han especializado, lo cual dificulta la articulación y colaboración interdisciplinaria.

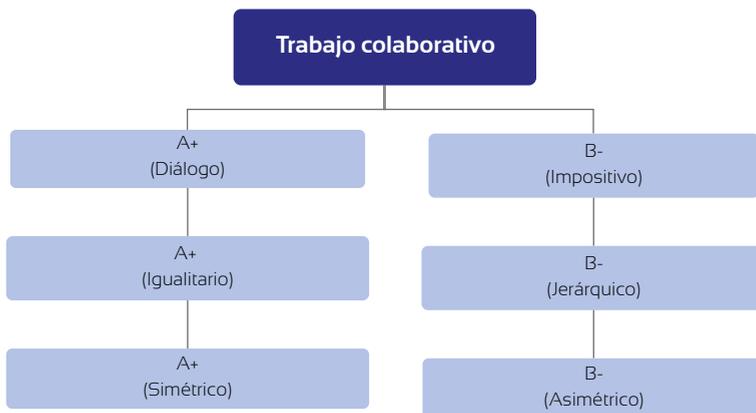
De igual manera, la normativa de la institución educativa, como confrontación entre lo coconstruido y la imposición de la escuela, se transforma en un espacio de poder y control, que desde un nivel central se fijan las normas y determinan las acciones a seguir en los procesos educativos.

Así, la participación de la escuela en los procesos de inclusión educativa está definida por el cumplimiento de la norma; tal como lo expresan los profesores entrevistados, no cumple un papel transformador de la situación, ni ofrece posibilidades que motiven a los docentes a replantearse sus prácticas educativas.

Otra característica encontrada en el estudio es que la norma es cumplida por imposición, sin tener en cuenta las motivaciones de los profesores, lo que lleva a un desconocimiento y rechazo de aquella (figura 2).

Figura 2

Estructura paralela: trabajo colaborativo



A continuación, se exponen algunos ejemplos de textos referidos al trabajo colaborativo en equipos de aula:

Bueno, no es que ellos tengan una necesidad mayor, porque para mí también es una responsabilidad que los niños lean y escriban y adquieran matemáticas; lo que deban adquirir. La responsabilidad es la misma, lo que pasa es que yo siento que para ellas (profesoras de educación diferencial) igual donde trabajan en un grupo reducido, me imagino que para ellos es complicado asumir esa responsabilidad; pero no es que ella sienta que tenga más responsabilidad, o que, si ellos no

leen o escriben es culpa de ellos, no. Es un trabajo de ambos, de ambas profesoras tanto de ellos como mío. (Profesor n.º 4, Educación Básica)

Yo encuentro que tienen un rol superimportante la educadora diferencial, porque sigue siendo un apoyo, porque ponte tú, yo como docente de aula hago la clase para quince niños distintos, para veinte niños distintos, para treinta niños. (Profesora n.º 3, educador de párvulos)

Respecto a las prácticas pedagógicas en contextos del trabajo en equipos de aula, los entrevistados se ubican en una forma de interacción jerárquica e individualista, donde a pesar de que se valora el trabajo del otro y se reconoce algún grado de corresponsabilidad, persiste una perspectiva de coenseñanza de apoyo, donde los profesores de Educación Diferencial se suman al trabajo definido por el profesor de aula, y el foco de su trabajo se pone en los estudiantes con NEE. Por tanto, no se aprecia una complementariedad profesional para la toma de decisiones en la atención del grupo de estudiantes en su conjunto, ni se definen colaborativamente instancias de reconocimiento de las diferencias y manifestaciones singulares de sus estudiantes.

Se mantiene la separación entre la atención regular y la especializada, lo cual reproduce formas instrumentales de actuación definidas desde la tradición o lo normado institucionalmente. Dichas formas de interacción profesional generan, primero, tensión entre los actores y, segundo, dificultades relacionales que no permiten plasmar una mirada compartida y colaborativa de la educación inclusiva.

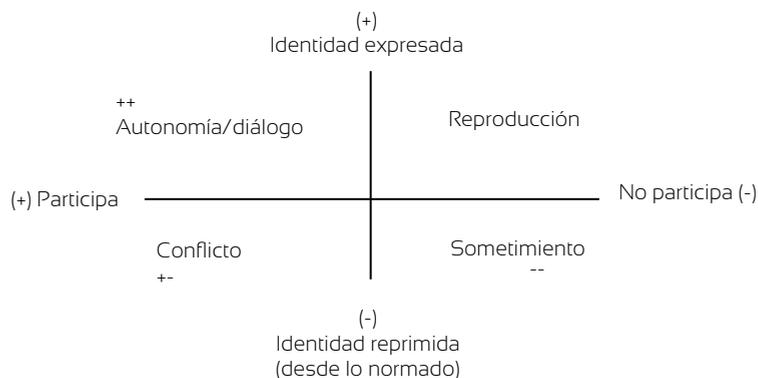
Estructuras cruzadas

La estructura cruzada, según Ríos (2013), constituye una representación semántica cruzada de los ejes, que abre la posibilidad de representar combinaciones entre los términos. Permite rendir cuenta de una forma particular de la relación entre dos disyunciones, en donde los términos no se implican mutuamente.

En los esquemas siguientes, se representan gráficamente como ejes en un plano cartesiano, por lo que producen cuatro cuadrantes cuyos ejes calificativos se oponen entre sí. Estos cuadrantes surgen del cruce de códigos encontradas de forma explícita en el discurso de los profesores o de manera hipotética en el análisis de los textos (figura 3).

Figura 3

Estructura cruzada: identidad profesional



Lo que podemos afirmar en esta estructura es que la situación ideal para la autonomía y el diálogo entre los profesores es el que se da cuando se encuentran una identidad que se expresa con un espacio para esa participación. Cuando existe la capacidad de expresar la identidad, pero no se da un espacio para la participación, solo se reproducen los lineamientos reprimiendo cualquier forma de creatividad y diálogo. Cuando se da lo contrario, es decir, habiendo espacios de participación, esta se torna falsa. La peor situación sería no tener espacios de participación y actuar solamente desde lo normado sin reflexión ni diálogo.

El análisis de los códigos cruzados indica que los profesores se ubican profesionalmente con una identidad reprimida, no expresada, sometida a los lineamientos mandados por la institución, los cuales son reproducidos sin mayor reflexión ni participación dialógica para una construcción colectiva de su identidad profesional.

Conclusiones

Sentidos otorgados: la educación inclusiva un fenómeno social complejo y en desarrollo

Los sentidos otorgados por los profesores que conforman los equipos de aula se develaron desde la práctica cotidiana vivida por los actores sociales en los contextos de escuelas con proyectos de integración escolar.

La educación inclusiva es visualizada por los profesores como un fenómeno social complejo y en desarrollo, desde donde emergen importantes tensiones en las formas de pensar, sentir y hacer la pedagogía. En este escenario, las prácticas pedagógicas tradicionales definidas desde

los acuerdos sociales realizados en la escuela, o desde lineamientos institucionalizados desde la normativa vigente, se contraponen con nuevas posibilidades de hacer “escuela inclusiva” desde la reflexión pedagógica y las formas de socialización profesional y educativa. Esta tensión muchas veces paraliza a los profesores y los relega a un espacio lejano de lo que en sus palabras denominan “utopía de la educación inclusiva”, pero al mismo tiempo es la voz que los interpela a salir de la incomodidad y el motor que los puede movilizar hacia la construcción de una escuela nueva.

Profesor alienado: identidad pedagógica reprimida

Los profesores que conforman equipos de aula se ubican en formas de interacciones jerárquicas y competitivas, a la vez que establecen relaciones de poder en la sala de clases. El desafío que implica la coenseñanza, en cuanto a compartir la responsabilidad curricular en el aula, se transforma en un espacio de alta tensión generando dificultades en la definición de roles y funciones en el ejercicio del trabajo conjunto.

Por otra parte, los profesores se ubican con una identidad profesional reprimida, no expresada, reducida y sometida a los lineamientos mandados por la institución para generar control sobre ellos y los estudiantes, prácticas que son reproducidas sin mayor reflexión. Los docentes se encuentran en una dinámica de trabajo estructurado y técnico definido desde lineamientos generales y estandarizados, los cuales se vuelven rutinarios y agobiantes.

La educación inclusiva es vista como una posibilidad lejana y utópica, los profesores focalizan las barreras para la inclusión en factores externos, como el escaso tiempo disponible para planificar, el exceso de trabajo administrativo, y la falta de implicancia de otros profesionales y apoderados. Por tanto, ellos no se ven como parte del cambio (locus de control externo), se sienten ajenos al problema y espectadores de lo que pueda suceder, con una desesperanza aprendida que los desmotiva y les resta fuerzas para involucrarse en un proyecto que modifique lo establecido.

Respecto a la formación continua de los docentes que conforman equipos de aula, el discurso se ubica en un tipo de formación impuesta, desarticulada o aislada de otras disciplinas con un alto componente clínico en su enfoque. Los profesores reclaman por una mejor formación o capacitación; sin embargo, no se sienten parte de una construcción colectiva para mejorarla, y sí atribuyen la posibilidad de cambio a factores foráneos, como directrices ministeriales o asesorías de expertos.

Nuevas formas de alteridad, desde socialización profesional a la socialización pedagógica

La inclusión educativa es concebida por los profesores como un tema que tiene que ver principalmente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes y la manera en que ellos pueden acceder al currículum, la formación en diversidad considerando sus múltiples manifestaciones como diferencias culturales, económicas y de género, entre otras, no aparecen expresadas en los discursos de los docentes.

A partir de esta mirada reduccionista, centrada en un enfoque médico, se construye alteridad definida por decretos y normas que definen a los estudiantes según una etiqueta diagnóstica que los ubica, en este momento, en una modalidad denominada *inclusión educativa*.

Los profesores participantes de la investigación reconocen en sus estudiantes las diferentes expresiones de la diversidad humana, asumiendo la necesidad de diversificar las formas de representación, motivación y respuestas involucradas en los procesos de enseñanza aprendizaje, sin embargo, a pesar de existir una apropiación conceptual respecto a los temas sobre educación inclusiva, aún persisten los discursos y prácticas pedagógicas homogeneizadoras, matizadas por consideraciones basadas en clasificaciones fundadas en diagnósticos clínicos.

La diversidad en el aula es vista todavía desde categorías instituidas, lo que no nos permite abrirnos como profesores a la posibilidad de recibir al otro (estudiante) sin prejuicios. La diversidad está aún centrada en los otros y sus diferencias, es el otro de afuera, aquel que tiene problemas y que necesita adaptarse a nuestras formas de concebir la realidad y la educación.

Ver al otro (estudiante) como alguien a quien acoger y acompañar, valorando su singularidad, constituye un desafío para las instituciones educativas, terreno en el cual todavía corresponde al proceso en que un profesor u otro representante del poder tratan de formar a otro sujeto desde los parámetros incuestionables de lo establecido, es decir, de adaptarlo según parámetros de normalidad.

Los procesos de inclusión educativa, siguiendo lo planteado en el párrafo anterior, nos hace revisar nuestras formas de pensar y actuar respecto al otro (estudiante), pero esto también se puede extender a las formas de interactuar con el otro (profesional o docente); el reconocimiento de la diversidad y su validación se ponen a prueba cotidianamente en la implementación de coenseñanza en los equipos de aula. Por tanto, si queremos poner en práctica estrategias inclusivas en el aula, primero es indispensable revisar nuestras prácticas de interacción profesional, vivir la aceptación y construcción dialógica con nuestros pares para luego extrapolarla a la formación de nuestros estudiantes.

Respecto a las prácticas pedagógicas en contextos del trabajo en equipos de aula, los entrevistados se ubican en una forma de interacción jerárquica e individualista, la cual reproduce formas instrumentales de actuación definidas desde la tradición o lo normado institucionalmente, se mantiene un trabajo desarticulado entre los docentes, cada cual en su disciplina sin posibilidad de cruzar los límites profesionales preimpuestos. Dichas formas de interacción profesional se niegan a cambiar, y generan tensión entre los actores y una “mala relación” que no permite plasmar una mirada colaborativa de la educación inclusiva.

El trabajo colaborativo y la coenseñanza es una oportunidad de variar, desde las relaciones de alteridad, las prácticas docentes tradicionales. Siguiendo a Duschatzky y Skliar (2000), lo negativo no está en el sujeto-otro, al cual se le atribuye el ser dueño de un atributo maléfico esencial, sino en ser aquello que invade o intenta invadir la normalidad, aquello que desgarrar o intenta desgarrar el orden, que nos obliga a ver y a vivir en la ambivalencia, que nos obliga a ver y a vivir en el caos, que nos obliga a ver y a vivir en la incongruencia.

Parece mucho más cómodo negarse a la posibilidad de habitar un espacio compartido con el otro profesional y seguir desde una posición individual en donde no se cuestione nuestra identidad poco resuelta. Como plantea Skliar (2005), hay una necesidad constante de inventar alteridad y de hacerlo para exorcizar el supuesto maléfico que los “diferentes” nos crean en tanto son vistos como una perturbación hacia nuestras propias identidades.

Mèlich (2009) plantea que desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido.

La escuela y sus desafíos de transformación

La escuela, en esta investigación, es concebida como un espacio de construcción social (Shotter, 2001), donde surge la inclusión como un nuevo escenario educativo que hace posible el reconocimiento del otro (diverso) en la escuela. El sistema escolar se autocrea por medio de las instituciones y significaciones, produce cambios lentos y con restricciones (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Actualmente la escuela mantiene estructuras de origen, fuertemente arraigadas, presentes no solo en los discursos instituidos e institucionalizados, sino, además, en las prácticas y discursos sociales que sobre y

en la escuela se están dinamizando. Los profesores participantes de esta investigación se ubican como parte de una escuela tradicional (municipal), con malos resultados, pocos recursos y desmotivadora. Los docentes comprenden la necesidad de asumir estrategias pedagógicas inclusivas, sin embargo, la falta de tiempo, el trabajo administrativo y el agobio por alcanzar a toda costa resultados les hace ver lejana la posibilidad de implementar prácticas distintas a las asumidas tradicionalmente, también identifican las barreras para el cambio pedagógico con factores externos, espacio en el cual, ellos no se sienten partícipes.

Referencias

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://intelligentlives.org/wp-content/uploads/2022/03/Ainscow-2010-Inclusive-Leadership-Cultures.pdf>
- Aparicio Molina, C. y Sepúlveda López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Arias Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e05, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta Moebio*, (23), 204-216.
- Castro, R. (2018). *Imaginario sociales de equipos de aula sobre educación inclusiva. Configuraciones, moviidades y sentidos*. Editorial Académica Española.
- Castro, R. y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*, (41), 117-127.
- Castro, R. y Marilaf, C. (2021). Imaginarios y representaciones de la educación: Co-enseñanza y relaciones de alteridad para una educación inclusiva: imaginarios de profesores de la ciudad de Concepción, Chile. En F. S. Mendoza Moreira, F. Aliaga Sáez y D. E. Apolo Buenaño (eds.), *Imaginario y representaciones de la educación* (pp. 77-103). Red Iberoamericana de Academias de Investigación.
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza: estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. Ril Editores.

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Muralla.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25.
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Dufour, R. y Fullan, M. (2013). *Cultures built to last systemic PLCs at work*. Bloomington. Solution Tree Press.
- Duschatsky, S. y Skliar, C. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, 4(7) 34-47.
- Gauthier, B. y Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Guba, E. y Lincoln, Y. S. (1988). ¿Los paradigmas de indagación implican metodologías de indagación? En D. M. Fetterman (ed.), *Enfoques cualitativos de la evaluación en educación* (pp. 89-115). Praeger.
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. M. Duart y A. Sangra (ed.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Gedisa.
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 103-117). Narcea.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism. When teaching together means learning for all*. Corwin Impact Leadership Series.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Mèlich, J. C. (2009). La persistencia de la metamorfosis. ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6038>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>.

- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2019). *Orientaciones acerca del rol y funciones de las y los profesionales asistentes de la educación que participan en los programas de integración escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1) 41-60.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Universidad de Manizales.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>
- Salokangas, M. y Ainscow, M. (2017). *Inside the autonomous school: Making sense of a global educational trend*. Routledge.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales*. Amorrortu Editores.
- Sklair, C. (2005). Juzgar la normalidad y no la anormalidad: políticas y faltas de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica*, (3), 111-124.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stuart, S., Connor, M., Cady, K. y Zweifel, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1),12-23.
- Urbina Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Durán Castro, C. y Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.
- Weiss, M., Pellegrino, A. y Brigham, F. (2017). Practicing collaboration in teacher preparation: Effects of learning by doing together. *Teacher Education and Special Education*, 40(01), 65-76.