



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGIA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**Aportes de los postulados educativos y pedagógicos de Paulo
Freire al trabajo colaborativo, la co-enseñanza y las
transformaciones de la cultura escolar.**

Integrantes: Naghira Álvarez Almonacid
Tatiana Zúñiga Valdenegro
Profesor Guía: Rodrigo Sanhueza Mendoza

Tesis Para Optar al Grado de Licenciadas en Educación y al
Título de Profesora en Educación Diferencial con mención en Trastornos del Lenguaje Oral

Santiago de Chile, 2018

AUTORIZACIÓN: con fecha de abril de 2018 Naghira Álvarez Almonacid y Tatiana Zúñiga Valdenegro, autorizan la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Agradecimientos

En primera instancia queremos agradecer a nuestros profesores y profesoras que formaron parte de este proceso, quienes mediante el diálogo estimularon el pensamiento crítico reflexivo develando la importancia de nuestro rol como constructoras y generadoras de prácticas inclusivas dentro del contexto educativo.

También agradecemos a nuestras familias por los valores, enseñanzas y el apoyo entregado, ya que a pesar del tiempo transcurrido no han perdido la esperanza en el logro de nuestros objetivos, por acompañarnos en cada desafío,

Gracias, amigos y amigas que nos alentaron para no bajar los brazos y seguir adelante.

Gracias compañera de tesis por haberme permitido compartir esta experiencia de vivir, diseñar y rediseñar nuestro pensamiento, logrando plasmar los objetivos planteados, compartiendo y dialogizando los postulados del maestro Paulo Freire.

Dedicatoria

Esta dedicatoria está dirigida a la memoria del maestro Paulo Freire quien fue una inspiración, un referente y un visionario para los fundamentos de nuestra tesis.

A nuestros padres por enseñarnos e impulsarnos a superarnos en la vida.

A todas y todos nuestros profesores, amigos y familiares que nos acompañaron apoyándonos y aportando con sus ideas, sus sugerencias y su pensamiento crítico reflexivo en la construcción y deconstrucción de esta tesis, haciendo que este proceso fuese más llevadero, gracias por su compañía e incondicionalidad.

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Dedicatoria	4
Introducción	6
Justificación	8
Antecedentes	11
Planteamiento del Problema	17
Objetivos.....	20
Objetivo General	20
Objetivos Específicos.....	20
Marco Teórico	21
Introducción al Marco teórico	21
Paulo Freire	21
Pensamiento de Freire	22
Principales Obras de Paulo Freire	25
Integración Escolar.....	26
Origen de la Integración Escolar en Chile	26
Programa de Integración Escolar (PIE)	29
Trabajo Colaborativo.....	32
El Trabajo Colaborativo como respuesta a la diversidad.....	34
Co-enseñanza.....	43
Cultura Escolar	54
Cultura	54
Cultura Escolar	57
La Cultura Escolar en Chile.....	59
Marco Metodológico.....	62
Análisis crítico	64
Conclusiones.....	76
Bibliografía	81

Introducción

La presente Tesis Monográfica, es una investigación que tiene como propósito develar el legado y la pertinencia de los postulados pedagógicos y socioculturales de Paulo Freire que se pueden proponer para desarrollar el trabajo colaborativo, la co-enseñanza, el Programa de Integración Escolar y generar así una cultura escolar colaborativa. Investigación que se realizará a través de la revisión de variados estudios y la literatura de Paulo Freire, destacando la importancia del diálogo, basado en el pensamiento crítico y reflexivo, como una construcción y reconstrucción constante del ser humano con un otro, que propone una educación sin la “contradicción educador-educando”, una visión epistemológica que trasciende a través del tiempo y se ve reflejada en el discurso y las prácticas pedagógicas actuales que se requieren para trabajar colaborativamente, evidenciando en esta monografía la existencia intrínseca del pensamiento freiriano como un aporte en las políticas y el quehacer pedagógico que enmarcan la calidad e inclusión de la enseñanza.

Pensamiento freiriano que propone lo siguiente: *“solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación”* (Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 112), un encuentro “amoroso” que requiere anular la superioridad del educador sobre el educando, que requiere encontrarse en un dialogar verdadero y problematizador, como un generador de nuevos paradigmas educativos, de nuevas formas de educarnos unos con otros.

Paradigma educativo que ha requerido de cambios esenciales, que van desde la reforma educacional, hasta el quehacer pedagógico, pero que requiere fundamentalmente un cambio de pensamiento, un cambio cultural.

Desde esta perspectiva, esta monografía abordará los principales enfoques, estudios y experiencias educativas en el ámbito de los Programas de Integración Escolar desde su origen, considerando los principales hitos que enmarcaron la

Educación Especial en Chile y el contexto actual de la integración escolar y la inclusión, examinando la normativa y los decretos que actualmente lo rigen.

Igualmente se definirá el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, desde la mirada de variados autores y estudios reconocidos realizados tanto en Chile como en el exterior, así como las implicancias que han significado para el Programa de Integración Escolar y el sistema educativo chileno.

En relación con lo anterior, se definirá cultura, cultura escolar y se abordará el trabajo colaborativo, la co-enseñanza, el Programa de Integración y la Inclusión desde la cultura escolar chilena.

Habiendo expuesto los temas fundamentales de esta tesis Monográfica, se realizará un análisis crítico fundamentado en las principales experiencias y enfoques con que se asume el trabajo colaborativo, la co-enseñanza y la cultura escolar en el marco de los programas de integración escolar, versus los aportes de Paulo Freire.

Finalmente se expondrán las conclusiones en relación con los principales aportes desde los planteamientos de Paulo Freire y las experiencias exitosas que se pueden proponer frente a las barreras existentes, para el desarrollo de la co-enseñanza y la construcción de una cultura escolar colaborativa.

Justificación

Iniciaremos nuestra justificación resaltando la relevancia desde la conveniencia, la relevancia social, sus implicaciones prácticas y valor teórico.

Sobre la conveniencia de la tesis diremos que revela el razonamiento crítico y transformador de unos de los pedagogos más influyentes de Latinoamérica, Paulo Freire, vinculado principalmente con el valor del diálogo, descrito como el encuentro de los sujetos para transformar la realidad, en este sentido cobra importancia el dialogo como promotor del trabajo colaborativo, ya que contribuye en la generación de acuerdos e ideas, herramientas básicas para llevar a cabo el trabajo colaborativo y una de las principales barreras de acuerdo al estudio de Rodríguez, es por esto que se mencionan los aportes de Freire en este ámbito con el fin de contribuir a un dialogo más reflexivo, critico, basado en la confianza y así mejorar las prácticas educativas.

Desde la relevancia social, entendemos que el trabajo colaborativo es considerado por el MINEDUC como una de las principales estrategias diversificadoras para mejorar la calidad de la enseñanza de todos los alumnos, es por esto que se cree relevante dar a conocer su aporte en la educación y conectarla con las ideas generadoras del maestro Paulo Freire, de este modo, se sensibiliza a la comunidad de las ventajas del trabajo colaborativo basados en sus principios acerca de la importancia del otro para construir conocimientos.

De esta manera se puede lograr reelaborar las prácticas concernientes al trabajo colaborativo y posterior co-enseñanza, como una herramienta fundamental para enriquecer la cultura escolar individualista, competitiva, segregadora a una cultura escolar colaborativa, dialógica, reflexiva...

Implicaciones prácticas de acuerdo con el estudio de Rodríguez, siendo los principales problemas en el desarrollo del trabajo colaborativo, la falta de distribución explícita de los roles, las responsabilidades y la comunicación entre los docentes; la

improvisación en las planificaciones sin los espacios y tiempos necesarios, la visión separada entre educación especial y regular, entre otros.

Si bien estas problemáticas son conocidas por las comunidades educativas de los establecimientos con PIE, en los cuales se lleva a cabo el trabajo colaborativo, es necesario definir las y reconocer en base a experiencias y estudios los beneficios de su praxis tanto en la co-enseñanza como en la cultura escolar de cada establecimiento y así mejorar a través de la diversificación de la enseñanza la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Finalmente, el valor teórico de ésta investigación monográfica radica en que recoge los postulados de Paulo Freire y su visión crítica y reflexiva respecto a la co-enseñanza y la construcción de una cultura escolar colaborativa, contrastados con variados estudios que identifican los logros a través de estas prácticas, al igual que los desafíos y las barreras que se han generado, revelando que la cultura escolar existente es una de las principales dificultades para construir un sistema educativo pluralista, dinámico e inclusivo que responda a las necesidades de los educando, que si bien se ha avanzado a través de leyes y decretos, igualmente siguen existiendo políticas, normativas y forma de organización que favorecen el trabajo individual y la competencia.

En resumen, lo que se espera es exponer el pensamiento freiriano y su influencia en la co-enseñanza y la construcción de una cultura escolar colaborativa acorde a la demanda del sistema educativo actual.

Sería interesante ahondar en la cultura escolar chilena, en como transformar la escuela de una estructura rígida, conductista a una escuela diversa e inclusiva.

Desde una perspectiva crítica y reflexiva basada en la documentación revisada y en nuestra propia experiencia laboral en el Programa de Integración Escolar, el valor de nuestra monografía es reconocer la importancia del trabajo colaborativo y la co-enseñanza y su incidencia en la cultura escolar latente en los sistemas educacionales,

desde la mirada de Freire, que plantea *“ya nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión”* (Freire, Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 61), es decir, necesitamos de la interacción con un otro para poder aprender, a través de su mundo de experiencias y significados y así poder contrastarlo con el nuestro.

En este sentido el diálogo, las interacciones positivas, la implicancia colaborativa de cada persona y su realización tanto individual como colectiva serian de gran relevancia para optimizar la praxis del trabajo colaborativo. Contexto fundamental para que los equipos de aula (docentes de aula- docentes especialistas) desarrollen la confianza, fusionados responsable y conscientemente como co-enseñantes, definiendo los tiempos y espacios para trabajar colaborativamente y desarrollar clases armónicas.

Respecto a esto las Orientaciones Técnicas para PIE emanadas por el MINEDUC establecen que *“el trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales”* (2013, pág. 39), siendo este, el pilar fundamental para el ejercicio de la co-enseñanza, que *“constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas”* (2013, pág. 44), es por esto que se cree relevante dar a conocer su pertinencia en las prácticas pedagógicas y conectarla con el pensamiento crítico, reflexivo y problematizador de Paulo Freire, de este modo se sensibiliza a la comunidad educativa de las ventajas del trabajo colaborativo basados en sus principios acerca de la importancia del otro para construir aprendizajes.

Sin embargo y a pesar de existir experiencias exitosas respecto al desarrollo e implementación de estas prácticas, en general se visualizan una serie de barreras relacionadas especialmente con una cultura escolar segregadora, discriminatoria, individualista y competitiva.

Debido a esto creemos necesario indagar acerca de las barreras y la pertinencia que existen en la actualidad para ejecutar el trabajo colaborativo y la co-enseñanza en

el Programa de Integración como la fuerza que impulsaría una cultura escolar de compañerismo, de trabajo en equipo, de reconocimiento y validación profesional mutuo, una cultura escolar que mantenga su esencia en sus patrones de significado, pero que se transforme naturalmente según las necesidades y características de los educando, praxis que se valide y fortalezca a través de postulados de Paulo Freire.

Creemos en los planteamientos freirianos, contrastados con la normativa, estudios y experiencias positivas, para producir un cambio de paradigma e igualmente contribuir a generar más y mejores espacios para educarnos unos con otros.

Antecedentes

Durante los últimos años, la educación chilena ha transitado a través de constantes cambios y transformaciones, cambios que apuntan hacia un sistema escolar inclusivo, que se ha ido actualizando según los nuevos contextos sociales, la globalización, las exigencias de los diferentes actores y las necesidades que han surgido especialmente desde la diversidad de estudiantes en los establecimientos educacionales, siendo la capacidad de desarrollar trabajo colaborativo entre co-enseñantes una habilidad esencial para los profesionales que están insertos en el sistema escolar. (MINEDUC, 2015, pág. 3). Desde esta perspectiva es fundamental relacionar el momento actual que vive la educación, comprendiendo los cambios profundos en la normativa, la praxis, el pensamiento y los planteamientos de la integración, la inclusión y la cultura escolar, con los fundamentos de la pedagogía de Paulo Freire, que trasciende a través de su legado a estos nuevos paradigmas, *“ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión”*. (Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 92)

A partir de los años 90, la Educación Especial comienza a experimentar una serie de cambios que transformarían posteriormente el sistema educativo, estas transformaciones comienzan a través del decreto 490/90, el cual establece los criterios y normas para integrar por primera vez a niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE en adelante) en jardines, escuelas y liceos, instalándose así

inicialmente el Proyecto de Integración Escolar en la educación chilena que hoy día se conoce como el “Programa de Integración Escolar” (PIE en adelante), definiéndolo como:

una estrategia o medio que dispone el Sistema Educacional, mediante el cual se obtiene los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos específicos del lenguaje (TEL) en la educación regular según Decreto N.º 1/98 y N.º 1300/02 (Centro de Innovación en Educación, 2013, pág. 41).

El cual, ha ido resignificando la Educación Especial a través de los nuevos requerimientos planteados en el decreto ley N.º170/09 (2009) y sus posteriores orientaciones técnicas, en cuanto a la atención inclusiva de niños, niñas y jóvenes con NEE.

Cabe señalar, que estas orientaciones han ido evolucionando desde sugerencias centradas principalmente en la atención del estudiante, hacia indicaciones que develan el valor del trabajo colaborativo entre docentes y especialistas como una estrategia que potencia el aprendizaje y optimiza el quehacer profesional.

De acuerdo con lo que plantea el Ministerio de Educación (MINEDUC en adelante), el trabajo colaborativo se puede considerar como:

una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la actuación educativa demanda. (2013, pág. 4)

Posteriormente en el Decreto N.º 1/98, *“mediante el cual se señalan los grados de participación en el aula regular y de recursos, se alude al currículum con el que aprenderá el alumno, e indica la necesidad de especialistas de apoyo”* (Godoy, Meza, & Salazar, 2004,

pág. 17) que deben formar parte del establecimiento educacional. Caracterizado por la contratación de uno o más docentes especialistas a tiempo parcial o completo por la escuela para apoyar los procesos de integración, lo que favorece el desarrollo de instancias de trabajo colaborativo con el docente de aula, así como todos los aspectos relativos a la participación curricular y social de los estudiantes integrados.

Luego a través del decreto N°170/09 y las posteriores Orientaciones Técnicas, se determina que para la ejecución del trabajo colaborativo el establecimiento debe *“cautelar el cumplimiento del número de horas profesionales que exige la normativa, asegurando las 3 horas cronológicas destinadas al trabajo colaborativo para los profesores de educación regular que se desempeñan en cursos con estudiantes en PIE”* (MINEDUC, 2013, pág. 17), con el fin de optimizar el uso de estas horas, podrán ser dispuestas según las necesidades de la escuela, por ejemplo:

En el nivel de educación parvularia y primer ciclo de educación básica se sugiere que estas tres horas se asignen al profesor jefe, sin perjuicio de que también es posible fraccionarlas con otro(s) docente(s). La misma división de horas entre varios docentes es aplicable en el caso del segundo ciclo de educación básica o en el nivel de educación media o secundaria. (MINEDUC, 2013, pág. 39)

Igualmente, en el caso de los profesores especialistas, el establecimiento debe disponer como mínimo de dos horas cronológicas semanales por curso cuando estos cuenten con jornada escolar completa y, una hora cronológica semanal por curso en aquellos con media jornada escolar. (MINEDUC, 2011, pág. 7)

Es en esta instancia donde se comienzan a evidenciar las mayores dificultades para dar cumplimiento a los requerimientos anteriormente mencionados, así queda de manifiesto en el estudio *“Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile”* realizado por el profesor y magister en educación Francisco Rodríguez Rojas el cual concluye que:

la escuela en su globalidad (sus políticas, normativas, forma de organización y cultura escolar) produce un discurso focalizado en el trabajo individual más que social (o de trabajo en equipo), lo que favorece el surgimiento de conflictos de competencia, separación de las responsabilidades, escasa integración profesional, poco enriquecimiento interdisciplinario, y dificulta el alineamiento de los docentes con un proyecto educativo, curricular y didáctico común. (2014, pág. 315).

Visto desde esta perspectiva, lo que se puede constatar es la influencia de múltiples factores que tienen relación con las características personales y profesionales de los individuos, versus las políticas, la realidad de la escuela y un arraigo más profundo aún, la cultura escolar, que confluyen en las prácticas afectando los pilares del PIE, cuyo principal objetivo es:

entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el estudiantado. (MINEDUC, Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), 2013, pág. 5)

Este objetivo, esencial en la inclusión de todos los y las estudiantes en el sistema educativo, tambalea constantemente a pesar de las voluntades y discursos positivistas existentes, ya que la cultura escolar definida como *“los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar”* (Stolp, 2006), ha estado marcada por una *“educación bancaria”* donde *“el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educando con los contenidos de su narración”* (Freire, Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 77), teniendo una mirada del aprendizaje *“como una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan*

ignorantes” (Freire, Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 79), si a esto sumamos la carga cultural y social respecto a una mirada médica y etiquetadora de deficiencia, arraigadas en el subconsciente de nuestra sociedad, se entiende la necesidad de aclarar y especificar aún más las orientaciones del PIE, para responder plenamente a un derecho humano fundamental, “educación”, que de acuerdo a lo planteado por la lingüista, pedagoga y activista social ecuatoriana María Rosa Torres se define como:

un medio vital para promover la paz y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. A fin de que se realice su potencial para contribuir a construir un mundo más pacífico, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos y todas” (2006).

Es precisamente para ir dando cumplimiento a este derecho, que a partir del año 2012 a través de las orientaciones técnicas del PIE, se establecen los requerimientos para optimizar el trabajo colaborativo, considerando las tareas y objetivos del equipo de aula, así como los elementos, procesos cooperativos y enfoques de la co-enseñanza en las escuelas, poniendo el énfasis en las características profesionales que conformen los equipos de aula, como: *“su apertura al trabajo en equipo, la capacidad de empatizar con otros, la valorización de la diversidad y el respeto por las diferencias individuales, su compromiso por que todos los estudiantes aprendan, etc.”* (Orientaciones Técnicas Programa de Integración Escolar, 2012, pág. 35).

A partir del año 2013 las Orientaciones Técnicas para PIE actualizadas, describen los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar, para abordar las diferentes etapas que exige la implementación y desarrollo de un PIE, siendo una de las temáticas el Trabajo colaborativo y la co-enseñanza (MINEDUC, Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), 2013, pág. 39 a 48), en este aspecto, especifica los objetivos del trabajo colaborativo y la co-enseñanza, las características de los equipos de aula, las responsabilidades respecto al pesquizaje, evaluación, diagnóstico, planificación, roles y formas de trabajo dentro y fuera del aula, lo cual tiene un fuerte impacto en las normas,

valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones, y mitos de la cultura escolar existente específicamente en el sistema educativo chileno, en la cual *“uno de los aspectos más relevantes es la persistencia de una concepción separada de la educación regular y la educación especial, en donde esta última tiene un rol secundario y especializado al interior de las escuelas regulares”*. (Rodríguez Rojas, 2014, pág. 314).

Esto quiere decir que la educación especial es parte de la escuela, pero la responsabilidad recae en un grupo de personas especialistas, no siendo competencia de la comunidad escolar en su generalidad.

A partir del año 2016, se implementa a través del decreto 83/15 la ley de inclusión, la cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica. Los argumentos de este decreto se apoyan en la:

consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar”. (Diversificación de la Enseñanza, 2015, pág. 9).

En esta misma línea en el documento “Discriminación en el Contexto Escolar-Orientaciones para promover una Escuela Inclusiva” publicado por el MINEDUC y que busca sentar las bases para el desarrollo de una convivencia escolar respetuosa e inclusiva, señala que:

A diferencia de la integración escolar, en la que los estudiantes deben adaptarse a un sistema que ya está definido, la inclusión educativa implica que es la escuela la que modifica y transforma su estructura para enseñar y aprender en y para la diversidad. (2013, pág. 6).

Respecto a lo anterior Juan Eduardo García-Huidobro, académico de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y ex presidente del Consejo Asesor Presidencial para la Educación señala en una entrevista dada a la radio Bio Bío que la ley de inclusión:

es una ley que apela a un cambio cultural, lo importante es que, en esta ley, Chile está intentando repensar su educación desde otra perspectiva mucho más inclusiva como dice la ley, desde una perspectiva mucho más igualitaria, desde una perspectiva mucho más integrada socialmente.
(2016)

Actualmente, el sistema educativo y la cultura escolar en si se encuentran en una fase de cambios que implica transformaciones profundas desde las normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones, y mitos que subyacen la forma de pensar, de relacionarse y de actuar de la comunidad educativa.

Planteamiento del Problema

Ya en los antecedentes se puede apreciar que pese a existir definiciones, criterios y normativas desde los decretos y las orientaciones que emanan del MINEDUC y específicamente desde la Educación Especial respecto a las prácticas pedagógicas que conlleva el trabajo colaborativo y la co-enseñanza en el PIE, existen ciertos obstáculos que ponen en evidencia el profundo arraigo de una cultura escolar de mercado, favorecida por una transición poco amigable e impositiva, que se ha evidenciado en los procesos que se requieren entre el pasar de una educación bancaria a una educación liberadora.

Lo anterior queda de manifiesto en el estudio “Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas transitorias (NEET)”, realizado por el Centro de Innovación Fundación Chile, el cual señala según sus conclusiones que:

“con frecuencia, los profesores tienden a segregar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en el sentido de que prefieren que sean tratados por los especialistas y no hacerse cargo ellos de sus aprendizajes o trabajar de manera conjunta con profesionales de apoyo”. (Fundación Chile, 2013, pág. 256)

Esto causado posiblemente porque no cuentan con las herramientas y/o estrategias necesarias para trabajar con y para la diversidad, significándose un trabajo adicional el responder a las necesidades educativas de cada niño.

Este mismo estudio deja en evidencia según el relato de sus entrevistados que: *“existiría una resistencia hacia la política, principalmente debido a que se sentirían “amenazados” por el ingreso de otros profesionales al aula.”* (Fundación Chile, 2013, pág. 150) y concluye, que esto ocurriría porque el PIE:

contempla el ingreso de profesionales co-enseñante en cursos con estudiantes integrados para intervenir los procesos que se generan en el aula, modificando una tendencia histórica de autonomía de los profesores en dicho espacio, obligándolos a sumar actividades de planificación y evaluación conjunta con estos (Fundación Chile, 2013, pág. 251).

Para muchos docentes realizar co-enseñanza con otro profesional es percibido como una “invasión” a su territorio, por lo que de alguna u otra forma pierden el control de su espacio al que tanto estaban acostumbrados, junto a esto sienten que su trabajo está siendo evaluado o enjuiciado por un tercero al que en la mayoría de los casos desconocen, utilizando como método de defensa a esta “intromisión” la falta de empatía o desconfianza por el trabajo del otro.

También este estudio plantea que la formación docente es una barrera importante para desarrollar trabajo colaborativo ya que:

a los profesores regulares no se les enseña mayormente el trabajo con la diversidad, el manejo de diversas didácticas y la tendencia a realizar

trabajo de co-enseñanza en el aula, por su parte, los profesores diferenciales manejan ciertos aspectos de curriculum, y según la percepción de ellos mismos no tienen por qué manejar todo. No existe una noción de complementariedad y aprendizaje conjunto entre docentes. (Fundación Chile, 2013, pág. 165)

Igualmente plantea que si bien existen múltiples barreras para realizar trabajo colaborativo y co-enseñanza:

en los casos en que el equipo PIE lleva más tiempo en las escuelas o donde se ha implementado trabajo de co-enseñanza desde antes de trabajar con el decreto N°170/09, se da una mayor apertura al trabajo entre profesores y se conoce más al respecto (Fundación Chile, 2013, pág. 165).

Es evidente, que el trabajo colaborativo y la co-enseñanza orientado desde el PIE a resignificado el trabajo desarrollado por los docentes de aula y los docentes especialistas, trayendo consigo una serie de aciertos y desaciertos, por lo cual, pensando en experiencias exitosas versus las barreras y desafíos que ha implicado para la cultura escolar chilena, esta tesis monográfica asume una mirada frente a la educación, a la integración, la co-enseñanza y la colaboración desde una perspectiva crítica y transformadora, siendo el principal autor que nos identifica y representa Paulo Freire, educador, filósofo y escritor que recorrerá transversalmente este trabajo monográfico para entregar elementos que permitan ir analizando, problematizando críticamente y aportando desde su legado, al ámbito del trabajo colaborativo y la co-enseñanza en el marco del Programa de Integración y la cultura escolar.

Desde este enfoque, consideramos relevante plantearnos la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los principales aportes desde los planteamientos de Paulo Freire que se pueden proponer para la co-enseñanza y la construcción de una cultura escolar colaborativa?

Objetivos

Objetivo General

Develar los principales aportes desde los planteamientos de Paulo Freire que se pueden proponer para la co-enseñanza y la construcción de una cultura escolar colaborativa.

Objetivos Específicos

1.- Describir desde una perspectiva crítica y actualizada los principales enfoques, estudios y experiencias educativas en el ámbito de los programas de integración escolar que aborden el trabajo colaborativo y la co-enseñanza en el marco de la cultura escolar.

2.- Desarrollar un análisis crítico en torno a las principales experiencias y/o enfoques con que se asume el trabajo colaborativo, la co-enseñanza y la cultura escolar en el marco de los programas de integración.

Marco Teórico

Introducción al Marco teórico

En el siguiente Marco Teórico se observa una síntesis acerca de la figura de Paulo Freire, cuál fue su pensamiento y cuáles fueron los principales conceptos que marcaron su trayectoria, los cuales están reflejados en sus diversas obras.

Así también se mencionará cual fue el origen de la Integración Escolar en Chile, marcado inicialmente por un modelo médico-rehabilitador hasta la formación de los Programas de Integración Escolar, enfocados principalmente en cumplir los logros de aprendizaje de todos los estudiantes especialmente de los que presentan N.E.E. para mejorar la calidad de la enseñanza.

Luego se desprende del PIE el Trabajo Colaborativo descrito como una estrategia metodológica destinada a favorecer la entrega de contenidos por parte de los docentes y profesor especialista hacia todos los estudiantes especialmente los que presentan N.E.E, este proceso se lleva a cabo mediante la Co-enseñanza estrategia educativa en la cual los profesionales de la educación coordinan su trabajo, comparten ideas y distribuyen funciones, entre otros.

Estas metodologías se ven influenciadas por la Cultura Escolar arraigada en nuestras escuelas, la cual puede favorecer o entorpecer su progreso. Esto dependería de distintos factores, como la organización, la formación docente, la comunicación, entre otros, presentes en la cultura escolar radicada en las escuelas.

Finalmente se observará un análisis crítico e interpretativo sobre la mirada con la cual se asume el trabajo colaborativo y la co-enseñanza al interior del PIE, frente a los aportes de Paulo Freire, enfocados en la construcción de una cultura escolar basada en la colaboración y el diálogo.

Paulo Freire

Es uno de los más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en 1921 en Recife, Brasil; fue profesor de escuela, creador de ideas y del llamado “método Paulo Freire”,

que se utilizó en Brasil en campañas de alfabetización y le acarreó la persecución ideológica, la prisión después de golpe militar de 1964 y un largo exilio.

Con su revolucionaria metodología introdujo a los analfabetos en la complejidad del conocimiento como primer paso para ensanchar el horizonte del mundo, recuperar la dignidad y construir la esperanza. Sus obras publicadas ofrecen ideas claras y rotundas, sencillas y sugerentes, abiertas a todos los lectores. Recibió el título de Doctor Honoris Causa en veintisiete universidades internacionales, entre numerosos reconocimientos, como el premio UNESCO de Educación para la Paz, en 1986, y el premio Andrés Bello de la Organización de los Estados Americanos, como educador de los Continentes, en 1992. Murió en San Pablo en 1997. (siglo XXI, 2003)

Para Roberto “Tato” Iglesias Licenciado en Sociología, educador Popular de reconocida trayectoria, discípulo y amigo de Paulo Freire, motor de la Universidad Trashumante que, desde 1998, recorre la geografía Argentina articulando espacios de encuentro, reflexión y acción en sectores populares, Freire fue una *“figura paradigmática de los años setenta, sus prácticas y su pensamiento fueron un refugio placentero y desafiante para miles de latinoamericanos, no sólo en el ámbito de la educación, sino también en el de las luchas sociales y políticas”*. (El Grito Manso, 2003, pág. 11)

No quería limitarse a enseñar a leer y escribir, quería liberar al hombre del silencio, de la opresión, de la avidez de los opresores, del conformismo; estaba convencido de que la democracia sólo podía llegar a través del espíritu crítico y de una actitud de lucha. (Palacios, 1988, pág. 523)

Pensamiento de Freire

Paulo Freire se ocupó de los hombres y mujeres “no letrados”, de aquellos llamados “los desarraigados del mundo”, de aquellos que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento (sistematizado) y el mundo de la conciencia (crítica). Porque para Freire el conocimiento no se transmite, *“se está construyendo: el acto educativo no consiste en*

una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común”.
(Moreno M. , 1999)

Ernani María Fiori profesor brasileño exiliado en Chile postula en el libro *Pedagogía del Oprimido*, en su capítulo “Aprender a decir su palabra. El método de Alfabetización del profesor Paulo Freire”:

Con el método de Paulo Freire, los alfabetizandos parten de algunas pocas palabras, que les sirven para generar su universo vocabular. Pero antes, cobran conciencia del poder creador de esas palabras, pues son ellas quienes gestan su mundo. Son significaciones que se constituyen como historia, de la que los alfabetizandos se perciben sujetos, hasta entonces, tal vez, ignorados por sí mismos, mistificados o masificados por la dominación de las conciencias. Son significaciones que se constituyen en comportamientos suyos; por tanto, significaciones del mundo, pero también suyas. (2005, pág. 15)

Para Freire era esencial considerar el contexto sociocultural de los educandos, tomando esto como punto de partida para generar nuevos conocimientos, valorando la realidad de cada persona para generar nuevos aprendizajes.

La Deshumanización

Los oprimidos son descriptos por Freire como seres duales que, de algún modo "idealizan" al opresor. Se trata pues, de una contradicción: en vez de la liberación, lo que prevalece es la identificación con el contrario es la sombra testimonial del antiguo opresor. Ellos temen a la libertad porque ésta les exigirá ser autónomos y expulsar de sí mismos la sombra de los opresores. De esta forma, debería nacer un hombre nuevo que supere la contradicción: ni opresor ni oprimido un hombre liberándose.

La Educación Bancaria

En la concepción bancaria, descrita por Freire, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos.

Los educandos son así una especie de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos, convertidos en objetos del proceso, padeciendo pasivamente la acción del educador.

De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es, por tanto, un instrumento de opresión.

Sin embargo, Freire señala que, incluso una educación bancaria puede despertar la reacción de los oprimidos, porque, aunque oculta, el conocimiento acumulado en los “depósitos” pone en evidencia las contradicciones. No obstante, un educador humanista revolucionario no debería confiarse de esta posibilidad sino identificarse con los educandos y orientarse a la liberación de ambos.

Educación Problematizadora

La propuesta de Freire es la “Educación Problematizadora” que niega el sistema unidireccional propuesto por la “Educación bancaria” ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la “Educación Problematizadora” se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de libertad

El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que se puede decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. Descubriendo así que “*no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo*”. (Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 2005, pág. 105).

Para Freire el diálogo no es diálogo con sentido sino no implica un actuar, un hacer, hablar por si sólo no significa nada, no existe, la palabra inauténtica no puede transformar la realidad, si no existe la acción y reflexión, *“palabra alienada y alienante, de la que no hay que esperar la denuncia del mundo, pues no posee compromiso al no haber acción”* (Freire, Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 105).

E igualmente el diálogo que se queda en la acción *“se convierte en activismo Este que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo”* (Freire, Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 106).

El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial. *“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”* (Freire, Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 106)

En síntesis, para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Principales Obras de Paulo Freire

- Pedagogía del oprimido, publicada en 1970
- La educación como práctica de la libertad (1967)
- Educación y cambio (1976)
- Acción cultural para la libertad (1972)
- Educación para la conciencia crítica (1973)
- Educación, la práctica de la libertad (1976)
- Un día con Paulo Freire (1980)
- La política de la educación: Cultura, poder y liberación (1985)

- Alfabetización: Lectura de la palabra y del mundo, por Paulo Freire y Macedo Danaldo (1987)
- Aprendizaje a la pregunta: Una pedagogía de la liberación, por Paulo Freire y Antonio Faúndez (1989)
- Pedagogía de la ciudad (1993)
- Pedagogía de la esperanza: Revivir Pedagogía de los oprimidos, por Paulo Freire y Ana María Araújo Freire (1994)
- Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y el trabajo, por Paulo Freire y Donaldo Macedo P.(1996)
- Pedagogía del corazón, por Paulo Freire y Ana María Araújo Freire (1997)
- Los profesores como trabajadores de la cultura: Cartas a quienes se atreven a enseñar, por Paulo Freire (1998)
- El lector de Paulo Freire, por Paulo Freire, Ana María Araújo Freire y Donaldo Macedo P. (1998)
- Pedagogía de la libertad: la ética, la democracia, y el coraje cívico, por Paulo Freire (1998)

Integración Escolar

Desde la generalidad la integración se define como *“el medio de canalización que permite a la persona discapacitada normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad”*. (Steenland, 1991, pág. 29)

Entendiendo esta normalización como la oportunidad de desarrollarse como parte integrante de una comunidad e inserción integral de este, se traduciría esta normalización como el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación.

Origen de la Integración Escolar en Chile

El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada. Se basa en una serie

de acuerdos internacionales firmados y ratificados por Chile y está normada por la Ley N.º 19.284 y su reglamento de educación, Decreto Supremo 01/98. (MINEDUC, 2000)

Para contextualizar el origen de la Integración Escolar en Chile, es necesario conocer algunos hitos de la Educación Especial.

“La historia de los programas educativos para discapacitados ha sido una historia de segregación” (Steenland, 1991, pág. 13), coexistiendo a través de dos sistemas de educación, uno regular y uno especial, demostrando así que la educación para las personas con capacidades diferentes se ha dado en forma separada de la educación regular. Sin embargo, a raíz de los cambios sociales, políticos y culturales que ha experimentado la sociedad, se comenzó a cuestionar esta segregación y aceptar el principio de “normalización” como base de los servicios asistenciales y no propiamente tal a nivel educativo.

El principio de normalización se refiere principalmente a: *“Normalizar el entorno en el que se desenvuelven las personas, lo cual lleva parejo la adaptación de los medios y condiciones de vida a las necesidades del discapacitado”* (Steenland, 1991, pág. 27)

En relación con lo planteado anteriormente el estudio “Antecedentes Generales de la Educación Especial en Chile, realizado por las docentes e investigadoras Paulina Godoy, Luisa Meza y Alida Salazar señalan que *“desde sus inicios ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología”* (2004, pág. 3). Desde estas perspectivas indican:

se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio, de “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. (2004, pág. 3)

Estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

Es así como en el año 1852 en la ciudad de Santiago, se creó la primera escuela especial para niñas y niños sordos de Latinoamérica, hecho con el que se inicia la Educación Especial en el país, (Godoy, Meza, & Salazar, Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile, 2004)

No obstante, durante los años 60, con la aparición del principio de Normalización y por otro lado con la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978, se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial. Con relación a esto las autoras antes mencionadas señalan que:

los notorios avances teóricos y prácticos en materia de Educación Especial desarrollados en los últimos años tanto a nivel mundial como nacional, sumado a las nuevas demandas de la población con discapacidad ponen de manifiesto la necesidad urgente de crear nuevas condiciones tanto en la Educación Especial como Regular para dar respuestas educativas ajustadas y de calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el egreso de estos alumnos y alumnas en el sistema escolar (2004, pág. 2).

De mediados de la década de los 60 en adelante, se inician muchas acciones tendientes a consolidar la Educación Especial en el país. Una de ellas es la creación de carreras en el área de Educación Especial y grupos de investigación sobre la materia.

En años posteriores se creó en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el post-título en educación especial y diferencial, dirigido por el catedrático Dr. Luis Bravo

Valdivieso quien destacaría por sus aportes en investigación y formación docente durante toda su trayectoria profesional.

Durante la década de los 80 se dictan por primera vez la mayoría de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para la Educación Especial y Diferencial.

Para dar respuesta a estas necesidades desde los años 90 se instala en el sistema educativo los “Programas de Integración Escolar” (P.I.E), (490/90) definiéndolos inicialmente como:

una estrategia o medio que dispone el Sistema Educacional, mediante el cual se obtiene los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos específicos del lenguaje (TEL) en la educación regular (Decreto N.º 1/98 y N.º 1300/02).

Con el propósito de complementar este marco legal, desde 1999 hasta la fecha, el Programa de Educación Especial ha impartido orientaciones técnicas al sistema educacional, con el propósito de apoyar la implementación del PIE.

Es así como la integración escolar implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los estudiantes y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno.

Programa de Integración Escolar (PIE)

El Programa de Integración Escolar (PIE) desde el contexto de la Reforma Educacional Inclusiva en marcha, es una estrategia que dispone el sistema escolar, cuyo propósito es contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación impartida, favoreciendo la presencia, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje(OA) de todos y todas las estudiantes, especialmente de aquellos que

presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria, a través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales cuyo fin es proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación, proporcionando un cambio de paradigma desde la segregación a la inclusión. (Salazar, Barbato, González, Muñoz, & Villalobos, 2016, pág. 9)

Se origina a partir de la reforma educacional de 1990 cuyo objetivo es fomentar y promover un contexto adecuado para la integración escolar a través del decreto 490/1990 que establece las normas para implementar Proyectos de Integración Escolar (actualmente Programas de Integración Escolar), definidos como: *“la estrategia o medio que dispone el sistema educacional, mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con N.E.E en la educación regular”* (MINEDUC, 2004, pág. 16). Actualmente el PIE, tiene como eje central la inclusión que a través de la *“Ley de Inclusión Escolar 20.845”* compone:

un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar (MINEDUC, 2016, pág. 9)

Teniendo en cuenta que la escuela recibe una subvención por alumno en el caso de los alumnos pertenecientes al PIE esta se ve incrementada para respuesta a las NEE. Estos incrementos tanto en la subvención como en la matrícula de estudiantes integrados demandan mayores exigencias en relación con la atención a la diversidad dentro de la escuela regular, ya que:

no se trata de acomodar a los alumnos considerados especiales dentro del sistema escolar que permaneció inamovible, que lejos de ayudarlos los aleja de este objetivo y contribuye además a mantener la situación de la educación especial como ámbito de trabajo aislado y estancado. Se trata de avanzar hacia una educación inclusiva, donde el objetivo es reestructurar las escuelas para que den respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos (Ainscow, M., 2001) citado en (Hineni, 2002, pág. 3).

En esta línea actualmente se ha comenzado a dar mayor énfasis al concepto de inclusión, dejando atrás el de integración que es mucho más acotado, ya que la educación inclusiva da énfasis al enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano de todos los estudiantes de una comunidad escolar.

A raíz de este nuevo enfoque de atención a la diversidad, basado en las necesidades educativas de todos los estudiantes, es que los profesionales contratados para apoyo específico hacia los niños/as pertenecientes a PIE, han comenzado a modificar la modalidad de apoyo clínico a uno inclusivo.

Es durante el año 2009 que se implementa el decreto supremo N°170/2009, el cual busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes y el trabajo específico en la institución escolar con estudiantes con NEE entregando lineamientos y orientaciones de trabajo (MINEDUC, 2009).

Además de orientar, el Decreto N°170/2009 implica un cambio de paradigma que va desde un enfoque *integrador* como el inicio de tránsito hacia un enfoque *inclusivo*, ya que se sustenta en la valoración de las diferencias individuales y el respeto por la diversidad, entregando una perspectiva de visión más inclusiva de la educación, poniendo el énfasis en el trabajo institucional de la escuela para lograr avanzar hacia la inclusividad.

A partir de este se explicita más aún las tendencias inclusivas de una escuela con PIE con:

el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas de carácter permanente o transitorio (MINEDUC, 2009, pág. 3)

A través de los PIE se obtiene la Subvención de la Educación Especial, recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media.

Constituyen, de esta forma, una oportunidad para fortalecer los equipos directivos y técnicos de los establecimientos con la incorporación de otros profesionales; fortalecer las prácticas pedagógicas, aportando recursos materiales y humanos que entreguen apoyos especializados dentro del aula; y brindar una educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar como son los que tienen NEE (Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), 2013, pág. 8)

Trabajo Colaborativo

El término Trabajo Colaborativo generalmente se conoce como aprendizaje en equipo, trabajo cooperativo o colectivo, etc., sin embargo, no necesariamente denota lo mismo. Desde el punto de vista de los constructivistas, el aprendizaje colaborativo es una estrategia pedagógica fundamental, el “otro” es parte de nuestro mundo de

experiencias y es importante para la construcción de significados, siendo la comunicación y el diálogo esenciales en la interacción cooperativa de una comunidad.

Según el documento elaborado por la periodista Luz María Zañartu, el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Comparte el punto de vista de Vygotski sobre el hecho de que:

Aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo. El aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo. Este diálogo no está ajeno a la reflexión íntima y personal con uno mismo. El aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo. (2003, pág. 6)

Según Vygotski el desarrollo humano solo puede explicarse en términos de la interacción social es a través de ésta que se transmiten los conocimientos.

Tal como señala Freire *“La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo autentico, reconocimiento del otro y reconocimiento de si en el otro, es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común”*. (2005, pág. 26)

Es decir, el aprendizaje colaborativo permite relacionar las experiencias y representaciones de unos con las de otros. En esta interacción dialógica y comunicativa de unos con otros, se construyen y reconstruyen una y otra vez los significados y pensamientos, ya que las interacciones entre ellos generan alteraciones, provocando cambios y resignificando las creencias y costumbres, las que originan transformaciones necesarias para relacionar las nuevas experiencias con el conocimiento previo.

Desde estos planteamientos se desprenden una serie de prácticas y transformaciones ideológicas que actualmente se han vuelto un requerimiento para el quehacer pedagógico a través de los Programas de Integración y más recientemente el decreto 83/15, que se fundamenta en la diversificación de la enseñanza promoviendo cambios profundos en la cultura escolar tal como se conoce:

los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar (Diversificación de la enseñanza, 2005, pág. 9)

El Trabajo Colaborativo como respuesta a la diversidad

En el ámbito educativo el Trabajo Colaborativo nace ligado a la educación especial más específicamente relacionado al PIE, como una estrategia para enriquecer la entrega de contenidos por parte de los docentes en la sala de clases, atendiendo a las NEE de todos los estudiantes.

En relación con esto el estudio “Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile” menciona que los apoyos de los especialistas, si bien no están normados, se han ido configurando a través de diversas modalidades, entre las cuales, podemos señalar el apoyo de profesionales que forman parte del establecimiento educacional:

el cual se caracteriza por la contratación de uno o más docentes especialistas a tiempo parcial o completo por la escuela para apoyar los procesos de integración”, de acuerdo a esto señalan que “favorece el desarrollo de instancias de trabajo colaborativo con el docente de aula, así como todos los aspectos relativos a la participación curricular y social de los alumnos integrados”. (Godoy, Meza, & Salazar, Antecedentes Historicos de la Educación Especial en Chile, 2004, pág. 16 y 17).

De esta manera toma fuerza el concepto de trabajo colaborativo, pero no es hasta el año 2009 que se transforma en una práctica obligatoria dentro del PIE bajo el amparo del Decreto Supremo N°170/09.

De esta forma el MINEDUC define el Trabajo Colaborativo como *“una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE”* (MINEDUC, Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), 2013, pág. 39)

Tal como señalan Johnson D., Johnson, R. y Holubec E. *“la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo”* (1999, pág. 5) en este caso favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los y las estudiantes.

Para favorecer la realización del Trabajo Colaborativo es que se deben constituir en los establecimientos que cuenten con PIE *equipos de aula* por cada curso que cuente con alumnos integrados, de acuerdo con lo establecido en Las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar:

El equipo de aula está conformado por los profesores de aula regular respectivos, profesor especialista, y los profesionales asistentes de la educación. Dependiendo de la realidad de cada establecimiento, pueden participar también en éste, asistentes de aula, intérpretes de lengua de señas chilena, la madre, padre, o adulto significativo, alumnos tutores, entre otros posibles. (MINEDUC, Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), 2013, pág. 40)

Así mismo en estas Orientaciones (MINEDUC, Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), 2013, pág. 40 a 43) se definen las funciones del equipo de aula:

- Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo correspondiente al nivel, para la diversidad de estudiantes en el aula, aplicando los planes de clases y la evaluación de los aprendizajes, de modo de conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados, con especial énfasis en los estudiantes que presentan NEE.

Se entenderá como respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo, todas aquellas medidas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, sin que este requiera necesariamente de modificaciones en los objetivos de aprendizaje (aprendizajes esperados).

- Elaboración del Plan de Apoyo individual del estudiante (NEET o NEEP según sea el caso), en base a la información recogida durante el proceso de evaluación diagnóstica inicial, incluyendo adecuaciones curriculares cuando corresponda.

Se define Plan de Apoyo Individual, como la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje para cada estudiante para responder a las Necesidades Educativas Especiales que presenta, después de haber realizado con él un proceso de evaluación integral e interdisciplinario, que identifique los apoyos específicos que necesita para desarrollarse y aprender durante el año escolar. Señala el lugar en que estos apoyos serán provistos y los profesionales que prestarán los servicios especializados correspondientes.

- Diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes tanto de los estudiantes que presentan NEE transitorias como permanentes.

Tomar decisiones respecto a las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación, que se ajusten a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos, incluidos los que presentan NEE.

Es aconsejable que, en la organización de los Equipos de Aula, se consideren las siguientes características de los profesionales que trabajarán juntos: apertura al trabajo

en equipo, capacidad de empatizar con otros, valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales, compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes, y otras.

El objetivo es que los profesionales que participen dentro del equipo de aula puedan responder a las NEE de todo el curso, planificando las actividades en conjunto con el profesor de asignatura según corresponda.

El Equipo de Aula basará su planificación y práctica en el aula común en la estrategia de co-enseñanza.

El aprendizaje colaborativo considera el diálogo, las interacciones positivas y la cooperación como fundamentos esenciales de su quehacer; sin embargo, es la implicación colaborativa de cada persona, la que garantiza el alcance de las metas de aprendizaje, y la realización individual y colectiva Monge, 2006 citado en: (MINEDUC, 2012)

En este sentido, el diálogo según Freire:

se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia... la confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente (2005, pág. 111).

Basándonos en el pensamiento de Freire, la confianza que se deposita en el saber del otro permitiría construir en conjunto las estrategias metodológicas necesarias para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los educandos.

Es así como en las Orientaciones Técnicas para PIE se establece claramente las funciones del equipo de aula tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza de todos los(as) estudiantes. Se indica que antes de la clase se deberá planificar en conjunto

(profesor de aula y profesor especialista), durante la clase deben trabajar en equipo y después de la clase evaluar el trabajo realizado.

Estas tres etapas son de gran importancia para poder llevar a cabo el Trabajo Colaborativo efectivamente y poder mejorar las prácticas que no han tenido el resultado esperado.

La colaboración en el contexto del aula invita a docentes y estudiantes a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias. Incentiva el aprender haciendo, el aprender interactuando, el aprender compartiendo. De acuerdo con esto Lourdes Montero Mesa, Catedrática en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela señala que:

una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional (2011, pág. 78)

De acuerdo con esto es que se debe concientizar al profesorado del rol esencial que cumplen en el desarrollo del trabajo colaborativo, y de cómo la confianza en sí mismos y en todo el equipo es uno de los pilares fundamentales para llevar a cabo la colaboración de manera responsable y organizada tal como señala la autora anteriormente.

Mesa también postula que existen algunas contradicciones y obstáculos que podrían ver perjudicado el logro del trabajo colaborativo:

el ejercicio de la función docente se desarrolla así en un continuo entre el aislamiento y la independencia y la colaboración e interdependencia. Individualismo versus colaboración, satisfacción individual versus metas compartidas, control versus compromiso, conflicto versus consenso son algunas de las tensiones presentes en la cultura profesional docente. Derrumbar los muros del individualismo y potenciar la cooperación e interdependencia entre el profesorado, generando una nueva cultura profesional, se considera un camino prometedor para el desarrollo profesional, la mejora de la práctica docente y la educación del alumnado. (2011, págs. 78,79)

Estas tensiones presentes en la cultura profesional dificultan el Trabajo Colaborativo, ya que nuestro sistema educativo actual, a través del currículum y la organización de cada escuela favorece el individualismo, con cada vez menos espacio y tiempo para que el profesorado pueda tratar temas educativos de forma colectiva, sin espacio para el diálogo crítico y la reflexión, siendo sometidos además a sistemas de medición que van en desmedro de las practicas colaborativas y cooperativas.

De acuerdo con esto Freire postula que:

la existencia en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman al mundo. Existir humanamente es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. (2005, pág. 106)

Queda clara la necesidad que existe dentro de los centros educativos de disponer de espacios y tiempos efectivos para que el profesorado pueda discutir acerca de temas relacionados con su quehacer pedagógico, cuyo fin siempre deberá ser el enriquecimiento de la labor pedagógica y la calidad de la enseñanza impartida.

La educación tradicional, favorecida por los modelos sociopolíticos convencionales, lejos de favorecer el proceso antes descrito, se ha empeñado en exaltar

los logros individuales y la competencia, por encima del trabajo en equipo y la colaboración.

La excesiva carga laboral a la que están sometidos los docentes del sector público, hace cada vez más difícil disponer de tiempo suficiente para articular de forma conjunta con el profesional correspondiente, ya que el sistema no se lo permite, exigiéndoles en algunos casos planificaciones diarias, evaluaciones, informes, tablas de desempeño, etc. dificultando a su vez el progreso del trabajo colaborativo como tal.

La colaboración es una de las formas de apoyo sensible a las demandas que la atención a la diversidad plantea en los centros educativos. Así, algunos autores la han contemplado como una de las condiciones más decisivas para construir una escuela para todos.

Desde esta cultura de la atención a la diversidad el concepto de *colaboración* aparece no como una meta a alcanzar sino más bien como un presupuesto que va, o debería, ir unido a planteamientos integradores y comprensivos. Será la colaboración *“la que va a ayudar a los maestros a responder positivamente a la diversidad del alumnado”* (Ainscow, M., 2001, pág. 35).

Para llevar a cabo el Trabajo Colaborativo es necesario que exista una retroalimentación entre ambos profesionales, ya que cada uno cuenta con las herramientas necesarias para brindar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes, involucrando en este proceso a toda la comunidad educativa, y así extrapolar el trabajo a las distintas áreas del aprendizaje.

Entonces volvemos a la definición de Trabajo Colaborativo como un proceso en el que interactúa un grupo de personas, con conocimientos relativamente similares con relación a un tema, en este caso la educación, y que tienen como propósito mejorar, a través de la colaboración, la calidad de la enseñanza.

Nieto Cano Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Murcia, señala que:

la colaboración es facilitadora de una acción más sistemática, posibilita el logro de mejores resultados; unas relaciones interpersonales positivas; una mayor cohesión interna; un mejor clima de confianza, respeto y apoyo mutuo, así como una mayor autoestima; es un medio para favorecer el propio desarrollo profesional, así como es un indicador que describe las escuelas eficaces (1996, pág. 120).

Esto nos reafirma que, al coordinarse distintas formaciones, experiencias y puntos de vista en cualquier decisión o actuación, se garantiza un equilibrio y una diversidad que no siempre es posible al interior de los centros educativos.

Con respecto al Trabajo Colaborativo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, a través del Instituto de Tecnologías Educativas postula que:

Resulta estratégico, para avanzar en la dirección de una educación inclusiva, el ser capaz de «tejer» y mantener una amplia, tupida y robusta red de apoyos, colaboraciones y ayudas mutuas, como procedimiento para hacer frente a las tareas y decisiones complejas y éticamente controvertidas que han de tomarse. En esa red, son nudos esenciales los formados por las estrategias de colaboración y participación entre los centros, las familias y la comunidad en la que nos encontramos. También lo son los lazos de apoyo mutuo entre profesores, o los alumnos entre sí a través de estrategias de trabajo cooperativo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Cuando se logra tejer y mantener de forma eficaz esas redes, éstas cumplen una función básica, la de aportar seguridad emocional y bienestar a los docentes, ya que les ayuda a crear sentimientos de pertenencia, de identificación y, muy importante, de competencia o de capacidad para dar respuesta a las necesidades de un estudiantado diverso en el marco de una profesión compleja.

De acuerdo con las Orientaciones Técnicas del MINEDUC para Programas de Integración Escolar existen cinco elementos que facilitarían los procesos cooperativos:

- Interacción cara a cara: en ésta, los co-enseñantes toman decisiones que influirán en su desempeño, como, por ejemplo, toman acuerdo respecto a la frecuencia de las reuniones, cuanto tiempo durarán estos encuentros dentro del horario escolar. Decidirán cuando es pertinente la participación de otros, tales como los padres, adultos significativos, otros profesionales, así como las formas de comunicar información entre ellos, cuando no es posible realizar reuniones (notas adhesivas en un tablero de anuncios, registro de planificación, u otras).
- Interdependencia positiva: es lo más importante de la co-enseñanza. Implica reconocer que ningún profesional puede responder solo a la diversidad de necesidades psicológicas y educativas que suelen presentar grupos de estudiantes que se encuentran en el aula común.
- Habilidades interpersonales: incluyen los componentes verbales y no verbales referidos a confiar y depositar confianza, como también al manejo de conflictos y a la solución creativa de problemas. Las asociaciones eficaces de co-enseñantes incentivan a cada integrante a mejorar sus habilidades sociales mediante la retroalimentación y el estímulo recíproco.
- Evaluación del progreso: se refiere a contar con procedimientos permanentes de indagación sobre los éxitos y desafíos del equipo de aula.
- Responsabilidad Individual: es el motor del Equipo de Aula. La co-enseñanza es eficaz si se basa en la transmisión real de habilidades y conocimientos por cada co-enseñante. La responsabilidad individual es una forma de reconocer la importancia de las acciones de cada uno de los involucrados en la co-enseñanza e implica darse tiempo para evaluar el desempeño personal de cada participante.

Pareciera ser que la confianza y la comunicación efectiva son la base para poder llevar a cabo el trabajo colaborativo, tal como señal Freire anteriormente *“la confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo”* esto quiere decir, que si confiamos en las capacidades de

unos y otros, compartiendo nuestros conocimientos, se podrá construir un trabajo en equipo que responda a las demandas y exigencias del estudiantado mejorando así la calidad de la enseñanza.

Co-enseñanza

Ya en los tiempos de Paulo Freire se puede apreciar la necesidad de desarrollar la co-enseñanza, siendo definida por este en su máxima expresión, el alcance más allá de las aulas, una constante necesidad de crear y recrear el pensamiento y las habilidades en la interacción con otros, *“educadores y educandos, liderazgos y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento”*. (Freire, 2005, pág. 73)

Hoy, aquello que tan bien explicara Paulo Freire, ha implicado la redefinición de las funciones y estrategias a utilizar en el trabajo desarrollado dentro del aula entre profesionales de la educación en los Programas de Integración Escolar (Orientaciones Técnicas Programa de Integración Escolar, 2012). Comprendiendo el *“compartir responsabilidades en la planificación, enseñanza y evaluación, liderazgos y roles en la ejecución de la clase entre dos o más personas, con la finalidad de enriquecer el aprendizaje de todos los estudiantes”* (Murawski, 2008), (Villa, Nevin, & Thousand, Guía para la Co-enseñanza; Consejos Prácticos para facilitar el aprendizaje de los alumnos, 2012, págs. 38-39).

En Chile, de acuerdo con lo planteado en las Orientaciones técnicas del PIE (MINEDUC, Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), 2013), la co-enseñanza entre profesionales en términos prácticos implica estar de acuerdo en:

- Coordinar su trabajo para lograr metas comunes de mejora de resultados de aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE, convenida con la participación de la familia, los estudiantes y del equipo PIE, y escrita en el Registro de Planificación y Evaluación del PIE, ya señalado.

- Compartir la idea (creencia) que cada uno de los integrantes del equipo de co-enseñanza cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria, que juntos enseñan más eficazmente y que sus estudiantes aprenden también en forma más efectiva. Además, la presencia de dos o más personas con conocimientos, habilidades y recursos diferentes favorece que los co-enseñantes aprendan unos de otros.
- Demostrar paridad, involucrándose alternativamente en los dobles roles de profesor y alumno, donante y receptor de conocimiento o habilidades. Existe paridad cuando los integrantes del equipo de aula perciben que su contribución y su presencia en el equipo son valoradas.
- Distribuir las funciones de liderazgo y las tareas del profesor tradicional con el otro u otras integrantes del equipo de aula.

Los docentes e investigadores norteamericanos Villa, A. I. Nevin y J. S. Thousand (2012) en su “Guía para la Co-enseñanza- Consejos prácticos para facilitar el aprendizaje de los alumnos”, concluyen que, *“la co-enseñanza puede asumir distintas formas prácticas, según los distintos enfoques, dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en la misma.”* (págs. 38-39)

Estos enfoques están centrados en el rol de los co-enseñantes y sus respectivas responsabilidades, comprendiendo las siguientes modalidades:

- Enseñanza de Apoyo: un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro u otros (docentes y otros participantes: profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circulan entre los alumnos prestando apoyos. Quienes asumen el rol de apoyo, observan o escuchan a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para proporcionar ayuda uno a uno cuando es necesario (ayuda tutorial), mientras el profesor líder continúa dirigiendo la clase. Esta modalidad frecuentemente se produce entre los docentes que están recién iniciándose en la co-enseñanza.
- Enseñanza Paralela: dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase. Los co-enseñantes pueden rotar entre los grupos,

y a veces puede haber un grupo de estudiantes que trabaja sin un co-enseñante por lo menos parte del tiempo. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza.

- Enseñanza Complementaria: ambos co-enseñantes aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero complementarios. Por ejemplo, parafrasear lo declarado por el otro profesor o modelar ciertas habilidades que el otro profesor describe; ejemplifican entre los dos, los roles que deben cumplir los estudiantes en trabajo de pequeño grupo, etc. A medida que los co-enseñantes adquieren confianza, la enseñanza complementaria y la enseñanza en equipo adquieren preferencia como enfoque de trabajo de co-enseñanza.
- Enseñanza en Equipo: dos o más personas hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar- enseñar- evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase. Es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. Por ejemplo, una de las docentes puede demostrar los pasos de un experimento en ciencias y la otra modelar el registro e ilustración de los resultados. El trabajo en equipo requiere que los participantes organicen las clases de modo que los alumnos experimenten las habilidades y pericias de cada profesor. Por ejemplo, en una clase sobre comprensión lectora y aumento de vocabulario. Mientras una profesora lee en voz alta un cuento, otro docente va mostrando 37 ilustraciones sobre escenas y personajes relevantes del cuento, representando con mímica lo que éste describe y/o ayuda a los niños a representar personajes del cuento, etc.

Para la profesora de la Universidad Blanquerna de Barcelona y especialista en educación inclusiva Teresa Huguet (ALUMNES I PROFESSORS APRENEM DINS L'AULA., 2005, págs. 96,97,98) existen diferentes tipos de apoyos que implican el desarrollo coordinado de prácticas compartidas tanto entre el profesorado, como entre estos y los estudiantes, con variadas y pertinentes modalidades.

Nivel	Tipos de apoyo	Intervenciones de los docentes	Oportunidad de la medida	Implicaciones para la coordinación
1	Sentarse al Lado de un alumno y ofrecerle ayuda.	El docente de apoyo ayuda a hacer las tareas de clase, si hace falta, va adaptando materiales. El docente del aula conduce la clase.	Adecuado para alumnado con discapacidades importantes y alto grado de dependencia.	No es indispensable una coordinación. Hace falta conocer el contenido que se trabaja y haber pactado el tipo de intervención.
2	Ofrecer ayuda a un alumno aumentando progresivamente la distancia.	El docente de apoyo ayuda a un alumno, sin estar siempre a su lado, y a otros más ocasionalmente.	Adecuado para favorecer La autonomía del alumno dentro del aula. Mejor si también puede ayudar a otros alumnos.	Requiere poca coordinación, habría que intercambiar valoraciones. Conocimiento de los contenidos.
3	Agrupar temporalmente determinados alumnos dentro del aula.	El docente de apoyo o el de área trabajan con un pequeño grupo dentro del aula. Se realizan actividades adaptadas o se trabaja los mismos contenidos que el resto.	En ciertos momentos que algunos alumnos necesitan más ayuda. Positivo que haya flexibilidad para cambiar los grupos. Siempre que se pueda, es mejor que los grupos sean heterogéneos.	Coordinación para acordar el sentido de las adaptaciones; quien las prepara o hacerlo conjuntamente. Compartir el sentido y los objetivos de las actividades.
4	El profesor de apoyo se va moviendo por el aula y ayuda a todos los alumnos.	Los dos se desplazan por el aula e interaccionan con todos.	Cuando no hay alumnos con graves necesidades o con muy poca autonomía personal. Se ha de prever y acordar que alumnos son susceptibles de más observación y apoyo.	Los docentes han de compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.

5	Trabajo cooperativo en grupos heterogéneos	El docente de apoyo se hace cargo del apoyo a alguno/s grupo/s y el docente de la materia de los otros.	Interesante para fomentar la inclusión y la cooperación entre alumnos. Ideal para iniciar esta nueva metodología o consolidarla.	Los docentes deben compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.
6	Los dos docentes conducen la actividad en el aula conjuntamente	Un docente introduce la actividad, pero enseguida los dos van haciendo aportaciones, sugerencias y comentarios.	La actividad es dinámica y se enriquece a los alumnos con las diferentes aportaciones y puntos de vista de cada docente. Pueden ver un buen modelo de colaboración.	Se debe preparar la actividad conjuntamente, conocer bien los contenidos y acordar el tipo de intervenciones. Es necesaria una buena comunicación, confianza mutua y diálogo permanente.

Para que estos enfoques se ejecuten de forma natural, es necesario empoderarse tempranamente a través de la praxis como parte de la formación pedagógica, en relación con esto, los investigadores y profesores universitarios Kenneth Tobin y Michael Roth (2001) destacan la co-enseñanza como:

un buen modelo de formación de profesores desde la práctica, porque permite fundamentalmente trabajar unidos, lo que conduce a una pedagogía tacita, que posibilita a los docentes armonizar sus prácticas con las de otros docentes, y de esta práctica conjunta con profesores experimentados, desarrollar su propia forma de entender la enseñanza. Del mismo modo el trabajo conjunto pone sobre la mesa distintas concepciones y percepciones por lo que se convierte en monitor de las prácticas pedagógicas. (pág. 114)

Desde esta mirada, la co-enseñanza es compartir con otro u otros la ejecución de la actividad práctica pedagógica de manera coordinada y responsable, entendiendo que es necesario tener ciertas destrezas para hacer de la clase un éxito.

Marilyn Friend, (2011) docente e investigadora norteamericana, presidenta del Council for Exceptional Children manifiesta en una entrevista publicada en el blog "Education Week" que *"las mejores alianzas de co-enseñanza evolucionan a través de varios años de instrucción compartida. Se basan en el esfuerzo conjunto de dos maestros que traen sus propias fortalezas a la relación docente"*. Esto quiere decir que se requiere de docentes capaces de compartir habilidades y experiencias particulares con otro, entendiendo que la práctica continua fortalece los lazos, la confianza y el conocimiento de uno del otro.

Respecto a las destrezas individuales Marilyn hace referencias específicas respecto a los conocimientos y habilidades con las que deberían aportar los maestros:

El docente de educación regular debería aportar conocimiento del currículum y de las estrategias didácticas basadas en evidencia (es decir, destrezas de contenido); habilidades relacionadas con el manejo del grupo y del salón; conocimientos sobre el funcionamiento típico de los alumnos (en términos académicos, sociales, emocionales y conductuales), y conocimientos sobre cómo mantener el ritmo en el salón ("Pacing"), es decir, saber guiar a los alumnos para que se apropien del currículum durante el año escolar). (Friend, 2011)

Por consiguiente, el docente de educación regular debería tener pleno dominio de los contenidos, conocer y transmitir el currículum con claridad y fluidez en cada una de las materias. Aplicar la didáctica, conocer los métodos y técnicas de enseñanza para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Poseer destrezas y aptitudes que le permitan el dominio de la clase, basadas en el entendimiento de las particularidades de los estudiantes y mantener la atención y la motivación de estos con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos.

En cuanto a las destrezas de los docentes de educación especial aportan conocimientos:

en su extensa familiaridad con las estrategias didácticas que facilitan el aprendizaje de los alumnos (habilidades para el procesamiento); capacidad para diseñar experiencias educativas individualizadas para los alumnos, basadas en sus necesidades específicas; capacidad para ocuparse de los requerimientos burocráticos y de procedimiento relacionados con los servicios de educación especial (reuniones de equipo, Programa Educativo Individual, etc.) e implementar un modelo de aprendizaje para el dominio. (Friend, 2011)

Es decir, conocer y desarrollar experiencias de aprendizaje en los estudiantes que implican *“el conocimiento y las habilidades de seleccionar, de usar y de adquirir conocimiento”* (Mulligan, 2006, pág. 58), la idea es que la o el docente sea capaz de generar en los educando *“la toma de decisiones, la resolución de problemas y el desarrollo de actividades funcionales o significativas en forma eficiente y segura”* (Mulligan, 2006, pág. 58), asimismo que tenga la capacidad de organizar mediante la planificación, el Plan de Adecuación Curricular Individual, etc. actividades que respondan al estilo, ritmo y necesidad de aprendizaje del estudiante, debe tener competencias para desarrollar trabajo colaborativo. *“Por supuesto, además de sus conocimientos y habilidades, es imperativo que los maestros en co-enseñanza comprendan la fundamentación del modelo y se esfuercen por mantener la paridad en el aula”* (Friend, 2011), es fundamental trabajar tomando acuerdos, en un clima de respeto mutuo, reforzando las afinidades y compartiendo las experiencias exitosas, dispuesto a aprender el uno del otro, a través de una escucha activa, la retroalimentación constante y la propia autocrítica.

Desde esta perspectiva la co-enseñanza es el trabajo codo a codo, que posibilita compartir experiencias a través de la práctica y el diálogo profesional con otros co-enseñantes que pueden ser pares, profesores de educación especial, supervisores, estudiantes, etc. Al mismo tiempo declaran que es un buen modelo de trabajo a desarrollar con profesionales practicantes, ya que les permite experimentar la acción apropiada y oportuna. La forma en que se desarrolle la co-enseñanza puede variar,

existiendo desde la clase totalmente compartida entre co-enseñantes, hasta la distribución por grupos o actividades específicas. (Tobin, Roth, & Zimmermann, 2001, pág. 959)

De acuerdo a lo anteriormente planteado, se puede apreciar la importancia de la conexión y el trabajo en equipo entre co-enseñantes, ejercicio laboral que no es exclusivo de aquel que posee la profesión docente, pudiendo ser profesionales o estudiantes, en el caso de estos últimos *“pueden actuar como tutores, instruir, impartir conocimientos, evaluar el avance académico, ejemplificar, modelar los procedimientos...”* (Villa, Nevin, & Thousand, 2015, pág. 114), quienes se ven beneficiados aún más si están insertos en un sistema escolar con modelos co-enseñantes que trabajan colaborativamente, dialogando, compartiendo y motivando a los estudiantes a ser parte de la elaboración, planificación y evaluación de sus experiencias de aprendizajes. En este mismo sentido Villa, Nevin y Thousand (2015) plantean:

Los profesores co-enseñantes crean más oportunidades para que los estudiantes practiquen destrezas de co-enseñanza cuando generan aprendizaje cooperativo en grupos, de modo que todos los miembros del grupo puedan practicar las destrezas comunicativas en juego al enseñar a otros lo que ellos saben. (pág. 118)

Para desarrollar estas destrezas, la co-enseñanza requiere de habilidades comunicativas, motivacionales, y colaborativas, enfocadas en el aprendizaje continuo.

En los docentes, potencia el diálogo reflexivo, el pensamiento crítico, las habilidades interpersonales, la problematización como parte de su práctica habitual *“el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educando”* (Freire, 2005, pág. 93), el profesor construye y reconstruye su propio aprendizaje y el de sus estudiantes en la interacción con estos, *“de este modo el educador, ya no solo es el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa”* (Freire, 2005, pág. 92).

En los estudiantes potencia su autodeterminación, "*ser un agente causal en la vida de uno, ser capaz de hacer que las cosas sucedan*" (Villa, Nevin, & Thousand, 2015, pág. 112). Potencia sus habilidades académicas y sociales, "*la capacidad de logro luego se expande más allá del dominio de las disciplinas académicas hasta el dominio de la auto-disciplina; se expande más allá de la independencia hasta la interdependencia, la cual es una experiencia mixta de pertinencia y generosidad*" (Villa, Nevin, & Thousand, 2015, pág. 114), favoreciendo su autonomía, su sentido de pertenencia y su capacidad de compartir.

Si bien la evidencia empírica expuesta anteriormente le da un valor y fundamentación que justifica el quehacer de la co-enseñanza en las escuelas y en todo ámbito de aprendizaje, es imperativo dejar claro que en Chile las experiencias han tenido diferentes repercusiones en la labor docente existiendo una mirada crítica respecto a la forma en que se ha desarrollado la implementación de la co-enseñanza a través del PIE, esto queda de manifiesto en el Informe final del estudio "*Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*" realizado por la Fundación Chile (2013), en la cual se puede apreciar las barreras que evidencian directivos y especialistas quienes "*plantean que existiría una resistencia de los profesores hacia la política, principalmente debido a que se sentirían "amenazados" por el ingreso de otros profesionales al aula*" (pág. 150), así queda de manifiesto en el siguiente relato:

creo que no hay una verdadera valoración de los otros profesionales al aporte que puede dar el profesional, no sólo para los niños que tienen problemas, sino para ayudar todo el curso (...) es un aporte más a los profesores que a los niños, porque ahí el trabajo es lento (Directora, RM, M, C, 3) (2013, pág. 150).

Otro factor según este estudio está relacionado con la formación inicial docente:

La cual no profundiza en el trabajo con la diversidad ni en técnicas de co-enseñanza, los cuales constituyen la base para la instalación del trabajo colaborativo y los escasos espacios en las escuelas para formación continua en estos ámbitos, lo que se refleja en el insuficiente manejo y desarrollo de herramientas técnicas de trabajo con la diversidad al interior del aula. (2013, pág. 250)

También queda en evidencia *“la escasa legitimación institucional del trabajo que llevan a cabo los profesionales PIE.”* (Fundación Chile, 2013, pág. 150) La falta de sistematización de los procesos de planificación conjunta, que conlleva a un acto co-enseñante sin una *“preparación previa constante, ya que las horas no siempre se respetan o se dan menos horas de lo requerido por las orientaciones técnicas de PIE.* (Fundación Chile, 2013, pág. 150)

Así como existen múltiples dificultades, existen experiencias exitosas de co-enseñanza en PIE, un ejemplo, son las prácticas desarrolladas en el Liceo San Gerónimo de Puente Alto que se ha difundido a través del canal Novasur del Consejo Nacional de Televisión, en este se puede evidenciar las barreras que debieron superar, así como el recorrido que hicieron para empoderarse de un modelo y una praxis que se fundamenta en el trabajo en equipo, para finalmente visualizar el fortalecimiento de su práctica pedagógica a través de sus vivencias, su compromiso, apoyo mutuo y sobre todo, al compartir el espacio y los momentos de una clase a través de la co-enseñanza, experiencias que se manifiestan según el propio relato de sus protagonistas.

Marcela Poblete (2014) Profesora de Matemáticas explica: *“En un inicio cuando comenzó el tema de la inclusión, de trabajar en aula con un co-enseñante era un poco incómodo”*, mientras Jocelyn Fernández (2014) Educadora Diferencial comenta: *“los profesores tenían una barrera, van a venir a invadir mi espacio, yo soy capaz de hacer mi clase sola, no necesito a nadie que me venga a ayudar, nos decían, me van a venir a supervisar la clase”*.

Juan Pablo Bustamante (2014) Profesor de Lenguaje y Comunicación y Jocelyn Fernández fueron parte de esta experiencia de ser co-enseñantes, sobre lo cual Juan Pablo expresa: *“no entendía mucho de que se trataba, existía miedo yo creo, por parte mía...a quien va a observar, como estaba todo el asunto de la evaluación docente etc., entonces era, me van a venir a observar a mí”*. Además de estas dificultades y percepciones basadas en una cultura escolar conductista, competitiva e individualista a la hora de compartir ideas, metodologías, experiencias y ahora el trabajo de aula, Jocelyn Fernández (2014) relata: *“me costaba mucho el tema de poder sentarnos a planificar, porque además teníamos poco tiempo para hacerlo, era como hacer cosas totalmente distintas”*, esto se reflejaba en la dinámica que se daba en el aula, según la educadora diferencial *“él comenzaba a hacer su clase y yo observaba, terminaba él lo que tenía que hablar y yo empezaba a trabajar alumno por alumno”*. (Fernández, 2014), sin embargo todas estas percepciones fueron cambiando con el tiempo.

Para facilitar el trabajo colaborativo y la co-enseñanza la institución educativa debió reorganizarse de acuerdo con las necesidades que surgieron por parte de los profesores, al respecto Hugo Aravena (2014) Coordinador de la Unidad Técnico Pedagógico del Liceo San Gerónimo de Puente Alto comenta:

Hay muchos elementos positivos, para el profesor es súper importante que tú le digas mira, esto lo vamos a realizar, pero acá están los tiempos para que tú lo realices, para que tú planifiques, pienses mejor tu clase, hagas un trabajo pensando en la diversidad que está dentro de la sala y que además esta otro ayudándote.

Así, en la medida que se dieron los tiempos, espacios, materiales, perfeccionamiento, etc. Mayor fue la capacidad de consecución, esto se evidencia en el relato de Marcela Poblete (2014): *“no nos dimos cuenta cuando ya trabajábamos sin decirnos nada, ósea yo empiezo, ella sigue, yo lleno el libro, ella reparte las guías y visitamos a todos los estudiantes en sus puestos* (ella, es su colega Educadora Diferencial con quien realiza co-enseñanza) y las palabras de Jocelyn Fernández (2014): *“nos hemos complementado bastante bien de participar ambos en la clase, yo puedo comenzar la clase*

y hacer el inicio de la clase, pero él también interviene el hace el desarrollo de la clase, pero si yo encuentro, veo que puedo aportar o dar ejemplos también lo hago” (él, es el profesor de aula con quien realiza co-enseñanza).

Esta realidad educativa expone la viabilidad de la co-enseñanza, que implica no solo las voluntades de los docentes sino también una serie de cambios a nivel institucional. Los resultados de un trabajo desafiante, arduo, continuo, y de reconocimiento mutuo entre profesionales como parte de un equipo dispuesto a reinventarse una y otra vez.

Para Hugo Aravena:

la meta como trabajo colaborativo es Formar equipos, equipos donde cada uno pueda suplir, conocer tan bien al otro, que en una clase tu entres y parezca que fuera una unidad que se está moviendo dentro de la sala, que se está moviendo armónicamente (2014).

Cultura Escolar

Cultura

Inicialmente el término cultura fue definida por el antropólogo Británico Edward Burnett Tylor como, *“aquello todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”* (Primitive Culture, 1903, pág. 22). De acuerdo con esto, independiente de si el ser humano posee o no las características que explicita en su definición, es igualmente parte de la cultura como sujeto que es inherente de la sociedad. Además, agrega, *“que deben considerarse etapas de desarrollo o evolución, siendo cada una el resultado de la historia anterior y colaborando con su aportación a la conformación de la historia del futuro”* (Tylor, 1903, pág. 22).

Actualmente existen múltiples definiciones y usos para el concepto de cultura, entre las cuales predominan las relacionadas con el mundo de las artes. Cecilia Kaluf

docente e investigadora de la Universidad Católica de Chile en su libro “Diversidad cultural-Materiales para la formación docente y el trabajo de aula” define *cultura* como el “conjunto de expresiones artísticas e intelectuales de los ámbitos llamados académicos o “cultos” (2005, pág. 15) En este caso la cultura está representada por ciertas habilidades artísticas e ilustradas de determinados grupos sociales. “La persona con cultura o “culto” sería entonces la que es capaz de producir dichos bienes culturales, la que tiene un vasto conocimiento en algún área humanista o artística, en contraposición a una persona “inculto”, con escasos conocimientos o nivel educativo” (Kaluf, 2005, pág. 15).

Desde la mirada antropológica de Freire que conlleva a la máxima expresión del pensamiento crítico, reflexivo, filosófico, evolutivo que conlleva la concepción del hombre con el mundo, haciéndolo consciente de su realidad, la cultura:

Marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana cobra existencia autodescubriéndose como historia. Pero esa conciencia histórica, al objetivarse, se sorprende reflexivamente de sí misma, pasa a decirse, a tornarse conciencia historiadora; y el hombre es conducido a escribir su historia (Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 23).

Desde estas perspectivas la declaración planteada en México en la Conferencia mundial sobre las políticas culturales “Mondiacult”, pareciera buscar un equilibrio entre la historia que se hereda y la construcción de esta, como una constante alteración del hombre y el mundo, definiéndola como:

El conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres

específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. *Unesco*

Para Freire *“Cultura es todo lo creado por el hombre. Es tanto una poesía como una frase de saludo”* (2002, pág. 9), es todo acto del ser humano en el diálogo y la praxis. *“El hombre se identifica con su propia acción: objetiva el tiempo, se temporaliza, se hace hombre- historia”* (Freire, 2002, pág. 9), se concientiza de su rol, su trascendencia y significancia en el lugar y tiempo que está siendo. El hombre no se adapta, se transforma.

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola Con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura. Y en la medida en que crea, recrea y decide se van conformando las épocas históricas, El hombre debe participar de estas épocas también creando, recreando y decidiendo. (Freire, 1997, pág. 32)

Naturalmente este constante hacer y rehacer, conlleva a hombres y mujeres a transitar en la historia no como un reproductor de esta, si no como un sujeto que dialogiza y actúa para crear su propia historia, considerando la construcción histórica y su evolución. *“En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”* (Freire, 2008, pág. 115). Resultado de esta relación dinámica es la transformación, el

cambio de los seres humanos, alterando, transformando su cultura, evolucionando. *“La cultura y las culturas no son algo estático, no se definen de una vez y para siempre, con fronteras inmutables entre lo que se es y lo que no se es y no existe como algo independiente de los individuos que componen un grupo humano”* (Kaluf, 2005, pág. 15).

Este constante devenir cultural, conlleva a hombres y mujeres a vivir en la multiculturalidad e interculturalidad, compartiendo espacios diversos que crean y recrean su construcción histórica en la interacción con otro, en la diversidad cultural, entendida como: *“la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas”* (Kaluf, 2005, pág. 23), otorgándole sentido de pertenencia al reconocerse o diferenciarse de ese otro e identidad cultural como parte de un grupo humano, comprendiendo identidad como *“el proceso a través del cual cada persona se construye en la cultura o las culturas de las que hace parte, cómo se identifica en ellas o hacia ellas, cómo las significa, optando por elementos determinados y cargándolos de emotividad y sentido”*. (Kaluf, 2005, pág. 20)

Para Freire *“es en la práctica de hacer las cosas en una cierta manera, de pensar, de hablar un cierto lenguaje... es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocermé de cierta forma, coincidente con otras gentes como yo”* (2008, pág. 118). Es la praxis transformadora en tanto yo me reconozco en otro, otro que se refleja en mí, donde yo me construyo en la construcción de otro, donde yo soy partes de otros y esos otros partes de mí. *“Ninguna acción educativa puede prescindir de una reflexión sobre el hombre y de un análisis sobre sus condiciones culturales. No hay educación fuera de las sociedades humanas y no hay hombres aislados”* (Freire, 2002, pág. 22).

Cultura Escolar

Considerando los planteamientos de Stolp quien define la cultura escolar como: *“los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos*

comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar” (2006), patrones de significado sustentados en las diversas realidades socioculturales de la comunidad, así como en las políticas de cada sistema educativo, se puede visualizar los múltiples símbolos y dinámicas que históricamente han moldeado la forma de pensar y de actuar de una comunidad educativa, rigidizando el sistema educativo, favoreciendo *“el trabajo individual de maestros y estudiantes, estimulando la competencia entre ellos por la nota o los premios. Descuidó la atención a la heterogeneidad de estilos de aprendizaje y la diversidad cultural, generando desaliento y exclusión* (Blanco, 2008, págs. 173-174).

Actualmente la cultura escolar atraviesa profundos cambios, que van más allá de los discursos, es la transformación de un modelo dominante, bancario, portador de una educación *“que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “domestica” negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse* (Freire, 2005, pág. 97), a un modelo crítico reflexivo, pluralista e inclusivo:

Que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora (Freire, 2005, pág. 97)

Es la transformación de la cultura escolar tradicional a una cultura pluralista, *“aprender a vivir juntos aborda y reconoce la inevitabilidad de valorar una aldea global multicultural. Adicionalmente, las culturas de aprendizaje entienden la necesidad de estar permanentemente involucradas en experiencias de conocimiento”* (UNESCO, 2004, pág. 37). Crítica y transformadora, necesaria para alcanzar la plenitud de las comunidades educativas, significa, *“construir nuevas relaciones signadas por la vivencia cotidiana de los valores éticos y democráticos para formar ciudadanos competentes. Supone la adopción de procesos de participación en la toma de decisiones en los distintos niveles del sistema educativo”* (UNESCO, 2004, pág. 10).

Paulo Freire profundiza aún más en la concepción de lo que debe ser el sistema educativo, la escuela:

...la escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado (2008, pág. 111)

Es la cultura escolar pluralista, crítica y transformadora, cultura del aprendizaje recíproco y solidario en el cual educandos y educadores toman conciencia de su naturaleza como sujetos protagónicos de sus procesos formativos, como sujetos autónomos, sociales e históricos más allá de la relación educador- educando, educando – educador, en la propia búsqueda, la propia curiosidad, como seres pensantes y transformadores que aprenden a pensar el mundo en conexión con los otros.

“La educación no es un proceso de adaptación del individuo a la sociedad. El hombre debe transformar la realidad para ser más” (Freire, Educación y Cambio, 2002, pág. 9)

La Cultura Escolar en Chile

La cultura es propia de los grupos humanos, desde los países hasta las familias, todos nos encontramos insertos en ella. La cultura modela las relaciones entre sus miembros, crea sentidos de pertenencia y establece orientaciones para el actuar en relación con sus principios.

Uno de los principales generadores de cultura en la sociedad es la escuela, tal como señala la Fundación Origen:

Las Escuelas, como grupos humanos institucionalizados con fines específicos, son creadoras de cultura en la medida que constituyen horizontes de significado para sus miembros y son espacios para la interrelación. Cada colegio tiene su propia cultura escolar y forma parte de la cultura escolar de un país, un continente y finalmente del planeta. Esta puede concebirse como una suerte de sello que se va transmitiendo de generación en generación pero que, sin embargo, también se va reconstruyendo y rearticulando a medida que transitan dichas generaciones, ya que son los propios seres humanos los que crean y se ven afectados por la cultura (Origen, 2010).

En la escuela se enseñan normas, valores, tradiciones y ritos que se van traspasando históricamente, pero esto no es estático, ya que las escuelas se deben adaptar a las nuevas exigencias y cambios que conllevan la globalización y la diversidad del estudiantado que coexisten en un centro educativo.

En relación con la cultura escolar existente en nuestro país, el Ministerio de Educación en su Política Nacional de Convivencia Escolar la define de la siguiente manera:

La cultura escolar está configurada por elementos formales, como pueden ser ciertos rituales, definiciones estéticas, rutinas, espacios asignados a determinados objetivos. Pero se configura también a partir de estilos de relación: la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de expresarse que tienen los estudiantes, docentes, apoderados y demás miembros de la comunidad educativa; la apertura de los espacios de la escuela o liceo para actividades no programadas de los/as estudiantes; la acogida o rechazo que estudiantes, padres, madres, apoderados y docentes encuentren frente a sus propuestas o inquietudes, y así, tantos factores que hacen la vida cotidiana (MINEDUC, Políticas de Convivencia Escolar, 2003).

Visto de esta manera la cultura escolar en Chile está presente en cada aspecto de la escuela, desde lo más general como son los objetivos planteados para cada clase, hasta como se relacionan los docentes con sus estudiantes y la oportunidad que tienen los distintos actores insertos en la comunidad educativa para expresar sus ideas y opiniones.

Todo lo anterior, respaldado por una serie de reformas emanadas desde el Ministerio de Educación cuya misión es *“asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior”*. Estas reformas están enfocadas en el derecho a la educación: desde la diversidad, la educación pública de calidad, la formación docente y la gratuidad en la educación superior.

Por otro lado, un equipo del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado, definen la cultura escolar Chilena como: *“una cultura que tiende a la atomización de los subsistemas de actores y a la desarticulación de objetivos involucrados en los procesos educativos”*. (CIDE).

Al mismo tiempo postulan que la cultura predominante en nuestras escuelas se caracteriza por:

- Descuido del liderazgo activo y dialogante de los docentes: los profesores tienden a “aislarse” centrando su quehacer en el trabajo pedagógico en el aula con insuficiente trabajo en equipo entre pares y equipos directivos.
- Padres y apoderados alejados de la escuela, desinformados y poco conscientes de su aporte en los procesos de aprendizaje y formación integral de sus hijos e hijas.
- Municipio centrado en la administración y distribución de recursos en las escuelas y con un uso limitado de los instrumentos para orientar y conducir el trabajo escolar hacia metas específicas.
- Supervisión del Ministerio de Educación a la cual no se reconoce aporte pedagógico.

- Actores de las escuelas, municipio y comunidad que no se comunican para establecer criterios compartidos en torno a objetivos y metas educativas significativas.

Se evidencia una cultura escolar con falta de organización y comunicación entre los principales actores educativos. Es por esto que cobra importancia el trabajo en equipo, como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de la enseñanza.

Según Rodríguez la cultura escolar de nuestro sistema educativo actual:

produce un discurso focalizado más en el trabajo individual que social, lo que favorece el surgimiento de conflictos de competencia, separación de las responsabilidades, escasa integración profesional, poco enriquecimiento interdisciplinario y dificulta el alineamiento de los docentes con un proyecto global común, que incluya y coordine de forma constructiva a todos los profesionales que laboran en el establecimiento para el aprendizaje de todos los estudiantes, que es en definitiva el objetivo central de la educación, especialmente desde una perspectiva inclusiva

Al igual que el estudio antes mencionado, se evidencia una cultura escolar con tendencia al aislamiento por parte de los docentes, con escasa coordinación parte de los directivos y el profesorado en lo que respecta a la asignación de los tiempos y espacios correspondientes para cada una de sus funciones.

Marco Metodológico

Según los objetivos propuestos en el marco de nuestra tesis asumimos un paradigma metodológico de investigación documental de carácter descriptivo. Definido en el libro “El Proyecto de Investigación- Introducción a la Metodología Científica” escrito por Fidias G. Arias profesor e investigador venezolano:

un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos. (2006, pág. 27)

Considerando que la investigación documental se basa en otras investigaciones se dispone esencialmente de documentos que son el resultado de estudios acreditados.

Respecto a esto, la presente monografía tendrá como fuentes primarias de información, documentos tales como; libros, revistas, investigaciones y páginas Web.

En dicho proceso, por medio de la lectura y escritura se realizará una selección, interpretación y análisis reflexivo de documentos producidos por distintos autores, los cuales aportaran relevancia desde un contexto normativo, contextual, histórico y social en relación con el tema de investigación, como parte de la construcción y resignificación de significados, compartiendo el producto de la indagación, investigación y la reflexión de la bibliografía revisada.

El propósito fundamental de esta monografía es describir de acuerdo con los objetivos planteados, el proceso de la investigación documentada.

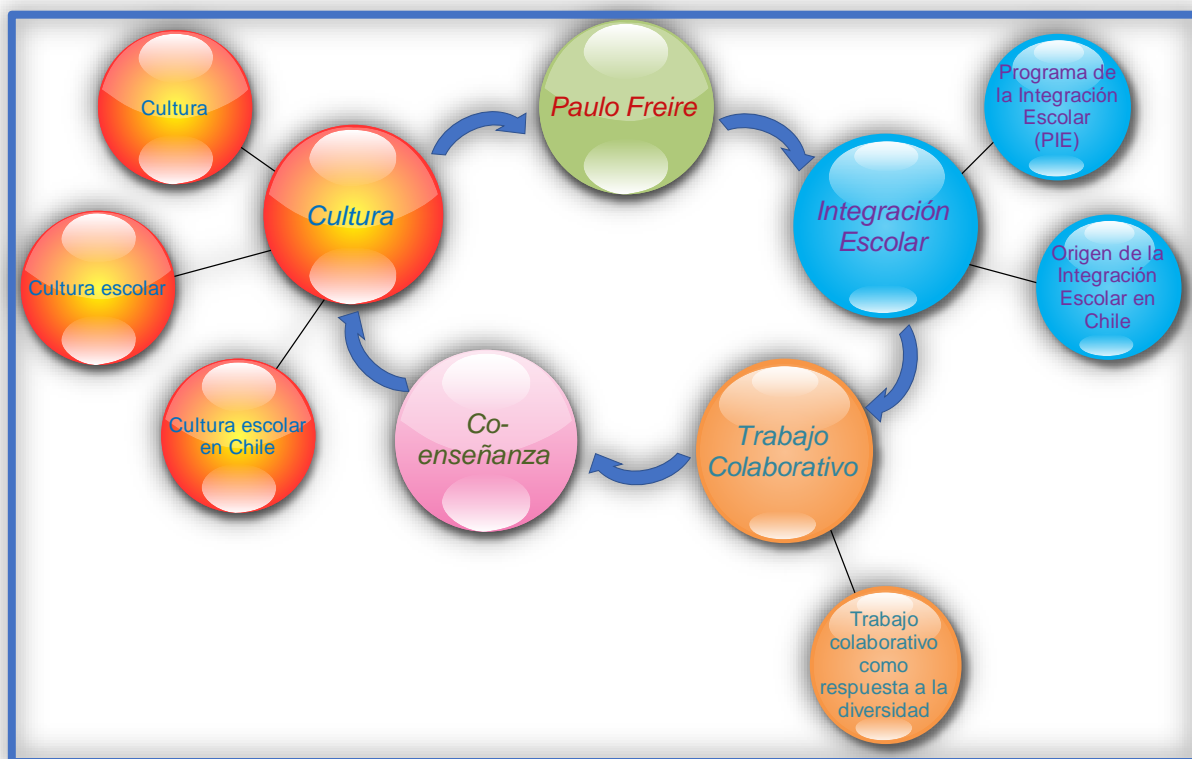
Para Fidias la investigación descriptiva consiste:

En la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere. (2006, pág. 24)

Desde esta perspectiva nuestra investigación describirá las variadas teorías y estudios existentes sobre Trabajo Colaborativo y Co-enseñanza, así como los

antecedentes y orientaciones técnicas del Programa de Integración Escolar y la influencia de la cultura escolar en los ámbitos antes mencionados, para finalmente desarrollar un análisis crítico y reflexivo desde la mirada de Paulo Freire versus los decretos y la realidad de la escuela respecto a los temas de esta monografía.

Análisis crítico



Al analizar esta monografía desarrollada desde el enfoque de varios estudios, informes y textos que de una u otra forma describen la realidad educativa actual de la escuela, que por un lado se expone como un espacio diverso que acoge y favorece el desarrollo de habilidades a través del diálogo, el pensamiento crítico- reflexivo, la co-enseñanza y la colaboración como prácticas de enseñanza-aprendizaje en un mundo que se transforma en la interacción de unos con otros, coincidente con los postulados de Paulo Freire, como un aporte significativo en la construcción de un paradigma liberador, crítico, reflexivo y problematizador, versus un sistema educativo fuertemente influenciado por una educación mercantil, que si bien ha hecho un

recorrido extenso de transformaciones y reformulaciones permitiendo realizar cambios importantes en las políticas y las prácticas educativas a favor de un sistema que brinde más y mejores oportunidades a los educando, aún mantiene costumbres, creencias y hábitos segregadores, etiquetadores que representan una barrera en los procesos de inclusión, sosteniendo una cultura escolar arraigada en una praxis conductista, donde el educador es el que educa y el educando es el educado, como un banco donde se depositan conocimientos.

Desde este aspecto, la educación especial ha representado las carencias de un sistema escolar desprovisto de prácticas diversificadoras, requiriendo constantemente de apoyos y orientaciones a través de la implementación de decretos y leyes que de alguna manera direccionan la transformación de la cultura escolar bancaria a una cultura escolar liberadora, transitando a través de la historia de la educación especial chilena, en un comienzo con una orientación compensatoria y asistencial en las aulas hospitalarias, continuando con las escuelas especiales, grupos diferenciales, proyectos de integración y los actuales programas de integración direccionados hacia una mirada inclusiva a través de la instauración paulatina de la diversificación de la enseñanza en el aula a través del decreto 83/2015.

Estos cambios han generado algunas discrepancias en las políticas del sistema escolar, la organización de la escuela regular y el funcionamiento del Programa de Integración Escolar e igualmente resistencias entre los docentes al implementar estrategias de trabajo colaborativo y co-enseñanza, estrategias que implican coordinación entre los docentes para elaborar y preparar sus clases, así como la distribución del trabajo dentro del aula entre profesionales de la educación, las cuales requieren de ciertas habilidades interpersonales donde para Freire *“la confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo”* (2005, pág. 111).

Estas barreras quedan en evidencia en el estudio realizado por el Centro de Innovación Fundación Chile, el cual manifiesta que *“existiría una resistencia de los profesores hacia la política, principalmente debido a que se sentirían “amenazados” por*

el ingreso de otros profesionales al aula” (2013, pág. 251). Las exigencias desde la gestión escolar, que a través de los equipos directivos debe organizar coordinar e implementar las constantes reformas curriculares, políticas y administrativas de la educación, así como programas implementados por el Ministerio de Educación, que son ejecutados a través de diversos organismos que tienen como objetivo promover transformaciones en la escuela, estableciendo objetivos, evaluaciones y supervisiones cada vez más exigentes. De manera que los docentes conciben su experiencia de trabajo colaborativo y co-enseñanza en esta realidad que se añade a los problemas de cohesión entre la educación regular y la educación especial.

Problemas que van desde el diálogo, caracterizado por una comunicación vertical facilitada por la ausencia de una conversación común en la construcción conjunta de una práctica educativa donde cada sujeto se reconoce como experto en su área imposibilitado de complementarse uno con otro. Escasa escucha activa, efectiva y afectiva debido a la inexistencia de reciprocidad dialógica, de reconocimiento del otro como un igual e interés crítico y reflexivo con que se desarrolla un diálogo. Al respecto, Rodríguez revela que

“durante las reuniones de colaboración y la confección de las planificaciones, se detectó un rol primario del profesor de educación regular en su calidad de profesor jefe o profesor de asignatura, y un rol secundario y específico del profesor de educación especial”.
(2014, pág. 54)

Quedando en evidencia las relaciones asimétricas existentes entre profesionales para desarrollar el trabajo en equipo, además expresa que existe

“ausencia de determinación de estrategias de comunicación entre los docentes durante el desarrollo de las clases, por lo que éstas han surgido de manera espontánea durante la práctica. Esto indica que no existe una planificación y organización de la co-enseñanza”.
(Rodríguez Rojas, 2014, pág. 78)

En este contexto el trabajo en equipo entre profesionales de la educación está fuertemente perjudicado por la escasa empatía y reconocimiento visual, afectivo y comunicativo de unos con otros.

Sin embargo, Freire nos ofrece un diálogo crítico y transformador, desde la unión racional entre la teoría y práctica en la construcción de la palabra *“no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende que no sea praxis”* (2005, pág. 105)

Una relación dialéctica entre seres humanos, que se descubren, se reconocen, se escuchan y en este vínculo yo- tu, construyen un nosotros generando espacios colaborativos a través del diálogo y relaciones comprometidas con el otro y consigo mismo. Según Freire:

el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (2005, pág. 107)

En tanto exista interacción dialogizada entre dos personas, están siendo. Siendo a través de la comunicación que conlleva el desarrollo del pensamiento y el intercambio de ideas, que invita a transitar de la reflexión a la acción para transformar al mundo. Esto es posible cuando los sujetos comprenden que para crecer es necesario otro que, como yo, cuestione, provoque, intercambie y reflexione críticamente en la construcción dialógica.

Este conversar, en que unos y otros se encuentran, se reconocen, se dialogizan como seres humanos que construyen y reconstruyen el pensamiento y su accionar es el cimiento para una formación pedagógica pluralista, inclusiva, liberadora que trabaja por el bien común, en comunidad y colaboración.

Otra dificultad manifestada por docentes y otros actores para el desarrollo del trabajo colaborativo es la débil formación docente con relación a la co-enseñanza para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales. Tal como lo describe Fundación Chile en su estudio:

la formación docente, por una parte, porque a los profesores regulares no se les enseña mayormente el trabajo con la diversidad, el manejo de diversas didácticas y la tendencia a realizar trabajo de co-enseñanza en el aula, por su parte, los profesores diferenciales manejan ciertos aspectos de curriculum, y según la percepción de ellos mismos no tienen por qué manejar todo. No existe una noción de complementariedad y aprendizaje conjunto entre docentes. (2013, pág. 165)

En este sentido se advierte una carencia en la formación docente, ya que no contarían con las herramientas necesarias para enfrentar los nuevos cambios que exige el sistema educativo a nivel de políticas, dirigidas a mejorar la calidad de enseñanza de todos los estudiantes como lo es la implementación de los PIE y los decretos que lo rigen.

Esto dificultaría el involucramiento de los profesores regulares al trabajo con los profesionales de apoyo, ya que de acuerdo al estudio antes mencionado *“la formación inicial docente, no profundiza en el trabajo con la diversidad ni en técnicas de co-enseñanza, las cuales constituyen la base para la instalación del trabajo colaborativo”* (Fundación Chile, 2013, pág. 251), debido a esto los docentes se sentirían ajenos al trabajo con la diversidad por no contar con los conocimientos y/o recursos metodológicos adecuados para el trabajo en equipo.

En relación con la formación docente el mismo estudio concluye que es necesario para el trabajo con la diversidad:

El fortalecimiento de la formación docente mediante cursos y capacitaciones en torno a técnicas de trabajo con la diversidad (trabajo

colaborativo, evaluaciones diferenciadas y flexibilización curricular) ya sea mediante uso de recursos de PIE o de otras instancias que busquen favorecer las instancias de mejora de aprendizajes de estudiantes. Por ejemplo, se pueden generar espacios de formación común entre docentes de una escuela o de diversos establecimientos que permitan trabajar de manera colaborativa temáticas asociadas al trabajo con necesidades educativas especiales o diversidad. (2013, pág. 275)

Con respecto a esto cobra importancia el trabajo en equipo, ya que, si los recursos que existen en los establecimientos no son destinados a las capacitaciones, si se pueden conformar cursos o asesorías entre los profesionales de la educación presentes en un establecimiento, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza de todos los estudiantes.

En este sentido Freire postula que *“la búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen”* (Pedagogía del Oprimido, pág. 100), es decir, que necesitamos de un otro para la transformación de una cultura escolar competitiva hacia una cultura donde el trabajo en conjunto sea la base para el crecimiento, donde los hombres se encuentren en el dialogo reflexivo y cooperativo.

Otro aspecto que revisar es la escasa organización relacionada principalmente con los espacios y los tiempos en las escuelas para llevar a cabo el trabajo colaborativo lo que desencadena improvisación y falta de cohesión entre los co-enseñantes para trabajar en el aula, de acuerdo a lo descrito en el estudio de la Fundación Chile (2013) *“no existe una noción de complementariedad y aprendizaje conjunto entre docentes”*. Además mencionan que una de las barreras para que los co-enseñantes puedan realizar un trabajo colaborativo competente en el aula *“son los tiempos efectivos de planificación conjunta y por tanto la debilidad en la complementación entre los profesionales de acciones y saberes en este ámbito”* (Fundación Chile, pág. 165).

Siendo la distribución de las cargas horarias de los profesores una dificultad en el desarrollo de un trabajo formal, consensuado entre co-enseñantes para organizar un trabajo colaborativo activo en el aula, si bien saben que cuentan con tres horas de colaboración semanales por asignatura, en la práctica no es compatible con la cantidad de horas lectivas que se designan a los docentes.

Según lo planteado por Rodríguez *"es común que los docentes se reúnan en espacios informales como horas libres, recreos, desayunos, almuerzos e incluso durante las clases de aula común y también aprovechan medios tecnológicos como el correo electrónico"* (Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, 2014) " para planificar sus clases, además expone *que: "otros docentes prefieren repartirse las tareas para realizarlas en forma individual y en algunos casos utilizan otros tiempos como las reuniones técnicas de la escuela".* (2014, pág. 51)

En su análisis del discurso como producto social Rodríguez resume:

se debe considerar que los sujetos atribuyen a las condiciones organizacionales y administrativas muchas de las dificultades que tienen para realizar el trabajo colaborativo, especialmente mencionando la falta de tiempo, los problemas de coordinación y la escasez de orientaciones para su realización. (Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, 2014, pág. 108)

Es responsabilidad de los Equipos Directivos resguardar y monitorear que los profesionales participantes en un PIE dispongan de tiempo suficiente y previamente planificado, para desarrollar un buen trabajo colaborativo, en beneficio de las mejoras en el aprendizaje establecidas en las metas del PIE y del Plan de Mejoramiento Educativo. Por ejemplo, si el profesor regular de un curso con estudiantes en PIE tiene horario completo, es tarea del equipo directivo liberarle horas frente al curso, para que pueda destinarlas al trabajo colaborativo.

Las barreras antes mencionadas constituyen gran parte de la cultura escolar chilena, una cultura escolar enmarcada en el trabajo individual, donde los profesionales tienden a resistirse a las metodologías nuevas que implican trabajo colaborativo y co-enseñanza, ya que por años han estado trabajando de manera aislada lo que conlleva a una escasa comunicación activa con los distintos actores de la comunidad escolar, un ambiente centrado en el aula como un espacio exclusivo del profesor y sus estudiantes; Equipos directivos “centrados en la administración y distribución de recursos”, enfocados en cumplir metas y exigencias académicas emanadas desde el Ministerio de Educación que no se condicen con la realidad de cada escuela, con la diversidad estudiantil ni con el contexto socio cultural de cada comunidad.

Siendo estas limitaciones las que propician una cultura escolar con un profesorado individualista, según Rodríguez: *“lo que favorece el surgimiento de conflictos de competencias, separación de las responsabilidades, escasa integración profesional, poco enriquecimiento interdisciplinario y dificulta el alineamiento de los docentes con un proyecto global común”* (Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, 2014)

Son estos conflictos limitantes del trabajo en equipo, fundados desde la relevancia que tiene una educación centrada en los resultados y una formación profesional arraigada en la exclusividad de la especialidad, favoreciendo relaciones profesionales asimétricas, *“donde el educador diferencial es visto como el principal responsable de los estudiantes con necesidades educativas especiales y un experto frente al educador regular”* (Rodríguez Rojas, 2014, pág. 3), también se dan instancias en que el *“poder se concentra en el profesor de educación regular y por ende, la educación especial es un elemento de consulta y asesoramiento”* (Rodríguez Rojas, 2014, pág. 75). Otra realidad que menciona Rodríguez es *“el desarrollo de una relación de horizontalidad o verticalidad entre los docentes, influenciando de manera negativa cuando el profesor de educación diferencial se considera superior en calidad de especialista frente al profesor de educación regular”*. (Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, 2014, pág. 102)

Queda expuesto el escaso compromiso profesional para involucrarse y comprender que todos son responsables de la sustentación de la escuela.

Desde esta cultura escolar, la educación especial acentúa aún más las practicas aisladas, el trabajo profesional individual y el PIE en si, como un sistema paralelo dentro del sistema convencional de la escuela. Si bien hoy en día existen prácticas y objetivos comunes dentro de las comunidades escolares, sigue existiendo la exclusión, porque se continúa etiquetando, clasificando y desarrollando las competencias de los “estudiantes del PIE” desde un diagnostico que los valora desde sus diferencias e incorpora como los que requieren educación especial o de un especialista.

Por otro lado el informe de la mesa técnica de educación especial señala que existe en torno a la educación especial y a la utilización de los recursos un *“costo elevado en procesos administrativos y burocratización del proceso”* (MINEDUC, 2015, pág. 19), ya que la documentación cobra mayor relevancia que las estrategias y metodologías que favorecen la diversificación de la enseñanza. Siendo la rigidez administrativa a la cual se ven sometidos los profesionales de la educación una de las barreras más trascendental en la transformación hacia una cultura escolar inclusiva. Además, mencionan que *“el proceso y requerimientos establecidos en el decreto N°170/09 implican mucho tiempo en formularios y los diagnósticos demoran más allá de lo deseado”* (MINEDUC, 2015, pág. 19)

Si bien es necesario para fines de fiscalización, el estudio de educación especial determina que estos requerimientos favorecen:

el sobrediagnóstico para la obtención de recursos, un exceso de burocracia para asignar y fiscalizar los recursos, y la clasificación de las y los estudiantes por déficit con las consiguientes consecuencias para la autoestima y desarrollo de las personas y las expectativas del entorno. (MINEDUC, 2015, pág. 43)

Son estas prácticas educativas arraigadas en la cultura escolar chilena, las que constituyen las principales barreras que se pueden observar en el desarrollo del trabajo colaborativo y la co-enseñanza en el PIE.

Visto desde la mirada crítica, reflexiva y transformadora de Paulo Freire estas barreras son parte de las concepciones de la educación bancaria, *“para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos”, “condicionados por la “cultura del silencio”, la huella de su origen. Sus prejuicios. Sus deformaciones y sus desconfianzas”* (Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 62), de otro modo Rodríguez resalta elementos culturales y sociales presentes en la percepción de los sujetos como:

la persistencia de concepciones culturales desfavorables para la co-enseñanza, como el enfoque médico-rehabilitador de la educación especial, la visión separada entre la educación especial y regular y la cultura de trabajo pedagógico aislado, y por otro lado el hallazgo de un problema de cohesión social al interior de las escuelas (Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, 2014, pág. 316)

Ante lo cual Freire propone un acto cognoscente y liberador, *“la praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”* (Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 51)

Siendo esta acción y reflexión la que ha llevado a buscar la transformación de la escuela comprendiendo que la educación plena, respetuosa, verdadera, según el estudio de educación especial, es aquella que:

favorece el diálogo de saberes y de culturas, el reconocimiento de las identidades y particularidades de cada sujeto y la expresión y resolución de conflictos. Es por ello, un medio para aprender a vivir juntos, respetar los valores del pluralismo y favorecer la comprensión mutua y la paz.

(Propuestas para avanzar hacia un sistema inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial, 2015, pág. 5)

Para Freire *“el diálogo auténtico reconocimiento del otro y reconocimiento de si en el otro es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo”* (Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 26), trabajando colaborativamente asumiendo la responsabilidad de hacer y rehacer el mundo, conscientemente como ser protagónico de su libertad, sujeto de su historia.

Esto es posible, de acuerdo con el estudio mencionado anteriormente, en un ambiente diversificado que trasciende la mirada del PIE, de un enfoque homogeneizador a una mirada inclusiva, que genere:

espacios acogedores, seguros, estimulantes, donde todos y todas se sienten reconocidos, valorados y respetados en su diversidad e identidad y donde se promueve la participación y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los estudiantes, en un clima de respeto y confianza. (MINEDUC, 2015, pág. 9)

Espacios que valoren el trabajo colaborativo a partir del dialogo generador, vivencial y dinámico dado que de acuerdo con Freire:

el hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo, donde la expresión del mundo se consustancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración. Y el hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo. (Pedagogía del Oprimido, 2005, pág. 24)

Desde este punto es necesario comprender la importancia de generar espacios e instancias comunicativas, que evoquen la vida crítica en profundidad, donde emerja la conciencia del mundo vivido, objetivándolo, problematizándolo y comprendiéndolo como proyecto humano.

Proyecto humano dinámico que percibe al estudiante como el protagonista de su historia que a través de espacios de aprendizaje diversificados se emancipa y libera, en el reconocimiento de *“su lengua materna, su cultura, sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, así como los conocimientos y la experiencia que éstos han construido dentro y fuera de la escuela”*. (MINEDUC, 2015, pág. 9)

En consecuencia, para el estudio de educación especial los:

sistemas educativos enfrentan el desafío de dar respuesta de forma equilibrada a lo común y lo diverso, contribuyendo a la igualdad de oportunidades y toma de conciencia de las semejanzas e interdependencia entre los seres humanos (necesidad de pertenencia) y al reconocimiento de la diversidad humana (necesidad de ser único) (MINEDUC, 2015, pág. 5).

Por otro lado, requiere cambios desde el pensamiento de los profesionales de la educación, un pensamiento colectivo transformador que conlleva la base para el cambio de paradigma y la cultura escolar

Las formaciones iniciales de los docentes de todas las carreras de pedagogía deben promover el desarrollo de competencias para la inclusión y la respuesta educativa a la diversidad en distintos contextos educativos. La respuesta a la diversidad, en el sentido amplio del término es inherente a todo proceso educativo y, por tanto, no debiera concebirse como tarea exclusiva de ciertos profesores. Por el contrario, debe ser una función de todos los docentes e incorporarse en las mallas curriculares de todas las carreras de educación.

Conclusiones

El propósito de esta Tesis Monográfica descriptiva es develar los principales aportes desde los planteamientos de Paulo Freire que se pueden proponer para la co-enseñanza y la construcción de una cultura escolar colaborativa.

Para lograr el propósito de esta Tesis Monográfica descriptiva se realizó una investigación sobre la siguiente problemática: ¿Cuáles son los principales aportes desde los planteamientos de Paulo Freire que se pueden proponer para la co-enseñanza y la construcción de una cultura escolar colaborativa?, basada en la búsqueda, recuperación y análisis, crítico e interpretativo de una serie de datos secundarios, registrados por otros investigadores en variadas fuentes documentadas.

Por consiguiente, los fundamentos de esta Tesis proponen objetivos que plantean develar los principales aportes desde los planteamientos de Paulo Freire que se pueden proponer para la co-enseñanza y la construcción de una cultura escolar colaborativa comprendiendo la descripción actualizada de los principales enfoques, estudios y experiencias educativas en el ámbito de los programas de integración escolar, que aborden el trabajo colaborativo y la co-enseñanza en el marco de la cultura escolar a través de un análisis crítico y reflexivo.

Análisis crítico y reflexivo que nos ha permitido reconocer la mirada progresista y revolucionaria, así como los fundamentos, la trascendencia y el aporte de los postulados de Paulo Freire a las prácticas pedagógicas que actualmente demanda el sistema educacional para realizar trabajo colaborativo, cimentado en la dualidad acción y reflexión dialógica entre sujetos, que los sitúa como protagonistas de su historia, que en esta acción- reflexión transforman el mundo, se emancipan, se liberan entendiendo el diálogo como: *“el encuentro amoroso de los seres humanos, que mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”* (Educación y Mudanza, 2005) encuentro amoroso que transforma al sujeto quien a su vez transforma su cultura y así sucesivamente, en la escuela transforma la cultura escolar individualista, competitiva y segregadora, hacia

una cultura escolar dialogizada, crítica y reflexiva fundamentada en la confianza, la interdependencia, la empatía, el compromiso y el reconocimiento del otro.

Paradigma progresista- revolucionario que entiende la práctica educativa ya no como una relación de autoridad y sumisión, como una relación vertical, sino como una interacción horizontal entre los sujetos que trabajan colaborativamente promoviendo el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la construcción de sus aprendizajes.

Paradigma que se manifiesta a través del pensamiento Freiriano, como educación problematizadora, que niega el sistema unidireccional propuesto por la educación bancaria ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta eliminando la contradicción entre educadores y educandos.

Desde esta mirada ya no es el educador el poseedor del conocimiento, educador y educando se educan entre sí y construyen una relación dialógica en comunión y colaboración.

Para Freire la comunicación y la confianza son el vínculo que libera y transforma las conciencias desencadenando un aprendizaje autónomo. Una búsqueda de otro que complemente armónica y colaborativamente la transformación del ser humano y su entorno.

Desde esta perspectiva los planteamientos de Paulo Freire sitúan la necesidad de trabajar colaborativamente, como una necesidad humana, cobrando así sentido, como una estrategia fundamental en la práctica pedagógica que promueve el trabajo conjunto, comunión y colaboración que desde los planteamientos del PIE (MINEDUC, 2013, pág. 43) favorecen el desarrollo de competencias profesionales tales como:

- Apertura al trabajo en equipo, capacidad de tener empatía con otros/as.
- valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales.
- compromiso con el aprendizaje de todos los/las estudiantes, etc.

Competencias profesionales que buscan fortalecer el quehacer pedagógico entre co-enseñantes que interactúan, dialogan y se respetan, siendo capaces de conformar equipos de aula, que según el enfoque de Lourdes Montero Mesa se basa en relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión, aprendizaje profesional compartido y actitud de compromiso profesional, proyectando este modelo a los estudiantes, que en la medida que se ve como un complemento y se fortalece, también se imita, transformando la cultura escolar de la segregación a una cultura escolar pluralista que va de la mano con la diversidad y la coherencia de la clase según los estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos.

En este sentido el MINEDUC propone el trabajo colaborativo como una estrategia que favorece la participación de todos los estudiantes mediante el acceso al currículo, beneficiando la diversidad de estudiantes en el aula, a través del DUA y el PACI, de modo de conseguir que todos participen, aprendan y se sientan valorados, con especial énfasis en los estudiantes que presentan NEE.

Otro aspecto evidenciado son los avances que a través de las leyes y decretos han favorecido el aprendizaje de los estudiantes con NEE. Estos avances se pueden apreciar en el aumento de los recursos a través de la subvención, que ha permitido la incorporación de equipos multidisciplinarios en los establecimientos, el incremento de los recursos materiales y el perfeccionamiento docente a través de capacitaciones relacionadas con las NEE.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado el trabajo colaborativo cimienta la práctica efectiva de la co-enseñanza, considerada desde las Orientaciones Técnicas del PIE como una estrategia que comprende “*liderazgos y roles en la ejecución de la clase entre dos o más personas, con la finalidad de enriquecer el aprendizaje de todos los estudiantes*” (Murawski, 2008).

Liderazgos y roles que deben ser definidos con anterioridad a iniciar el trabajo en el aula, acordando las funciones y labores que corresponderán a cada profesional del equipo durante todo el proceso educativo que involucran los objetivos, las metas, las

normas y las estrategias para generar un clima que favorezca el aprendizaje de los educando, considerando las características interpersonales de cada uno, así como sus áreas de conocimiento, permitiendo trabajar armónica y responsablemente, estos pueden ser de carácter permanente o ir cambiando según las necesidades y características del curso.

Es necesario que esta relación entre co-enseñantes este enmarcada en la valoración y reconocimiento profesional mutuo. Marilyn Friend, señala que esta relación no es automática, se construye a través de los años, *en el esfuerzo conjunto de dos maestros que traen sus propias fortalezas a la relación docente* (Q&A on Co-Teaching with CEC President Marilyn Friend: Part I, 2011), deben ser capaces de organizarse y coordinarse de tal manera que al desarrollar la praxis educativa se perciban cohesionados.

Son estos modelos de enseñanza que se originan a partir del PIE, los que poco a poco han ido transformando la cultura escolar chilena.

El sistema educacional, especialmente los docentes, han modificado y adaptado sus prácticas pedagógicas, en función de los requerimientos de la normativa y las necesidades y características de las comunidades educativas teniendo como objetivo potenciar los aprendizajes de todos los estudiantes.

Sin embargo y pese a existir experiencias de trabajo colaborativo y co-enseñanza exitosas tanto en otros países como en Chile, persisten barreras significativas actualmente en el sistema educativo chileno que persisten a pesar de la implementación de políticas y prácticas en post de abarcar la diversidad de los estudiantes y tener un impacto que les permita el desarrollo integral por medio de una enseñanza de calidad, se ha visto obstaculizado por factores relacionados con la burocracia, para visualizar los recursos, la justificación administrativa que conlleva cada diagnóstico, los tiempos, etc. Por otro lado, las resistencias profesionales al trabajo en equipo relacionadas con el compartir con otro el quehacer profesional, la débil

formación docente respecto a la co-enseñanza y el trabajo con las NEE. La unificación de criterios respecto a la implementación de PIE.

El pensamiento Freiriano enriquece el quehacer pedagógico, ya que posiciona el trabajo con un otro desde el pensamiento crítico y reflexivo que facilita un diálogo efectivo.

Bibliografía

- (s.f.). Obtenido de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m9_ei.pdf.
- Educación Centro de Innovación-Fundación Chile. (2013). *“Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)”*. Mineduc, Educación . Santiago: Fundación Chile. Recuperado el 25 de Marzo de 2016
- A.Villa, R., & Nevin, J. S. (2012). Guía para la Co-enseñanza; Consejos Prácticos para facilitar el aprendizaje de los alumnos. En Mineduc, *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar* (págs. 38-39). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. (2° ed.). Madrid, España: Narcea S.A.
- Aravena, H. (2014). Escuelas Inclusivas. *Somos un equipo*. Novasur. Santiago. Obtenido de <http://www.novasur.cl/videos/somos-un-equipo>
- Arias, F. G. (2006). *El Proyecto de Investigación-Introducción a la Metodología Científica* (5° ed.). Caracas, Venezuela: Episteme C.A.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (490/90). <http://www.leychile.cl>. Recuperado el 2016, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743&tipoVersion=0>
- Blanco, R. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de la paz*. Recuperado el Diciembre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Bustamante, J. P. (2014). Escuelas Iclusivas. *Somos un equipo*. Novasur. Santiago. Obtenido de <http://www.novasur.cl/videos/somos-un-equipo>
- Cano, J. M. (1996). Apoyos educativos en los centros escolares y necesidades especiales.
- Centro de Innovación en Educación. (2013). *Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar en establecimientos que han incorporado estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Fundación Chile, Santiago.
- CIDE. (s.f.). www.cide.cl. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070150160.CIDE.%20Gestion_y_cultura_escolar_en_contextos_adversos.pdf
- Correa, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. *Revista digital de Educación y nuevas tecnologías*. Obtenido de <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>
- Correa, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. *Revista digital de Educación y nuevas tecnologías*, 6. Obtenido de <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

- Fernández, J. (2014). Escuelas Inclusivas. *Somos un equipo*. Santiago. Obtenido de <http://www.novasur.cl/videos/somos-un-equipo>
- Fiori, E. M. (04 de junio de 2012). *Pedagogía del Oprimido*. Mexico: Siglo XXI Editores. Obtenido de <http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2011/06/el-metodo-de-alfabetizacion-del.html>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: siglo XXI. Recuperado el Noviembre de 2016
- Freire, P. (2002). *Educación y Cambio* (5 ed.). Buenos Aires.
- Freire, P. (2005). *Educación y Mudanza*. Mexico.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2° Edición ed.). (J. Mellado, Trad.) México D.F., México: Siglo xxi editores. s.a. de c.v.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. (J. Mellado, Ed.) Buenos Aires, Argentina: siglo veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2° Edición ed.). (J. Mellado, Ed.) Argentina: siglo xxi editores argentina s.a.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2° Edición ed.). (J. Mellado, Ed.) Buenos Aires, Argentina: siglo xxi editores argentina s.a.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (50 ed.). Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado el Noviembre de 2016
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2° ed.). (J. Mellado, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores argentina s.a. Recuperado el 15 de Abril de 2016
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2 ed.). Buenos Aires: siglo XXI.
- Friend, M. (28 de Febrero de 2011). Q&A on Co-Teaching with CEC President Marilyn Friend: Part I. *On Especial Education*. (C. Samuels, Entrevistador) Recuperado el Febrero de 2016, de http://blogs.edweek.org/edweek/speced/2011/02/qa_with_marilyn_friend_cec_pre.html?qs=marilyn+friend+inmeta:Pub_year%3D2011
- Fundación Chile. (2013). *“Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)”*. Educación Centro de Innovación.
- Godoy, P., Meza, L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes Historicos de la Educación Especial en Chile*. Ministerio de Educación, Division de Educacion General, Santiago. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- Godoy, P., Meza, L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile*. Educación. Santiago: MINEDUC.
- Hineni. (2002).

- Huguet, T. (2005). *ALUMNES I PROFESSORS APRENEM DINS L'AULA*. Barcelona.
- Huidobro, J. E. (Marzo de 2016). Académico por Ley de Inclusión: Apela a un cambio cultural e intenta repensar la educación. *Chile Noticias*. (R. A.-A. Escobar, Entrevistador) Santiago, Chile: Bio - Bio. Obtenido de <http://www.biobiochile.cl/noticias/2016/03/01/academico-por-ley-de-inclusion-apela-a-un-cambio-cultural-e-intenta-repensar-la-educacion.shtml>
- Iglesias, R. (2003). *El Grito Manso*. Buenos Aires, Argentina: siglo veintiuno.
- Johnson D., J. R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós .
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad Cultural Material para la formación docente y el trabajo en el aula* (Vol. 3). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado el Noviembre de 2016
- Luisa, M. L. (2004). *Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile*. MINEDUC, Educación, Santiago.
- Mesa, L. M. (marzo de 2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. (C. e. Estado, Ed.) *Revista Cuatrimestral del Consejo escolar del Estado*, 16, 69-88. Obtenido de <http://www.altascapacidadescse.org/pdf/revista16.pdf#page=69>
- MINEDUC. (2000). <http://www.comunidadescolar.cl>. Obtenido de http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%201%20Reglamenta%20Plena%20Integracion.pdf
- MINEDUC. (2003). Obtenido de www.mineduc.cl: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- MINEDUC. (2004).
- MINEDUC. (2005). *Diversificación de la enseñanza*.
- MINEDUC. (2009). *Decreto 170- FIJA NORMAS PARA DETERMINAR LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE SERÁN BENEFICIARIOS DE LAS SUBVENCIONES PARA EDUCACIÓN ESPECIAL*.
- MINEDUC. (2011). *comunidadescolar.cl*. Recuperado el Noviembre de 2017, de http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Operacionales/ORD%20496%20Instrucciones%20PIE.pdf
- MINEDUC. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y las necesidades educativas especiales*. Educación. Santiago: Atenas Ltda.
- Mineduc. (2012). http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa7/ventajas_del_trabajo_colaborativo/t3.htm. (M. d. Educación, Ed.) Obtenido de <http://biblioteca.itson.mx>: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/SEPTIEMBRE2012/OrientTecPIEWEB.PDF>
- MINEDUC. (2012). *Orientaciones Técnicas Programa de Integración Escolar*. Educación, Santiago.

- MINEDUC. (2013). *Discriminación en el Contexto Escolar- Orientaciones para promover una Escuela Inclusiva*. Santiago. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar*.
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. MINEDUC, División de Educación General- Unidad Educación Especial, Santiago.
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas Programa de Integración Escolar*. Educación, Santiago.
- MINEDUC. (2015). *Diversificación de la Enseñanza*. MINEDUC, Educación. Santiago: MINEDUC. Obtenido de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>
- MINEDUC. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Recuperado el 2016, de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201504061119140.PreguntasFrecuentesPIECOMPLETO.pdf>
- MINEDUC. (2016). *Programa de Integración Escolar PIE- Ley de Inclusión 20.845*. Educación Especial.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). <http://www.ite.educacion.es>. Obtenido de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m9_ei.pdf
- Moreno, J. M. (1999). Paulo Freire: Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. *Razón y Palabra*, número 13.
- Moreno, M. (1999). *Razón y Palabra*. 13. Obtenido de <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n13/freirem13.html>
- Mulligan, S. (2006). *Terapia ocupacional en pediatría -Proceso de evaluación*. (C. G. Heras, Trad.) Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Murawski, W. W. (septiembre de 2008). *Five Keys to Co-Teaching in Inclusive Classrooms*. Recuperado el Enero de 2016, de connection.ebscohost.com.
- Origen, F. (2010). *Escuela Agroecológica de Pirque*. Obtenido de <http://fundacionorigenchile.org/esp/escuela-agroecologica/cultura-escolar/>
- Palacios, J. (1988). *La cuestión Escolar*. Barcelona: Editorial Laia.
- Poblete, M. (2014). *Escuelas Inclusivas*. Novasur. Santiago. Recuperado el Marzo de 2016, de <http://www.novasur.cl/videos/somos-un-equipo>
- Rodríguez Rojas, F. F. (2014). *Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé*. Concepción: Estudios Pedagógicos Universidad del Bío Bío.
- Roth, T. (2001). La formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, 114.

- Salazar, A., Barbato, G., González, S., Muñoz, C., & Villalobos, C. (2016). *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el Marco de la Reforma Educacional*. Santiago: Ministerio de Educación.
- siglo XXI, s. (2003). *El grito manso*. Argentina: siglo veintiuno.
- Steenland, D. V. (1991). *La Integración de niños Discapacitados a la Educación Común*. Santiago: UNESCO.
- Stolp, S. W. (22 de Septiembre de 2006). *University of Oregon*. Recuperado el 15 de Abril de 2016, de <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/3312>
- Tapia, S. M. (2010). *Historia de la Educación Especial en Chile- Un Análisis Sociocrítico*. Santiago, Chile.
- Tobin, Roth, & Zimmermann. (2001). *Aprender a enseñar a ciencia en las escuelas urbanas*. Universidad de Pennsylvania. Philadelphia: REVISTA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS---. Recuperado el Febrero de 2016
- Torres, R. M. (2006). *Derecho a la educación es más que acceso de niñas y niños a la escuela*. OEI.
- Tylor, E. B. (1903). *Primitive Culture* (Vol. I). (J. M.-A. Street, Ed.) Londres. Recuperado el Noviembre de 2016
- UNESCO. (2004). <http://unesdoc.unesco.org>. *PANORAMA SOCIOEDUCATIVO: Cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe*. Santiago. Recuperado el Diciembre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf>
- Villa, Nevin, & Thousand. (2012). Guía para la Co-enseñanza; Consejos Prácticos para facilitar el aprendizaje de los alumnos. En Mineduc, *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar* (págs. 38-39). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Villa, Nevin, & Thousand. (2015). *El rol de los estudiantes como co-enseñantes*. Investigación, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Thousand; Villa; Nevin.
- Villa, Nevin, & Thousand. (26 de Octubre de 2015). El rol de los estudiantes como co-enseñantes. *Revista Latinoamericana.indd*, 112.