



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro de Políticas Públicas UC

La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE)

RICARDO ROSAS

Escuela de Psicología UC y
Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional (CJE)

ROSARIO PALACIOS

Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional (CJE)



TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

Año 16 / N° 142 / Junio 2021
ISSN 0718-9745

La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE)

RICARDO ROSAS

Escuela de Psicología UC y
Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional (CJE)

ROSARIO PALACIOS

Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional (CJE)

1. Introducción¹

Desde hace ya más de 10 años, en las escuelas chilenas se están implementando políticas educacionales que buscan la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y discapacidad en las aulas regulares (Rosas et al., 2019).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) entiende las NEE como aquellas características de los estudiantes que se relacionan con barreras para aprender y, en consecuencia, define inclusión como educación para todos (Booth y Ainscow, 2002). En su manifiesto *Educación Para Todos* este organismo internacional propone de manera general que todos los estudiantes de una escuela deben poder participar en la cultura del establecimiento, el currículo, la comunidad y los espacios de aprendizaje. El énfasis puesto en la participación se traduce en reducir las barreras para acceder a cada uno de los espacios y situaciones escolares.

Es este marco el que ha guiado las políticas públicas chilenas para los estudiantes con NEE y discapacidad y, en esta línea, se mandatan acciones tales como apelar a la enseñanza para todos los estudiantes en una misma sala de clases, otorgando especial atención a los estudian-

tes con NEE o discapacidad, y realizar adaptaciones a los contenidos curriculares y las evaluaciones que rigen para ellos.

En Chile, la medida principal para incluir a los estudiantes con NEE o discapacidad en las escuelas regulares está contenida en el Decreto N° 170 (2009) del Ministerio de Educación (Mineduc) y consiste en enseñar a tal grupo de estudiantes en aulas regulares, para lo que las escuelas deben contratar profesores diferenciales que enseñen en ellas junto al profesor regular.

La investigación que presentamos en este artículo trata específicamente sobre la política de co-docencia y sus posibilidades y limitaciones para lograr la inclusión de estudiantes con NEE. Nuestro interés es vincular las prácticas de co-docencia observadas a la normativa de los Programas de Integración Escolar (PIE), con el objetivo de analizar la política entendiendo la co-docencia efectiva como su columna vertebral.

Primero, entregamos una breve descripción del funcionamiento de la política pública que norma los PIE y un panorama general de la matrícula de estudiantes con NEE en Chile. Luego, describimos nuestro estudio, su metodología y hallazgos, y finalizamos con el análisis y las conclusiones.

¹ En este artículo se usa el plural masculino para hacer referencia tanto a hombres como mujeres. Es importante destacar que la mayoría de las personas entrevistadas en la realización de este estudio fueron mujeres.

2. Antecedentes

2.1. El Programa de Integración Escolar

Los Programas de Integración Escolar organizan la atención a los estudiantes con NEE y discapacidad en las escuelas públicas y particulares subvencionadas en Chile. Si bien no son obligatorios para las escuelas, es decir, cada establecimiento decide si ofrece PIE o no, más de la mitad de los de la educación pública y particular subvencionada lo hace (54% del total de establecimientos del país, según los registros del Mineduc en 2020). Las zonas urbanas suelen contar con más establecimientos con PIE que las rurales, lo que puede explicarse por la cantidad de estudiantes que asisten a los establecimientos. El PIE es un modelo muy difícil de financiar para las escuelas con pocos estudiantes que no pueden recibir el máximo de la subvención posible, pero que deben pagar a los profesores diferenciales independientemente de si hay siete estudiantes con NEE o menos en la sala.

A pesar de que la Unesco reconoce las NEE como cualquier condición asociada a una barrera para el aprendizaje, las políticas públicas chilenas se centran en aquellas vinculadas a condiciones físicas, diagnosticadas por especialistas médicos. Los Programas de Integración Escolar (PIE) definidos por el Decreto N° 170 norman la forma en que se identifican y diagnostican los estudiantes con NEE para que reciban una subvención escolar. En la normativa, se detallan las categorías de necesidades educativas especiales que pueden dar paso a la recepción de la subvención y el tipo de diagnóstico requerido para que la condición sea reconocida. De esta forma, la subvención se entrega por estudiante diagnosticado y se calcula según las características de cada niño. La subvención para NEE permanentes, es decir, para diagnósticos de condiciones de discapacidad o NEE que no se terminan, es mayor que la que se otorga por NEE transitorias tales como déficit atencional, que se plantea como una condición que el estudiante supera luego de un tiempo. La subvención se puede destinar a la contratación de profesores diferenciales, especialistas médicos tales como kinesiólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, entre otros, materiales o infraestructura para la inclusión.

Hasta ahora, la mayoría de las escuelas recibe estas subvenciones a través de la Corporación Municipal a la que pertenecen, ya que aún está en proceso la implementación de la ley que crea los Servicios Locales de Educación Pública —que administrarán las escuelas según zonas distintas a los límites municipales—. Esto

significa que los recursos monetarios de las escuelas son administrados por las municipalidades. En el caso de las escuelas que, teniendo financiamiento público total o parcial, no son administradas por municipios, sino que dependen de fundaciones privadas, la subvención la reciben directamente los establecimientos.

A diferencia de otras subvenciones escolares que se entregan por cada niño que presente ciertas condiciones, como la subvención escolar preferencial que depende del índice de vulnerabilidad escolar de cada estudiante, la subvención PIE tiene cupos limitados. En cada clase solo puede haber siete estudiantes, dos con NEE permanentes y cinco con NEE transitorias, recibiendo la subvención PIE. Esto limita los recursos que una escuela puede recibir para atender a sus estudiantes con NEE, que usualmente son más de siete por clase.

Respecto de la matrícula en las escuelas con PIE, cabe señalar que el 93% de los estudiantes con discapacidad asiste a una escuela regular (Holz, 2018). En este cálculo se contabilizan tanto los estudiantes con NEE transitorias como los con NEE permanentes, por lo que se estima que el porcentaje de estudiantes con discapacidad en los establecimientos regulares con PIE es menor, pero aún así es mayor que el grupo que atiende a escuelas especiales.

El funcionamiento de los PIE tiene como elemento central la co-docencia, es decir, que cada clase tiene asignada un profesor diferencial para que enseñe dos asignaturas, en la mayoría de los casos Lenguaje y Matemáticas, junto al profesor regular. Es decir, el profesor diferencial tiene cuatro horas de Lenguaje y cuatro de Matemáticas con cada curso. La organización de los horarios depende de la dirección de cada escuela, pero usualmente a la semana cada profesor diferencial enseña en tres cursos diferentes las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. Tiene ocho horas en aula con cada uno de sus cursos, ocho horas de planificación para tres cursos diferentes en dos asignaturas, una hora de atención a apoderados de niños con NEE de tres cursos, es decir, 21 niños si es que todos los cupos PIE están llenos, y tres horas de docencia en aula de recursos, una sala especial para enseñar contenidos específicos a estudiantes con NEE que requieran reforzar contenidos fuera del aula regular.

Esta distribución horaria, como veremos a la luz de la investigación, significa una sobrecarga de trabajo para los profesores diferenciales y dificulta el trabajo colaborativo con los profesores regulares, ya que es complicado hacer calzar las horas de planificación entre ellos.

2.2. Co-docencia en el marco del PIE

De acuerdo con lo expuesto, podemos afirmar que el corazón de los PIE es la co-docencia, que permite que estudiantes con NEE asistan a clases planificadas colaborativamente por el profesor diferencial y el profesor de asignatura para lograr que todos los estudiantes, con o sin NEE, aprendan juntos. Para Srikala Naraian (2010, pp. 1.678), co-docencia significa “dos o más profesionales entregando instrucciones sustantivas a grupos de estudiantes diversos o mezclados en un mismo espacio físico” (traducción propia). Es decir, se trata de dos docentes actuando en conjunto, no de un docente protagónico y un asistente, ni de un profesor regular enseñando a un grupo y uno diferencial enseñando a otro. La literatura internacional coincide en que la clave para las prácticas de co-docencia efectiva es la planificación conjunta para diseñar una lección en que ambos profesores tengan roles definidos y protagónicos. Para que ello ocurra, deben existir una serie de condiciones, algunas relacionadas con estructuras organizacionales, otras con identidades profesionales o características personales de los profesores (Fluijt et al., 2016; Naraian, 2010; Naraian, 2011; Naraian y Schlessinger, 2018; Pancsofar y Petroff, 2016; Scruggs et al., 2007; Scruggs y Mastropieri, 2017). Las tensiones que se describen acerca de la co-docencia en estudios internacionales resuenan enormemente con lo que ocurre en Chile (Palacios et al., 2020a; Palacios et al., 2020b).

3. La co-docencia en práctica

3.1. Metodología

Nuestro estudio se basa principalmente en la observación de clases en modalidad de co-docencia, lo que nos permitió visualizar la enorme brecha que existe entre la teoría sobre este método de enseñanza y su práctica. Esta investigación se enmarca dentro de lo que hemos denominado aproximación etnográfica, ya que, no siendo una etnografía tradicional de varios meses de duración en cada lugar, es una investigación situada, en la que los datos fueron recogidos en las escuelas que visitamos, con un foco en la construcción de sentido de los actores. Si bien nuestro principal instrumento fue la observación participante de lecciones, recreos y reuniones, también condujimos entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

La información la obtuvimos en seis escuelas, cinco de la Región Metropolitana y una de la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, en la que viven me-

nos habitantes y hay una menor cantidad de profesores diferenciales. Tres escuelas son particulares subvencionadas, pertenecientes a fundaciones o privados, dos son municipales, y una pertenece al recién instaurado Servicio Local de Educación Pública en una zona de la Región Metropolitana. La selección de los establecimientos en los que realizamos nuestras observaciones estuvo guiada por el tipo de escuela en cuanto a su dependencia administrativa y por su pertenencia a un barrio de ingresos bajos o medio-bajos.

Nuestro interés en la implementación de las políticas para la inclusión educativa está enfocada a las escuelas donde las familias de los estudiantes no tienen ingresos para pagar profesores ni especialistas privados que complementen la educación de sus hijos. Asimismo, nos interesó explorar las NEE y discapacidad en contextos de menores ingresos en los que se suele fundir el retraso en el desarrollo por falta de medios económicos y educacionales de los padres (Noble et al., 2015), con dificultades de aprendizaje.

El trabajo de investigación en cada una de las escuelas tomó tres meses, durante los cuales se observaron seis lecciones en tres niveles diferentes: dos en Primero Básico, nivel en el que se adquiere la lecto-escritura y se aprenden las operaciones matemáticas básicas; dos en cursos de secundaria (Séptimo u Octavo Básico); y dos en Enseñanza Media (Primero o Segundo Medio). Todas las lecciones fueron dictadas en modalidad de co-docencia, es decir, estuvieron a cargo del profesor de asignatura en conjunto con el profesor diferencial. También se observaron sesiones en las llamadas aulas de recursos, recreos y reuniones del equipo de profesores diferenciales en las que revisan el avance de cada uno de los estudiantes del PIE. Se condujeron dos entrevistas semiestructuradas a profesoras diferenciales y se realizó un grupo de discusión con las duplas de profesores que realizaron las lecciones observadas. Asimismo, se entrevistó al director, la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica y el coordinador del PIE. Finalmente, se entrevistó a dos estudiantes con NEE o discapacidad y se condujo un grupo de discusión con un grupo de estudiantes no pertenecientes al PIE.

Para el análisis de nuestro corpus de datos, notas de campo y transcripciones de entrevistas, utilizamos codificación abierta y axial, siempre poniendo atención en las relaciones emergentes y no solo en las ya establecidas, buscando potenciales líneas de asociación e identificando lo incierto, abierto o solo momentáneamente

actualizado. Nuestra lectura de los datos fue realizada en diálogo con la normativa vigente, estableciendo relaciones entre las prácticas y los espacios de creación o límites dados por las leyes. En este artículo escogimos situaciones específicas para exponer nuestros argumentos a partir de datos situados que recolectamos y no de generalizaciones, aunque lo que argumentamos para las historias descritas fue informado no solo por ellas, sino que por el conjunto de la información recolectada. Todos nuestros informantes y sus afiliaciones se presentan de manera anónima, a través del uso de seudónimos.

3.2. Hallazgos

a) Escasos recursos para la co-docencia

La observación de clases y las entrevistas y conversaciones nos permitieron dimensionar la escasez de recursos que entrega el Estado para la educación de los estudiantes con NEE y discapacidad. La falta de planificación de las clases en modalidad de co-docencia se relaciona, entre otras cosas –como explicaremos más adelante–, con la falta de recursos que impiden contratar más profesores. Los recursos existentes solo alcanzan para cumplir con el mínimo requerido, pero no logran cubrir horas de planificación.

Asimismo, el modelo está calculado para pagar profesores diferenciales que trabajen a tiempo parcial con cada curso, lo que debilita muchísimo las posibilidades de este tipo de enseñanza, ya que los profesores no tienen continuidad con el desarrollo de las materias, y los estudiantes se ven privados de sus aportes en los módulos en que no están. Con la subvención para los estudiantes del PIE, las escuelas solo pueden contratar a un docente para que enseñe en dos o tres cursos algunas horas a la semana en Matemáticas y Lenguaje, que son las materias consideradas más importantes.

Este esquema está predefinido por el Decreto N° 170, que anticipa de alguna forma la escasez de recursos a la que se verán enfrentadas las escuelas. La norma tensiona la exigencia de contar con docentes diferenciales dentro de las aulas regulares para así poder entregar especial atención a los estudiantes con NEE, con los recursos disponibles para ello, ya que el decreto pone un límite de siete estudiantes por sala para recibir el subsidio PIE. La norma a *priori* implica entender la inclusión como una inclusión con límites, lo que parece una contradicción con la premisa de educación para todos que define la política inclusiva internacional. Los límites están dados, en primer lugar, por la estrechez de recursos en

relación con el escenario escolar. Los estudiantes asisten a 40 horas pedagógicas a la semana y los profesores diferenciales solo los acompañan en ocho. Los recursos para facilitar la participación de todos los estudiantes en el aprendizaje son producto de un análisis de recursos económicos y no de una observación situada de prácticas de enseñanza y aprendizaje en aulas inclusivas.

Por otra parte, la política limita la inclusión al solo considerar las NEE vinculadas a condiciones físicas y no a diversas situaciones tales como pobreza, situaciones familiares de los estudiantes y condiciones de inmigración, entre otras.

La configuración de la política está permanentemente en crisis, lo que lleva a continuos arreglos para enfrentar los desbordes. El modelo de co-docencia que plantea la participación de profesores presentes, coordinados y focalizados principalmente en el aprendizaje de contenidos de los niños, entonces, no se llega a implementar.

“Dos horas pedagógicas, tres veces a la semana, es nada, porque yo tengo un curso con diversidad de problemas; siento que mis niños [con NEE] no solamente necesitan apoyo en Lenguaje y Matemáticas, o sea, yo siento que mi curso los integra, en sus logros los aplaude, los fortalece haciendo trabajos en grupo, ¡pero!” (Laura, profesora regular Escuela Las Flores, grupo de discusión, octubre de 2018).

Las escuelas deben hacer frente a una realidad que excede lo previsto por los tomadores de decisiones al diseñar la distribución de cupos para estudiantes con NEE, que hace primar criterios que no se condicen con los contextos específicos de los establecimientos educacionales:

“Hay que considerar que el Programa de Integración tiene atención para ¿siete niños? Y en la realidad son más de siete, son por lo menos unos quince, y los demás ¡quedan desvalidos! Entonces, ¿qué hablamos de inclusión, si los demás quedan sin atender? Las ganas no faltan, pero el material humano, las horas asignadas a las niñas que nos acompañan en aula, son muy pocas. Entonces... se hace lo que se puede” (Laura, profesora regular Escuela Las Flores, grupo de discusión, octubre de 2018).

b) Problemas en las duplas docentes

Nuestra observación de las lecciones de co-docencia también identificó dinámicas que se dan en el aula y la planificación de las clases que revelan problemas en las interacciones entre los docentes que conforman las du-

plas. A partir de nuestras notas de campo y entrevistas, presentamos las limitaciones encontradas, en contraposición con situaciones en que las duplas logran sobrellevar los obstáculos.

Daniela y Gala enseñan en Cuarto Básico en una escuela particular subvencionada de la ciudad de Santiago. Daniela es la docente regular y enseña Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales al curso, además de dirigir las sesiones de consejo de curso y orientación. Gala es la profesora de educación diferencial y solo está en la sala tres horas de clases de Matemáticas y tres de Lenguaje. La política supone la comunicación y coordinación entre ambas profesoras, lo que en la práctica ocurre de múltiples maneras que se vinculan con las características de las personas involucradas, con el modo de dirección de cada escuela y la intensidad con que se imponga la co-docencia. Daniela y Gala tienen una buena relación, se conocen y trabajan cómodas en dupla. Aprovechan las clases en que pueden enseñar juntas, complementan sus saberes y competencias para cubrir las materias y poner atención a sus estudiantes con NEE:

Gala pide a los niños que digan qué figuras geométricas conocen hasta ahora, y ellos contestan cubo, pirámide y paralelepípedo. Luego, Daniela les pregunta por características de estas figuras mostrándoles un cubo amarillo de acrílico y ellos contestan caras, aristas y vértices. Ambas profesoras trabajan en conjunto, se hacen preguntas entre ellas y se complementan de modo fluido. Su co-docencia está dirigida a toda la clase, no solo a los estudiantes con NEE. Hay un niño de pie todo el tiempo al lado de su escritorio, Mateo, particularmente interesado en dar la definición más completa posible. Pertenece al PIE y está diagnosticado con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad. Sus compañeros lo escuchan en silencio y las profesoras lo dejan hablar hasta que el niño comienza a desviarse del tema. Entonces, Gala pide al curso que lo aplaudan y devuelve la atención a la clase (Notas de campo, Escuela Yagán, mayo de 2019).

Las estrategias diferenciales que incluyen estas profesoras son para todos los estudiantes de la sala y obedecen a una planificación conjunta.

A pesar de que haya duplas exitosas, estas no siguen los lineamientos entregados en la política pública, porque estos no existen. En el Decreto N° 170 no se entrega una guía y la práctica co-docente depende del interés y motivación de los profesores. En nuestra investigación,

podimos observar que para muchos docentes regulares la planificación de la co-docencia y la adecuación curricular no son prioritarias. Se realizan “en los desayunos, en los almuerzos, en los pasillos”, como nos contó una profesora con cierta frustración (Notas de campo, Escuela Santa María, noviembre de 2017).

Las duplas docentes conformadas por profesor diferencial y profesor regular suelen experimentar tensiones respecto del liderazgo de la clase. Estas tensiones se relacionan con la falta de entendimiento mutuo de las experticias del otro: contenidos de la asignatura (profesores diferenciales respecto del profesor regular) y estrategias de diseño universal, diagnóstico, adaptaciones curriculares (profesores regulares respecto del profesor diferencial). Hay veces en que los profesores diferenciales no manejan los contenidos de las asignaturas y se repliegan del desarrollo de la clase y, a su vez, los profesores regulares no manejan conocimientos sobre NEE y discapacidad ni diversificación de enseñanza ni adecuaciones curriculares, por lo que delegan totalmente en los profesores diferenciales, sin realizar un trabajo conjunto. En este contexto, los estudiantes reconocen el liderazgo de los profesores regulares por sobre el de los profesores diferenciales en la sala, porque estos últimos están menos horas con ellos (es una presencia ocasional) y porque cuando están, se repliegan a atender solo a un grupo. Los estudiantes se relacionan afectivamente con los profesores diferenciales, ya que estos dan espacio para ello al no tener un lugar pedagógico en la clase. El fortalecimiento de este rol afectivo a veces las excluye del rol pedagógico.

La escasa presencia de los profesores diferenciales en la sala de clases y, muchas veces, la poca valoración de su capacidad de enseñanza, los sitúan en un segundo plano en el ámbito educativo (Palacios et al., 2020a). Muchos profesores diferenciales son tratados como asistentes por los profesores de asignatura, como observamos en nuestra investigación:

Vemos a Jeremías [profesor de matemáticas, de aproximadamente 60 años] y a Felicia [profesora diferencial, de aproximadamente 30 años] entrar a la sala para comenzar la clase. Él inmediatamente marca su liderazgo sobre el curso saludando con impostura mientras las niñas responden con formalidad ubicándose frente a sus pupitres sin sentarse aún; a él las niñas le dicen “buenos días, profesor”, a ella “buenos días, señorita Felicia”. Ella se dirige en silencio a enchufar el computador en el escritorio al costado de

la pizarra. Él comienza a caminar entre los pupitres de las alumnas, haciéndoles preguntas de cálculo mental; es una dinámica rápida de la cual Felicia no participa. Cuando Jeremías termina con la introducción de la clase, dice que verán un video de repaso de los elementos del círculo y la circunferencia. Felicia, que ha estado callada todo el tiempo detrás del escritorio, se encarga del video y de resolver las dificultades técnicas que presenta, hasta que logra que se reproduzca. Ahora es cuando se aparta del escritorio y pasea por la sala haciendo callar algunos murmullos y evitando distracciones mientras dura el video. Cuando este finaliza, ella se vuelve a sentar (Notas de campo, observación clase de Matemáticas Escuela Santa María, noviembre de 2017).

Si bien el Decreto establece la co-docencia, no entrega orientaciones para implementarla. No existen definiciones sobre lo que se espera de cada uno de los docentes, ni de la forma en que podrían trabajar juntos en la planificación de las lecciones. Tomando en cuenta que las políticas públicas en algún nivel siempre toman su forma en interacción con el contexto y los actores con los que se sitúan (Palacios et al., 2020b), igualmente aparece necesario entregar lineamientos para su puesta en práctica. En nuestras observaciones primó el modelo en el que la definición de las tareas es establecida por el profesor regular, muchas veces mediante barreras simbólicas o prácticas que son impuestas de modo consciente o no. Estas barreras generan que los profesores diferenciales tengan un menor protagonismo tanto lectivo como presencial mediante la adopción (o designación) de un rol secundario y asistencial:

En términos espaciales se marcan diferencias: la profesora regular está posicionada al frente mientras Marla realiza trayectos por el aula, deteniéndose –igual que en la clase de matemáticas– en múltiples aspectos que van desde lo más “doméstico” –como recoger la goma o lápiz de un alumno– hasta lo más complejo –como recobrar la atención de alumnos distraídos (a veces en voz alta) y facilitar el aprendizaje de los contenidos para algunos estudiantes en particular–. La profesora de Lenguaje se posiciona únicamente en la pizarra grande, mientras que Marla usa la pizarra grande en muy pocas ocasiones. Su espacio al frente se sitúa en una pizarra auxiliar pequeña, ubicada al lado de la pizarra grande, utilizada para enfatizar la lección de la profesora regular (Notas de campo, observación clase de Lenguaje Escuela André Jarlán, mayo de 2018).

A veces, los profesores diferenciales validan su presencia en las aulas apropiándose de los contenidos de las asignaturas, lo que recarga considerablemente su trabajo:

“Yo creo que como PIE siempre vamos a estar en desventaja del profesor encargado de esa asignatura, pero yo creo que está en nosotras buscar información, porque a mí me pasó, por ejemplo, que a mitad del año pasado en Primero y Segundo Medio nos quedamos sin profesor de Matemáticas, y la verdad es que yo no recordaba mucho, entonces mi trabajo fue ponerme a estudiar, quedarme hasta tarde haciendo guías de trabajo, ver tutoriales y poder buscar una estrategia para aprender y luego poder enseñar” (Colomba, educadora diferencial Escuela André Jarlán, grupo de discusión, mayo de 2018).

En cambio, cuando hay posibilidad de trabajar coordinadamente con el docente, los profesores diferenciales aportan herramientas pedagógicas y didácticas, y se hacen visibles dentro de la sala a partir de la creación de valor agregado a las clases. Estas formas de presencia muchas veces ligan de manera no evidente a los sujetos de la política con los instrumentos de la misma, y crean espacios de diversificación del aprendizaje, como los enunciados en el Decreto N° 83 (2015), que mandata la adecuación curricular y el uso de métodos de enseñanza para la diversidad:

Tres estudiantes comienzan a repartir entre sus compañeros carteles con las letras A, B y C en grande y Raquel, la educadora diferencial, lidera mientras le pide a los niños que para una clase más entretenida cuiden el material. Ella me comentó camino a la sala que diseñó este material con el fin de realizar clases más interactivas. “No todos los niños aprenden de la misma forma, aunque no estén en el PIE”, me dijo (Notas de campo, observación de clase Lenguaje Escuela Las Flores, octubre de 2018).

c) Carencias en la formación inicial docente

Los problemas en la co-docencia explicados anteriormente provienen desde la formación inicial docente, que no entrega las herramientas para ella. Actualmente, las carreras de formación inicial docente para profesores diferenciales o de educación especial (según la nomenclatura que adopte la universidad en cuestión) no entregan herramientas suficientes para que los estudiantes con NEE o discapacidad puedan aprender junto al resto de sus compañeros. La formación inicial docente de pro-

fesores diferenciales sigue enfocada en la formación de profesores expertos en una condición, y en el trabajo más bien individual con estudiantes que la posean.

Pese al acuerdo en el diagnóstico de lo que se requiere para formar profesores especiales que enseñarán en aulas inclusivas, nuestro estudio muestra que no se han introducido cambios en la manera de enseñar la profesión. Las entrevistas a profesores diferenciales respecto de su formación docente dan cuenta de manera enfática que esta no ha incluido los contenidos de las nuevas políticas educativas, tales como la co-docencia y la organización de los Programas de Integración Escolar (PIE). Los profesores diferenciales aprenden o se introducen en la práctica en escuelas regulares.

Por otra parte, los temas relativos a las NEE y su abordaje pedagógico aún no forman parte de una política institucional que los considere esenciales en la formación de profesores regulares. Según Solange Tenorio (2011), la mayoría de las carreras no tiene incorporadas actividades orientadas al trabajo pedagógico pensando en la diversidad del alumnado. Esto dificulta el trabajo de los profesores especiales en aulas regulares, ya que no siempre logran un trabajo fluido con los profesores de aula y en su formación no reciben herramientas para dialogar ni trabajar colaborativamente con ellos. Muchas veces el no saber trabajar juntos les dificulta el despliegue de muchas de las herramientas pedagógicas que manejan orientadas a las NEE. De esta forma, muchos de nuestros entrevistados declaran frustración respecto de sus prácticas en aula y sienten que no pueden hacer su trabajo porque, de alguna manera, los profesores básicos o de asignatura no se los permiten.

Volviendo a lo ya señalado en relación con que las políticas públicas no son implementadas de manera similar en los distintos establecimientos, sino que su forma final depende de diversos factores que sobrepasan las posibilidades de los reglamentos, es interesante destacar el rol que desempeñan las relaciones personales en la co-docencia. Estas no se imponen por decreto, y hay una necesidad de formación docente para los profesores especiales respecto del manejo de la relación de co-docencia. El fracaso de la co-docencia los afecta y desmotiva a trabajar en escuelas con PIE.

Un punto a recalcar, que denota la debilidad de la formación docente de los profesores diferenciales respecto de la enseñanza inclusiva en aulas regulares, es que muchos de los entrevistados sostienen que su idea de ser

profesor especial no corresponde al modelo que plantea el PIE. “Yo no estudié para esto”, es un comentario general, o “yo no estudié para trabajar en sala, porque yo estudié para trabajar de forma individual con los niños”.

Para los casos de trabajo colaborativo en cursos más avanzados, a las dificultades de diálogo con los profesores regulares se suma la brecha de conocimientos de contenidos entre ambos tipos de docentes, cosa que la formación inicial tampoco enfrenta. Se hace patente la necesidad de la especialización por nivel de enseñanza de los profesores especiales quienes nuevamente deben autoformarse en los contenidos del currículum para poder participar en el escenario de la co-docencia.

Las implicancias de una formación inicial docente que no incorpora el aula regular como nuevo contexto educativo en el que se desempeñan los profesores especiales, son múltiples, pero nuestra observación de clases distingue dos consecuencias principales:

- i. Los profesores especiales optan por autocapacitarse y logran adquirir las competencias necesarias para enseñar en el formato de co-docencia en aulas diversas. Estos casos suelen corresponder a profesores fuertemente motivados, que trabajan en escuelas en las que existen oportunidades de capacitación, y en las que se promueve un clima escolar de colaboración e inclusión.
- ii. Los profesores especiales se insertan en las escuelas regulares y reproducen en las aulas dinámicas de las escuelas especiales, es decir, trabajan solo con el grupo de estudiantes con NEE, apartándolo dentro del aula o haciendo uso del aula de recursos de manera excesiva. Estos profesores tienen la percepción de que el aprendizaje de los estudiantes con NEE en el aula regular es deficiente. Sus relatos denotan frustración por lo poco que logran con los estudiantes durante las lecciones de co-docencia que tienen que impartir para cumplir con las regulaciones de los PIE.

Asimismo, las consecuencias respecto de los profesores básicos o de asignatura que no se adaptan a la co-docencia las sufren sus estudiantes y sus co-docentes, quedando en la práctica excluidos de un aula inclusiva. Por una parte, los profesores regulares no entienden y, en consecuencia, no valoran el trabajo de los profesores diferenciales y las oportunidades para el aprendizaje que brinda la complementariedad de saberes. Por otro, los profesores diferenciales no manejan los contenidos de

las asignaturas, sobre todo en los cursos más avanzados, lo que limita sus posibilidades de participación en las clases y diálogo con el docente regular.

d) Tensión entre práctica de co-docencia y modelo de rendición de cuentas

Algunos de los casos observados, como el de Daniela y Gala, demuestran el despliegue de prácticas de aula adecuadas para los estudiantes con NEE. Sin embargo, la tensión que se produce entre lograr cubrir los contenidos (y así cumplir con el mandato normativo respecto del Currículum Nacional y el rendimiento apropiado de su clase en las pruebas estandarizadas) y realizar una clase para todos, es permanente. Los profesores regulares muchas veces optan por focalizarse en lograr buenos resultados en el SIMCE y dejan de lado a los estudiantes con NEE porque, como docentes, se ven fuertemente evaluados por el rendimiento de los cursos a los que enseñan. Durante las entrevistas y conversaciones con ellos, pudimos percibir el nivel de estrés que las pruebas estandarizadas les provocan, ya que son usadas para evaluar su enseñanza. Dichos como “el SIMCE de la Pati” son significados por ellos como que es la profesora Pati la responsable única del desempeño de los estudiantes del curso en el SIMCE. Desde las direcciones de los colegios, las orientaciones son ambiguas. Por una parte, se solicita un rendimiento suficiente en las pruebas estandarizadas y, por otro, se demanda de los profesores una docencia inclusiva que tiene que dejar de lado el entrenamiento para el SIMCE:

“En este colegio tenemos un índice de vulnerabilidad [medición que se realiza para asignar una subvención preferencial] ¡gigante! Yo escuché en algún momento que nuestra Corporación [de Educación Municipal] tenía un énfasis asistencial, por la población vulnerable que tenemos en la comuna; pero después vienen con estas pruebas de medición externa, y con el SIMCE: después hay que tener buenas notas, y los niños sistemáticamente no rinden [Aludiendo con frustración a la incompatibilidad que ve entre ambas situaciones]. Entonces, ¿dónde ponemos el foco? ¿Somos un colegio asistencial y en verdad apoyamos a los estudiantes, nos preocupamos por ellos, vemos su realidad social, cómo los podemos apoyar dentro de la sala?” (Margarita, profesora diferencial Escuela Del Monte, grupo de discusión, agosto de 2018).

En nuestras observaciones pudimos reconocer que no existe una coordinación entre las Unidades Técnico-Pe-

dagógicas (UTP) y las Coordinaciones PIE de las escuelas. Las UTP velan por el buen rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, en el marco de la normativa vigente para la evaluación de los establecimientos. No hay un espacio de diálogo donde otros objetivos, como la inclusión, adquieran relevancia y la dirección de las escuelas entregue orientaciones claras que obliguen a la planificación conjunta de profesores diferenciales y regulares, y a un diálogo entre el equipo PIE y el de la UTP, para encontrar espacios en los que no solo se persiga el rendimiento académico, sino que también la inclusión de la diversidad. El funcionamiento de ambos grupos de profesionales de manera separada dificulta el entendimiento en la sala de clases y no entrega un marco favorable para la co-docencia. Los casos exitosos suelen coincidir con duplas afiatadas por afinidades personales y no por acuerdos pedagógicos externos a las personas.

Por otra parte, el fenómeno de rendición de cuentas no implica solo las pruebas estandarizadas, sino que también la documentación de políticas como la del PIE. La Nueva Gestión Pública en educación ha significado que la co-docencia se ejerza junto con el llenado de formularios y labores administrativas requeridas por el PIE que, en concordancia a los relatos, no generan las condiciones pertinentes para llevar a cabo instancias sistemáticas de planificación co-docente:

“Yo era muy amiga del papeleo, pero creo que cada vez y cada año se piden más papeles, muchos papeles. Entonces, una muchas veces se enfoca en todos esos papeles y deja de prestar cierta atención para los niños. Hay informes que uno ciertamente tiene que hacer, pero es tanta información. Hacemos el trabajo colaborativo, hacemos el seguimiento con el profesor, pero quita tiempo tanto para nosotras como para el profesor regular. Nosotras tenemos cuarenta y tantas niñas cada una y son seis papeles por cada una, entonces, imagínate tantos papeles por niña...” (Felicia, profesora diferencial Escuela Santa María, grupo de discusión, enero de 2018).

e) Co-docencia en pandemia

El trabajo en terreno en las seis escuelas observadas estaba terminado cuando, a comienzos de 2020, se suspendieron las clases presenciales en Chile. Sin embargo, nos contactamos con nuestros informantes en cada una de las seis escuelas observadas y recogimos sus relatos sobre cómo estaban llevando a cabo la co-docencia.

Paradójicamente, en los casos de las escuelas en que sostuvieron clases sincrónicas virtuales, la co-docencia en modo remoto se caracterizó por la participación de ambos profesores, el diferencial y el regular en la enseñanza. Las exigencias del trabajo a distancia empujaron a los profesores regulares a contar con sus pares diferenciales en roles pedagógicos. No solo compartían el espacio virtual conectándose a la clase, sino que se encargaron de partes específicas de ella. El entorno virtual no se presta para la improvisación, por lo que los profesores estuvieron obligados a planificar de manera detallada las lecciones en conjunto, lo que favoreció el trabajo co-docente.

En todas las escuelas observadas, los encuentros sincrónicos se acompañaron de envío de guías y cápsulas de video para aquellos estudiantes que no tuvieron conectividad en los horarios propuestos. La elaboración de dicho material también demandó un trabajo extra que exigió la incorporación de los profesores diferenciales de forma activa.

Solo una de las escuelas optó por orientar su equipo de profesores del PIE a la atención directa e individual de los estudiantes, lo que implicó el abandono de la co-docencia, ya que la enseñanza individual a los estudiantes con NEE resultó ser muy demandante en términos horarios.

Los relatos de los coordinadores PIE de las escuelas coinciden en que el año 2020 fue más exigente que lo usual, y parte de ello tiene que ver con el trabajo que los profesores diferenciales hicieron como actores principales de las clases, situación que anteriormente era más excepcional que ordinaria.

4. Conclusiones

Nuestro estudio revela que, para que haya posibilidades de una co-docencia exitosa, hacen falta reformas de distinta índole: en la institucionalidad de las políticas educativas para la inclusión —específicamente en las regulaciones de los PIE—, en la cultura y organización de los establecimientos, en la formación docente de profesores diferenciales y regulares, y en el marco de evaluación pública de establecimientos y docentes.

La co-docencia requiere de una estructura económica que permita que los profesores diferenciales no estén sobrecargados, para que así puedan vincularse a los cursos en los que enseñan. Queremos resaltar que la co-docencia requiere recursos que permitan la presen-

cia de la dupla docente por un mayor número de horas pedagógicas. De lo contrario, los profesores diferenciales no logran tener un rol continuo y central en las clases. Esto implica que los profesores diferenciales sean de un curso, no de tres. Contar con mayores recursos requiere de cambios legislativos que permitan destinar dinero público a la educación inclusiva. La subvención por estudiante parece ser una fórmula contradictoria con el entendimiento de la educación para todos, ya que son todos los estudiantes de cada clase los que requieren una educación orientada a la diversidad, no solo el grupo diagnosticado. Tanto los estudiantes con NEE como los que no las presentan se benefician de una educación que favorece distintos estilos de aprendizaje. Además, un enfoque hacia toda la clase comprende que las NEE son dinámicas y que aparecen y se superan constantemente en distintos estudiantes.

Las escuelas pertenecientes a las corporaciones municipales son las que presentan mayores problemas de recursos y en las que los profesores tienen a cargo un mayor número de cursos, lo que les impide dedicar tiempo a la planificación conjunta con los profesores regulares. La escasez de recursos económicos de muchas escuelas municipales se relaciona con que las direcciones de las escuelas no le entregan centralidad al PIE, que perciben como un programa anexo que no está dirigido a la mayoría de los estudiantes, y no se dedican recursos temporales y económicos para jornadas y capacitación de las duplas docentes.

Respecto de los lineamientos para la co-docencia, hemos descrito cómo, si bien las prácticas de co-docencia están presentes en el Decreto N° 170, no se entregan especificaciones para hacerla efectiva. Esto implica que cada establecimiento implemente la política de una forma particular. Los principales obstáculos que se dan en estas versiones particulares son el escaso liderazgo desde la dirección de las escuelas para el cumplimiento de horas de planificación conjunta y la falta de coordinación entre la UTP y la coordinación del PIE. Asimismo, encontramos casos en que las horas de planificación entre los profesores PIE y regulares no están consideradas dentro de las horas de planificación pagadas, lo que obviamente desincentiva su cumplimiento. La falta de planificación atenta directamente contra una co-docencia efectiva y los profesores diferenciales privilegian entregar sus horas extras al aula de recursos y no a la planificación de las horas de co-docencia (incluso si es que se les da la oportunidad, restan horas de co-docencia), ya que ven

que en ese espacio logran mayores resultados y pueden desplegar sus conocimientos pedagógicos.

Luego, queda en evidencia la necesidad de que exista la convicción de apoyar el PIE desde una dirección que se traduzca en ofrecer espacios para que las duplas docentes se conozcan y afiaten, mandar que se cumpla la planificación conjunta y destinar recursos para pagar las horas necesarias destinadas a ello. Asimismo, se requiere que desde la dirección se guíe el trabajo coordinado entre los equipos PIE y de UTP para que la inclusión pedagógica sea parte de la estrategia de enseñanza de la escuela y no un anexo.

En otro plano, en la práctica de la co-docencia se despliegan interacciones personales que son parte del clima educacional de cada escuela, pero que podrían mejorar si los docentes involucrados tuvieran más conocimiento y práctica sobre co-docencia.

Creemos que la formación inicial docente de profesores regulares y diferenciales está a la base del mal funcionamiento de la co-docencia. No existe un entendimiento de inclusión por los profesores regulares, no conocen las características de cada condición de necesidades educativas especiales ni de discapacidad, y tampoco sus límites y posibilidades. En miras de mejorar las prácticas de co-docencia en aula, se hace central considerar la importancia de una revisión y reforma de la formación inicial docente de las dos carreras, la de profesor básico y de asignatura y la de profesor diferencial.

Finalmente, nos parece que hace falta una reflexión sobre la forma en que se presentan, exigen y utilizan las pruebas estandarizadas (Campos y Guerrero, 2016). Su mal uso, como evaluación para la continuidad de colegios y profesores más que como medición de los aprendizajes de los estudiantes, tiene consecuencias perversas que atentan contra el despliegue de la pedagogía inclusiva. Los profesores regulares muchas veces no entregan espacio a los profesores diferenciales, porque están tensionados por completar el currículum asignado a su nivel.

En la misma línea, en relación con los mecanismos de rendición de cuentas, es necesaria una revisión de la carga administrativa de los profesores diferenciales, ya que la atención excesiva que le entregan a completar formularios para lograr recibir la subvención por estudiante perteneciente al PIE, va en desmedro de su labor pedagógica. El escaso tiempo de trabajo conjunto entre los profesores diferenciales y regulares muchas veces es dedicado a completar los formularios solicitados por el sistema PIE. Incluso, en períodos de diagnóstico de estudiantes, se ausentan del aula regular para llevar a cabo los tests con los estudiantes del PIE.

A través de reformas en estas cuatro líneas, creemos que se podrá avanzar hacia una co-docencia en el aula que efectivamente permita alcanzar una educación para todos.

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M.**, 2002. *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation on Schools. Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Campos, J. y Guerrero, P.**, 2016. Efectos Indeseados de la Medición de la Calidad Educativa en Chile. La Respuesta de la Sociedad Civil. *Cadernos CEDES*, 36(100), pp. 355-374.
- Fluijt, D., Bakker, C. y Struyf, E.**, 2016. Team Reflection: the Missing Link in Co-Teaching Teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), pp. 187-201
- Holz, M.**, 2018. *Datos de la Modalidad de Educación Especial en Chile*, 2018. Biblioteca del Congreso Nacional, Asesoría Técnica Parlamentaria.
- Ministerio de Educación (Mineduc)**, 2020. *Directorio de Establecimientos con PIE*. Consultado 16 de diciembre 2020. <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos>
- Naraian, S.**, 2010. General, special and inclusive: refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, (26), pp. 1677-1686.
- Naraian, S.**, 2011. Seeking transparency: the production of an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), pp. 955-973.
- Naraian, S. y Schlessinger, S.**, 2018. Becoming an Inclusive Educator : Agentive Maneuverings in Collaboratively Taught Classrooms. *Teacher and Teaching Education*, 71, pp. 179-189.
- Noble, K.G., Houston, S., Brito, N.H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J.M., ... y Sowell, E.R.**, 2015. Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, 18(5), pp. 773-778.
- Palacios, R., Larrazabal, S. y Berwart, R.**, 2020a. Educational policies and professional identities: the case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools. *Ethnography and Education*, 15(4), pp. 479-492.
- Palacios, R., Larrazabal, S. y Berwart, R.**, 2020b. Assembling Inclusion: Infrastructure, Regime, and Coordination Practices in Chilean Educational Policy. *Latin American Policy*, 11(2), pp. 194-211.
- Pancsofar, N. y Petroff, J.G.**, 2016. Teachers' Experiences with Co-Teaching as a Model for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), pp. 1043-1053.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M. e Imbernón, C.**, 2019. ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), pp. 57-74.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. y McDuffie, K.**, 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Teaching Exceptional Children*, 73, pp. 392-416.
- Scruggs, T. y Mastropieri, M.**, 2017. Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), pp. 284-293.
- Tenorio, S.**, 2011. Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), pp. 249-265.

CÓMO CITAR ESTA PUBLICACIÓN:

Rosas, R., y Palacios, R., 2021. La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Temas de la Agenda Pública*, 16(142), 1-11. Centro de Políticas Públicas UC.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE