

INVESTIGACIONES

Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos¹

Co-teaching and inclusion in schools:
opportunities and limits of a unique model for diverse contexts

Sofía Larrazabal-Bustamante^a
Rosario Palacios-Ruiz-de-Gamboa^b
Rocío Berwart-Olave^c

^a Investigadora, estudiante de Magíster en Métodos para la Investigación Social UDP, Chile.
sofia.larrazabal@gmail.com

^b Investigadora Asociada, Estudios Aplicados Antropología UC, Chile.
r.palacios@uc.cl

^c Asistente metodológica en políticas públicas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile.
rocio.berwart@undp.org

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una aproximación etnográfica realizada en seis escuelas públicas con el fin de observar la forma en que se lleva a cabo la co-docencia en aulas regulares, como parte fundamental de la política de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. A través de fragmentos de notas de campo y grupos de discusión relevamos que cada dupla co-docente lleva a la práctica la inclusión mediante múltiples negociaciones y ajustes subjetivos, creativos y complejos, en constante correlato con las prioridades que cada escuela establece. Este ensamblaje incide directamente en los resultados de la inclusión escolar de la diversidad funcional y cognitiva, también tensionados por factores financieros y administrativos. Finalmente, proponemos reflexiones para la elaboración de políticas públicas que respondan a la diversidad de contextos y actores que componen los Programas de Integración Escolar.

Palabras clave: docencia, enactación, ensamblaje, necesidades educacionales, política educativa.

ABSTRACT

This article presents the results of an ethnographic approach carried out in six public schools in order to observe the way in which co-teaching is carried out in regular classrooms, as a fundamental part of the inclusion policy of students with Special Educational Needs. Through fragments of field notes and discussion groups, we reveal that each co-teacher pair puts inclusion into practice through multiple negotiations and subjective, creative and complex adjustments, in constant correlation with the priorities that each school establishes. This assemblage directly affects the results of school inclusion of functional and cognitive diversity, also strained by financial and administrative factors. Finally, we propose reflections for the elaboration of public policies that respond to the diversity of contexts and actors that make up the School Integration Programs.

Keywords: Teaching, Enactment, Assemblage, Educational needs, Educational policy.

¹ Este estudio fue financiado por el proyecto ANID PIA-CIE 160007.

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en Chile ha pretendido avanzar hacia el reconocimiento y la adaptación hacia la diversidad de formas de aprendizaje y necesidades educativas de niñas/os que atienden las aulas regulares. En esa dirección, se han planteado lineamientos que apuntan a superar el paradigma de integración (es decir, desarrollo del aprendizaje en espacios compartidos, pero poco participativos particularmente para niños/as con Necesidades Educativas Especiales [NEE]) (Infante y Matus, 2009; Infante, 2010). Por esto asuntos relativos a la educación especial dentro de escuelas regulares han sido modificados mediante leyes para la integración social de personas con discapacidad (D.L.1, año 1998, D.L. 201, año 2008 y Ley 20.370, año 2009), el financiamiento mediante subvenciones normadas por mecanismos de evaluación y diagnóstico para personas con discapacidad y NEE (Ley 20.201, año 2007; Ley 20.248, año 2008 y D.L. 170, año 2009) y el establecimiento de garantías de igualdad de oportunidades para la inclusión de personas con discapacidad y NEE (Ley 20.422, año 2010 y D.L. 83, año 2015).

Estas modificaciones legales han impulsado la introducción de políticas para la adaptación de los espacios y las formas de enseñanza con el fin de que todos/as puedan participar y aprender en el mismo lugar (Unidad de Educación Especial Ministerio de Educación, 2011). Mediante los Decretos de Ley N°170 (referente a los requisitos de subvención, instrumentos de diagnóstico y perfil de los profesionales encargados de los Programas de Integración Escolar [PIE]) y N°83, (referente a la diversificación de métodos para comunicar los contenidos de aprendizaje adoptando diferentes abordajes de las materias estudiadas para llegar a la mayor cantidad de estudiantes, particularmente a quienes presentan NEE) se ha promovido la co-docencia, método a través del cual profesoras/es regulares y diferenciales se ven interpelados/as a mancomunar su trabajo y compartir la responsabilidad de la enseñanza en aspectos de planificación, didáctica, evaluación y presencia efectiva en el aula en pro de la inclusión de niñas/os con NEE dentro de aulas regulares con PIE (Figuerola *et al.*, 2020; Rodríguez, 2015; Urbina *et al.*, 2017).

La forma en que los/as profesores/as desempeñan la co-docencia en cada establecimiento es única, por lo tanto, la exploración en profundidad de algunos casos de implementación de la política permite observar cómo las regulaciones puestas en marcha dejan de ser solo normas estipuladas -por ejemplo, a través de manuales escritos o emails- para transformarse en modos de hacer e interpretar dentro de un plano de acción establecido, dejando en evidencia que existe un amplio margen de decisiones y acciones que no son detalladas en el marco normativo y que dan paso a negociaciones y ajustes basados en las interpretaciones de mediadores e intermediarios humanos y no humanos (Ball *et al.*, 2012; Latour, 2005; Law, 2009). La literatura sobre co-docencia indica que esta traducción e interpretación en el cotidiano queda sujeta a los criterios de planteles docentes, duplas co-docentes o de cada profesor/a en particular, según sea la demanda de los contextos que se desarrollan dentro de la escuela (Ball y Goodson, 1985; Ball *et al.*, 2011; Ball *et al.* 2012; Singh *et al.*, 2014). Así, en las aulas es posible observar cómo los actores interpretan mandatos normativos y simbólicos mientras realizan negociaciones y ajustes contextuales de manera subjetiva, creativa y compleja, construyendo continuamente *ensamblajes* (Koyama, 2015; McCann y Ward, 2012; Palacios *et al.*, 2020), que se actualizan implementando leyes, normas y prácticas docentes dentro de las aulas.

Tras la revisión de los elementos teóricos y metodológicos que sostienen nuestra aproximación etnográfica dentro de seis escuelas chilenas, presentamos un análisis cualitativo de notas de campo que relevan que el proceso de enactación de la co-docencia dentro de las aulas sucede gracias a un complejo ensamblaje de elementos llevado a cabo siempre de manera contextualizada a través de las prácticas de profesoras/es y directivos. Por último, reflexionamos sobre los modos en que el análisis de políticas educativas como enactaciones resulta un mecanismo útil para orientar la evaluación y re-diseño de políticas de inclusión ante el aumento de la matrícula de estudiantes con NEE en escuelas regulares.

2. MARCO TEÓRICO

Dentro de las escuelas convergen múltiples actores, humanos y no humanos, que se interrelacionan en prácticas para llevar a cabo las políticas de co-docencia e inclusión. La interacción entre esta multiplicidad de actores sucede en una constante puesta en marcha, mutante e interdependiente pues la realidad no es singular y coherente, sino que más bien, existe cuando los actores ponen en práctica diversos mandatos que se vuelven concretos dentro de contextos determinados (Law, 2009, p. 13). Los resultados de este proceso conllevan a lo que Law denominó *realidades colaterales*, es decir, “Todas esas realidades que se hacen en el camino, sin intención”² (Law, 2009, p. 13).

Por “llevar a cabo” una política pública nos referimos a *enactar*, un proceso creativo, sofisticado y complejo, situado y contextualizado, de poner en práctica un mandato, lo que implica una continua negociación entre actores con distintos grados de agencia y poder (Ball *et al.*, 2011; Rizvi y Kemmis, 1987). Cada enactación es particular y crea nuevas realidades que pasan a ser parte de las normas que las escuelas establecen dentro de sus planteles. Por esto, observar la enactación de la política pública dentro de las aulas permite describir cómo se desarrolla su implementación -de manera más o menos coherente, o más o menos firme- y cómo suceden realidades colaterales tanto positivas como negativas, entendidas como posibilidades y límites para los/as actores al momento de llevar a cabo la inclusión.

Nuestra revisión del concepto de enactación en escuelas nos lleva a resaltar algunas características interesantes sobre las políticas educativas: primero, no nos dicen qué hacer sino que generan circunstancias en las que el rango de opciones disponibles para tomar una decisión u otra se reduce (Braun *et al.*, 2010); segundo, no suceden ajenas a las actividades de los actores, sino que producen posturas situándoles dentro de lugares tensionados por contextos (Ball *et al.*, 2012); tercero, son transferidas de un lugar a otro de manera compleja, selectiva y multilateral, es decir, no son un manual que se traspasa entre actores y espera a ser consultado y aplicado de manera racional y eficiente, más bien, tiene múltiples formatos de circulación además de efectos modificadores en todos los espacios por donde pasa (McCanny Ward, 2012); y cuarto, aunque se distribuyen a través de protocolos e instrucciones, la circulación de sus significados se produce a través de prácticas, permitiendo la interpretación, la evaluación, la aceptación o la resistencia por parte de quienes las realizan cotidianamente (Koyama, 2015).

Estas características se observan cuando los mandatos son interpretados, traducidos y seleccionados para ser llevados a cabo. Los procedimientos estandarizados se negocian,

² Traducción propia.

traducen y se convierten en rutina, pudiendo ser desafiados, deshechos y reconfigurados para producir espacios de incertidumbre en los que surgen nuevas ideas, objetivos y preocupaciones (Koyama, 2015; Maguire *et al.*, 2020). Según Deleuze y Guattari (1988) un ensamblaje es una colección de elementos heterogéneos que pueden relacionarse de diferentes formas. De ahí que no es un proceso estático ni organizado lógicamente, sino más bien un continuo que expresa la identidad de una comunidad y se conduce dentro de contextos específicos -la unión de partes externas y locales, algunas fijas y otras flexibles que se unen para responder a propósitos e intereses particulares- (Ball *et al.*, 2012; McCann y Ward, 2012) a través de mediadores (que transforman, traducen, distorsionan y modifican significados) o intermediarios (que transportan significados sin modificarlos) (Fenwick, 2010; Landri, 2015; Latour, 2005). Los/as profesores/as son agentes centrales de la política de inclusión escolar, en tanto la forma en que ésta se enacta en una escuela está íntimamente relacionada con la forma en que el profesorado acoja, modifique o resista la normativa. Por tanto, la política no sucede ajena a las actividades del profesorado, sino que se desarrolla para y por ellos/as en un cotidiano constante en el que son actores, sujetos y objetos de la política. El profesorado personifica la política lo cual produce posiciones jerárquicas y posturas identitarias, éticas y laborales dentro de las escuelas y las aulas (Ball *et al.*, 2012). Al enactar el mandato sobre co-docencia los/as profesores/as regulares y diferenciales negocian sus roles y responsabilidades dentro de las aulas y distinguen profesiones particulares, generando problemas de estatus desigual, incompatibilidad de funciones, luchas territoriales y labores administrativas que dificultan la consecución de la inclusión (Fardella y Sisto, 2015; Naraian, 2010; Scruggs y Mastropieri, 2017; Scruggs *et al.*, 2007).

Las políticas se practican de manera situada y contextualizada, es decir, en un lugar específico. Stephen Ball *et al.* (2012) distinguen cuatro dimensiones contextuales que construyen la estructura dentro de la que se despliega una política: contextos situados, relativos a lo local e histórico de las escuelas; contextos culturales relacionados a las culturas profesionales de cada grupo de profesores e institución; contextos materiales tanto referidos a la infraestructura como a los recursos económicos; y contextos externos, referentes a políticas nacionales y tendencias en educación. Los contextos son fundamentales para la enactación pues ninguna política pública opera del mismo modo en dos sitios distintos debido a las variadas y específicas formas en que las escuelas conjugan los recursos materiales y los contenidos simbólicos que componen cada contexto (Ball *et al.*, 2012; Singh *et al.*, 2014).

Las políticas contemporáneas en educación en Chile dentro de las que se enmarcan los decretos para la inclusión se han diseñado dentro de entramados político-educativos en los que ha primado la Nueva Gerencia Pública como método de desarrollo de servicios básicos (Araya y Gallardo, 2015; Fardella *et al.*, 2016). Las medidas de rendición de cuentas que predominan en el diseño de estos servicios miden metas de desempeño, siendo los resultados que los alumnos obtienen en pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)³ el principal método a través del que las escuelas son evaluadas y categorizadas (Assaél *et al.*, 2014). En última instancia, la rendición de cuentas opera como un dispositivo para vigilar y controlar protocolos, presionando a cumplir una tarea

³ Batería de pruebas de Lenguaje y Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Historia y Geografía e Inglés, además de recoger información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios anexos. Sus resultados otorgan puntajes a los colegios según niveles de logro y así estos son ordenados según su excelencia académica.

definida externamente (Ball, 2003). Esto significa que quienes diseñan políticas desde estrategias de rendición de cuentas normalmente no están insertos en los ambientes en los que éstas se enactan, desconociendo las necesidades que las escuelas tienen de responder simultáneamente a otras políticas, responsabilidades, demandas y expectativas (Braun *et al.*, 2010). El impacto de este modelo en las escuelas es que la estandarización de prácticas y la rendición de cuentas limita la existencia de un “ser ético, autónomo y colectivo” (Naraian y Schlessinger, 2018, p. 179) capaz de tomar decisiones situadas, transformando la cultura escolar en una cultura de auditoría (Falabella, 2020).

Los conceptos de enactación y ensamblaje permiten dar centralidad a la política como un artefacto y así rastrear las negociaciones, posibilidades y limitaciones a través de las cuales los estándares educacionales establecidos se alcanzan y mantienen, además de ayudar a iluminar las múltiples y heterogéneas posibilidades que emergen al seguir instrucciones, mostrando cómo lo escrito se vuelve flexible a la hora de ser contextualizado (Fenwick, 2010; Maguire *et al.*, 2020; Palacios *et al.*, 2020).

3. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

Nuestra observación de la co-docencia en el marco de la normativa para los PIE en Chile se enmarca en un estudio cualitativo mayor, que tuvo como objetivo describir y analizar las políticas públicas orientadas a la inclusión educativa de estudiantes con NEE. Para tal estudio se seleccionaron seis establecimientos educacionales en Santiago de Chile, contando con escuelas adscritas al sistema de administración pública y semi-pública (tanto gratuitas como con co-pago a costo de las familias). Ambos formatos de administración reciben subvenciones estatales.

Las escuelas observadas pertenecen a barrios con niveles de ingresos medios y bajos, ya que se esperaba observar a estudiantes con NEE que no tuvieran acceso a apoyos adicionales financiados de manera particular (Fundación Chile y Mineduc, 2013). En términos de distribución geográfica, cinco escuelas pertenecen a la Región Metropolitana y una a la Región de O’Higgins.

En cada escuela se levantó información usando una aproximación etnográfica buscando datos de primera fuente sobre los entendimientos y significados que los actores le asignan a sus ensamblajes, permitiendo describir fenómenos globales a sus prácticas pedagógicas y conexiones entre causas y consecuencias que afectan sus comportamientos y creencias docentes (Goetz y LeCompte 1984, 1988). Las etnografías inspiradas en la perspectiva de ensamblajes permiten observar los modos de producción de patrones en las relaciones entre actores y entidades, rastreando los movimientos a través de los cuales negocian uniones o desuniones para ensamblar desordenes que usualmente pasamos por alto o damos por hecho y así enactar una política (Koyama, 2015). Una consecuencia de la importancia prestada al movimiento y la mutación de las políticas es adoptar una postura investigativa sobre el modo de seguir a los/as agentes que producen, circulan y modifican políticas en sus prácticas laborales diarias. Nuestra aproximación se acogió a estudiar la política *a través* de los agentes, es decir, rastrear los modos en que el poder crea redes y relaciones entre actores, instituciones y discursos a través del tiempo y los contextos. El objetivo de esta modalidad es seguir el origen de la política, sus discursos y programas, mediante la experiencia de aquellos afectados enactados (McCann y Ward, 2012).

Los hallazgos que se presentan provienen de la sistematización de datos obtenidos en observaciones no participantes en 18 lecciones co-docentes de Matemáticas y 18 de Lenguaje en tres niveles escolares (1ero Básico, 4to Básico y Enseñanza Media). También se observaron las reuniones de planificación de dichas asignaturas a las que fuimos invitadas. El acceso al campo fue dado vía email y entrevistas presenciales con directores/as de escuelas regulares con Programa de Integración Escolar. Tanto las/os directivas/os como los planteles docentes y el estudiantado fueron informados de nuestra presencia en las aulas, permitiendo su participación de modo voluntario.

El registro de las observaciones se realizó mediante redacción de notas de campo. En paralelo se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas con profesores/as diferenciales, intérpretes de lengua de señas y personal directivo. Lo anterior se complementó con grupos de discusión con duplas docentes -y sus intérpretes, según fuese el caso-. Estos métodos fueron aplicados previo consentimiento de las/os participantes y los audios fueron grabados y transcritos. La información recopilada fue discutida y analizada con una matriz de códigos abiertos y axiales, método propio de la teoría fundamentada, (Charmaz, 2007; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 2000). Así fue posible reconocer elementos simbólicos y materiales de producción y co-construcción de discursos y prácticas educativas, los cuales fueron procesados mediante una reflexión analítica selectiva de modo contextualizado y triangulado entre las observadoras, para dar cuenta no sólo de intereses investigativos, sino que también de las dinámicas cotidianas de cada escuela (Álvarez, 2011). Nuestros principales ejes de análisis son concordantes con estudios previos en la materia (Fardella *et al.*, 2016; Rodríguez, 2015; Urbina *et al.*, 2017) reforzando la importancia de prestar atención a los flujos de las políticas de inclusión entre categorías de organización del PIE (con dimensiones sobre significación escolar de la normativa, uso de recursos materiales y de infraestructura, distribución de roles educativos y diagnóstico de NEE asociado a la rendición de cuentas) y categorías de cultura docente (con dimensiones sobre los efectos favorables y desfavorables de resistir, aceptar o modificar las normas para trabajar colaborativamente, planificar y adecuar contenidos curriculares, distribuir liderazgos didácticos y pedagógicos y evaluar el desarrollo de aprendizajes). Todos los fragmentos que se presentan en el apartado de resultados se encuentran anonimizados.

En cuanto a los artefactos de la política, las principales leyes y decretos relacionados a la inclusión escolar fueron revisados y discutidos de modo intertextual. Asimismo, los formularios de evaluación y los documentos circulares propios de las escuelas fueron relevantes debido a su uso en prácticas administrativas que se realizan en el trasfondo de la co-docencia. Este material fue analizado de modo descriptivo para rastrear los protocolos e instrucciones que se espera las escuelas implementen (Maguire *et al.*, 2020).

4. ENACTAR LA CO-DOCENCIA: HALLAZGOS DENTRO Y FUERA DEL AULA

Ante el escenario de cambios para la inclusión de NEE a través de la imposición de normas y decretos abiertos a la traducción por parte de escuelas y docentes, quienes no necesariamente fueron capacitados para la implementación de la política, suceden múltiples realidades. Por un lado, los equipos directivos y sus unidades técnico-pedagógicas promueven y fiscalizan el cumplimiento de estándares administrativos relativos a la inclusión. Por otro, las coordinaciones de los Programas de Integración Escolar distribuyen mecanismos de

evaluación y diagnóstico de estudiantes con NEE para integrarlos formalmente al acceso a la educación especial. En paralelo, la co-docencia sucede en las salas articulándose dentro de la imbricación de contextos históricos y materiales de la escuela, contextos biográficos de las/os estudiantes y sus profesoras/es y tendencias nacionales en educación.

Estos procesos múltiples no siempre confluyen ni son armónicos y muchas veces presentan tensiones e incongruencias dentro de una misma institución, pero otras veces permiten ver una cierta magia en la pedagogía colaborativa como herramienta para un aprendizaje vívido de los contenidos curriculares para los/as estudiantes. Los apartados a continuación reconstituyen que el proceso de enactación de la co-docencia dentro de las aulas sucede gracias a un complejo ensamblaje de identidades personales y profesionales fusionadas a valores institucionales, horarios y financiamiento. Así, las/os profesores en tanto mediadores de la política acogen, modifican o resisten la normativa según las demandas que sus contextos presenten.

4.1. RELACIONES DENTRO DEL AULA

Dentro de las experiencias observadas notamos que existen diferencias entre el rol que cumplen los profesores regulares y especiales dentro del aula, lo que usualmente genera la marginación -consciente o inconsciente- de los/as segundos/as. La definición de las tareas que les corresponde cumplir es difusa y usualmente, terminan siendo establecidas por los profesores regulares mediante barreras simbólicas y/o prácticas impuestas y poco negociadas. Estas barreras generan que los/as profesores/as especiales 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 (Nota de campo, observación clase de Lenguaje 4to básico Escuela André Jarlán, mayo de 2018).

Estas barreras, además, se hacen más notorias conforme se suman a la observación otras categorías socioculturales que operan dentro de las interacciones laborales, como la edad y el género:

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 (Nota de campo, observación clase de Matemáticas 8vo básico Escuela Santa María, noviembre de 2017).

En nuestras observaciones identificamos variados modos de relacionarse dentro del aula, algunos más exitosos que otros, y en todos constatamos una relación con las características personales de la dupla. En esa línea, se hace necesaria la presencia de la dirección del establecimiento para mediar en la manera en que se despliegan las relaciones personales dentro de la sala de clases, y así apuntar a una co-docencia efectiva.

4.2. IDENTIDADES PROFESIONALES Y CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES

Emma, la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela La Flores, en la comuna de Pudahuel, nos recibió en una de las salas en la que ella, hace años atrás, fue profesora regular de Enseñanza Básica. Porello, cuando le preguntamos por su evaluación sobre la implementación del PIE y de decretos para la co-docencia, su respuesta dio a entender que, en su experiencia, esto no es nuevo:

Yo he sido siempre cercana con la educadora diferencial, cuando había educadora diferencial en las escuelas. Yo era súper cercana con mis niños, y [con la educadora diferencial] nos los repartíamos, porque a veces uno reconocía 'este niño sí, yo me lo puedo, pero este niño me la gana'... Esas famosas 'DUA' que han sacado ahora, lo hacíamos en el 2000, 2003, 2004, con Alondra, porque la mía era la Alondrita [refiriéndose a que solo ella era la profesora diferencial con quien debía trabajar] (Emma, Jefa UTP Escuela Las Flores, entrevista agosto de 2018).

Aunque Emma defiende que su aproximación pedagógica concuerda con la co-docencia, su discurso deja ver que prima una relación con los profesores diferenciales como ayudantes de aula asignados, útiles para resolver aspectos conductuales o didácticos, especialmente con los/as niños/as que presentan NEE más profundas. Ella afirma que la aceptación o rechazo institucional hacia un programa formal de inclusión en esta escuela ha dependido de las personas que lo han implementado y cómo estas se han integrado a la dinámica preestablecida:

Fue fuerte... Aquí, a esta sala [aula regular], te podían aceptar a Vicky [profesora del equipo diferencial previo al PIE], que todavía sigue trabajando y antes era la profesora diferencial de la mañana, y a Alondra [profesora del equipo diferencial

previo al PIE], pero todas estas personas extrañas, todo este equipo extraño que llegó, fue chocante para los profesores. Costó mucho que abrieran el aula (Emma, Jefa UTP Escuela Las Flores, entrevista agosto de 2018).

Cuando Emma habla sobre el “equipo extraño” significa la fuerza de su rechazo y su inercia histórica para hacer las cosas. Aunque Berenice, coordinadora del PIE y por tanto encargada del “equipo extraño” comparte la evaluación sobre la dificultad en la implementación del Programa, su relato discrepa de el de Emma en cuanto a la preexistencia de la co-docencia y revela que cuando no existe un lineamiento claro sino más bien recomendaciones sobre el trabajo co-docente o del PIE, el entendimiento sobre cómo implementar la inclusión queda a merced de la interpretación y buena voluntad de cada profesor/a:

Ha sido súper difícil [instalar el PIE en la escuela]. En esta escuela, cuando yo llegué el 2012, la sala del equipo PIE estaba destruida. No había ningún mueble, había tazas cochinas porque las educadoras diferenciales que tenía el programa de integración eran itinerantes, entonces venían por pocas horas, la coordinadora venía una vez a la semana; entonces me mandaron y me dijeron “Berenice, te vamos a mandar a esta escuela, en donde todo el proceso del programa de integración está muy mal”, las educadoras no venían, no cumplían los horarios, nadie conocía cual era la función de las educadoras (...) ‘¿qué es el PIE?’, decían los mismos profesores, ‘¿qué es la educadora, que hace? No lo conocemos’ (Berenice, coordinadora PIE Escuela Las Flores, entrevista julio de 2018).

La formación de los equipos docentes y el diálogo con la Unidades Técnico Pedagógicas son fundamentales para que la co-docencia pueda desarrollarse en armonía con la organización de las escuelas. Los tiempos para la planificación conjunta y hasta la posibilidad de entrar a las salas de clases, condiciones mínimas para que exista la co-docencia, dependen de la dirección de los establecimientos. Como notamos anteriormente con el caso de Jeremías y Felicia, cuando no hay una postura definida sobre cómo llevar a cabo la co-docencia, esta queda a merced de las voluntades personales de las/os profesoras/es:

Me encuentro con Azucena en el patio y conversamos un poco sobre la clase que voy a observar. Ella me cuenta que originalmente es profesora básica y hace 5 años se graduó también de profesora diferencial, función a la que actualmente se dedica en el colegio. Me dice que la clase es de Renata, la profesora jefa de 1ero básico, quien es nueva en el colegio y no tienen tanta confianza como con otras profesoras. Me dice que no hay tiempo de planificar en conjunto por lo que la forma de complementarse aparece en la sala pues hay mucha reunión de supervisión y trabajo administrativo del Programa PIE, por ello es imposible destinar tiempo a planificar: “a lo más, de repente hacemos una prueba juntas, o algo así”. Azucena me habla mucho de que ella está terminando su carrera (debe tener alrededor de 60 años) y me da a entender que por eso ya no desea ascender más, que no pelea por figurar ni por innovar o hacer grandes cambios dentro de la sala (Observación clase de Matemáticas 1ero básico Escuela Santa María, noviembre de 2017).

Observando la misma clase notamos cómo surge la implementación de estrategias creativas, usualmente relacionadas a la diversificación de la enseñanza a través de material concreto, desplegadas cuando las profesoras diferenciales conforman duplas con profesoras regulares dispuestas a colaborar:

Azucena le dice a las estudiantes que en la prueba había errores así que hoy vana hacer un juego para entender mejor la resta. Ella trajo algunas naranjas, las saca de la bolsa y las muestra: hace una pequeña representación donde ella le da naranjas a Renata para así quedar con menos. La representación es bastante buena, no sé si está ensayada o no, pero por lo que me dijo Azucena antes sobre la falta de tiempo para planificar, supongo que es improvisada. Después de varias repeticiones, Azucena toma el liderazgo de la clase (Nota de campo, observación de clase de Matemáticas 1ero básico Escuela Santa María, noviembre de 2017).

Los modos de ejercer la co-docencia se relacionan con las negociaciones que los/as profesores/as deben llevar a cabo respecto a sus roles y prioridades en las etapas de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, las cuales muchas veces deben ser llevadas a cabo mientras sucede la clase:

Tania (educadora diferencial) y Carlos (profesor de matemáticas) se pasean por la sala revisando que no haya dudas iniciales. Carlos propone algunos cambios de puesto para que sean los estudiantes quienes se ayuden entre ellos y así irse a sentar al escritorio donde revisa tareas, mientras Tania sigue asistiendo las primeras preguntas de lxs niños. Tania se acerca a Carlos para observar su corrección de tareas y conversan sobre por qué hay que bajar la escala de evaluación. El ruido de la sala aumenta conforme lxs niños comienzan a llamar a ambos profesores, pero es Tania quien atiende dudas al frente de la sala y mientras Carlos sigue corrigiendo en el escritorio. Cuando dos niñas llaman a Tania desde el fondo de la sala Carlos nota que ella no puede atender a todos y se para a contestar preguntas (Nota de campo observación Matemáticas 1ero medio Escuela Dinamarca).

4.3. ENTENDIMIENTOS SOBRE INCLUSIÓN EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

El ensamblaje de la co-docencia está atravesado por el grado de organización y relevancia que tenga el PIE dentro de cada escuela, además de la importancia que se dé a la inclusión dentro del proyecto educativo institucional. Los equipos de PIE y UTP pueden encontrarse más o menos desarticulados, lo que dentro de las aulas se traduce en diferencias en los roles profesionales y el liderazgo distributivo sobre la clase en relación con el dominio de conocimientos curriculares por parte de profesores regulares y de estrategias para abordar NEE por parte de educadoras diferenciales.

Enactar la política de inclusión se relaciona no sólo con la promulgación de un decreto, sino también con la movilización institucional de discursos sobre inclusión. La Escuela André Jarlán, comuna de Quilicura, forma parte de un proyecto educativo orientado hacia el desarrollo integral de los/as estudiantes, lo que se traduce en poner menos foco en la excelencia académica. Aquí el énfasis de la enacción está puesto en los contextos culturales de la escuela, que propician la inclusión como un concepto transversal a

la docencia y al trabajo dentro de la comunidad, y en los contextos culturales para así construir un vínculo local con el barrio en el que se insertan. Asimismo, su aproximación a las actividades relacionadas a la inclusión, como la co-docencia y la adecuación curricular se caracterizan por una comprensión común de parte del equipo docente, lo que se traduce en la obligatoriedad de instancias periódicas de coordinación colaborativa:

La reunión duró aproximadamente una hora y media. Durante este tiempo pude observar la triangulación de distintos tipos de información (rendimiento académico, diagnósticos médicos o psicológicos, etc.) desde diferentes perspectivas según el rol de la persona que tomaba la palabra. Mientras que las profesoras regulares apuntaban hacia conductas observadas en el aula, rendimiento académico y conversaciones con apoderados/as, las educadoras diferenciales abordaban aspectos del trabajo específico llevado a cabo. La psicóloga, por su parte, aportaba desde observaciones conductuales y test ya aplicados (Nota de campo, observación de reunión de planificación docente Escuela André Jarlán, mayo de 2018).

En contraste, en la Escuela Dinamarca, comuna de Peñalolén, vemos que a pesar de que en su proyecto educativo se lee un énfasis en atender las necesidades de todos/as los/as niños/as y desarrollar su autonomía, la enacción de la política está enfocada hacia el cumplimiento de estándares de medición: manuales de buenas enseñanzas, llenado de libros de clases, pautas de auto-evaluación docente indicadas por la dirección. El equipo directivo y docente manifiesta la existencia de una misión y visión institucional asociadas a la inclusión situada desde lo histórico, pero la importancia de seguir lineamientos impuestos por contextos externos y replicados a nivel interno impide ensamblajes creativos, pues no es posible seguirla normativa como una guía para la práctica docente, sino que es un parámetro de desempeño y administración de recursos:

Daniela da inicio formal a la reunión y parten conversando sobre el libro de clases, le recuerda a las/os profesoras/es que lo firmen 'por temas de seguridad', refiriéndose a la importancia administrativa y legal de dejar registro de los procesos pedagógicos. Daniela les explica en detalle, mostrándoles desde el libro mismo algunos ejemplos del llenado. Les señala que en el apartado en donde se debe dejar registro de las estrategias de co-docencia, no van únicamente las que se realizan con los alumnos del PIE y les pide que anoten todas las estrategias que funcionen con la clase. Debe quedar registro también de las estrategias utilizadas con familiares y/o apoderados, y de las derivaciones e interconsultas que se recomienden. Otro asunto es el registro del trabajo conjunto: Daniela es muy enfática en señalar que si existen horas de planificación y uso de horas no lectivas que no se cumplen, también debe quedar registro de eso, porque es la única forma en que pueden hacer la presión suficiente como para que este asunto se regule. 'Hay que dejar todo en acta', le señala a los/as profesores/as (Nota de campo, observación de reunión de planificación docente Escuela Dinamarca, junio de 2019).

La movilización de discursos de inclusión a través del cumplimiento de mandatos, ya sean institucionales o ministeriales, obliga a los/as profesores/as a rendir cuentas asociadas a indicadores de desempeño que, en última instancia, se traducen en fuentes de financiamiento para la escuela. Así notamos la imbricación de contextos al momento de

enactar un mandato y rastreamos que en estas intersecciones se relevan las prioridades de las escuelas y, por tanto, se generan los marcos de acción dentro de los que la co-docencia puede ser puesta en práctica dentro de la especificidad de cada colegio.

4.4. FINANCIAMIENTO DEL PIE

Observamos que los recursos para la co-docencia se enactan principalmente desde una lógica de integración ya que los mecanismos de subvención y bonos que financian los horarios laborales y los materiales didácticos de las/os docentes asociados a Programas de Integración dependen de la matrícula de estudiantes que presenten y mantengan un diagnóstico acreditado como NEE. Estos además son atendidos según los cupos determinados por la normativa, por lo que la inclusión opera como la resolución a una demanda caracterizada y no como un engranaje más para la enseñanza de contenidos. En términos prácticos, esto propicia la discontinuidad del trabajo pedagógico y dificulta la conformación de duplas docentes duraderas en el tiempo para beneficio de los estudiantes:

Cada profesor del PIE tiene tres cursos, 10 horas dentro del aula asignadas a cada curso, lo que da un total de 30 horas semanales. Otras 10 horas son para hacer trabajo administrativo y labores que tienen relación con los mismos estudiantes. En este minuto estamos con un curso que nos quedó sin apoyo, porque no tenemos un profesor que quiera venir por 10 horas al colegio. Ese curso está sin apoyo y los profesores nos dicen: 'necesitamos el apoyo del PIE, estos chiquillos también tienen necesidades educativas especiales' (Alicia, directora Escuela Del Monte, entrevista mayo de 2018).

Esta situación también ilustra que la realidad supera las disposiciones normativas y las escuelas deben hacer frente a un contexto que generalmente excede lo previsto por los tomadores de decisiones al diseñarla distribución de cupos para estudiantes con NEE que determinan el financiamiento de los PIE. Tanto directivos como docentes y coordinadores del PIE enuncian el Decreto Ley n°170 y la Ley de Subvención Escolar Preferencial como los principales mandatos que orientan e intermedian las asignaciones presupuestarias de las que disponen los colegios:

Está la subvención normal y el PIE tiene otro tipo de subvención. Aparte de eso, aquí está la SEP, pero no la vemos mucho. Este año por primera vez en muchos años nos está llegando un porcentaje de la plata SEP. Hubo una ley corta que nos otorgó financiamiento desde agosto para adelante y con eso nos están llegando unas platas que nunca habíamos visto. Tenemos plata en este momento y estamos comprando cosas donde haga falta, para enlaces web, para distintas dependencias, para el material didáctico, compramos equipos (Emma, Jefa UTP Escuela Las Flores, entrevista agosto de 2018).

Destacamos que para practicar la co-docencia de manera óptima los docentes debiesen contar con los contextos materiales necesarios para cubrir, al menos, capacitación, tiempo, espacio, materiales y personal.

4.5. INCLUSIÓN VERSUS CUMPLIMIENTO DE ESTÁNDARES

Como señalamos en los apartados previos, la nueva gestión pública en educación, orientada hacia la eficiencia, la estandarización y la rendición de cuentas, supone para las escuelas dejar en segundo plano la inclusión como una prioridad y lleva a enfatizar el llenado consecutivo de formularios de evaluación y diagnóstico. La co-docencia se ejerce entre supervisiones, reuniones y labores administrativas 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 (Felicía, profesora diferencial Escuela Santa María, grupo de discusión enero de 2018).

La nueva gestión pública, sin embargo, no es el único contexto externo que tensiona la enactación de la normativa sobre inclusión dentro de las aulas. Las tendencias nacionales e internacionales también influyen los modos de conducir las prácticas, y al respecto, la implementación de mediciones estandarizadas en educación supone una preocupación en términos de las prioridades sobre la inclusión y su correlación con otras carencias que potencian las necesidades educativas de las/os estudiantes:

En este colegio tenemos un índice de vulnerabilidad ¡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).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La co-docencia como parte de las políticas públicas orientadas hacia la inclusión de los/as estudiantes conNEE se enacta dentro de las escuelas en contextos específicos que presentan demandas particulares y cuentan con una cantidad determinada -y limitada- de recursos. Por ello, en la medida en que los/as actores generan prácticas creativas y situadas para cumplir con los requerimientos de la normativa, también lidian con las realidades colaterales que resultan de las negociaciones que realizan, enfrentando escenarios pedagógicos y didácticos de oportunidades o limitaciones de variada índole.

La enactación de la política de inclusión permite relevar ensamblajes en los que las relaciones docentes y personales entre los/as profesores/as, la perspectiva institucional hacia la inclusión, la remuneración que reciben, el tiempo y el dinero del que disponen para crear material de clases y el modelo de rendición de cuentas de la política, se entrelazan en una práctica en la que tanto profesoras/es como escuelas alternan roles de intermediarios de la normativa dependiendo de las demandas que enfrentan. El ejercicio co- docente ha demostrado ser un desafío, y al mismo tiempo, una oportunidad significativa: mientras que los/as profesores/as llevan a cabo lineamientos normativos dentro de contextos en los que la planificación y ejecución es variable y se entrama en sucesos cotidianos de las escuelas, también son capaces de desarrollar la improvisación y el diseño de estrategias creativas para implementar el PIE sin desatender otros discursos y mandatos. Esto los sitúa en una posición de actores y diseñadores in situ de la política de inclusión.

En este escenario de oportunidad, la identidad profesional es un asunto que debiese ser considerado fundamental para el buen ejercicio de la co-docencia, a través de un entendimiento de los roles que sitúe a ambos profesionales en un plano de reconocimiento y colaboración entre pares . Así mismo, fortalecer la co-docencia manteniendo el trabajo de las duplas a través del tiempo -permitiéndoles conocerse y acoplarse- es otra estrategia que podría tener resultados beneficiosos para el trabajo colaborativo.

Creemos necesario instalar a través de la formación docente y la capacitación continua prácticas inclusivas que permitan fortalecer las competencias de trabajo colaborativo entre docentes diferenciales y regulares en materias complementarias de la planificación docente, como, por ejemplo, el dominio de contenidos curriculares y sus formas de diversificación para el aprendizaje. Asimismo, nos parece necesario generar una comprensión común sobre qué es y cómo se implementa la inclusión a nivel institucional: si la inclusión es parte del proyecto educativo del establecimiento, la importancia que se le otorga a la co- docencia y a la planificación que subyace detrás de su ejercicio debería ser central, y los tiempos necesarios para hacerse cargo de los aspectos administrativos del programa no debieran comprometer esta tarea.

Respecto a los contextos materiales, es indudable que la restricción presupuestaria se relaciona a la falta de recursos humanos para dar respuesta a las diversas tareas que implica la co-docencia. Creemos que deben existir recursos para la inclusión que, además de mayores, sean independientes de los estudiantes inscritos en el PIE ya que en la práctica los/as docentes diferenciales imparten sus clases a cursos, no a estudiantes individuales.

Por último, los contextos externos devienen en burocracia administrativa generando ambientes constreñidos y poco propicios tanto para la planificación como para la adecuación curricular. Usualmente esta burocracia excede lo previsto por los tomadores de decisiones en términos de uso del tiempo y de carga laboral real a la que se enfrentan los/as docentes y nos parece necesaria una revisión de este aspecto de la política pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, (2), 267-279. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Araya, A. & Gallardo, M. (2015). El Modelo chileno desde una ética de justicia y de igualdad de las oportunidades humanas. *Polis (Santiago)*, 14(40), 265-287. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000100013>

- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Psicológicos*, *XL*(2), 7-26. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Ball, S. & Goodson, I. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. En S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.) *Teachers' lives and careers* (pp. 1-26). The Falmer Press.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, *18*(2), 215-228. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A. & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *32*(4), 611- 624. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Braun, A., Maguire, M. & Ball, S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, *25*(4), 547-560. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Charmaz, K. (2007). *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. The Athlone Press.
- Infante, M. & Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society* *24*(4), 437-445. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, *XXXVI* (1), 287-297. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, *35*(1), 23-45. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, *27*(1), 68-79. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G. & Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, *25*(2), 1-11. DOI: <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>
- Fenwick, T. (2010). (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, *25*(2), 117-133. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930903314277>
- Figuerola, I., Sepúlveda, G., Soto, J. & Yáñez, C. (2020). Co-enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, *57*(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.7764/pe1.57.1.2020.1>
- Fundación Chile & Ministerio de Educación (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Press.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Características y orígenes de la etnografía educativa*. Morata.
- _____. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Koyama, J. (2015). When things come undone: the promise of dissembling education policy. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, *36*(4), 548-559. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.977012>

- Landri, P. (2015). The sociomateriality of education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of education*, Vol. 36(4), 596-609. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977019>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- Law, J. (2009). *Colateral realities*. Recuperado el 29 de diciembre de 2020, de www.heterogeneities.net/publications/Law2009CollateralRealities.pdf
- Maguire, M. Gewirtz, S., Towers, E. & Neumann, E. (2020). Contextualizing policy work: policy enactment and the specificities of English secondary schools. *Research Papers in Education*, 35(4), 488- 509. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601758>
- McCann, E. & Ward, K. (2012). Policy assemblages, mobilities and mutations: toward a multidisciplinary conversation. *Political Studies Review*, 10(3), 325-332. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1478-9302.2012.00276.x>
- Naraian, S. (2010). General, special and... inclusive: refiguring profesional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1677-1686. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.020>
- Naraian, S. & Schlessinger, S. (2018). Becoming an inclusive educator: agentive maneuverings in collaboratively taught classrooms. *Teaching and teacher Education*, 71, 179-189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.012>
- Palacios, R., Larrazabal, S. & Berwart, R. (2020). Assembling Inclusion: Infrastructure, Regime and Coordination Practices within Chilean Educational Policy. *Latin American Policy*, 11(2). DOI: <https://doi.org/10.1111/lamp.12192>
- Rizvi, F. & Kemmis, S. (1987). *Dilemmas of reform*. Deaking University Press.
- Rodríguez, F. (2015). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Teaching Exceptional Children*, 73(4), 392-416. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Singh, P., Heimans, S. & Glasswell, K. (2014). Policy Enactment, Context and Performativity: Ontological Politics and Researching Australian National Partnership Policies. *Journal of Education Policy*, 29(6), 826-844. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.891763>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales*. Ministerio de Educación. ISBN: 978-956-292-203-6
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>