*Salud, Ciencia y Tecnología*. 2025; 5:1089
doi: 10.56294/saludcyt20251089

**ORIGINAL**

# Co-teaching and collaborative work in inclusive educational contexts

## Co-enseñanza y trabajo colaborativo en contextos educativos inclusivos

Ricardo Castro[1], Emilio Sagredo-Lillo[2]

[1]Universidad Católica de la Santísima Concepción, Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación, Grupo GAK. Concepción, Chile.
[2]Universidad San Sebastián, Facultad de Educación, ANID, Fondecyt de Iniciación 11220432. Concepción, Chile.

**Citar como:** Castro R, Sagredo-Lillo E. Co-teaching and collaborative work in inclusive educational contexts. Salud, Ciencia y Tecnología. 2025;5:1089.https://doi.org/10.56294/saludcyt20251089

**Enviado:** 12-04-2024 **Revisado:** 21-07-2024 **Aceptado:** 29-10-2024 **Publicado:** 01-01-2025

**Editor:** Prof. Dr. William Castillo González

**Autor de correspondencia:** Emilio Sagredo-Lillo

## ABSTRACT

**Introduction:** interdisciplinary collaboration stands out as a key strategy for inclusive education, mediated by teamwork both inside and outside the classroom, focusing on the work of regular and special education teachers in the inclusive educational context, taking into account the mental health of the members of the school community. Co-teaching, on the other hand, involves a transformation of teaching practices to improve the learning of all students within the classroom.
**Objective:** the purpose of the article is to describe the pedagogical experience of co-teachers from the social imaginaries of classroom teams in educational institutions in the province of Concepción, Chile.
**Method:** since imaginaries are subjective aspects, they are approached from a complementary perspective, which allows for the consideration of phenomenological and hermeneutical aspects. The approach was qualitative, through a multiple case study. The information was analyzed by seeking the mobility of social imaginaries, where social coordinate maps were the tools used to visualize the shifts in emerging categories.
**Conclusions:** the study shows a strong social force deeply rooted in the conception of inclusive education as a model imposed by regulations, with competitive and individual pedagogical practices, characterized by tense and hierarchical relationships that do not contribute to the mental health of all. At the same time, imaginaries also emerge as opacities, projecting a new school where the recognition of others is seen as a possibility for joint construction and learning, beyond the imperatives defined by official voice.

**Keywords:** Co-teaching; Inclusion; Differential Pedagogy.

## RESUMEN

**Introducción:** la colaboración interdisciplinaria destaca como estrategia clave para la educación inclusiva, mediado por el trabajo en equipo dentro y fuera del aula, centrándose en el trabajo de los profesores de educación regular y especial en el contexto educativo inclusivo considerando la salud mental de los miembros de la comunidad escolar. La co-enseñanza por su parte, implica una transformación de las prácticas docentes para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula.
**Objetivo:** el artículo tiene como propósito describir la experiencia pedagógica de los co-enseñantes desde los imaginarios sociales de equipos de aula en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción en Chile.
**Método:** los imaginarios al ser aspectos subjetivos se abordan desde la complementariedad porque permite considerar aspectos fenomenológicos y hermenéuticos. El enfoque fue cualitativo, mediante estudio de casos múltiples. El análisis de la información se realizó buscando la movilidad de los imaginarios sociales, en donde los mapas de coordenadas sociales fueron las herramientas utilizadas para visualizar los desplazamientos de las categorías emergentes.

© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada

**Conclusiones:** el estudio muestra una fuerza social fuertemente instituida respecto a concebir la educación inclusiva como un modelo impuesto desde la normativa, prácticas pedagógicas competitivas e individuales con relaciones tensas y jerárquicas que no aportan a la salud mental de todos. También surgen como opacidades, imaginarios que proyectan una escuela nueva, en donde el reconocimiento del otro es una posibilidad de construcción conjunta y aprendizaje más allá de los imperativos definidos por las voces oficiales.

**Palabras clave:** Coeducación; Inclusión; Pedagogía Diferencial.

## INTRODUCCIÓN

La pretensión de una educación más inclusiva ha puesto sobre relieve estrategias pedagógicas más complejas y desafiantes para los profesores y profesionales que se desenvuelven en contextos educativos.[1] Los equipos interdisciplinarios y equipos de aulas se empiezan a separar de las lógicas de trabajo individual segmentadas disciplinalmente, para dar paso a formas de relaciones profesionales bidireccionales, en donde la co-enseñanza y el trabajo colaborativo son pilares fundamentales en el proceso.[2] La principal barrera para la inclusión es la tendencia a focalizarse en la discapacidad y el déficit, sin considerar otros aspectos fundamentales como la neurodiversidad y la salud mental.[3,4,5]

El trabajo colaborativo se constituye en una de las principales estrategias de gestión curricular para una educación inclusiva y promoción de la salud mental.[6] El Ministerio de Educación de Chile la conceptualiza como los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, especialmente entre los profesores de educación regular y de educación especial (Ministerio de Educación de Chile.[7]

Por su parte, la co-enseñanza es un nuevo enfoque didáctico para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, implicando una transformación en las prácticas docentes de los profesores de todos los niveles, modalidades y asignaturas, esto sin dudas aporta a la estabilidad psicoemocional.[4]

Según Castro y Rodríguez la co-enseñanza es el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en forma colaborativa entre dos o más personas respecto a un grupo de estudiantes, durante los tres momentos de la gestión curricular: planificación, instrucción y evaluación.[8] La co-enseñanza, también favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, pues en ella los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los estudiantes.

Como contexto general, la escuela es un escenario de construcción social que se ha conformado a través del tiempo desde los acuerdos sociales,[9] en los que los diferentes actores configuran pactos que permiten organizar el trabajo cotidiano (por ejemplo ahora por medio de la co-enseñanza y trabajo colaborativo), no ajeno a esto se han desarrollado los conceptos y las prácticas de inclusión – exclusión educativa ya que es en este espacio donde históricamente se ha definido desde dónde, a quién, cómo, y cuando enseñar. Ahora, la principal dificultad es que el programa PIE no considera una real inclusión que efectivamente aporte al psicodesarrollo y salud mental de todos.[4, 5]

La escuela como escenario de la interacción social genera esquemas de comportamientos definidos desde la institucionalidad y los acuerdos temporales de sus actores. Esta construcción se configura desde complejos entramados cargados de significado y sentido a partir de lo que fue, lo que está siendo y lo que será.

Imaginarios sociales y pedagogía

Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción: unos son radicales en tanto origen y raíz de algo, otros son instituyentes toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros son instituidos, pues devienen del reconocimiento y posicionamiento social.

Castoradiadis afirma que:[10] El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias; es, en realidad, promulgación de lo que será, y en tal sentido es referente y forma referente, es constitución de lo nuevo, de lo no representable pero factible de ser organizado. (p. 327)

Gracias a los imaginarios sociales definimos lo que es y no es pertinente para una institución y sociedad, construyendo cuestiones en común; también, gracias a ello, se alejan de los acuerdos o los matizamos con las particularidades.[11]

Para Baeza los imaginarios sociales, se constituyen en singulares matrices de sentido existencial, como elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y a la acción social.[12] Los imaginarios sociales siempre son contextualizados, ya que le es propia una historicidad caracterizante; no son la suma de los imaginarios individuales: Se requiere para que sean imaginarios sociales una suerte de reconocimiento colectivo, de tal manera que los imaginarios pasarían a ser sociales porque se producirían, en el marco de relaciones sociales, condiciones históricas y sociales favorables para que

determinados imaginarios sean colectivizados, es decir instituidos colectivamente.[12,13]

Según Castoriadis este imaginario se plasma en instituciones, entendiendo por tal, a las "normas, valores, lenguajes, herramientas, procedimientos y métodos para hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada".[14]

La educación especial ha sido la institución que históricamente se ha encargado de los estudiantes que no se ajustan a los parámetros definidos en el sistema educativo tradicional, por lo tanto, es creada en primera instancia como alternativa paralela y actualmente como un eje transversal (desde modelos inclusivos) de apoyo para los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en todos los niveles educativos del sistema escolar.

El imaginario social instituyente sería la capacidad de crear instituciones que se encarnan en un momento histórico determinado, este momento a su vez es uno de los condicionantes de la creación siguiente.[15] Por lo anterior, la educación especial o diferencial en el transcurso de su historia configura una forma de imaginario social instituyente, es decir, por medio de esta institución se define el discurso y acciones oficiales respecto a aquellos estudiantes primeramente excluidos y que ahora se pretende incluir al sistema convencional. Siguiendo esta argumentación Castoriadis plantea que "dichas instituciones son las que posteriormente determinan "aquello que es real" y aquello que no lo es, que tiene un sentido y lo que carece de sentido" (p.69).[14] La sociedad le impone a la psique la socialización a través de las instituciones. En contrapartida "la psique impone una exigencia esencial a la institución social: La institución social debe proveerla de sentido".[15]

Una vez creadas, tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones se cristalizan o se solidifican, se configura el imaginario social instituido. Este último asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, hasta que estas sean reemplazadas, como se plantea en el trabajo de Baeza.[16]

En relación con la educación especial los discursos institucionalizados en la escuela y creados para dar cuenta de la diversidad escolar están fuertemente arraigados en un enfoque médico centrado en el déficit, desde donde paulatinamente se está dando paso a un modelo inclusivo que pone el foco en las barreras de accesibilidad que el contexto pone frente al estudiante que quiere aprender considerando la promoción de la salud mental.[2]

Desde la lógica de la movilidad de los imaginarios sociales se hace entendible, entonces, por qué la escuela sigue sin experimentar cambios significativos pese a las múltiples "aparentes reformas" que se introducen en ella, principalmente desde modificaciones normativas. Basta con hacer un recorrido por algunos de los estudios más recientes para evidenciar que los propósitos de una escuela para la formación democrática y la formación para el reconocimiento de la alteridad siguen siendo una ilusión y un sueño en nuestro país.

Las políticas educativas que impulsan la integración e inclusión educativa han hecho evidente la necesidad de responder a la diversidad dentro de las escuelas, desafiando a los docentes a generar trabajo colaborativo y co-enseñanza, propiciando estrategias curriculares más flexibles y pertinentes, sin embargo se sigue intencionado estos esfuerzos desde un espacio común, desde la "normalidad" es decir, desde este lugar es desde donde se quiere incluir al otro que es diferente y ayudar a que se acerque y conviva con los demás. [17] Los procesos inclusivos son un aporte a la salud mental no solamente desde la neurovivergencia, también desde la neurodiversidad.[4,5]

*Co-enseñanza y Trabajo Colaborativo*

Según Castro y Rodríguez la co-enseñanza es el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en forma colaborativa entre dos o más personas, asumiendo una responsabilidad compartida, respecto a un grupo de estudiantes, durante los tres momentos de la práctica pedagógica: planificación, instrucción y evaluación. La co-enseñanza, también favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, pues en ella los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los estudiantes.[8]

Dentro de las características más específicas de la co-enseñanza, se han planteado los siguientes elementos como sus componentes fundamentales: Tener metas comunes en el equipo; creer que cada miembro del equipo tiene una experticia única y necesaria; demostrar paridad ocupando en forma alternada los roles; tener un liderazgo distributivo de funciones, repartiendo los roles del tradicional profesor individual entre todos los miembros del equipo; actuar en forma cooperativa, considerando elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales; monitorear el progreso de la co-enseñanza; compromiso individual.[18]

También es importante identificar algunas dificultades (desafíos) que aparecen al momento de implementar la co-enseñanza, entre las cuales encontramos: diferencias de filosofías, estilos y métodos; lucha de poder entre los docentes por el liderazgo en el aula; agrupar a los estudiantes por niveles de habilidad en lugar de habilidades mixtas puede hacer que un grupo sienta un estigma asociado; las distracciones en el aula,

especialmente en entornos paralelos de co-enseñanza; la planificación toma más tiempo y apoyo de la administración de la escuela.

El trabajo colaborativo implica implícitamente aprendizaje profesional colaborativo, es un proceso de construcción social en la cual cada persona aprende más de lo que aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo.[17] Por lo tanto, un trabajo hecho con un grupo colaborativo tiene un resultado más enriquecedor al que tendría la suma del trabajo individual de cada miembro.[19] Sin embargo, para el equipo es un desafío intelectual que provoca.

El trabajo colaborativo no sólo desafía a los equipos en términos intelectuales, sino que también provoca tensión en la aplicación y desarrollo de habilidades de interacción social necesarias para disponerse a trabajar de manera compartida.[8] Esto último implica que los equipos tienen que abrirse a una nueva manera de trabajar, donde el diálogo profesional y las acciones conjuntas serán parte de un nuevo escenario de aprendizaje para los equipos de aula.

La co-enseñanza como el trabajo colaborativo, en tanto estrategias para una educación inclusiva se van desplegando en el contexto escolar a partir de los imaginarios sociales que los actores tienen de sus formas de ser, hacer y decir, generando nuevas formas de interacción profesional y relaciones de alteridad entre los integrantes de los equipos interdisciplinarios y de aula.

Es así como en la experiencia pedagógica de co-enseñanza y trabajo colaborativo que buscamos comprender, es el que enfatiza en la singularidad de quienes viven la experiencia, de eso que les pasa, no eso que pasa,[20] de pasar de algo que no soy yo (principio de alteridad) y que nace en la subjetividad de quienes viven la experiencia pedagógica.[21] Entiendo que la "La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es consciente de esta limitación, aquél que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. En él llega a su plenitud el valor de verdad de la experiencia".[22]

Un saber que es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida.[23] Un saber de la alteridad un saber que acepta la sorpresa del otro, de la otra, de lo otro del mundo,[24] y que se interroga por sus necesidades y sentidos, y por lo adecuado de la relación.[25] Pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro; una pregunta está ligada a la dilucidación de qué hacer. Y es un saber que necesita contar con las dimensiones subjetivas, personales, con las propias historias que los constituyen como sujetos y desde donde vivimos, pensamos, actuamos. Un saber que se nutre de lo vivido y del trabajo sobre sí, como modo de profundizar sentidos y de abrir disposiciones y orientaciones. Así pues, «saber de la experiencia» quiere ser la expresión para referirse a la relación pensante que nace del misterio del otro, y que se queda ahí pensando, para conectarse más con eso, a la espera de encontrar un camino. Es una expresión para nombrar ese saber sabio que ayuda a estar en el mundo con mayor amplitud y sensibilidad.[26]

En la co-enseñanza y trabajo colaborativo, al encontrarse de frente con un otro (profesional) tenemos la posibilidad de ser provocados por su otredad, confrontados y conflictuados, condiciones necesarias para alterar nuestra existencia desde nuevas miradas profesionales de lo que hacemos cotidianamente.[27]

El artículo tiene como propósito describir la experiencia pedagógica de los co-enseñantes desde los imaginarios sociales de equipos de aula en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción en Chile.

## MÉTODO

El enfoque utilizado fue cualitativo y la metodología análisis de casos múltiple. La aproximación metodológica desde lo teórico y análisis de datos será desde los imaginarios sociales y análisis de contenido temático, lo que permitió profundizar en el fenómeno de estudio por medio de tres dimensiones de la investigación: El trabajo de campo, aplicación de técnicas y análisis de contenidos.[28]

El análisis de la información se realizó buscando la configuración y movilidad de los imaginarios sociales, en donde los gráficos de línea sociales fueron las herramientas utilizadas para visualizar las movilidades de las categorías sociales.

Población: El lugar donde se realizó la investigación fueron las escuelas básicas municipales con programas de integración escolar de la Ciudad de Concepción, Chile. Se consideró sólo las escuelas básicas, debido a que la mayoría de los profesores y estudiantes que forman parte de los programas de integración escolar se encuentran en este nivel educativo.

Muestra: 20 co-enseñantes, divididos en 10 profesores de educación diferencial/especial y 10 profesores de educación regular. La muestra fue intencionada, ajustándose esta a los criterios definidos para la investigación.[29] Para seleccionar a los participantes se utilizó el tipo de casos extremos para obtener una muestra rica en información, de acuerdo a formación de pregrado y tipo de NEE con la que trabajan, de esta forma se configuran las características de interés para el estudio. También se utilizó el criterio de saturación teórica para determinar la cantidad de sujetos informantes, entendiendo este criterio como el punto en donde los datos se tornan repetidos y dejan de entregar información novedosa.[30]

Recogida de información: La recogida de información se realizó mediante grupos focales y entrevistas comprensivas, considerando como instrumento un guión semiestructurado. Para Martínez,[31] el grupo focal es un método de investigación colectivista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Mientras que la entrevista comprensiva es un modo de profundizar en las respuestas y develar los significados ocultos o superficiales de los docentes.[32]

El procesamiento de la información se realizó, creando categorías libres desde la dimensión referencial, expresiva y pragmática.[33] El procesamiento siguió la racionalidad de categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia y Jaramillo,[28] para lo cual se tomó como consideración la teoría del análisis del discurso siguiendo a Iñaguez en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.[34]

## RESULTADOS

La configuración del mapa se organizó teniendo en cuenta las categorías selectivas conceptuales. Tres dimensiones conforman el diagrama: El ser expresado en acuerdos y prácticas sociales (referencial), las intenciones y emociones (expresiva) y las posibilidades o proyecciones expresadas en las fuerzas de realización (pragmática), lo cual se evidencia en un mapa de relevancias y opacidades que se presenta en cada una de estas dimensiones. Desde la lógica de los imaginarios sociales, en la medida que estas dimensiones se expresen se pueden referir a un imaginario configurado, sea este instituido o radical/instituyente.[11] Mientras que el peso de la práctica social de la categoría constituye la institucionalización del imaginario; es así como un imaginario instituido deberá tener gran peso social y un imaginario social radical/instituyente tendrá poco peso en ella.

Como se aprecia en el gráfico de líneas (figura 1), en un primer nivel de relevancia (con mayor recurrencia y carga social) se encuentran las formas de interacción emergiendo con mayor fuerza la categoría práctica pedagógicas de apoyo, es decir aquellas formas de interacción subordinadas en donde uno de los profesores realiza el trabajo principal y el segundo ejerce un papel secundario de apoyo.

**Figura 1.** Interacción profesional

También aparece como imaginario instituido los acuerdos sociales definidos desde la normativa y la burocracia pedagógica, como queda en evidencia en el siguiente relato:

"…los modelos que se establecen son tan estándar, y es uno que en terreno debe llevarlo al piso con cada niño, con cada realidad, entonces eso es lo que me molesta un poco, que te llevan a una normativa y que debe ser así desde el papeleo, porque en la realidad para el 170 y el 83 (decretos) tú debes responder con una serie de documentos. Te califican como buena educadora si cumples con la documentación y que pasa en aula…" (Profesor N°9 Ed. Diferencial).

Las fuerzas de los discursos reflexivos de los profesores son bajos y están al igual que en las prácticas situadas desde un lugar distante y propio, no desde un espacio compartido, es así como los profesores marcan límites al momento de referirse a su rol y responsabilidades, también se ve reflejado en la forma en que definen a sus estudiantes (mis estudiantes/ tus estudiantes; ellos / nosotros). Tal como se presenta en los siguientes relatos:

"Los niños con que trabajo yo, son los transitorios; es que los trato de mis niños porque yo trabajo… Bueno, sé que no hay que hacer comparación, pero por eso te digo no solamente trabajo con ellos, sino que con todos…" (Profesor N°8 Ed. Diferencial).

"Porque nosotros tenemos otra didáctica, por ejemplo, otra metodología de enseñanza; en cambio ellos son

así estructurados, ellos no ven por ejemplo que hay un chico que tiene un estilo de aprendizaje…" (Profesor N°11 Ed. Diferencial).

Las fuerzas de realización en torno a la interacción profesional son bajas, con lo cual la transferencia entre las intenciones o reflexiones sobre las formas de interacción profesional y lo que se hace en esto tiene muy poca correspondencia.

**Coordenada social: Co-enseñanza**

En un segundo nivel de relevancia social aparece la co-enseñanza, entendida como una estrategia para la educación inclusiva, en donde dos o más personas comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o todos los estudiantes de una clase de acuerdo a lo planteado por Cramer et al.[35] y Villa et al.[18]

Los profesores hacen referencia a la co-enseñanza constantemente, desarrollando estas perspectivas y representaciones de forma relativamente intermedia en la práctica social. En el mapa de lineas (figura 2) se evidencia poco peso en las fuerzas de realización.

**Figura 2.** Co-enseñanza

Lo anterior implica que las prácticas educativas en la co-enseñanza continúan articuladas a los imaginarios instituidos:

"Lo que pasa es que yo siento que el profesor diferencial cuando es sólo profesor diferencial, claro ellos manejan todo lo que tienen que manejar con las necesidades educativas especiales, pero las disciplinas en sí no la conocen, todo el tiempo los profes me dicen: Es que yo no cacho nada de lenguaje, no podría hacer una clase, me da miedo, me da susto". (Profesor N°12 Ed. Básica, Lenguaje y Comunicación).

Al principio cuesta porque la sugerencia o el tipo de metodología que uno utiliza con ellos es diferente, como que ellos quieren impartir su forma de clase, entonces cuando te dicen no el niño puede aprender de esta forma, utilicemos un power point; por ejemplo, los profesores más antiguos que usaban solamente el pizarrón entonces como cambiarles su estructura también es un poco complicado. "Yo creo hay está más el dilema, el tipo de cómo enseñar". (Profesor N°10 Ed. Diferencial).

Existen importantes emergencias en los procesos de reflexión (función expresiva) marcada por una fuerte tensión en la formación y formas de interacción entre los actores sociales, sin embargo, esta reflexión no transforma la realidad ya que la fuerza de realización y práctica social es baja. Se estaría hablando de un imaginario radical el cual requiere de un desbloqueo de los imaginarios instituidos para seguir como posibilidad instituyente. A continuación, se presenta un relato que deja en evidencia la constante tensión que se genera en la relación entre los profesores que conforman los equipos de aula que tratan de realizar la co-enseñanza: "… el entrar a la sala era como un extraño que entraba al aula, porque era la profesora con sus alumnos e incomodaba mucho el realizar la co-docencia. Entonces por mucho tiempo era más que nada asistir a los niños simplemente, si alguno tenía duda se le llevaba un material para que lo entendiera más pero no se permitía mucho la intervención en general". (Profesor N°9 Ed. Diferencial)

**Coordenada social: Trabajo colaborativo**

Con un tercer nivel de relevancia, esta coordenada es considerada por el estudio como un proceso complejo

donde se generan redes de colaboración entre los distintos actores sociales que forman parte de la comunidad educativa, muchas veces esto implica romper esquemas tradicionales de interacción profesional individualistas, práctica que muchas veces se arrastra desde la formación profesional recibida.

Con una fuerza de visibilidad media se encuentran las formas de decir/representar (función expresiva) constituida de solo una categoría: Aprendizaje colaborativo. Por último, en la función pragmática no surge ninguna categoría con fuerza de realización.

Esta coordenada muestra en los imaginarios sociales de profesores que conforman equipos de aula, con fuerzas altamente ponderadas en las prácticas sociales, pero con un nivel muy bajo en las transformaciones y las reflexiones; lo cual conlleva a un ejercicio de trabajo profesional entre docentes sin una reflexión adecuada de las consecuencias de este accionar.

Se aprecia en las prácticas pedagógicas y de socialización una alta presencia y carga social en el trabajo interdisciplinario, incluso con profesionales no docentes como: Fonoaudiólogos, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros, marcado por el trabajo rutinario, lo cual deja entrever la fuerte institucionalidad del trabajo segmentado desde las disciplinas y definido desde el control normativo. Algunos fragmentos de relatos así lo evidencian:

"lo veo como lejano todavía, creo que … bueno todas estas cosas son procesos que van de a poco cierto, pero creo que nos falta prepararnos a nosotros como docentes para poder llevar a cabo ese proyecto que tiene el gobierno, los docentes no estamos preparados para eso, entonces necesitamos más capacitación ¿de qué forma vamos a enfrentar esa situación? Estamos tan acostumbrados a una rutina en los establecimientos, que hacer cambiar a los profesores es súper complejo…" (Profesor N°9 Ed. Básica, Lenguaje y Comunicación).

"Es que quizás donde no conozco otra forma de cómo funcionan las cosas, es como que no me he puesto en ese pensamiento… quizás donde no conozco otra forma de hacer el trabajo es mejor dejarlo como ya está". (Profesor N°4 Ed. Básica).

## DISCUSIÓN

Los imaginarios instituidos en las prácticas sociales de co-enseñanza se configuran a partir de ver al otro profesional como un extraño, un visitante del aula o una amenaza de la cual me tengo que proteger o con la cual tengo que competir, esto contrasta con la idea de co-enseñanza, la cual promueve la responsabilidad compartida de la gestión curricular y desafía a los docentes a complementar sus saberes y establecer relaciones de colaboración profesional, lo que implica poner en práctica una serie de habilidades sociales de convivencia, esto es similar a lo encontrado por Sagredo et al.[17] En este sentido se destaca el carácter voluntario de la colaboración.[36,37] Además, se indica la importancia del desarrollo de habilidades interpersonales como el manejo de conflictos y la resolución creativa de problemas.[18] También se recomienda dedicar tiempo para que los co-educadores puedan conocerse mutuamente.[37]

Se plantean las dificultades y resistencias que se presentan en el trabajo de co-enseñanza, especialmente en algunos docentes de aula regular[38] para solicitar y recibir colaboración del profesor de educación especial; y el surgimiento de sentimientos de desconfianza y confrontación teórica y personal.[39]

El Trabajo Colaborativo es una exigencia de las políticas públicas actuales (p.26) Agrega lo siguiente: "El trabajo colaborativo entre los docentes y entre estos y otros profesionales es un apoyo fundamental que debe existir en los establecimientos para atender a la diversidad de los alumnos, con recursos humanos calificados que colaboren en el proceso educativo".[40]

En la función expresiva de la categoría trabajo colaborativo, la cual surge con una fuerza social media aparece la subcategoría aprendizaje colaborativo como expresión de aceptación al trabajo colaborativo desde las aperturas hacia el aprendizaje, sin embargo, esta intención tiene nula fuerza de realización por parte de los profesores.

Respecto al trabajo colaborativo entre profesores como posibilidad de aprendizaje colaborativo plantean que el constructivismo en la relación establecida entre el profesor de aula común y el profesor diferencial se expresaría en la configuración de significados propios al momento de abordar, conjuntamente, desafíos educativos o situaciones problemáticas comunes que implican asimilar la nueva información desde los conocimientos previos que cada uno posee y, desde ahí, reestructurar la información y crear un nuevo conocimiento que dé respuesta al problema inicial.[41] Por tanto, a la luz de los discursos de los profesores están intenciones están lejos de transformarse en acciones que generen un cambio en los acuerdos sociales instituidos caracterizados por prácticas rutinarias y normadas desde la escuela como institución social.

De esta manera en palabras del sistema educativo actual, no solo dificulta el trabajo integrado entre profesionales, sino que también "no deja espacio para la acción comunitaria del pensamiento, puesto que privilegia el individualismo, lo cual imposibilita una actitud de pensar crítica que considere al otro como otro legítimo" (p.16).[42]

En este sentido, la falta de articulación y trabajo colaborativo entre los profesores que conforman equipos de aula, prácticas sociales altamente instituidas, dificultan el dialogo y el aprendizaje profesional, lo que limita

las posibilidades de generar espacios participativos, no solo entre profesores, sino también con los estudiantes, familiares y comunidad.

Siendo la escuela una institución creativa siempre anclada a las significaciones imaginarias sociales, desde las cuales se generan unos acuerdos funcionales sobre las formas de ser/hacer y decir/representar, es evidente que estos acuerdos son sancionados socialmente para definir lo bueno y lo malo, lo adecuado y lo no adecuado, lo posible y lo imposible en el ejercicio de la profesión docente. Acá es importante destacar que los acuerdos sociales (desde la normativa y lineamientos ministeriales) no necesariamente moviliza a las personas a ser, hacer o decir algo desde el acuerdo funcional mismo, sino la convicción, motivación, creencia/ fuerza que lo lleva a asumir ese reglamento como posibilidad, es decir, las transformaciones no se generan desde reformas impuestas desde las fuerzas exógenas, sino más bien desde la generación de nuevas convicciones, motivaciones y discursos compartido por un grupo social con potencial de aplicación.

Estas estabilidades y generatividades en el ejercicio pedagógico de los equipos de aula formados por co-enseñantes se expresan de la siguiente manera:

a) Imaginarios sociales instituidos: Surgen algunos imaginarios nucleares (instituidos) que se aprecian en el ejercicio de la profesión docente por parte de los equipos de aula. Primero existe una fuerza social fuertemente instituida, una creencia generalizada respecto a concebir la educación inclusiva como un modelo impuesto desde la normativa, la cual convive con un currículum estandarizado centrado en los resultados. Con estas creencias centrales se han configurado imaginarios que se derivan, una de ella es las practicas pedagógicas individuales (desde la disciplina o especialidad), competitivas con relaciones profesionales tensas y jerárquicas. A esto se agrega formas de trabajo rutinario y normado con escaso margen a la reflexión y creación pedagógica.

b) Imaginarios radicales/instituyentes: Surgen como opacidades, voces divergentes y minoritarias de profesores que conciben la escuela como un escenario de autogestión y de reconocimiento de la alteridad. Se destacan algunos imaginarios instituyentes y radicales que proyectan en sus aspiraciones ideas de una escuela nueva. El reconocimiento del otro (profesor y estudiante) como posibilidad de construcción conjunta y aprendizaje, imaginario que aparece en el discurso de algunos profesores participantes en la investigación. Por otra parte, se dejan ver unos imaginarios radical/instituyentes que proponen una formación en diversidad, acogedora y flexible que se construye desde la reflexión comunitaria por sobre los imperativos impuestos desde los niveles centrales de educación.

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

La escuela, como institución de educación formal, tiene una tradición de ser un espacio homogeneizador que tiene la tarea de reproducir y transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos, saberes y valores considerados como fundamentales para dicha cultura, invisibilizando los rasgos particulares de los estudiantes. Además, como lo plantea Martínez Boom, la escuela mantiene un imaginario central que es definitivamente la perspectiva industrial y funcionalista, desde la cual se empujan otros imaginarios subyacentes o segundos, como el de la competencia, la producción y el mercado.[43]

Esto se relaciona con el proceso de la inclusión – exclusión dado en las escuelas, debido a que los sistemas educativos globales, fueron pensados (desde su origen) para estudiantes “normales” en lógicas laborales y productivas. Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas tradicionales no inclusivas.

La escuela en su desarrollo histórico es una creación en la cual la escuela instituyente actúa en la instituida a través del imaginario social. Esto es la articulación última de la institución escuela, de sus necesidades, de su mundo; es el conjunto de esquemas organizadores, condición de representatividad de lo que una sociedad se brinda a sí misma. “La dimensión histórica implica la existencia de un pasado y una tradición social que nos presenta siempre como dados y organizados en el lenguaje; esto es, como ya imaginados o instituidos”.[44]

Las nuevas políticas educativas se han plasmado en reformas y modificaciones legales las cuales no se han traducido en trasformaciones profundas en las prácticas educativas tradicionales instituidadas. Desde la lógica de la movilidad de los imaginarios sociales se hace entendible, entonces, por qué la escuela sigue sin experimentar cambios significativos (desde los procesos internos) pese a las múltiples “aparentes reformas” que se introducen en ella, principalmente desde modificaciones normativas.

## CONCLUSIONES

En conclusión, se señala que, para acceder a los imaginarios sociales de los profesores, es necesario en primer lugar, reconocer el esquema de acuerdos sociales en el marco del cual se mueven las "prácticas pedagógicas inclusivas" tomadas como referencia; en segundo lugar, acceder a los ethos de fondo, mediado por la lógica de coordenadas sociales.

Lo que define la movilidad de una coordenada es el peso social que los actores le otorgan a partir de las categorías que la configuran, es decir, una coordenada definida desde los imaginarios sociales instituidos tendrá su visibilidad y peso social desde las formas de ser/hacer por sobre las formas decir/representar correspondiente a los imaginarios sociales radical/instituyente. Por tanto, cualquier desplazamiento del peso social en estas dimensiones implica una movilidad de la coordenada.

La movilidad de los imaginarios se configura en la transición de formas de ser y hacer centradas en el cumplimiento de normas asimiladas por los profesores como inclusión, con escasa reflexión y con un sentimiento de resignación y resistencia a las posibilidades de cambio en las prácticas docentes que surgen como tenues fisuras en la estructura oficial. Los imaginarios radicales/instituyentes se muestran como ebulliciones incipientes hacia un trabajo pedagógico acogedor con horizonte en la validación del otro sea este un docente (en la co-enseñanza) o un estudiante.

Las política públicas inclusivas no han significado desde los imaginarios de los docentes, una mejora en el desarrollo del proceso educativo en contextos inclusivos y además, no se ha generado una cultura de trabajo colaborativo entre los docentes involucrados con el proceso de educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Hansen JH, Carrington S, Jensen CR, Molbaek M, Secher Schmidt MC. The collaborative practice of inclusion and exclusion. Nordic J Stud Educ Policy. 2020;6(1):47-57.

2. Sagredo-Lillo E, Salamanca-Garay I. Managing the inclusion of students with high cognitive performance and/or dual exceptionality, from virtual and face-to-face collaborative spaces. Smart Innov Syst Technol. 2023;366(1):667-87.

3. Sagredo-Lillo E, Salamanca-Garay I, Espinoza J, Raby MD, Sagredo-Concha I, Soto-Fuentes A. Trabajo colaborativo para la inclusión educativa en tiempos de pandemia por COVID-19, mediante TIC. Rev Iber Sist Tecnol Inf. 2023;(E63):120-33.

4. Sagredo E, Salamanca-Garay I, Sagredo-Concha I, Espinoza J, Soto-Fuentes A. Collaborative work and co-teaching as 21st century skills for educating from an inclusive perspective in face-to-face and virtual contexts. In: Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 933. Cham: Springer; 2024. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54256-5_31.

5. Sagredo-Lillo E, Salamanca-Garay I, Castro-Cáceres R, Soto-Fuentes A. Una propuesta de gestión del clima organizacional en el ámbito educativo, basado en la colaboración tanto en entornos presenciales como virtuales. Rev Iber Sist Tecnol Inf. 2024;(E66):436-48.

6. Stainback S, Stainback W. Aulas inclusivas. Madrid: Narcea; 1999.

7. Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Orientaciones para la implementación del Decreto Nº 170 en Programas de Integración Escolar. Santiago: MINEDUC; 2010.

8. Castro R, Rodríguez F. Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza: Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva. Santiago: RIL Editores; 2017.

9. Shotter J. Realidades conversacionales. Buenos Aires: Amorrortu Editores; 2001.

10. Castoriadis C. La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria. Buenos Aires: Tusquets Editores; 1983.

11. Murcia N. Imaginarios sociales: Preludios para realizar estudios sobre universidad. EAE Editores; 2011.

12. Baeza M. Los caminos invisibles de la realidad social: Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Santiago: RIL Editores; 2000.

13. Castoriadis C. Hecho y por hacer: Pensar la imaginación. Buenos Aires: Edudeba; 1998.

14. Castoriadis C. Los dominios del hombre: Ensayos filosóficos. Barcelona: Gedisa; 2005.

15. Castoriadis C. La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets Editores; 2007.

16. Baeza M. Mundo real, mundo imaginario social. Santiago: RIL Editores; 2008.

17. Sagredo E, Bizama M, Careaga M. Time management, collaborative teacher work, and inclusive education. Rev Colomb Educ. 2020;(78):343-60.

18. Villa R, Thousand J, Nevin A. A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. 2nd ed. Thousand Oaks: Corwin Press; 2008.

19. Guitert M, Jiménez F. Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. In: Sangrá A, editor. Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa; 2000.

20. Larrosa J. Experiencia y alteridad en educación. In: Skliar C, Larrosa J, editors. Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: Homo Sapiens; 2009. p. 13-44.

21. Contreras J, Pérez de Lara N. La experiencia y la investigación educativa. In: Contreras J, Pérez de Lara N, editors. Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata; 2010. p. 21-86.

22. Gadamer H. Verdad y método I. Salamanca: Ediciones Sígueme; 1999.

23. Zambrano M. Notas de un método. Madrid: Tecnos; 2011.

24. Skliar C, Larrosa J. Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: Homo Sapiens; 2009.

25. Van Manen M. Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books; 2003.

26. Contreras J. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. Rev Interuniv Form Profr. 2013;27(3):125-36. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008.

27. Castro R. Configuración, movilidad y sentidos de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva en profesores que conforman equipos de aula en la Comuna de San Pedro de la Paz. 2018.

28. Murcia P, Jaramillo L. Investigación cualitativa: La complementariedad. Bogotá: Editorial Kinesis; 2008.

29. Rodríguez G, Gil J, García E. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe; 1996.

30. Ruiz J. Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto; 2009.

31. Martínez M. La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas; 1999.

32. Ríos T. La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Manizales: Universidad de Manizales; 2013.

33. Wodak R, Meyer M. Métodos del análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa; 2003.

34. Iñiguez L. Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales. Barcelona: Editorial UOC; 2006.

35. Cramer E, Liston A, Nervin A, Thousand J. Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. Int J Whole Sch. 2010;6(2):59-76. https://eric.ed.gov/?id=EJ912017.

36. Graden L, Bauer M. Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. In: Stainback S, Stainback W, editors. Aulas inclusivas. Madrid: Narcea; 1999. p. 103-17.

37. Murawski W, Dieker L. Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. Teach Except Child. 2004;36(5):52-8. https://doi.org/10.1177/004005990403600507.

38. Stuart S, Connor M, Cady K, Zweifel A. Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. Int J Whole Sch. 2006;3(1):12-23.

39. Sánchez E. El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. Inf Aprendiz. 2000;91(3):55-77.

40. Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Política Nacional de Educación Especial, Nuestro compromiso con la diversidad. Santiago: MINEDUC; 2005.

41. Castro R, Figueroa B. Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. Paideia. 2006;41:117-27.

42. Ríos T. Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: Hacia una pedagogía comunitaria. Rev Latinoam Estud Educ. 2015;11(2):16-46.

43. Martínez Boom A. La educación en América Latina: De políticas expansivas a estrategias competitivas. Rev Colomb Educ. 2003;44:13-39. https://doi.org/10.17227/01203916.7761.

44. Muñoz Onofre D. Construcción narrativa en la historia oral. Nómadas. 2003;18:94-102.

## FINANCACIÓN

Ninguna.

## CONFLICTO DE INTERESES

Ninguno.

## CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

*Conceptualización:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Curación de datos:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Análisis formal:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Investigación:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Metodología:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Administración del proyecto:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Recursos:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Software:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Supervisión:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Validación:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Visualización:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Redacción – borrador original:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.
*Redacción – revisión y edición:* Ricardo Castro, Emilio Sagredo-Lillo.