



Algunos obstáculos identificados en las tramas institucionales en el trabajo de las coordinadoras de curso

Moyetta, L¹; Rainero, D¹; Filippi, M.Á.¹; Barbero, D¹

¹Facultad de Ciencias Humanas; Licenciatura en Psicopedagogía

Palabras claves

Obstáculos institucionales
Inclusión educativa
Escuela secundaria
Coordinador de curso

Resumen

En las escuelas secundarias de gestión oficial de la ciudad de Río Cuarto, desde el año 2009 se vienen insertando profesionales del área de la psicopedagogía en el cargo de Coordinador de Curso cuya función es articular, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes de manera co-gestionada con el equipo directivo y docente de la institución escolar.

Desde la investigación en curso: La intervención psicopedagógica en la escuela secundaria: obstáculos, tensiones y condiciones para una educación inclusiva posible; nuestro equipo de trabajo decide hacer foco en el estudio de las prácticas desplegadas por estos profesionales en la trama institucional.

El objetivo de la presente comunicación es dar cuenta de los obstáculos que los Coordinadores de Curso reconocen en cada contexto escolar al momento de construir y sostener propuestas educativas inclusivas.

La metodología utilizada se inscribe en un enfoque cualitativo. El diseño de la investigación estructura un trabajo de campo en escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto seleccionando la entrevista en profundidad como estrategia de obtención de la información. De un total de diecisiete escuelas secundarias públicas de gestión oficial en la ciudad de Río Cuarto, en trece de ellas el psicopedagogo ocupa el cargo de Coordinador de Curso. Se realizaron entrevistas a CC e integrantes del equipo directivo.

Los resultados pretenden mostrar la naturaleza de los obstáculos, que se desprenden de las entrevistas a las CC y las recurrencias de los mismos que se observan en los diferentes contextos institucionales.

La discusión se orienta a analizar el impacto de los obstáculos institucionales en tanto los mismos afectan la función de la escuela en la promoción de la inclusión educativa

Información de autores

Correspondencia:

lilimoyetta@gmail.com
mdanielarainero@gmail.com
marifilippi@yahoo.com
barberodani@hotmail.com



Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

1. Introducción

El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación titulado "La intervención psicopedagógica en la escuela secundaria: obstáculos, tensiones y condiciones para una



educación inclusiva posible"¹ el cual hace foco en el estudio de las prácticas profesionales desplegadas por las psicopedagogas en las instituciones educativas.

Esta comunicación pretende dar cuenta de los obstáculos de naturaleza institucional que las psicopedagogas, actuando desde sus cargos de Coordinadoras de Curso, identifican en las singularidades de las tramas institucionales de las escuelas en las que se desempeñan.

En el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206) se sostiene que la Educación Secundaria, en todas sus modalidades y orientaciones, se propone habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuidad de sus estudios.

A partir de la sanción de la presente Ley de Educación Nacional, la extensión de la escolaridad obligatoria para todos los años de la escuela secundaria constituye uno de los desafíos más relevantes para garantizar el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en este nivel del sistema educativo. Así se expresa en los fines y objetivos de la política educativa nacional:

- a) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- b) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

En este contexto surge una nueva figura denominada Coordinador de Curso, destinada a coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes de manera articulada con el equipo directivo y docentes de la institución escolar. (Res 1316/09). Entre las funciones específicas, se reconocen el acompañamiento de las "trayectorias escolares de los estudiantes, en pos del logro de la inclusión educativa; el acompañamiento del curso como grupo de aprendizaje y socialización; la coordinación y articulación pedagógica; y el trabajo constante con las familias de los estudiantes."

1 Proyecto (2016-2018) "La intervención psicopedagógica en la escuela secundaria: obstáculos, tensiones y condiciones para una educación inclusiva posible". Directora: Mgter. Liliana Moyetta; colaboradoras: Daniela Rainero; Daniela, Barbero; M. de los Ángeles Filippi. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC.



Se sintetiza de este modo la función del coordinador de curso como nexo, mediador, que busca generar acuerdos entre diversos actores educativos en pos de acompañar y sostener trayectorias escolares con la finalidad de propiciar la inclusión educativa. Al respecto es oportuno considerar los aportes de Terigi (2009) quien conceptualiza la inclusión educativa desde diferentes dimensiones, entre ellas: a) que todos quienes se encuentran en edad escolar asistan a la escuela, donde la calidad básica de los aprendizajes esté asegurada; b) que la escuela asegure a todos una formación compartida más allá de sus orígenes y culturas de referencia, sin arrasar con las singularidades y particularidades de las culturas locales, ni codificar como única cultura válida la de un sector específico; c) que no se produzcan condicionamientos sobre el futuro educativo de los jóvenes que segmenten circuitos diferenciados de escolarización; d) que cada vez que surja una nueva barrera para el acceso o para aprender en la escuela, el Estado asuma sin demoras acciones y medidas pertinentes que remuevan dichas barreras.

En vinculación a estas dimensiones, se destaca entre las funciones de coordinador de curso el fortalecimiento, acompañamiento y seguimiento de las diversas trayectorias escolares posibles en el proceso educativo tanto individual como grupal de los alumnos. En relación a la conceptualización de “trayectorias educativas” Terigi (2009) plantea la importancia de singularizar la mirada, reconocer (al adolescente) como estudiante, saber su historia escolar, que es lo que permite construir estrategias de seguimiento. Haciendo referencia a todas las disposiciones que faciliten que los niños, niñas, y adolescentes habiten la escuela como un espacio institucional que les es propio y en el que se pueden transitar desde diferentes modalidades y trayectos.

Ahora bien, el coordinador de curso despliega su tarea desde una posición singular al interior de una trama institucional. Según Greco, Alegre y Levaggi (2016) “la posición es el espacio propio y a la vez relacional con otros, en el cual se ubica un sujeto”, en este caso, el coordinador de curso, que incluye no sólo sus vínculos con otras posiciones (profesores/as, maestros/as, directivos, estudiantes, autoridades de otras organizaciones, no docentes, etc.), sino también con el proyecto educativo, con el contexto. Este espacio, continúa diciendo la autora, “en tanto red de relaciones se define como la trama de la institución educativa, desde donde se reconocen espacios, tiempos, condiciones, tareas, formas de hacer y pensar, culturas institucionales y comunitarias, vinculadas con la educación en cada contexto.” (Greco, Alegre y Levaggi 2016: 25). Desde la posición del Coordinador de Curso, puede “verse” una trama que otras posiciones no necesariamente “ven” como un conjunto amplio y complejo de relaciones, desde donde el profesional de la



psicopedagogía además advierte complejidades en la trama institucional que intenta superar, poniendo a trabajar algunas de las dimensiones que la componen. En este sentido, en la singularidad del entramado escolar hay algunos aspectos que hacen “obstáculo”, que tensionan y a veces contraponen las posiciones diversas; este es el sentido que le damos a la noción de obstáculo, como un atajo que de no ser abordado limita las posibilidades de construir condiciones que propicien la inclusión educativa. Es un observable que lo advierte el coordinador desde esa posición, y que se enuncia como *fallas en las relaciones, como grandes dificultades, asuntos difíciles de modificar.*

2. Objetivos

Los objetivos de la presente comunicación son, en primer lugar dar cuenta de los obstáculos institucionales que las Coordinadoras de Curso reconocen en la singularidad de las tramas institucionales en las que actúan, al momento de construir y sostener propuestas educativas inclusivas; y en segundo lugar reflexionar sobre el valor de la intervención psicopedagógica en los contextos escolares.

3. Metodología

Este trabajo se inscribe en un estudio de tipo cualitativo orientado a comprender los fenómenos en la complejidad de los contextos en los que acontecen. Los datos se recabaron a través de entrevistas en profundidad realizadas a las Coordinadoras de Curso y directores de cada escuela. Para ello se seleccionó una muestra intencional, teniendo en cuenta que el cargo de Coordinador de Curso, al momento de comenzar esta investigación, estaba instaurado en trece escuelas públicas, de un total de diecisiete escuelas existentes en la ciudad de Río Cuarto, donde se llevó a cabo el estudio. En esta investigación se incluyeron seis escuelas atendiendo a los siguientes criterios: grado de interés en el tema objeto de investigación expresado por los sujetos a entrevistar; disponibilidad de tiempos y espacios en la institución para realizar las entrevistas; existencia de cargos de Coordinadores de Curso efectivamente ocupados por profesionales de la psicopedagogía; conocimiento y accesibilidad de los investigadores de la universidad en virtud de trabajos previos con las instituciones que aseguran una relación de confianza.

La entrevista a las Coordinadoras se estructuró en torno a un guión flexible de temas o tópicos sobre los que se les solicitó a las entrevistadas sus opiniones, valoraciones, significaciones y argumentos en relación a: a) la perspectiva institucional en relación a la



inclusión educativa, b) la perspectiva de los docentes en relación a la inclusión educativa y hacia los jóvenes en particular, c) la existencia de proyectos institucionales como promotores de la inclusión educativa, d) los obstáculos y dificultades al momento de incluir a los jóvenes y f) las valoraciones que realiza sobre su propia función en la escuela.

En esta comunicación se analizará el tópico vinculado con los obstáculos y dificultades que encuentran las Coordinadoras de Curso en la singularidad de las tramas institucionales para promover la inclusión educativa.

4. Resultados

Del análisis de las entrevistas con las Coordinadoras de Curso se obtuvieron obstáculos institucionales que afectan a la dimensión organizacional y a la dimensión pedagógica.

1. Obstáculos institucionales que afectan la dimensión organizacional.

Los obstáculos que a continuación se enuncian dan cuenta de aspectos que atraviesan la dinámica organizacional de la escuela y que inciden en las posibilidades de incluir educativamente a todos los sujetos.

a) La posición que asumen algunos actores en relación a los sentidos de la inclusión educativa en torno a la ley.

Este obstáculo se vincula con las resistencias de algunos actores educativos para repensar y asumir la inclusión desde lo que enmarca la Ley de Educación Nacional y las resoluciones específicas sobre la inclusión. Institucionalmente se delega esta tarea sólo al Coordinador de Curso y es un desafío enmarcar las acciones y acompañamientos implicando a docentes desde el respaldo legal.

Así lo expresan las coordinadoras:

“Insisto...me parece que institucionalmente hay que continuar trabajando el tema del rol de todos los actores institucionales, pareciera que a los coordinadores de curso nos corresponde todo lo nuevo.” (CC1)

“No es una ocurrencia mía que esto sea así, como pensaban o planteaban algunos docentes. No soy yo quien aprueba que este chico esté o no en hospitalaria; yo vehiculizo después lo que sucede, pero nada más, ésa es mi función. Entonces... y siempre trato por lo menos desde mi función ir encuadrándolo en lo que me respalda



como la legislación, que es una tarea de todos hacer cumplirla, de qué manera podemos dar respuesta a eso. No es sólo mi tarea, pero bueno, es un tema involucrar a los docentes.” (CC1)

“Y en los profes, sí, primero había como cierta resistencia, más desde este lugar ahora quieren que todo sea fácil y que se facilite todo, qué más quieren, que lo haga pasar y qué sé yo; pero después se fueron trabajando, digamos, las cuestiones como que se vean algunas otras cosas.” (CC2)

b) La posibilidad de asumir la corresponsabilidad y el trabajo colectivo.

Este obstáculo se manifiesta en las dificultades de sostener un trabajo colectivo para el cumplimiento de la inclusión educativa, tales como: gestar y asumir la corresponsabilidad, la mutua implicación y el sentido de pertenencia a la institución que conlleve a la posibilidad de construir una visión compartida y sostener los acuerdos establecidos.

Así lo expresan las coordinadoras:

“Desde el Ministerio nos dicen que todos los actores tenemos una función pedagógica, que es la de la escuela. Pedagógico a veces se asocia solamente al que enseña contenido. Cada uno tiene una función específica y actúa como si lo que cae por fuera de ella no fuera su responsabilidad. Insisto, para mí, la gran dificultad es más un obstáculo....es el trabajo en corresponsabilidad, el trabajo colectivo.” (CC1)

“La ley como el marco general, si bien da lugar a la definición de nuestra función como coordinadores de curso, desde apoyar las trayectorias de los chicos en el marco de lo que la ley dice que debe garantizar la escuela pública la educación es para todos y un compromiso de todos...en esto cuesta trabajar para que todos estén implicados y redefinan su función docente.” (CC2)

“No hay avances en la posición que asumen los profesores sobre la enseñanza y sobre la institución.” (CC3)

“En lo institucional hay desimplicación, el colectivo docente no apoya iniciativas.” (CC3)

En algunos casos las coordinadoras mencionan la falta de sentido de pertenencia por parte de los adultos a la institución y cómo afecta al trabajo colectivo.



“Eso tiene que ver con el compromiso desde lo afectivo con la institución. A pesar de que los profesores tienen mucha concentración de horas acá. Es como que unos se resisten, al ser una escuela tan grande, los profes son tantos...” (CC1)

“Cuando una situación de “no puedo con este alumno” se transforma a nivel institucional, se propone una reunión, luego nunca quieren o pueden asistir.” (CC3)

En otras situaciones este tipo de obstáculo se vincula con la escasa implicación del docente en la concreción de la propuesta de cambio de la política educativa en el espacio del aula.

“Si lo nuevo no empieza a impregnar en el aula, va a seguir siendo lo mismo, o sea, me parece que todas las políticas educativas que hablan de la inclusión tienen que entrar al aula, y si seguimos generando como instancias paralelas, sin involucrar al docente, nunca van...a producir un cambio.” (CC1)

“empezar a pensar qué hacemos con la enseñanza, acuerdos y desacuerdos, profes más involucrados, otros no tanto, pero bueno... y también con mayor apertura a escuchar las voces de los chicos, porque la verdad que había algunos docentes que no lo consideraban.” (CC1)

También se advierten obstáculos vinculados con la imposibilidad de instituir las condiciones interpersonales por un lado y de tiempos y espacios por otro, para generar y sostener acuerdos colectivos enmarcados en políticas educativas actuales y derivar dispositivos de trabajo que promuevan la inclusión educativa.

“Lo más difícil a nivel institucional, es el trabajo colectivo, es lo que más cuesta. No hay lugar para encontrarse. Es un desencuentro, esa es la gran dificultad.” (CC1)

“Siguen las resistencias al trabajo colectivo y desde cómo visualizar los sentidos de estas nuevas prácticas derivadas de una política de inclusión, digamos, tanto con lo que tiene que ver con lo académico, con las cuestiones de convivencia...” (CC2)

“Resulta complejo encauzar a los docentes en una legalidad institucional.” (CC3)

La dificultad de conformar equipos de trabajo para establecer acuerdos colectivos y sostenerlos a lo largo del tiempo.



“... todavía falta como conformar algunos equipos de trabajo, porque acá todo se logra en la medida en que logres establecer acuerdos colaborativos entre todos. Entonces, el mayor obstáculo que sigo encontrando tiene que ver básicamente con eso, en diferentes tipos de abordajes, o diferentes tipos de proyectos, lo que sea, con generar estos acuerdos colectivos, compartidos, en donde cada uno cumpla con lo que se acordó.”
(CC4)

“... pensar los acuerdos, también, que son acuerdos que muchas veces no reflejan, quizás, la mirada exacta de todos los integrantes de la escuela. Son realmente consensos.”

II Obstáculos institucionales que afectan la dimensión pedagógica

Los obstáculos que a continuación se describen dan cuenta de diferentes aspectos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje que transcurren en el espacio de las aulas.

a) Posiciones que afectan el diseño y sostenimiento de propuestas educativas inclusivas que alojen a los jóvenes y los habiliten como sujetos de aprendizaje.

Este obstáculo se vincula con aquellas concepciones que sostienen algunos actores educativos en relación a quiénes son los jóvenes y sus posibilidades educativas.

“No hay avances en la posición que asumen los profesores sobre la enseñanza. Hay escasa disponibilidad de los docentes a poner en reflexión la propia práctica. Concepciones deterministas de los docentes sobre las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes.

Hay una escisión entre el valor de la oferta pedagógica y el comportamiento de los jóvenes. Los docentes no logran vincular los problemas del aula con la herramienta pedagógica para resolverlos. Abandonan los intentos, desamparan a los jóvenes.

La dimensión pedagógica, los proyectos, los acuerdos didácticos se han logrado escasamente, es muy complejo.

Las problemáticas que presentan algunos jóvenes se traducen en el no puedo de los docentes”. (CC3)

b) Escasa articulación entre los espacios de aprendizajes de la tutoría y el de aula común.



Una de las dimensiones de la oferta pedagógica a nivel institucional tiene que ver con la imposibilidad de articular los procesos de aprendizaje en el espacio de tutorías docentes con las valoraciones del docente del aula común.

“Las tutorías surgen en función de un problema: hay más desaprobados en matemática,.. van al espacio tutorial. Pero me parece que tenemos que encontrar una instancia de articulación entre tutoría y espacio áulico; si no, si se refuerzan las tutorías van a pasar a ser más significativas que el espacio áulico, pero eso es algo paralelo. Hay que volver al aula.” (CC1)

“Los alumnos avanzan en la construcción de conocimientos en el espacio de tutorías y luego no es reconocido por el docente de aula.” (CC2)

c) Perspectivas construidas acerca de la situación de los alumnos que repiten el curso.

Según los CC este obstáculo tiene una incidencia directa sobre la posibilidad de revisar la propuesta pedagógica por parte de los docentes.

“Ahí hay toda una cuestión a revisar. El análisis que la CC hace es que el alumno que repite tiene que volver a cursar aquellas materias que ya había aprobado. Y el resultado es que si un estudiante repite por cuatro materias, al otro año a lo mejor vuelve a repetir por ocho, o sea... o por más. También señala la mirada despectiva de los profes con respecto al repitente...” (CC1)

d) Las problemáticas de la convivencia en el aula y la enseñanza.

Una dimensión del problema de construir propuestas pedagógicas convocantes es el obstáculo que antepone los docentes de la problemática de la convivencia entre los alumnos dentro del mismo curso. Los CC advierten sobre la incidencia de una mirada delegatoria y desresponsabilizante en el abordaje de las situaciones de conflicto con los estudiantes.

“Cuando hay un problema de convivencia en el aula al profe... le cuesta hacerse cargo de esa situación. Llama a otro, al preceptor o al coordinador de curso.

No puedo dar clases porque hay conflictos, disturbios que impiden desarrollar la clase.

Los docentes envían a los alumnos en conflicto al espacio del coordinador de curso, para que allí se resuelva y ellos puedan dar la clase”. (CC 2)



e) La irrupción de medidas ministeriales que contradicen la esencia de los procesos que se pretenden instalar en la institución.

“Las calificaciones que los profesores de cada materia tienen que cargar en sistema Ciudadano Digital (CiDi), eso obstaculiza un poco porque si uno intenta que el profesor considere otros criterios de evaluación esa carga ahora genera una dificultad”. (CC1).

5. Discusión

Luego del análisis realizado se destaca la importancia de analizar y comprender la trama en que devienen las posiciones de los diferentes actores educativos en cada una de las instituciones diversas y singulares. Se reconoce que las concepciones que sostienen algunos actores hacen obstáculo en la construcción de nuevas posiciones, en la implicación al trabajo colectivo y en la revisión y armado de propuestas pedagógicas convocantes. Estas concepciones, en varias ocasiones, sostienen ideas meritocráticas de la educación, miradas estigmatizantes o peyorativas hacia los jóvenes que se traducen en dificultades para pasar de una concepción de escuela selectiva hacia una inclusiva.

Es así que las Coordinadoras, en tanto psicopedagogas, advierten su posición en la institución desde un lugar de tensión donde existen construcciones, visiones y miradas sobre el estudiante, sobre el ser docentes y hacer escuela, muy difíciles de modificar. En este entramado, se considera que las alternativas a estos obstáculos pueden vincularse a generar una agenda de trabajo que se contextualice en proyectos con cierto respaldo desde la gestión que dé lugar a “lo nuevo” que emana en el campo de las políticas educativas. Reconociendo a su vez que la resistencia que muestran algunos actores como parte de sus concepciones: sobre la política, la escuela y los jóvenes, plantea dificultades en la negociación de significados y representaciones compartidas para la elaboración de los proyectos institucionales. Se plantea así como necesidad la configuración de ciertos dispositivos que permitan avanzar en el consenso de criterios de trabajo, en acuerdos colectivos y sostenidos en el tiempo, lo que incidiría en nuevos modos de hacer escuela. Advertir que si bien es esperable cierta tensión entre el pensamiento profesional del Coordinador de Curso y el de ciertos actores institucionales, el profesional de la psicopedagogía debe poder vigilar constantemente el marco epistémico desde el cual construye sus concepciones para que el mismo no se constituya en un obstáculo más.

Finalmente, consideramos de gran fertilidad el abordaje psicopedagógico en la escuela secundaria desde el cargo de Coordinador de Curso en tanto posibilita, a través de la



colaboración con los actores institucionales, visibilizar y trabajar aquellos obstáculos que aún persisten en las instituciones educativas y dificultan el despliegue a pleno de las políticas inclusivas.

Referencias

- Grecco, B.; Alegre, S.; Levaggi, G. 2014. Los Equipos de Orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley de Educación Nacional. LEN. 26206. Año 2007. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Resolución 1613. Año 2009. Dirección General de Educación Media. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba
- Terigi, F. 2009. Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico. Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Ministerio de Educación de la República Argentina. Bs.As.