



MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Educación Media
Subdirección General de Educación Media
Humberto 1° 467-Teléfono -0351-4332337
Córdoba Capital

***CONSTRUYENDO EL OFICIO DEL COORDINADOR DE
CURSO***

**(Documento para la discusión producido a partir de las “Jornadas de Encuentro y
Acompañamiento de los Coordinadores de Curso. Año 2011”)**

INDICE

- **Introducción**
- ***I. El espacio de intervención del Coordinador de Curso y la formulación de la situación problema***
 - **Dos Tipos de construcción de la situación problema: Tipo 1 estrategia “holística” orientada hacia la lectura interpretativa de signos. Tipo 2 estrategia “causalista” reproducción literal del contenido informativo de la situación problema**
- ***II. Acciones esperables de la figura del Coordinador de Curso: las estrategias y sus dispositivos***
 - **II.1 El tránsito de la situación problema a las estrategias de su abordaje**
 - **II.2 Estrategias para la intervención**
 - **II.3 Proyectos y dispositivos para la intervención**
- ***III. Análisis de las producciones de los Coordinadores de Curso en las instancias del Taller***
- **Consideraciones finales**
- **Referencia bibliográfica**
- **Glosario** (*El Glosario se formula a partir de definiciones adoptadas en este documento y su uso debe ser este contexto*)
- **Anexo: análisis cualitativo de los datos. Material documental**

INTRODUCCIÓN

El presente documento de trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de las producciones grupales generadas por los Coordinadores de Curso en el marco de las “*Jornadas de Encuentro y Acompañamiento*” que se llevaron a cabo en los meses de Mayo a Junio de 2011 organizadas por la Sub Dirección de Educación Media, Dirección General de Educación Media de la Provincia de Córdoba.

El análisis aborda diversas temáticas derivadas del encuadre específico que presidió el diseño de las Jornadas, así como cuestiones emergentes que están ligadas al proceso de institucionalización del nuevo rol. Este documento, que refleja cierto recorte de lo trabajado durante la fase del taller, realiza distinciones conceptuales sobre dimensiones técnicas relevantes de la práctica del Coordinador y abre perspectivas para repensar y revisar con sentido crítico la propia práctica cotidiana.

En la primera parte se aborda el espacio de intervención del Coordinador de Curso y la formulación de la situación problema, vinculadas a dos estrategias de construcción: La “holística” orientada hacia la lectura interpretativa de signos¹ y la “causalista”, reproducción literal del contenido informativo de la situación problema.

La segunda parte incluye algunas consideraciones teóricas sobre el desafío metodológico desde la etapa inicial de la formulación del problema hasta la selección de estrategias de intervención.

En la tercera parte se realiza un análisis de las producciones de los Coordinadores de Curso y se construye una matriz conceptual que comprende cuatro dimensiones con las propiedades más recurrentes que forman parte de una estrategia de intervención.

I. El espacio de intervención del Coordinador de Curso y la formulación de la situación problema

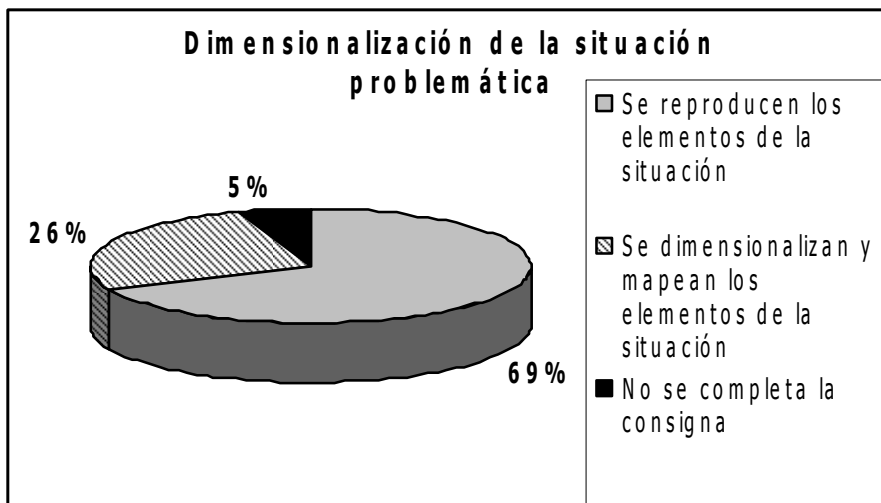
- **Dos Tipos de construcción de la situación problema: Tipo 1: Estrategia “holística” (orientada hacia la lectura interpretativa de signos) y Tipo 2: Estrategia “causalista” (reproducción literal del contenido informativo de la situación problema)**

En las situaciones problemas presentadas a los grupos se observan dos tipos de abordajes:

¹ Esta conceptualización sobre la lectura interpretativa de signos se tomó desde Duschatzky, S. y otros. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Capítulos de I al IV. Este material fue incluido dentro del dossier bibliográfico entregado en la instancia de capacitación realizada en el 2010 para el primer grupo de Coordinadores de Curso.

Tipo 1 (ver porcentaje en Gráfico) en este tipo están quienes optan por **descomponer el área del problema** desarrollando sus posibles dimensiones y “mapeando” conceptualmente los supuestos temas subyacentes. A este Tipo le llamaremos estrategia “holística” orientada hacia la lectura interpretativa de signos.

Por otro lado, en el **Tipo 2** (ver porcentaje en Gráfico) están quienes representan la situación **reproduciendo casi literalmente el contenido de información** del enunciado, no conceptualizando ni explicitando los esquemas de interpretación. A este Tipo le llamaremos estrategia “causalista” reproducción literal del contenido informativo de la situación problema.



A modo de ejemplo se partirá de la Situación N° 1 para poder apreciar en forma concreta cómo se aplican los Tipos de análisis propuestos y explicar las estrategias que los diferentes grupos pusieron en juego:

Situación N° 1

“Los estudiantes del curso 4to año de la tarde me dicen que no entienden las clases del profesor de Química, la forma de comunicarse y el modo de dar las explicaciones y las consignas.

El 56% de los alumnos de este curso al término del 1er trimestre no ha aprobado la asignatura. Ante esto hablo con el profesor, pero la situación persiste al final del 2do trimestre.”

A continuación se presentará cómo abordaron esta situación los distintos grupos según las dos tipologías:

TIPO 1: Estrategia “Holística” (Orientada hacia la lectura interpretativa de signos)	TIPO 2: Estrategia “Causalista” (Reproducción literal del contenido informativo de la situación)
<p>Metodología del Profesor</p> <p><i>¿Cómo enseña?</i></p> <p><i>¿Qué material usa?</i></p> <p><i>Vocabulario utilizado</i></p> <p><i>Tiempos didácticos</i></p> <p><i>Evaluación</i></p> <p><i>Incompatibilidad entre metodologías anteriores</i></p> <p>Expectativas del profesor y del alumno</p> <p><i>Diagnóstico previo</i></p> <p><i>Estigmatización del grupo de alumnos</i></p> <p><i>Estigmatización del profesor</i></p> <p>Articulación de la materia con otros años anteriores</p> <p><i>Metodología</i></p> <p><i>Contenidos</i></p>	<p>Se identifican los tres elementos pero sin las variables trabajadas en el Tipo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodología del profesor. • Expectativas del profesor y del alumno. • Articulación de la materia con otros años anteriores. <p>En este Tipo se pone el acento en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Las dificultades en el vínculo de alumnos/as-profesor (comunicación, participación)</i> ✓ <i>Las dificultades en la práctica docente (forma de enseñanza)</i> ✓ <i>La persistencia de la situación, a pesar del diálogo con el docente por parte del Coordinador</i>

TIPO 1: Estrategia “holística”

Esta visión conduce metodológicamente a tomar la situación problema como **signo**; al respecto sostiene Duschatzky: “El problema aparece cuando percibimos inconsistencias y las tomamos como signos. ¿Qué es lo inconsistente?; aquello que no cierra, no encaja, no se deja atrapar por las representaciones” (2010: pp. 73-74)

El que la situación se convierta en un **signo** equivale a reconocer la necesidad de que ésta se abra en toda su complejidad y sea concebida como una trama singular de interacciones. Esto significa que se la debe mirar como una forma social heterogénea muchas veces resistente a nuestros modos de sentir y pensar, antes de poder actuar sobre y a través de ella desde la condición de Coordinadores de Curso. De esta manera, ante una posible intervención, este enfoque induce a enfrentar la situación a partir de sus signos inconsistentes. Cada nueva situación se la debe pensar como producto de una historia particular, en

un espacio-tiempo concreto y como resultante del enfrenamiento y negociación de sentidos e intereses entre distintos actores institucionales.

En el otro Tipo, se encuentra el enfoque “causalista”, que promueve un modo de razonar por el cual, las teorías prácticas, esquemas y pre-juicios que porta cada Coordinador encuentran una ocasión para explayarse, sin dar lugar a una actitud problematizadora, ni a una toma de conciencia crítica respecto de la incidencia de estos presupuestos en el prisma con que se traslucen y se codifican los hechos.

En este marco y volviendo al análisis de la Situación N° 1, el Coordinador que ponga en juego la perspectiva “holística”, se interrogará por *el cómo* de las maneras de pensar, sentir e interactuar tanto de los estudiantes como la del Profesor (formas de existencia escolar)

Desde esta perspectiva, el Coordinador no ancla únicamente en lo sabido sino que visualiza lo ocurrido **como un signo** y no lo reduce a una forma previa de percepción y entendimiento.

En síntesis, al tomar la situación como **signo**, ésta despliega para el Coordinador, un matiz de novedades y rasgos que se presentan por fuera de lo reconocido y que lo impulsan a una creatividad de pensamiento (Duschatzky, 2010)

TIPO 2: Estrategia “causalista”

En la estrategia “causalista” se corre el riesgo de enunciar indiscriminadamente una serie de elementos como causantes de la situación analizada. A modo de ejemplo se citan algunas “causas” que los grupos enunciaron sobre la Situación N° 1:

- *Posible carencia de capacitación del docente.*
- *Posible ausencia de coherencia entre las actividades y/o contenidos desarrollados en clase.*
- *Docentes que utilizan metodologías tradicionales, con alta resistencia a los cambios.*
- *Representaciones erróneas o distorsionadas del rol de los alumnos por parte de los docentes o del docente respecto a los alumnos que interfieren en proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Profesor muy expositivo.*
- *Hay motivos básicos referidos a lo vincular (por eso requieren la intervención de un tercero: coordinador de curso)*
- *Profesor ensimismado en lo transmisivo (conocimiento) pierde de vista al alumno como sujeto participativo.*

Este riesgo (de enumeración indiscriminada de causas), podría en parte ser sorteado si se aplicara un procedimiento de valoración en la selección de las causas, de modo tal de poder reducirla a las más significativas y así poder corroborar su pertinencia y coherencia explicativa con la situación problema.

En este punto, cobraría relevancia los datos de registro que pueden servir para contextualizar esos mismos procesos en un espacio-tiempo determinado. Para la valoración de las causas más significativas se propone recabar información de distintas fuentes (testimonios directo de los “protagonistas” de la situación, opiniones de actores “cercaños”, no directamente ligados a la misma, informes o documentos escritos, etc) que permitan mejorar el conocimiento del entorno y de los procesos que se ponen en juego. Recabar información, posee la ventaja que la situación problema será pensada con menos “supuestos” y más “certezas”.

II. Acciones esperables de la figura del Coordinador de Curso: las estrategias y sus dispositivos

II.1 El tránsito de la situación problema a las estrategias de su abordaje

No se puede pasar, de modo simple y automático, de la formulación de la situación problema a decidir acerca de las estrategias de intervención, sin antes haber delimitado en términos operativos el **campo de intervención del problema**. Esto significa explicitar una serie de elementos que ayudarán a especificar los aspectos relativos al posicionamiento de actores, lugares, procesos y tiempos involucrados en la situación problema. Así resultará que dicha situación se manifiesta bajo la forma de un **qué** y un **cómo** que afecta de diferentes formas e intensidad a determinados actores (**quiénes**); tiene un **cuándo** y un **dónde**, lo que acota su duración y efectos dentro de un ámbito físico y bajo límites temporales más o menos concisos. Con estos elementos que componen, lo que se podría llamar, la *sintaxis* de la situación problema, se estará en condiciones de seleccionar y decidir distintas alternativas de intervención.

En otras palabras, existen un **conjunto de indicadores** que es necesario precisar a medida que el Coordinador de Curso va profundizando en el conocimiento de la situación y de los posicionamientos que los actores involucrados sostienen en la manera de actuar y reaccionar en y sobre ella. La situación problema es, pues, al mismo tiempo una realidad objetiva que se impone y condiciona a los actores y una realidad subjetiva en el sentido en cómo cada actor institucional siente, vivencia e internaliza la situación

problema. Por eso mismo, importa tanto que se caracterice a la situación problema *desde fuera* (realidad que se impone) como a la que puedan comprender y reconstruir los sujetos *desde dentro* (realidad subjetiva), teniendo en cuenta la posición de los distintos actores involucrados.

II.2 Estrategias para la intervención

En este punto interesa recuperar distintas definiciones de estrategia que clarifiquen algunas de las dimensiones estructurales que intervienen en la misma.

Según Sánchez Martínez, “definir una estrategia es algo así como definir la vía que nos ha de conducir a los objetivos que queremos lograr, teniendo en cuenta las resistencias y las condiciones prácticas y concretas de la situación, tales como:

- Los puntos de vista y las posiciones asumidas por los diversos protagonistas (sean docentes, alumnos, actores externos, etc.)
- Las posibles acciones y reacciones de estos actores, sus intereses, recursos y poderes relativos
- La naturaleza de los compromisos, acuerdos y alianzas que se pueden establecer
- El marco de la política educativa, tanto global como institucional
- Las características del contexto institucional y del momento en que tiene lugar el proceso de transformación que se quiere emprender, etc” (Sánchez Martínez, 2003: p. 109)

Por otra parte, (Mattos, 1981) al referirse a la noción de estrategia subraya que “...Un proceso planificado está configurado por un conjunto de decisiones en torno a fines y medios que, con el auxilio de un conjunto de instrumentos y técnicas de planificación, determinan una secuencia de acciones coherentes que se definen y ejecutan en un cierto horizonte temporal para lograr los objetivos preestablecidos. De allí podría inferirse que los elementos esenciales de un proceso planificado serían: una imagen-objetivo que permite definir un modelo normativo y una estrategia de acción que constituye la base para conformar una secuencia coherente” (Mattos, 1981 citado por Sánchez Martínez, 2003)

En resumen, una estrategia debe representarse como una vía, como un camino que resulte adecuado a los objetivos y metas que previamente se ha planteado, en la misma medida en que éstos han sido formulados con claridad y en respuesta a un enfoque realista e informado de la situación que da origen a la necesidad de la intervención. Sólo si se ha logrado definir con claridad hacia dónde se quiere avanzar y se ha podido plasmar en unos objetivos precisos y viables, se abre el campo decisional que conduce al diseño de una intervención. De ahí que una cuestión de no menor importancia constituye pensar cuáles serían los

objetivos a corto plazo de las acciones y cómo, la realización de esas metas específicas, podrían contribuir a la concreción de dichos objetivos o una imagen-objetivo más lejana.

En el caso del Coordinador de Curso, las metas y objetivos precisos de sus intervenciones no podrán ir más allá del marco que le fija sus funciones generales y específicas. En cierta manera, los objetivos de largo plazo de sus actividades ya ha sido determinada, aunque, por supuesto, sin dejar de ser objeto de una permanente reinterpretación y enriquecimiento en cada contexto institucional en el que le toque actuar. Por lo tanto, su mayor esfuerzo y habilidad deberá centrarse en decidir sobre la secuencia de acciones que lo lleven a contextualizar sus funciones frente a los problemas que emergen.

Pero la idea de estrategia no sólo supone tener en cuenta los elementos anteriores sino que exige también, la disponibilidad oportuna de una serie de variables de las que depende el éxito o el fracaso de lo que se emprenda. Así, se ha señalado que toda estrategia presupone para quien la asume²:

- Una **disposición activa**, (resultado de poseer claridad de metas y estar provisto de un acopio de conocimientos y experiencias en el uso de dispositivos y técnicas de intervención)
- Una **mirada al “afuera”** institucional (prestar atención a la trama social que penetra en la escuela como problemáticas específicas, por ejemplo: tendencias de consumo, distancias respecto de la cultura escolar, realidades sociofamiliares, etc) La mirada al “afuera” también supone tomar los distintos aportes que ofrece la trama social.
- Un **análisis racional** que implica **ejercitar habilidades políticas y persuasivas** para suscitar compromiso y cooperación de los actores intervinientes.
- Por último, aparece la necesidad de **tener que optar, estratégicamente, entre distintas alternativas**, de acuerdo con el objetivo que se ha planteado, lo que constituye una propiedad clave en la construcción de una estrategia. Aquí entra a jugar un papel decisivo la capacidad de derivar consecuencias previsibles (positivas y negativas) pensadas en función de los objetivos trazados y de los potenciales destinatarios de estas acciones.

II.3 Proyectos y dispositivos para la intervención

Colocados ante la instancia de decisión de intervención frente a un problema a abordar, los Coordinadores de Curso tendrán a su disposición una diversidad de variantes posibles. Entre ellas, se

² Se tomó como base lo planteado por Sánchez Martínez E. (2003) en el libro. *Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos*. Ed. Brujas: Córdoba

presenta en particular, una que la literatura especializada en la planeación educativa tiende a privilegiar: la metodología de proyectos. En su definición rigurosa, un proyecto³, configura una propuesta de trabajo y “puede definirse como un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas que se propone alcanzar unas metas y resultados, dentro de los límites de los recursos disponibles y de un período de tiempo” (Sánchez Martínez, 2003)

Los conceptos de **estrategia** y de **proyecto**, tal como se definen en este documento, constituyen dos herramientas clave para lograr un *proceso integrado de intervención*.

El Coordinador de Curso también está sujeto a la demanda urgente e inmediata, en este caso, puede optar por la adaptación y reutilización de dispositivos ya experimentados o nuevos. De esta forma, el Coordinador de Curso, podrá apelar a un amplio abanico de acciones con relativo éxito en el pasado, confiando en su buen juicio y habilidad diagnóstica. Para ello, el hecho de que haya podido sistematizar un conjunto de estrategias y herramientas, le será de gran ayuda ante la urgencia.

Con respecto al alcance y sentido que se da a los términos *dispositivo o línea de acción* se realizará una distinción que puede resultar clarificadora; en lugar de *líneas de acción* se prefiere utilizar la expresión *dispositivo* que refiere al plano concreto y práctico en el que las estrategias se materializan y buscan impactar sobre la situación a resolver. Esta aclaración se hace para evitar la confusión que puede surgir cuando se emplean indistintamente ambas expresiones ya que se considera que el término *dispositivo* connota una referencia más directa a la dimensión técnica de las acciones eslabonadas bajo una determinada estrategia.

El concepto de *dispositivo* al que se adscribe abarca la acepción ordinaria de mecanismo o instrumento dispuesto para obtener un resultado. Se concibe al *dispositivo* como un instrumento operativo simple y directo respecto de la situación en o sobre la cual se pretende actuar. El dispositivo puede concretarse en una diversidad de elementos: cuestionarios, juegos, tipos de acción de dinámica grupal, acciones de consulta, acciones de asesoramiento, charlas, entrevistas, planillas de registro, actas, “guías” de cómo hacer algo, etc.

³ En todo proyecto, los elementos que según una definición clásica intervienen en su sintaxis serían: los **objetivos**, es decir, lo que se quiere hacer teniendo en cuenta la problemática seleccionada y la factibilidad de su realización en función de los tiempos fijados, de los recursos disponibles y de los actores involucrados; los **destinatarios**, aquellos actores institucionales que están implicados, con distintos niveles de involucramiento, en la situación problema; las **actividades**, entre las cuales conviene distinguir las que están direccionadas hacia el diseño de las acciones posibles según la prospectiva de la situación problema informada en un diagnóstico previo y las acciones de ejecución destinadas a llevar a la práctica lo planificado; otros elementos que intervienen en todo proyecto son la estimación de los **tiempos** para cada actividad, los **responsables** de las mismas y los **recursos** (materiales, humanos y financieros) disponibles que garantizan la viabilidad de las actividades propuestas.

La naturaleza de todo *dispositivo* reflejará el campo temático amplio y diverso que subyace a las funciones específicas del Coordinador de Curso. En consecuencia, habrá *dispositivos* de información, *dispositivos* socio y psicoeducativos, entre otros, orientados al acompañamiento de la trayectoria escolar del estudiante y aplicados a nivel de los grupos conformados en un curso en tanto colectivo de apropiación de saberes escolares; se dispondrá también de *dispositivos* grupales y de redes destinados al trabajo en equipo con los docentes y preceptores y por último, *dispositivos* de interacción y de asesoramiento dirigidos a crear vínculos con las familias.

III Análisis de las producciones de los Coordinadores Curso en las instancias de taller

Para analizar e interpretar lo producido por los grupos en las instancias de taller, se ha construido una matriz conceptual que comprende cuatro dimensiones con las propiedades más recurrentes que forman parte de una estrategia de intervención. Para la construcción de esta matriz se tuvo en cuenta las producciones de los grupos, más los aportes de diferentes estudios realizados sobre la temática. El resultado de esta operación de conceptualización derivó en el siguiente constructo sobre la noción de estrategia:

Así, en el modo de enfocar las Estrategias de intervención pueden observarse cuatro dimensiones: **1) El factor de la información; 2) La habilidad para generar procesos de interacción, negociación, acuerdos y decisiones entre los distintos actores institucionales; 3) La inclusión de acciones que involucran distintos componentes de la propuesta pedagógica-didáctica; 4) La focalización de acciones de intervención en actores principales y secundarios.**

- 1. El factor de la información:** Toda estrategia debe estar basada en un análisis lo más objetivo posible de la realidad y del proceso problemático. Cuanto más detallada y significativa sea la información de la realidad tanto más fácil será para el Coordinador de Curso realizar un buen diagnóstico. La información podrá ajustarse a distintos paradigmas metodológicos, cuantitativos y cualitativos, con el fin de buscar su complementariedad tratando de construir una mirada integral de la situación observada permitiendo triangular los distintos tipos de datos.

En esta situación, los **dispositivos de recolección de información** sugeridos por el conjunto de los grupos fueron puntualmente los siguientes:

- *Entrevistas con alumnos y profesores (formales e informales)*
- *Solicitud de informes sobre el curso a los profesores (individual o grupal)*

- *Observación de clases*
- *Revisión de carpetas*
- *Observación de notas (calificaciones) del curso en las diversas asignaturas*
- *Ver la planificación del profesor*
- *Ver el libro de temas*
- *Hablar con el preceptor sobre las cualidades del grupo o del profesor*
- *Recolectar información a través de encuestas, cuestionarios realizados al grupo de alumnos, al profesor o a otros profesores*
- *Ver las evaluaciones*
- *Observación de las relaciones vinculares de los alumnos con otros docentes*
- *Charla áulica con los alumnos para visualizar la problemática planteada*
- *Observación de ese docente en otros grupos*

El **factor de la Información** ha sido considerado por la mayoría de los grupos (casi el 80%)

2. La habilidad para generar procesos de interacción, negociación, acuerdos y decisiones entre los distintos actores institucionales: La construcción de estrategias requiere también de habilidades políticas, puesto que siempre conlleva la predisposición para la comprensión y cognición del otro y el aprovechamiento de los recursos y reglas existentes en el marco institucional.

Las distintas técnicas y procedimientos sugeridos por los grupos fueron las siguientes:

- *En el caso que el diagnóstico requiera la intervención con los alumnos, el plan de acción intentará resignificar la función del docente y de la asignatura a través de la realización de Talleres o Jornadas con el grupo y/o docente. Crear espacios de diálogo y/o reflexión*
- *Espacios de escucha*
- *Generar un espacio con los docentes del área y socializar el problema*
- *Comunicación o reunión del profesor titular con el profesor tutor*
- *Trabajar con el referente técnico para el uso de las netbooks en el dictado y apoyo didáctico de la asignatura*
- *Trabajar en equipo con la Dirección*
- *Charla áulica con los alumnos para visualizar la problemática planteada*

El 68 % de los grupos tuvo en cuenta **la habilidad para generar procesos de interacción, negociación, acuerdos y decisiones entre los distintos actores institucionales.**

- 3. La inclusión de acciones que involucran distintos componentes de la propuesta pedagógico-didáctica:** El Coordinador de Curso, por la especificidad de sus funciones, debe tener una mirada sobre los elementos que intervienen en la construcción de la propuesta pedagógico-didáctica, teniendo en cuenta las demandas, características e intereses de cada grupo de estudiantes⁴. Su acción, desplegada desde la trayectoria escolar de los estudiantes, debe propiciar instancias de reflexión colectiva entre los docentes, en la que puedan revisar los dispositivos pedagógico-didácticos utilizados. Los Coordinadores de Curso adoptarán una actitud cautelosa y medida cuando se trata de desplegar la función de articulación pedagógica.

Solo **un grupo** de los cuatro que tuvieron como objeto de trabajo la Situación N° 1 proyectó acciones de intervención sobre elementos pedagógico-didácticos: *“Articular los contenidos de Química”*. *“Unificar criterios de evaluación”*

- 4. La focalización de acciones de intervención en actores principales y secundarios:** Toda situación problema, configura un determinado campo de intervención dentro del cual quedan involucrados, con una implicación directa o indirecta, ciertos actores institucionales. Por consiguiente hay actores principales, es decir, los que están directamente involucrados en el problema, por encontrarse en la zona de generación de éste; y actores secundarios, sobre los cuales las consecuencias de la situación tiene una incidencia mediata. En otras palabras, los actores principales son aquellos a los que el proceso problemático encuentra como los directamente involucrados, con diversos grados de responsabilidad y de causalidad. Pero ello no ocurre de modo total o unilateral, ya que casi siempre detrás del proceso requerido de intervención subyace una trama relacional que involucra a otros actores institucionales.

En la situación problema los grupos mencionan como actor principal al **Profesor de Química** aludido de diversas formas y generalmente en forma implícita: *“metodología del profesor”*, *“posible dificultad de transposición didáctica”*, *“posible carencia de capacitación del docente”*, etc. y de manera complementaria, al colectivo de los alumnos, mediante frases tales como: *“posibles relaciones vinculares no deseadas entre docente y alumnos”*, *“expectativas del docente y del alumno”*, etc. Respecto a los

⁴ Aquí se debe tener en cuenta una de las funciones específicas del Coordinador de Curso *“Función de acompañamiento del curso como grupo de aprendizaje y socialización”*

actores secundarios se refieren con frases como las siguientes: “Indagar sobre si esta situación se reitera en otras asignaturas y si compromete a la totalidad del grupo clase”, “Solicitud de informes sobre el curso a los profesores (individual o grupal)”, “observación de las relaciones vinculares de los alumnos con otros docentes”, etc.

En esta dimensión se visualiza que la **mitad** (52%) de las acciones planeadas distingue como destinatarios sólo a los **actores principales**, en tanto que un 42% identifica al mismo tiempo **actores principales y secundarios**.

En resumen, tras la aplicación de la matriz de análisis propuesta, se pone de manifiesto algunas tendencias en los diversos grupos de Coordinadores: al planear las fases de un proceso de intervención otorgan un sustancial reconocimiento a la importancia del **factor de la información**, registrando un amplio abanico de opciones metodológicas con vistas a profundizar el conocimiento de la situación. A su vez, toman en cuenta en forma significativa pero otorgando *menor peso*, a las actividades de preparación de una intervención que incluyen **formas de diálogo e interacción con los actores involucrados** para comprender sus puntos de vista y posiciones y anticipar posibles escenarios frente a las acciones diseñadas. Por otro lado, optan por seguir una lógica cautelosa y defensiva, a la hora de decidirse a pensar acciones que atañen a la **dimensión pedagógico-didáctica** (ya que menos de la mitad lo propone) Por último, los grupos de Coordinadores de Curso en referencia a los **actores principales y secundarios**, denotan habilidad para pensar el campo de intervención en su trama vincular y relacional.

Consideraciones finales

- El proceso de institucionalización del Coordinador de Curso, está marcado por la complejidad de los contextos escolares en los que se inserta. Los contextos escolares se caracterizan por la preexistencia de prácticas y significaciones fuertemente instituidas y por la persistencia de una diversidad de demandas socio-educativas, todo lo cual obliga a interpretar y aplicar contextualmente las funciones específicas inherentes al Coordinador de Curso.
- Se trata de una nueva figura institucional que, aunque reconfigura algunas dimensiones específicas del rol del tutor las amplía y modifica, por lo que resulta apropiado subrayar su carácter “anfíbio” ya que se construye como tal con un grado de amplitud y que encierra el desafío de desplegarse en las interfases del sistema. Figuras que “sin entrar al aula con el mandato de enseñar una asignatura curricular, se

ocupan de los aprendizajes de los chicos, que siendo de la escuela mantienen un contacto activo con el afuera escolar, que atienden lo curricular sin evaluar, que buscan acerca de las finalidades y objetivos de la escuela con los intereses de los adolescentes” (Uanini y Martino, 2010).

- Uno de los objetivos que fundamentó la realización de las “Jornadas de Acompañamiento de los Coordinadores de Curso” estuvo centrada en promover procesos de diálogo e intercambio de experiencias entre pares para problematizar y situar el rol del Coordinador de Curso, ya que la normativa, por sí sola, no basta para contextualizar la práctica del mismo. Otro de los objetivos de las Jornadas fue generar un espacio propio de los Coordinadores de Curso para puedan objetivar y socializar su práctica.
- El trabajo grupal basado en problemáticas de la escena escolar, extraídas de los informes de los Coordinadores, permitió el análisis y reflexión sobre sus propias prácticas desde situaciones reales.
- La construcción de la figura del Coordinador de Curso implica trabajar cada vez más el concepto de **profesionalidad**. Este concepto comprende, entre otras, las siguientes características: un cuerpo de conocimientos consistentes; autonomía y control de su propio trabajo dentro de las regulaciones vigentes; y una ética compartida⁵. Interesa subrayar las dos primeras características, en función del desafío que encarna la institucionalización del Coordinador de Curso, de ahí se deriva que quienes desempeñan este rol deben poder fijar las prioridades de sus funciones en relación a las necesidades de la institución escolar.
- En definitiva, la profesionalidad a construir en la realización de esta nueva figura institucional, depende en gran medida de que las situaciones particulares que activan las funciones del Coordinador de Curso estimulen el continuo proceso de constitución y reconstitución de aquellas funciones principales mediante un trabajo de acomodación que las conviertan en flexibles y revisables en todo momento.

⁵ Davini, María (1999) *Poder, control y autonomía en el trabajo docente*. Ed. Paidós. Bs. Aires, p. 68.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Duschatzky, S. y otros. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Capítulos de I al IV.

Pozner, P. (2000) *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Ed. Aique: Buenos Aires.

Sánchez Martínez E. (2003) *Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos*. Ed. Brujas: Córdoba.

Davini, M. (1999) *Poder, control y autonomía en el trabajo docente*. Ed. Paidós. Bs. Aires

Uanini M. y Martino A (2010) “El coordinador de curso en secundaria y la promesa de una escolarización más inclusiva para los adolescentes cordobeses” en: Revista del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

GLOSARIO

(El Glosario se formula a partir de definiciones adoptadas en este documento y su uso debe ser este contexto)

Campo de intervención del problema: Proceso de explicitación de una serie de elementos que ayudarán a especificar los aspectos relativos al posicionamiento de actores, lugares, procesos y tiempos involucrados en una situación problema que requiere un abordaje o resolución.

Demanda: Petición. Solicitud de diferentes miembros institucionales que debe ser atendida en un tiempo y lugar adecuado. Pedido o solicitud individual o grupal de algo que se necesita y/o se requiere.

Diagnóstico: Proceso de análisis y conocimiento de la información cualitativa y/o cuantitativa que permite describir una situación en forma multidimensional. Información producida en este proceso puesta a disposición para su trabajo colectiva.

Dispositivo: Herramienta operativa simple y directa para actuar en una situación determinada.

Estrategia: Camino o vía que conduce a objetivos deseados. Proceso planificado que utiliza dispositivos para cumplir ciertos objetivos en un lugar y tiempo dado. Conjunto de acciones que combinan distintos tipos de recursos que son visualizados y diseñados por un actor o grupo de actores con el propósito de alcanzar determinados objetivos en una situación determinada.

Estrategia “causalista”: Reproducción literal del contenido informativo de la situación problema.

Estrategia “holística”: Orientada hacia la lectura interpretativa de signos.

Indicador: Es el signo o señal de la presencia o grado de presencia de una variable o dimensión observable de un fenómeno, hecho o proceso.

Matriz: Modelo o representación que pretende explicar o interpretar una situación.

Oficio: Trabajo, labor, ocupación, tarea, actividad inherente a la función o el rol de un individuo. Destreza adquirida mediante la experiencia y la reflexión constante sobre el campo de problemas y soluciones alternativas que se ensayan y modifican de modo innovador, construyendo así un conjunto articulado de conceptos, saberes de regla y rutinas.

Posición: Emplazamiento o lugar que puede asumir un actor y que resulta flexible y ajustada a los puntos de vista y perspectivas que eventualmente adopten otros actores en interacción con el propio rol. Margen de maniobra que posee el actor cuando, al enfrentar una situación dada, no se guía rígidamente por las prescripciones normativas y expectativas previamente definidas, ligado a los roles en un determinado contexto institucional.

Proyecto: Conjunto de actividades y acciones interrelacionadas cuyo propósito es alcanzar ciertas metas y resultados en un período de tiempo dado.

Rol: Conjunto de pautas, expectativas y conductas esperadas de quien detenta una función en un determinado ámbito institucional. Lugar que ocupa un individuo en un sistema determinado y en un momento dado.

Situación problema: Hecho o evento que puede causar malestar o dificultad en algún proceso y que es factible de una intervención.

Documento producido por:

Mgter. Prof. Santiago Lucero, Lic. Prof. Nora Bravo, Lic. Prof. Jorge Coschica, Mgter. Prof. Cristina Fraire.

Colaboraron con aportes y sugerencias los siguientes Lic. y/o Prof. Coordinadores de Curso:

Débora Acosta
Laura Braga
Daniela Brandolini
Natalia Carranza
Leticia Carreño
Pablo Castro
Roxana Centini
Alejandra Escudero
Mercedes Fischer
Lorena Giordani
Gabriela Haro
María Hernández
Silvia Iñiguez
Claudia Macaroff
Nancy Montoya
Analía Muñoz
Beatriz Noriega
Leticia Verónica Quevedo
Gabriela Josefina Reynoso
María Isabel Spurio
Alejandra Veronelli

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

Modelo de análisis basado en dos matrices que permiten interpretar las producciones de los grupos de coordinadores

Situación o caso N° 1 al 5

Matriz 1: Formulación de la situación problemática.

GRUPO del 1 al 19	DIMENSIONALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA		IDENTIFICACIÓN DE CAUSAS	
	Se reproducen los elementos de la situación sin dimensionarlos	Se mapea y dimensionaliza la situación	Se identifican causas en la formulación de la situación-problema	No se identifican causas en la formulación de la situación-problema

Matriz 2: Elaboración de Líneas de Acción y dispositivos

GRUPO del 1 al 19	FACTOR DE LA INFORMACIÓN	INTERACCIÓN, PARTICIPACIÓN Y REFLEXIÓN CON LOS ACTORES INVOLUCRADOS	DIMENSIÓN CURRICULAR	FOCALIZACIÓN DE ACCIONES
--------------------------	---------------------------------	--	-----------------------------	---------------------------------

	Se lo considera para estructurar y definir la situación	No se lo considera	Incluye instancias de interacción, participación y reflexión	No incluye tales instancias	Contempla acciones que trabajan con componentes de la propuesta pedagógico-didáctica	No contempla tales acciones	Se focalizan las acciones en el/los Actores Centrales de la Situación	Se focalizan las acciones en Actores Centrales y Secundarios de la situación	No se focalizan las acciones
--	---	--------------------	--	-----------------------------	--	-----------------------------	---	--	------------------------------

MATERIAL DOCUMENTAL

Situaciones utilizadas para el trabajo grupal:

Situación 1

“Los estudiantes del curso 4to año de la tarde me dicen que no entienden las clases del profesor de Química, la forma de comunicarse y el modo de dar las explicaciones y las consignas.

El 56% de los alumnos de este curso al término del 1er trimestre no ha aprobado la asignatura. Ante esto hablo con el profesor, pero la situación persiste al final del 2do trimestre.”

Situación 2

“En la escuela hay cierta resistencia de los profesores para trabajar en equilibrio y aceptar sugerencias. Esto hace visible cierta apatía y desinterés hacia el rol que cumpla como Coordinador/a. Por otro lado, se observa un gran antagonismo entre los departamentos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales como consecuencia de las Orientaciones y de los criterios de evaluación: “flexibilidad” (departamento de Sociales) versus “exigencia” (departamento de Naturales). Esta disputa es uno de los factores que repercuten en la comunicación conmigo y entre ellos.

No logro plantear líneas de intervención para articular con los profesores los criterios de evaluación y las estrategias de enseñanza.”

Situación 3

“El año pasado al asumir el cargo de Coordinadora de Curso, trabajé una de las líneas fuertes de intervención en 2do año del Ciclo Básico turno tarde, que sobre una matrícula final de 52 estudiantes en las 2 divisiones había 20 alumnos repitentes. Al hacer el seguimiento de estos 20 alumnos, solo 10 fueron promovidos a 3er año.

A pesar del trabajo conjunto que realice con el Equipo Directivo, estos 10 alumnos que repiten 2do año nuevamente, cerrando el primer trimestre, tienen el 60% de las asignaturas desaprobadas”

Situación 4

El Director me pidió que intervenga en 1ro B, turno tarde, en la asignatura de Matemática, dado que en el primer trimestre el 55% de los estudiantes del curso ha desaprobado la asignatura.

Al revisar la situación de este curso me encuentro con la siguiente información:

- * El rendimiento global en otras asignaturas es considerablemente mejor.*
- * El profesor dice haber intentado distintas estrategias para resolver esta situación pero se declara resignado porque no obtiene los resultados buscados.*
- * En opinión de otros profesores, se trata de un curso medianamente manejable, a diferencia de otros grupos que resultan más problemáticos.*

Situación 5

“Después de 4 meses de asumir el cargo de Coordinadora de Curso, aún no logro resolver los graves problemas de convivencia que se observan entre los estudiantes. La mayor parte del tiempo disponible para mi tarea está relacionado con brindar ayuda a los alumnos que tienen dificultades en Lengua. Por lo tanto realice un diagnóstico de comprensión lectora a los alumnos de 1ro a 5to año en respuesta a la demanda del departamento de Lengua”.