

**ESCOLARIZACIÓN, FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y TRABAJO ESCOLAR DE
LA ESCUELA SECUNDARIA. ALGUNOS APUNTES DESDE LOS
COORDINADORES DE CURSO**

**SCHOOLING, PEDAGOGIC FUNCTION AND SCHOOL WORK AT THE HIGH
SCHOOL. SOME NOTES FROM THE COURSE COORDINATORS**

Andrea Martino*

En esta presentación me interesa comunicar, para luego discutir y reflexionar al respecto, sobre los avances realizados hasta el momento en torno a la investigación sobre los procesos de institucionalización de la figura del “coordinador de curso” en las escuelas secundarias cordobesas. Mi interés en torno a esta reciente creación tiene que ver, por un lado con darle continuidad a la línea de investigación que vengo sosteniendo desde hace tiempo en torno a mirar la escuela, los sujetos y las transformaciones sociales en el nivel medio, atendiendo particularmente a la construcción institucional que va tomando la obligatoriedad extendida en toda la escuela secundaria, desde la sanción de la Ley de Educación N° 26.206 en el año 2006.

Por otra parte, interesaba investigar puntualmente a los coordinadores de curso para conocer los avatares, complejidades y particularidades de la institucionalización de esta nueva figura que acompaña de alguna forma a la institucionalización de la obligatoriedad en la escuela secundaria, proponer algunas hipótesis, líneas de análisis y sostener interrogaciones encaminadas a desmenuzar y echar un poco más de luz sobre algunos aspectos de este proceso y a través del mismo, sobre la escolarización obligatoria de los estudiantes, el trabajo escolar y la función pedagógica de las escuelas secundarias cordobesas.

Coordinador de curso – Institucionalización – Escuela secundaria – Escolarización
– Saberes y objetos escolares

* Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” – Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. CE: andreagmartino@gmail.com

In this report I am interested in informing, for some later further discussion and reflections on it, about the progress made up to now in the ongoing research on the processes of institutionalization of the course Coordinator's figure in the Cordovan high schools. My interest in this recent creation has to do, on the one hand, with the continuation of the research line I have been sustaining for long, focused on the school institution, its members and the social transformations it has undergone at its secondary level, paying attention particularly to the institutional construction that the extension of compulsory attendance at secondary school to all minors is assuming in the whole high school system.

On the other hand, some particular cases of course coordinators are examined in order to learn about the vicissitudes, complexities, and peculiarities of the institutionalization process of this new figure which, in some way, accompanies the very institutionalization of the mandatory character of high school attendance for all minors, to put forward some new hypotheses, analysis lines, and to rise questions intended to help examine in detail and cast some more light on some aspects of this process and through it, on the obligatory schooling for students, the school work and the pedagogic function of Cordova's high schools.

Course coordinator – Institutionalization – Higschool – Schooling – Knowledge
and school objects

Apuntes introductorios

En noviembre del 2009 cuando el año lectivo estaba en ciernes, se inauguraba un nuevo cargo en alrededor de 100 escuelas estatales cordobesas: el de “coordinador de cursos”. Un grupo heterogéneo de profesionales se incorporaba como un nuevo actor en el elenco tradicional de la Escuela Media, con la función de *“coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a producir, potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes, apelando para ello al trabajo con el*

*colectivo de estudiantes de cada curso y a diversos procesos de articulación con las funciones y el trabajo de directivos, docentes y preceptores”.*¹

El ingreso de esta nueva figura en el organigrama del nivel medio ha sido una medida acuñada desde la Dirección General de Educación Media (DGEM), que, apoyándose en las posibilidades que promueve la Ley de Educación Nacional N° 26 206 desde su sanción en el 2006, para este tipo de creaciones (específicamente en el artículo 32), intenta apuntalar los procesos de escolarización en las secundarias de gestión estatal en función de tornarlos más inclusivos.

Ahora bien, el decreto de creación de una nueva figura, la definición de su perfil, funciones y encuadre de trabajo, su ingreso en los escenarios escolares concretos no garantiza *per se*, ni es condición suficiente para que se desate su proceso de institucionalización con los sentidos diseñados para dicha función, y no corran el riesgo de quedar fagocitados en las tramas, significaciones y prácticas instituidas del nivel medio, en especial aquellas que lo han caracterizado históricamente como selectivo y excluyente, o atrapados en las brechas que produce el desacople entre la organización histórica del trabajo en el nivel y el conjunto de demandas y problemáticas pedagógicas que actualmente la ponen en cuestión.

Ya ha pasado más de un año desde el primer día en que los coordinadores de curso ingresaron a las escuelas ocupando una posición institucional novedosa en la división técnica instituida y con el mandato de desplegar una nueva función que colabore en mejorar los procesos de escolarización de los estudiantes, en especial aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad social y escolar. Es en este proceso de ingreso y permanencia de los coordinadores en las escuelas, de maniobras, de giros, de marchas y contramarchas, donde se dirime la producción escolar de la función del coordinador por parte de cada uno de los sujetos que ocupan esta posición en el seno de las instituciones-establecimientos singulares y sus procesos, en articulación con los demás actores educativos, y atendiendo a los mandatos formales de la función, donde se sitúa la mirada investigativa cuya intencionalidad es conocer los avatares, complejidades y particularidades de su institucionalización, y qué procesos

¹ “El coordinador de curso: roles y funciones como figura institucional en la escuela secundaria”. Documento de la Dirección General de Enseñanza Media de la Provincia de Córdoba. 2009. Córdoba.

escolares se van abriendo o no, para albergar e incluir a las nuevas poblaciones de alumnos.²

El recorrido entonces se caracteriza por una mirada que intentando capturar algo en el orden de un proceso general, originado por una política pública, pueda situarse y capturar la especificidad y capilaridad de procesos, condiciones e instancias singulares institucionales en las que se dirime y toma cuerpo el proceso de institucionalización. Concebimos la institucionalización como el proceso a través del cual lo nuevo puja por instalarse y se constituye en instituido y en ese devenir se micro-conforman prácticas que van tallando nuevos espacios y prácticas en las instituciones y en esa medida van reconfigurando algo de las tramas y procesos en juego.

Apuntes necesarios: Escolarización, saberes y objetos escolares

Los coordinadores de curso llegan a las escuelas con el mandato de acompañar los procesos de aprendizaje y de socialización de los estudiantes en pos de mejorar sus procesos de escolarización. Nos encontramos ante una nueva figura cuya preocupación pedagógica central, no es el currículo o la enseñanza de una disciplina escolar (por lo menos no directamente), sino el alumno en sus relaciones con la escuela y con la posición que ocupa, con los docentes, con los compañeros y con el conocimiento. La mirada al proceso de escolarización del estudiante desplaza el foco de atención, a la vez que abre a un campo de intervenciones pedagógicas nuevas, las que tradicionalmente habían recaído en otros elementos y aspectos de la escuela secundaria, más ligados a la enseñanza, y asumidos en el marco de la división históricamente pautada del trabajo escolar. En este sentido lo que venía visualizando, desde esta investigación y desde otros recorridos profesionales, es que en el desacople producido entre la organización institucional del trabajo vigente y el conjunto de demandas y de problemáticas pedagógicas que se vienen configurando en su seno como producto de la extensión de la obligatoriedad y la entrada de “nuevos públicos escolares”, se consolidaban vacíos funcionales para abordarlas. Sin duda la creación del cargo de coordinador de curso no soluciona este problema que tiene una raigambre estructural; pero sí nos interesa atender

² Mi trabajo se inscribe en el eje de indagación “Procesos institucionales, inclusión y obligatoriedad en la escuela secundaria”, el cual forma parte del Proyecto de Investigación más amplio denominado “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la escolarización de niños y jóvenes” dirigido por la Mgtr. Silvia Ávila. Este proyecto se encuentra radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC.

específicamente a cómo los coordinadores, por su mandato de función, comienzan a dar visibilidad a aspectos del proceso de escolarización de los estudiantes que venían siendo poco o nulamente atendidos por las funciones existentes, que nos ponen en guardia acerca de las necesarias revisiones acerca de qué entendemos por escolarización, trabajo escolar y función pedagógica en la escuela secundaria en el contexto de la obligatoriedad extendida.

En esta oportunidad voy a detenerme sobre las peripecias y dificultades que enfrentan muchos adolescentes en la configuración de su oficio como alumnos mirando dos aspectos: el de los saberes necesarios para encarnarlo³ y el de los objetos escolares que lo acompañan; en ambos casos nos encontramos con un sentido común escolar que los da por sentados, y estudiantes que “decepcionan” casi cotidianamente las expectativas puestas en ellos en calidad de alumnos. En el entre medio de estos desencuentros trataré de reflexionar sobre relieves y territorialidades emergentes, a partir del trabajo de los coordinadores de curso, en torno a escolarización, trabajo escolar y función pedagógica de la escuela secundaria.

Escolarización y “saberes orilleros” en tiempos de obligatoriedad

Ser alumno de una escuela secundaria en tiempos de obligatoriedad escolar sin duda es una experiencia novedosa, y por momentos difícil para muchos adolescentes que estrenan social y culturalmente este nivel, y especialmente compleja para los adultos responsables de promover, sostener, acompañar y/o apuntalarla en los actuales formatos institucionales y/o en condiciones críticas de cotidianos domésticos, pues entre la declaración propositiva de la ley que establece la ampliación de un derecho educativo y la posibilidad efectiva de producir trayectorias escolares continuas, completas y con aprendizajes significativos,⁴ crecen y anidan las experiencias de los sujetos, los procesos institucionales singulares, emergen nuevos problemas que se anudan a los ya existentes y se visibilizan dificultades poco atendidas hasta entonces por las funciones o cargos instituidos.

En la línea de esta argumentación, si nos situamos en la perspectiva de los chicos y el modo en cómo maniobran las vicisitudes y desafíos que conlleva el oficio de

³ Algunas de estas reflexiones anclan en los desarrollos elaborados en el artículo “Escuela secundaria, trabajo institucional y zonas potenciales de desarrollo pedagógico. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso” de Uanini y Martino, 2011.

⁴ Tomo aquí el concepto desarrollado por Flavia Terigi en la Conferencia “Las derivaciones para la formación docente de la obligatoriedad de la escuela secundaria, hoy en la Argentina”, 9 de abril de 2011.

ser alumno,⁵ lo que se va mostrando a partir de la intervención del coordinador de curso es lo siguiente:

“...alcancé a trabajar a fin de año con un grupito de primer año cómo preparar el examen, porque ellos la verdad tienen mucho miedo, no saben bien cómo es, y por ahí les falta información y el preceptor que tiene muchos cursos como que no se los puede dar” (Coordinadora de curso, escuela B).

“Se trabajó mucho con lo que ha sido el apoyo para rendir... saber cuántas materias se llevaban, organizarles: “rendí ésta”, “rendí la otra” (...) por ahí ellos rinden una de tercero y todavía tienen una previa de primero, entonces de organizarlos un poco y de acompañarlos” (Coordinadora de curso, escuela C).

“Se les ayudó en la organización del material, la revisión de los contenidos, con explicaciones, delimitando temáticas de estudio” (Coordinadora de curso, escuela A).

“las recurrentes demandas referidas a la dificultad de los alumnos por comprender consignas de trabajo y organizar el material de estudio...” (Coordinadora de curso, escuela E).

“...informándoles sobre sus calificaciones (...) organizarlos y rever sus propios tiempos dedicados al estudio en relación con sus obligaciones laborales o domésticas” (Coordinadora de curso, escuela D).

Relatos como los anteriores expresan dificultades y déficits en torno a ciertas destrezas, disposiciones, actitudes y saberes considerados necesarios para encarnar el oficio de alumno con algún grado de solvencia que posibilite sostener la escolaridad:

⁵ En relación a esta idea, recupero los desarrollos realizados en el artículo de Uanini y Martino (2011) citado antes: *“Ser alumno de una escuela -en este caso de una escuela secundaria- supone un proceso complejo de aprendizaje y de socialización en torno a determinados saberes, procedimientos, obligaciones, argucias y “secretos” relativos a esta posición institucional, que precede y excede el ámbito específicamente escolar. (...) Todo oficio tiene secretos cuyo dominio dota al sujeto de la competencia específica para ejercerlo. Hablamos entonces del oficio del alumno y sus gajes para referirnos a un tipo de saberes, disposiciones, destrezas y comportamientos “hechos cuerpo” en los sujetos a través de un proceso de aprendizaje y socialización complejo, sutil, poco formalizado, desarrollado fundamentalmente en instancias y espacios preescolares, y que se ponen en juego, se redefinen y significan en los avatares y sucesivas encrucijadas cognitivas, de convivencia e institucionales en general, que les va proponiendo la vida en la escuela a los estudiantes”*. Esta conceptualización toma como referencia los desarrollos teóricos planteados por Perrenoud Philippe en *“La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar”* (2009, 4° edición) Editorial Morata; los aportes teóricos sostenidos por Dubet F. (2006): *“El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad”*. Gedisa. Barcelona y de Dubet F. y Martuccelli D. (1998): *“En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”*. Editorial Losada. También se recuperaron aportes conceptuales de Charlot B. (2008): *“La relación con el saber”*. Editorial del Zorzal.

organizar los tiempos del estudio para rendir, saber presentarse a las mesas de examen, comprender una consigna de evaluación, tener la carpeta completa, hacer la tarea, es decir, un conjunto de prácticas que articuladas entre sí y complementarias, conforman el saber hacer del oficio. En otro trabajo hablábamos de “saberes orilleros” para nombrar con algún grado de entidad esto que iba apareciendo del lado de los alumnos en términos de déficit de sostenes necesarios para continuar en la escuela, saberes que *“sin participar directamente de los procesos de enseñanza y de aprendizajes del currículo escolar, se constituyen en amarres de peso para estos últimos”* (Uanini y Martino, 2011). Como vemos en las citas anteriores, son saberes prácticos que remiten a la gestión del estudio, es decir, a cómo organizar, diagramar, administrar la práctica del estudiar que es lo que da identidad al ser alumno en una escuela; y que si bien la posesión de dichos saberes (o su desposesión) se ponen en juego especialmente en los momentos de exámenes y evaluaciones, su aprendizaje y apropiación reconoce caminos sinuosos poco investigados y atendidos desde las escuelas, en tanto y en cuanto se consideraba su transmisión una incumbencia casi exclusiva de espacios sociales extraescolares que desde hace tiempo se han visto desorganizados en sus cotidianos y fragilizados en sus lazos y apuntalamientos de socialización.

Ahora bien, las intervenciones de los coordinadores de curso comienzan a interponer una cuña en la siguiente lógica que funciona a modo de círculo vicioso: se da por supuesto y por tanto, por no cuestionado que los estudiantes poseen estos saberes al iniciar la escolaridad secundaria; y que su posesión ha sido el resultado de un proceso de aprendizaje ocurrido en otras instancias previas y/o extraescolares, por lo cual, su aprendizaje no forma parte de lo podríamos denominar el currículum oculto tradicional del nivel medio. Estos supuestos han ido creando un sentido común escolar que sitúa el déficit y la culpabilización de la “falta” del lado de los jóvenes y/o de sus familia y que es posible sintetizar con la siguiente frase “no tienen hábitos”; en esta operatoria los alumnos quedan expuestos en todo lo que no saben y no pueden, mientras que los docentes se encuentran en no pocas ocasiones constreñidos por una posición cuyo encuadre de función en el marco del actual formato escolar, ofrece resistencias para construir y sostener anclajes e intervenciones tendientes a promover aprendizajes diferentes a los históricamente establecidos.

Ahora bien, si de un lado de la moneda nos encontramos con déficit de saberes orilleros relativos a cómo ser alumno y no morir en el intento, en la otra cara más subjetiva, encontramos sensaciones de baja autoestima o de poca confianza ante la

ausencia de aprendizajes que durante mucho tiempo habían conferido a los estudiantes capacidad estratégica y de anticipar que ofrecían ciertos grados de seguridad para moverse en la escuela en forma competente:

“...porque la mayoría ¿qué pasaba?, como ellos no estudiaban, tenían su autoestima baja, nadie confiaba en ellos, nadie les iba a prestar su carpeta”.

“Hay frases que por ahí te dicen los chicos que lo sintetizan todo: “Ay profe, lo que pasa es que usted confía en nosotros”.

“Había uno que estuvo como una hora, con mucha voluntad el chico, para aprender, pero le cuesta, le cuesta un montón. (Se refiere a la tutoría que ella le había dado para ayudarlo a estudiar para una evaluación) Y vino con una alegría porque se había sacado diez en biología, (...) desde una cuadra me venía saludando cuando yo bajé del auto, (...) y él venía gritando “la primera vez que me saco un diez (...) estaba contento (...) por ahí me parece que es lo que les hace falta (...) nunca nadie se sentó al lado con ellos individualmente... porque siempre se trabaja con el grupo...” (Coordinadora de curso, escuela B).

Las intervenciones de los coordinadores abrieron hueco en el trabajo escolar instituido, instalando tiempos y espacios nuevos y diferentes para desplegar el proceso de transmisión de estos saberes orilleros en la escuela, necesarios en tiempos de obligatoriedad escolar, y cuya legitimidad seguramente será objeto de disputas en tiempos de transformación del trabajo escolar y de la función pedagógica de la escuela secundaria.

Una vuelta de tuerca más a la cuestión. Instaurar trabajo escolar tendiente a abordar los procesos de transmisión de los saberes orilleros produce, creemos, aprendizajes sobre el oficio, que les posibilitan a los chicos romper con la producción casi cotidiana de la “decepción” que distintos agentes escolares configuran desde previsiones sobre el rol de alumno, distantes del sujeto social que ocupa hoy esta posición, a la vez que les devuelve la confianza sobre un quehacer que consideraban inabordable, y que los interioriza para habitar el oficio con mejores recursos.

Quiero agregar un planteo más a la cuestión: la mayoría de las intervenciones de los coordinadores de curso en torno a estos saberes orilleros se desplegaron en 1º y 2º año de Ciclo Básico, cuando los adolescentes inician el recorrido por el nivel secundario. Esto significa que nos encontramos con déficit de saberes necesarios para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en los inicios de la escolarización. Es en estos dos primeros cursos de la escuela secundaria en donde las estadísticas e

investigaciones⁶ consultadas muestran los mayores índices de fracaso escolar, expresados en repitencia y abandono, y si bien se han estudiado diversos factores y variables que participan en su producción, considero que algo en el orden de estos saberes y su ausencia forma parte de los quiebres más críticos o de los fracasos de sostén.

Carpetas y nuevas funciones pedagógicas en tiempos de obligatoriedad

Entendemos el trabajo escolar como un proceso colectivo en el que se despliegan un conjunto de acciones y prácticas concatenadas entre sí, cotidianamente producidas e históricamente situadas, por los distintos agentes escolares ocupando las posiciones instituidas por la organización del trabajo, desde las posibilidades y constricciones que operan sobre su lugar y según estilos y prácticas construidos a lo largo de trayectorias sociales y formativas diversas.

En tiempos de obligatoriedad el trabajo escolar se transforma y entonces los desajustes y tensiones que se producen cuando los aportes de cada actor para producir el proceso de trabajo no confluyen ni se concatenan del todo, asumen otra densidad, se profundizan y/o motorizan nuevas conflictividades⁷ y se disputan legitimidades de función.

Si volvemos a releer las citas planteadas con anterioridad, es posible visualizar que en el reconocimiento e interpretación de estos saberes orilleros se inscriben las intervenciones de los coordinadores de curso que van abriendo surco en el terreno de la diversificación del trabajo escolar, desplegando para ello nuevas funciones pedagógicas sobre territorialidades emergentes y sobre las cuales se abren procesos de disputa y negociación acerca de su legitimidad. Voy a traer el relato de una coordinadora de curso para ilustrar lo planteado:

“Lo que empecé a ver era que la mayoría no tenía sus carpetas completas para poder estudiar, entonces armamos de cada curso la mejor carpeta la llevamos a

⁶ Cfr. Documento “Educación Común. Nivel Medio Síntesis Estadística Nro. 2, Años 2003 – 2007”. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa - Área de Información Educativa; Foglino A., Falconi O. y López Molina E.: “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba” en Cuadernos de Educación, Año VI – número 6 – Córdoba, 2008; Martino A., (2010): “Pasajes, tensiones y quiebres en la escolarización de alumnos de 2º año en una escuela pública del Gran Córdoba”. Cuadernos de Educación, Año VIII – número 8 – Córdoba, 2010.

⁷ Cfr. Uanini M. y Martino A. Op.cit.

biblioteca y ellos iban y ahí la copiaban y ahí yo les ayudaba... y teníamos un horario y eso como que resultó mucho, porque como que se engancharon muchísimo (...) hubo gente que me dijo ‘vos estás loca y está mal’... ‘¿por qué?’, ‘porque vos estás premiando al alumno que no hizo nada en todo el año y que se va a rendir, entonces vos le estás facilitando la posibilidad de copiar una carpeta’, entonces yo les explicaba que yo no lo veía así, yo les explicaba que yo les estaba ayudando para que él pueda aprender, que es lo que más me interesa, y que pueda presentarse a rendir y no que tengamos esas mesas que son un fracaso... o que tengamos esas mesas que los alumnos no van a rendir. Entonces yo lo veía del otro lado... había gente que me decía que estaba mal porque yo les facilitaba... hubo gente que me dijo ‘vos estás loca porque nadie va a llevar la carpeta, vas a ver que no viene nadie’, es como fatalismo de no creer. Después que resultó mucha gente vino y me dijo ‘qué bueno que estuvo eso’... ‘vos sabés que cuando fue a rendir, menos mal que había copiado tal temita porque ya lo sabía y lo pudo decir’. O sea que al principio despertó como algunas, pequeñas resistencias pero después la cosa fue bien, y a algunos docentes les dio resultado en su mesa. Y era eso lo que uno esperaba, que ellos pudieran estudiar, porque la mayoría qué pasaba, como ellos no estudiaban, tenían su autoestima baja, nadie confiaba en ellos, nadie les iba a prestar su carpeta. Entonces ahí estaba como un libro, entonces ellos iban y lo usaban. Hubo gente que bueno, no fue, hay alumnos que no lo aprovecharon pero hubo muchos alumnos que sí fueron” (se refiere a la biblioteca a copiar y completar sus carpetas) (Coordinadora de curso, escuela C).

Producir algún tipo de atención, seguimiento y/o intervención con respecto a ciertos objetos escolares –en este caso las carpetas– no ha sido en la tradición del nivel medio una práctica instituida, a diferencia del nivel primario en el que las maestras corrigen semanalmente el cuaderno de sus alumnos. Antes bien, la confección, el cuidado, uso y manipulación de los mismos fue asumido como una incumbencia de los propios estudiantes y en todo caso responsabilidad de sus familias. Pero lo cierto es que en estos últimos tiempos aparecen con fuerza, y los coordinadores vienen dando cuenta de ello, de las dificultades de los adolescentes en torno a su relación con estos objetos y el modo en cómo su “aparente” descuido afecta aspectos importantes de su proceso de escolarización, en función de determinadas prácticas: por ejemplo, tener la carpeta completa para poder estudiar y rendir la materia en la mesa de examen; otro ejemplo: suele ser una práctica habitual que antes de cerrar los promedios los profesores “dan una oportunidad para no ir a coloquios” a aquellos alumnos que tienen una nota que si bien

no llega al seis,⁸ entre un cuatro y un cinco, tienen “una buena conducta” y “se han esforzado pero no han llegado”; tener la carpeta completa es un ingrediente que, junto a otros, participa en la producción escolar del promedio y quien tiene la responsabilidad de administrarlos y saber incorporarlo en tiempo y en forma, es el alumno.

Ahora bien, lo que hizo esta coordinadora no fue solo visibilizar que hay alumnos que no pueden o no saben cómo producir esta alquimia, sino que su intervención produjo varios desplazamientos: las carpetas dejaron de ser posesión de un solo estudiante, (cada uno con su carpeta) para constituirse en objetos escolares públicos, accesibles a todos aquellos que estuviesen interesados; puso en duda las representaciones según las cuales estos objetos son exclusivamente una responsabilidad individual-familiar, e instituyó a la escuela como espacio necesario de amparo; interpeló al espacio del aula como el único legitimado para su confección y manipulación, y al docente como el único agente encargado de su control y/o evaluación. Estos desplazamientos, creo yo, no sólo abrieron un territorio inexplorado, para desplegar función pedagógica instituyente en el trabajo escolar, sino que, como todos sabemos, en todo proceso de institucionalización, se abren campos de disputa, de pujas y de luchas por mantener, restringir o ampliar el conjunto de legitimaciones vigente acerca de qué significa el trabajo escolar en las escuelas secundarias cordobesas. Y si bien la mayoría de los agentes conoce formalmente, diríamos, la función de los coordinadores en términos de aproximarse a los estudiantes para acompañar y apuntalar sus procesos de escolarización, los campos de intervención que aquellos van abriendo al encarnar esta función comienzan a ser objeto de tensiones y forcejeos por cuanto las delimitaciones clásicas de las tareas comienzan a resquebrajarse y con ellas las certezas sobre la función pedagógica tradicional del nivel medio.

Apuntes para concluir

En este trabajo he intentado desgranar en el análisis algunos aspectos del proceso de escolarización de los estudiantes poco atendidos desde las intervenciones tradicionalmente configuradas para llevar adelante el trabajo de educar, y que cobran nuevos relieves para ser explorados si miramos al coordinador de curso como una figura que ha funcionado como un analizador, cuya incorporación y despliegue de función en las escuelas ha permitido –en algunos casos– ser reveladores “*de procesos no visibles*”

⁸ Nota mínima que les permite aprobar una materia.

inmediatamente como tales, aquello que permite revelar la estructuración de las tramas institucionales, provocarla, obligarla a hablar” (Ávila, 2000). En esta línea, de obligar a hablar a ciertos elementos, lógicas, modos de funcionamiento con los que nos encontramos en las escuelas secundarias obturando oportunidades y posibilidades de producir experiencias significativas de escolarización de los estudiantes, y que pese a las continuas interrogaciones insisten en callar, inscribo esta presentación en particular y mi investigación en general.

Bibliografía

Avila, O. S. (2000). “El diagnóstico institucional en educación. Fundamentos y estrategias”. Material orientador para el desarrollo del Diagnóstico Institucional. Cursos de Posgrado Análisis Institucional de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Versión ampliada, elaborado en base al original: “*Diagnóstico institucional en instituciones educativas. Articulaciones entre conocimiento y prácticas de intervención*” ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación: Debates y Utopías. Córdoba, Julio de 2000.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. “El coordinador de curso: roles y funciones como figura institucional en la escuela secundaria”. Documento de la Dirección General de Enseñanza Media de la Provincia de Córdoba. 2009. Córdoba.

Garay, L. (2010). “El silencio de la pedagogía en las aulas” en *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año VIII Nº 15, Abril 2010, Córdoba Argentina.

Uanini, M. y Martino, A. (2011) “Escuela secundaria, trabajo institucional y zonas potenciales de desarrollo pedagógico. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso” en La Rocca S. y G. Gutiérrez (Comp.) en *Escuela, políticas y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC.

Uanini, M. (2010): “Apuntes sobre la construcción social de la escolaridad secundaria. Una mirada sobre el Estado educador desde la cotidianeidad escolar de los coordinadores de curso”. Ponencia. VI Jornadas de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires, 3, 4, 5 y 6 de agosto.