



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Tonani, Juliana

Breve narración del Proyecto Institucional p̃y Estrategias para Estudiar (EPE) 786, Puerto Madryn-Chubut ¿Hacia una escuela más inclusiva?



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

p̃y Tonani, J. (2018). Breve narración del Proyecto Institucional Estrategias 786, Puerto Madryn-Chubut ¿Hacia una escuela más inclusiva? Ponencia presentada en las IV Jornadas de Formación Docente. Formación docente al debate: (de)construcción de sentidos, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1989>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

IV Jornadas de Formación Docente

Formación docente al debate: (de)construcción de sentidos

17 y 18 de septiembre de 2018

Comisión 2: Políticas de Inclusión

Título del trabajo: Breve narración del Proyecto Institucional “Estrategias para Estudiar (EPE)” – Escuela N° 786, Puerto Madryn-Chubut ¿Hacia una escuela más inclusiva?

Autor: Tonani, Juliana

Correo electrónico: julitonani@gmail.com

Pertenencia Institucional: Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Resumen: El siguiente trabajo busca presentar algunas de las líneas de reflexión llevadas a cabo en la experiencia de investigación para la acreditación de horas de investigación del Profesorado de Ciencia Política (FSOC-UBA).

A partir de la breve narración del Proyecto Institucional de la Escuela Secundaria N° 786, Puerto Madryn-Chubut “Estrategias para Estudiar” se busca, en particular, retomar aquí aquellos ejes que dan cuenta de la necesaria relación entre la formación docente y el compromiso institucional, y una escuela más inclusiva.

En 2010, en el marco del financiamiento recibido por el Proyecto de Mejora Institucional, la Escuela Secundaria No 786 ideó tal Proyecto, buscando dar respuesta a los altos índices de repitencia con los que se enfrentaban. Hoy el Proyecto se encuentra desarticulado, pero supo proponer una solución basada en un enfoque pedagógico que señalaba la importancia del aprendizaje significativo para que los y las estudiantes adquirieran herramientas que les permitiesen estudiar de manera autónoma y así transitar la Escuela Secundaria. Para ello se propuso, como uno de sus ejes estructurantes, capacitar a los docentes en esta materia.

Narrar esta experiencia puede resultar un aporte para pensar cómo se vuelve necesario incluir a los docentes en aquellas líneas de acción que asumen la responsabilidad escolar de garantizar las condiciones de educabilidad y que persiguen el ideal de una escuela más inclusiva. Para ello, se vuelve imprescindible abrir espacios de diálogo, reflexión, y aprendizajes colectivos, en definitiva, de formación docente, anclados en lugar de trabajo y abordando las problemáticas institucionales específicas.

Palabras claves: Estrategias para Estudiar / Proyecto de Mejora Institucional / Inclusión / Formación docente

Breve narración del Proyecto Institucional “Estrategias para Estudiar (EPE)”

Escuela N° 786, Puerto Madryn-Chubut ¿Hacia una escuela más inclusiva?

Tonani, Juliana (FSOC – UBA)

Introducción

“La realidad nos muestra que la mayoría de los alumnos y las alumnas se bloquean frente a un texto de estudio (...). Es que pareciera ser que quienes enseñan en todos los niveles asumen o consideran que sus alumnos y alumnas ya saben elaborar resúmenes, hacer cuadros y subrayar ideas. Quizás sea por esa razón que nadie toma la responsabilidad de trabajar estas cuestiones” (Tylbor, 2014: 15).

A lo largo de 2009, el Consejo Federal de Educación (CFE), acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) y un conjunto de lineamientos para la Educación Secundaria. En ese marco las escuelas secundarias argentinas diseñarían su

Plan de Mejora Institucional (PMI). Los PMIs se orientan según los siguientes propósitos:

Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo, tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes; configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional (...); lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela (...), con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa; y desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultural que asume la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2011: 17).

Para ello, cada escuela debía realizar un diagnóstico inicial donde se planteara la problemática y líneas de acción. Aquí se busca realizar un primer acercamiento sobre una experiencia en particular, una institución que, en el marco del financiamiento recibido por el PMI, se propuso un proyecto pedagógico con el objetivo de atender a la problemática del fracaso escolar. Al realizar el diagnóstico, la Escuela Secundaria No 786 de Puerto Madryn - Chubut, localizó que una de sus principales problemáticas era el alto índice de repitencia. A partir de analizar esta situación se llegó a la conclusión de que una de las razones por las cuales los estudiantes se encontraban frente a esta problemática se debía a que presentaban carencias de hábitos de estudios y de estrategias para leer (Proyecto Institucional EPE, 2013). Otras de las causas que encontraron fue que los docentes no contaban con implementación de estrategias didácticas para acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción de estrategias para estudiar.

A partir de allí, se ideó el Proyecto Estrategias para Estudiar (EPE), con el objetivo de:

(...) Poner en marcha e intervenir a través de acciones que ayuden a revertir el fracaso escolar, por medio de acuerdos institucionales que impliquen, por un lado, la unificación de

conceptos y criterios referidos a las estrategias para estudiar y, por otro, la construcción de una secuencia de contenidos para trabajar en forma sistemática con todo el alumnado (Ibíd).

Estudiar sus resultados, sus límites y sus alcances, resulta un aporte a la problemática del estudio de la inclusión escolar para continuar pensando cómo, luego de dictar la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, se hace necesario garantizar la permanencia de los nuevos sujetos que

ingresan a la escuela. Para transitar este camino, la institución parte de reconocer su responsabilidad y desde allí problematiza la carencia de herramientas en las aulas. Por ello, el Proyecto a estudiar sostiene como uno de sus principales ejes la formación docente en materia de Estrategias de Estudio, de manera que toda la institución comparta un mismo lenguaje respecto al tema, y de esta manera pueda acompañar a los estudiantes en el recorrido escolar. Junto a ello, se plantean espacios específicos en las aulas de Talleres de Estrategias para Estudiar. El acercamiento de esta experiencia puede considerarse entonces un aporte para pensar el lazo entre inclusión educativa y formación docente.

Los primeros pasos

La escuela secundaria No 786 de Puerto Madryn es una de las primeras de la ciudad que recibió los fondos asignados por el PMI. La idea de trabajar con Estrategias de Estudio se deriva no sólo de la problemática sino del convencimiento respecto de que la escuela es quien debe garantizar el espacio y la formación para que los chicos aprendan a estudiar¹.

Fue así que, a partir del ciclo lectivo 2010, se comenzó a llevar a cabo el Proyecto Institucional denominado “Estrategias para Estudiar en la Educación Secundaria” bajo la coordinación de Fela Tylbor². Cuando comenzó a ejecutarse el Proyecto, la escuela aún se encontraba dividida en dos edificios³. Por ello, al pensar su implementación se buscó que la columna vertebral fuera el Equipo de Orientación y Tutoría, ya que los tutores tenían la posibilidad de ingresar a las aulas en forma sistemática. Tylbor fue la encargada de capacitarlos, y con este fin comenzó a reunirse con el equipo de tutorías cada 15 días.

A la par, el tutor entraba al curso una vez por semana destinándose ese espacio a EPE. Durante el 2010, al tener inicio el proyecto avanzado el ciclo lectivo, no fue posible establecer Jornadas Pedagógicas, pero la necesidad de empezar a informar sobre el Proyecto llevó a tener las primeras reuniones con los docentes. Tylbor se iba reuniendo con los distintos profesores para charlar sobre cómo incorporar estrategias de estudio en cada espacio curricular. Estas reuniones sucedían en diferentes espacios: la escuela, un café o las casas de los docentes. Al año siguiente se organizó una capacitación (Capacitación Nivel I) para los docentes, con una duración de 40 hs. reloj, reconocida por el Ministerio de Educación y paga. Los contenidos abordados estuvieron relacionados a la comprensión lectora, la organización de la información en el espacio gráfico, la elaboración de resúmenes y la práctica de estrategias didácticas innovadoras. Las herramientas

1 Lo que, a su vez, encuentra su apoyo normativo: “(...) Se considera pertinente habilitar espacios variados en los que la escuela asuma la responsabilidad de enseñar prácticas relativas al estudio (...) De este modo, enseñar a estudiar es competencia de los profesores, en las clases habituales como así también en las diversas instancias de apoyo (...)” (Circular No 01 /12 de la Dirección General de Educación Secundaria” Citado por: Proyecto Institucional EPE 2013).

2 Fela Tylbor es docente hace más de 25 años y desde los inicios de su carrera se ha interesado por las técnicas de estudio. Un primer acercamiento fue en 1987, cuando comenzó a dialogar con un compañero que le recomendó lecturas sobre el tema. Desde ese momento nunca dejó de formarse. En ese camino fue dictando cursos y talleres sobre la cuestión en la ciudad de Puerto Madryn, convirtiéndose en una referente en el asunto. Es así que al momento que la escuela le presenta a la inspectora zonal de los PMI el proyecto EPE, la misma sugiere que sea Tylbor quien coordine el espacio en la escuela ya que era parte de su plantel docente. Fela comenzó así a coordinar el espacio, comisionando horas para ese fin. La entrevista se realizó por Skype.

3 La secundaria funcionaba en dos sedes edilicias de nivel primario. Esta cuestión estuvo directamente relacionada con el cambio de estructura académica: durante los años 90 en la provincia de Chubut se había adaptado la estructura EGB-Polimodal. Volver al formato primaria- secundaria que propone la Ley de Educación Nacional 26.206 llevó todo un periodo de adaptación, sobre todo en las jurisdicciones que tenían en vigencia el Polimodal, puesto que ediliciamente debieron resolver el problema de la cantidad de aulas, ahora que el tramo final pasaba de tener 3 años, a 5 o 6 años (dependiendo la elección de cada provincia).

que fueron adquiriendo los docentes capacitados se volcaron al aula.

Entonces, señala Tylbor, los estudiantes no sólo contaban con el espacio sistemático en la hora del tutor, sino que además cada docente fue incorporando en sus horas estas estrategias, haciendo crecer el alcance del Proyecto. La capacitación, abierta a todos los docentes de la ciudad, se complementó con Jornadas Pedagógicas con el plantel escolar, que tenía por objetivo “acordar criterios de trabajo e invitar a todos/as los docentes a implementar las Estrategias para Estudiar dentro del aula” (Tylbor y Vertone, 2014).

El auge del Proyecto

El ciclo lectivo 2012 los encontró unificados en el edificio actual, lo que contribuyó a mejorar la comunicación y a conocerse entre el personal docente. Con profesores, preceptores y bibliotecarias formadas, se abrió en tercer año un espacio específico de EPE, ya que ese año no contaba con tutores. Además de iniciar otra cohorte del Nivel I de capacitación, se amplió la oferta, sumando el Nivel II. “Después del primer año de la capacitación hubo un grupo interesante que pidió hacer el Nivel II. La verdad era que yo no tenía un Nivel II preparado, así que armé una capacitación de 40 horas reloj para este grupo...” (Entrevista a Tylbor F. Octubre 2017). El Nivel II incluía mucho material teórico que no se había podido ver en el Nivel I. La capacitación constaba de dos partes prácticas: por un lado, los docentes preparaban clases que exponían entre ellos para luego evaluar y reflexionar conjuntamente, y luego quien coordinaba iba a observar clases, para ver qué pasaba al llevar la metodología propuesta al aula. El Proyecto EPE plantea que el abordaje en el aula será a través de la metodología de taller, para que los estudiantes se apropien de los contenidos a través de la puesta en marcha de juegos, dramatizaciones, trabajo corporal, la plástica y la música. De esta manera, se abona a construir, como sostiene, un aprendizaje significativo.

El Proyecto Institucional crecía y evolucionaba más allá de lo pensado. La función otorgada en un primer momento a los tutores fue desplazándose a espacios específicos EPE. Esto se debió a varios motivos: por un lado, se buscaba liberar a los tutores para que pudieran cumplir con sus propias tareas que se consideraban importantes; por otro lado, el equipo docente se iba apropiando y generando una identidad con el Proyecto:

“Era muy enriquecedor entrar a una sala de profesores y ver que hacen intercambios de textos: “mirá estos textos están buenos para cuadros sinópticos” (...); se hablaba mucho de didáctica, de aprendizaje, se hablaba de textos, y eso es un gran logro en la sala de profesores, donde suele haber muchas internas...” (Ibíd.).

Al año siguiente se continuó con los dos niveles de capacitación, mientras que un equipo de docentes especialmente interesadas en los espacios colectivos que se fueron generando (“las profes EPE”, como las llama Tylbor afectuosamente) realizaban reuniones quincenales de forma autogestiva y voluntaria con el objetivo de estudiar y llevar a la práctica diferentes Estrategias para Estudiar.

Un avance más en la implementación del Proyecto EPE en 2013 fue que se amplió el espacio específico obligatorio de primero a sexto año de Educación Secundaria. Para cada curso se estableció una serie de estrategias a aplicar respetando la idea de espiral del conocimiento: el trabajo estaba organizado a partir de una secuencia de contenidos que abarcaba a todos los años y todas las EPE, que se iban profundizando año a año.

Luego de tres años, la escuela seguía recibiendo fondos del PMI, lo que permitía ampliar el Proyecto:

Lo que pasa es que [al principio] era un objetivo humilde. En realidad, no estamos acostumbrados a que nos digan “tomá 40 mil pesos y hacé algo” (...) porque en educación siempre fue bajo el presupuesto (...) Después nos dimos cuenta que seguían depositando la plata y que se podían hacer las cuentas como armar horarios de clases como para que esto fuera sistemático, por eso lo fuimos armando (Entrevista a Tylbor F. octubre 2017).

A medida que fue pasando el tiempo Tylbor señala que los cambios se hacían evidentes:

Un profe entraba en un cuarto año por primera vez, y salía diciendo “estos chicos son increíbles: les decís “cuadro sinóptico”, les decís “mapa conceptual”, y te preguntan “¿mapa conceptual estás diciendo con palabras enlaces?””. Después de años de tener las EPE los chicos se apropiaban de un lenguaje, se apropiaban de los nombres de los gráficos, podían tomar apuntes... (Entrevista a Tylbor, F. octubre 2017).

Resistencias y dificultades

En relación a los actores involucrados en el Proyecto la aceptación fue dispar. Si por un lado el Proyecto despertó mucho interés y dio frutos hacia caminos inesperados, por otro lado hubo docentes que se resistieron al cambio. Una de las razones, señala Fela, es su propia coordinación. Según ella, en algunos colegas generaba molestia “que de repente una docente colega salga del aula y coordine a sus pares” (Entrevista a Tylbor, F. Octubre 2017). Entre los docentes que se resistieron al Proyecto se encontraba la que luego sería la directora de la escuela, quien tomaría la decisión de ir recortándolo.

En relación a las resistencias estudiantiles sostiene que fue más difícil implementar el taller con los cursos más grandes: mientras que los más chicos siempre están permeables “los más grandes que vienen con una rutina, ponen un poco más de resistencia, evalúan si les sirve, si no les sirve, si tiene nota, si no tiene... ahí hay que trabajar más para poder entrar” (Ibíd.). Estos planteos estudiantiles dan cuenta de las dificultades que se desprende del hecho de que los espacios EPE no sean una materia curricular. Esto, trae aparejado consigo también la precaria condición laboral de las horas EPE. El PMI establecía que la hora cátedra se pagaría por el valor de la provincia para un docente con 10 años de antigüedad. Era una suma de dinero que se cobraba en efectivo y sin aportes. Soledad Vertone⁴, profesora de la institución, señala que esto “es un límite importante ya que a muchos docentes no les convenía el valor de hora, teniendo en cuenta que se cobraba fuera de tiempo, en algunas ocasiones con más de 12 meses de haberlo trabajado” (Entrevista a Vertone, S. Junio 2018).

El Proyecto fue mutando y repensado en múltiples ocasiones. Los “espacios EPE” también se iban adaptando de acuerdo a la carga horaria de los cursos: “a veces no había lugar en la carga horaria, para poner 80 minutos, entonces había que entrar en parejas pedagógicas. Y bueno, en

⁴ Soledad Vertone, Profesora de Historia, trabajó desde el 2011 hasta el 2015 como Coordinadora de PMI en la Escuela N° 786, además de ejercer tareas docentes en la misma institución. Luego, en la segunda mitad del 2017 trabajó como Asistente Técnico Territorial (ATT) del PMI en Puerto Madryn. Para realizar la entrevista primero se hizo un contacto vía telefónica y allí se decidió, por conveniencia de la entrevistada, enviar las preguntas por e-mail, de manera de que se contesten por escrito.

educación siempre va cambiando, nunca es todo igual” (Entrevista a Tylbor, F. Octubre 2017).

Durante el transcurso del año 2014 hubo un cambio de directivos, lo que dificultó llevar adelante el Proyecto EPE. A pesar de la decisión de no continuar con el Proyecto en quinto y sexto año de Secundaria, y otros cambios no beneficiosos, el trabajo continuó. Al iniciar el nuevo ciclo lectivo, se reflexionó nuevamente sobre las causas del bajo rendimiento de los estudiantes, decidiéndose aplicar estrategias que optimizaran la comprensión lectora. Dentro de esta decisión, se organizaron Jornadas de Comprensión abiertas a toda la comunidad docente de la zona, donde se trabajó con el material teórico

“Programa leer para comprender”. Estas instancias fueron acompañadas de manera online por la propia autora del libro, Valeria Abusamra.

Así, desde 2014 en adelante los espacios se fueron desarticulando. En 2015, Fela Tylbor se jubila y Soledad Vertone deja de trabajar en la escuela. Al respecto, Vertone sostiene:

No digo que sin nosotras el Proyecto se cayó, sino más bien la intención del Equipo Directivo de modificar la distribución de horas en otros proyectos hizo que de alguna manera no se pudiera cumplir con la planificación que se tenía del Proyecto EPE (Entrevista a Vertone, S. Junio 2018).

De esta manera, la escuela continuó recibiendo los fondos PMI pero en las nuevas planificaciones anuales los orientó hacia otros proyectos. En 2017 sólo había en la escuela un espacio EPE, en primer año de Secundaria. Como todas las escuelas de Chubut, ese año empezaron a tener problemas con la financiación del Proyecto. Durante 2018 no recibieron ni fondos ni novedades respecto a la continuidad de los PMIs. Hasta el mes de junio, la Escuela No 786 se encontraba sosteniendo medidas de fuerza, por motivos que excedieron a la propia financiación del PMI5.

El Proyecto se expande por fuera de la institución

Si bien el primer paso de traspasar las fronteras de la institución se dio en la medida de que las capacitaciones eran dictadas para los docentes de toda la zona, luego Fela Tylbor y “las profes EPE” fueron llamadas para dictar capacitaciones en distintas escuelas de la provincia, o para orientar respecto a cómo armar un Proyecto Institucional EPE.

En 2014 Tylbor publicó un libro sobre Estrategias para Estudiar y luego, en conjunto con el equipo docente, se publicaron dos cuadernillos de actividades de EPE. En la actualidad la editorial a cargo de las publicaciones lanzó un proyecto donde docentes de todo el país se anotan y participan de un proceso donde aplican las estrategias en sus espacios laborales, recibiendo el apoyo y asesoramiento vía online de Fela Tylbor.

En este sentido, estas experiencias se relacionan con aquello que Tylbor resalta como un aspecto positivo del Proyecto: el vínculo que se formó entre las docentes. “Al haber un equipo así formado de trabajo, esa figura de los chicos, deja de ser los chicos de la 786, porque cada uno de esos docentes va, multiplica en otras escuelas, esto que aprendió en estos años y que duró el Proyecto”

⁵ Durante la primer mitad del año los docentes tomaron el Ministerio de Educación en Trelew, puesto que no sólo no se discutían paritarias, sino que no había regularidad en los pagos de los sueldos de los empleados estatales provinciales (otros sectores, tal como salud, también se encontraban reclamando activamente) (“Tomas y cortes de ruta en Chubut”, publicado el 06/06/18 en Página/12). Recientemente han llegado a un acuerdo paritario, lo que generó que se levantasen las medidas. (“Hubo acuerdo con los docentes y el 23 de julio vuelven las clases a Chubut”, publicado el 10/07/2018 en el Diario Jornada).

(Entrevista a Tylbor F. Octubre 2017).

La responsabilidad de la escuela: una posición teórica y política

Liliana Sanjurjo (1994) sostiene que en las prácticas pedagógicas cotidianas subyacen diversas concepciones acerca de qué es el hombre, el mundo, la relación entre ambos, qué función cumple la escuela, cuál la sociedad, cómo se relacionan escuela y sociedad, cómo se conoce, cómo aprende el hombre, qué es el conocimiento científico, qué es el niño, el adolescente y el adulto, qué entendemos por disciplina, etc. (p. 17).

Para Tylbor, reflexionar sobre la escuela y las habilidades para estudiar de manera independiente que poseen (o no) el estudiante abre toda una serie de preguntas: ¿Se trata de adquirir técnicas y habilidades? ¿Cómo se aprende a subrayar una idea importante? ¿Cómo se enseña a elaborar un mapa conceptual? ¿Alcanza con haber comprendido el tema? ¿Cómo se aprende a estudiar? Sus respuestas, sostiene, variarán en función de cómo entendamos el aprendizaje y la concepción de enseñanza. Para ella, y esta es la posición que sostiene el Proyecto EPE, se hace necesario que los docentes acompañen a los estudiantes en la construcción de herramientas para trabajar los textos. Como dijimos, en todos los documentos y entrevistas se sostiene que “La escuela DEBE asumir la responsabilidad de enseñar a estudiar” (Tylbor, 2014: 16. Negrita y mayúscula en el original). Es desde esta premisa que se construyeron los objetivos del Proyecto EPE. En la fundamentación del mismo se sostiene la importancia de “convertir a la escuela secundaria en un lugar propicio para aprendizajes vitales significativos” (Proyecto Institucional EPE, 2013).

Gabriela Krichesky y Andrea Pérez (2015) toman el desafío de rastrear el concepto de inclusión en las últimas décadas. Para ello, hacen un recuento teórico de los numerosos abordajes y señalan algunos componentes que aparecen reiterativamente como los rasgos centrales del término inclusión, considerando el término como un concepto polisémico. Como resultado, señalan algunos ejes como configuradores del núcleo imprescindible que define qué es la inclusión en educación⁶. Entre ellos, señalan que sólo puede pensarse en una escuela inclusiva de la mano de un aprendizaje significativo: las prácticas de enseñanza sólo tienen sentido si estimulan, dinamizan, provocan que los estudiantes asuman el reto de desarrollarse y de aprender. De esta manera, a su vez, los estudiantes participarán activamente de la vida de la escuela y el aula, otro de los ejes centrales para pensar la inclusión.

Dora Ortiz y Susana Sago (2008), al igual que otros autores, reflexionan sobre la problemática que atañe a la institución aquí estudiada y se preguntan quién fracasa cuando se fracasa: ¿la escuela o el alumno? Las autoras señalan que históricamente se pasó del criterio de la incapacidad del sujeto como causa del fracaso al enfoque que lo explica por causas externas al estudiante: razones de índole social. El análisis aislado de los distintos factores que generan esta problemática conduce a la descontextualización y a la pérdida de visión global de la cuestión, desplazando las responsabilidades hacia fuera de la institución. No obstante, dicen, el fracaso en el rendimiento debería interpretarse como un desajuste entre el niño, la institución escolar y sus exigencias. Por tanto, las causas deben buscarse en tres planos interrelacionados: 1) Extraescolares, ligadas al

⁶ Entre estos ejes detallan: (a) La inclusión refiere a todos los jóvenes y no a determinados grupos; (b) incluye la participación activa de los estudiantes en la vida del aula y de la escuela; (c) no se puede pensar inclusión sin pensar en su opuesto, la exclusión, como parte del mismo proceso; (d) la inclusión considera a la diversidad un enriquecimiento del proceso educativo; (e) es necesaria la creación de contextos y procesos de aprendizaje comunes guiados por un único currículum común para todos los estudiantes; (f) pensar en inclusión significa pensar en una cuestión de derecho y por ende, de justicia social, equidad y democracia; y (g) finalmente, la inclusión sólo puede sostenerse de la mano de un aprendizaje significativo.

mundo familiar y social del alumno. 2) Escolares, relacionadas con la propuesta pedagógica y el funcionamiento institucional. 3) Personales o individuales, propias del sujeto que aprende (p.80). Es en esta línea que proponen las autoras que se analiza la problemática del fracaso en el Proyecto EPE, teniendo en cuenta los 3 factores señalados:

Los alumnos/as que concurrían no poseían el hábito de estudiar (...). Por su parte, se observaba en las prácticas áulicas una falta de implementación, por parte del equipo docente, de las estrategias didácticas para acompañarlos en la construcción y/o adquisición de las estrategias necesarias para estudiar. La situación anteriormente descrita, era el resultado de la interacción de varios factores: la vulnerabilidad socioeconómica, la carencia de hábitos de estudio del alumnado y la ausencia de un plan sistemático institucional para contribuir a la mejora de los aprendizajes (Tylbor, 2014: 157. El destacado es nuestro).

Ver las cosas de este modo llevó a diagramar un trabajo colectivo y sistemático entre todas las áreas curriculares. Pensar el fracaso escolar como producto de dificultades institucionales requiere también de la capacitación de directivos y docentes. Se hacía evidente la necesidad de “construcción de nuevas estrategias didácticas que propicien renovadas prácticas áulicas y la interrogación de cada docente acerca de las características y la efectividad de sus propias prácticas.” (Proyecto Institucional EPE, 2013). Por ello, la capacitación es uno de los cimientos del proyecto EPE para lograr el cumplimiento de los objetivos de “por un lado establecer acuerdos institucionales que impliquen la unificación de conceptos y criterios referidos a las estrategias para estudiar y, por otro, sistematizar por parte de todo el plantel docente el trabajo en el aula con las estrategias de estudio” (Ibíd.). Como dicen Ortiz y Sago, se vuelve imprescindible la constante capacitación y perfeccionamiento para reflexionar sobre las prácticas concretas y así enfrentar el compromiso docente atendiendo al contexto en el que se desarrolla.

Reflexionar de manera constante sobre cómo abordar en el aula las EPE, en conjunto con la inclusión de nuevos niveles de capacitación y la creación de espacios de reflexión y acompañamiento, implica una mirada donde el conocimiento sólo es posible si se construye, si se acompaña al estudiante, y si el docente toma el compromiso de asumir esta guía reflexionando sobre el espacio áulico de manera constante y así modificando las prácticas concretas a partir de las reflexiones. En línea, al preguntarle a Vertone por el balance sobre la experiencia, contestó:

(...) Era una red de trabajo interesante, un verdadero trabajo en equipo. Reconocido por estudiantes y docentes dentro y fuera de la Escuela. Articulado. Prolijo (...). Crecí en mi forma de enseñar, de brindarle al estudiante herramientas significativas para su realidad y su continuidad de estudio, me ayudó a ser crítica en mi propia práctica (...) y me vinculó a un grupo de trabajo comprometido con la propuesta (Entrevista a Vertone, S. Junio 2018).

Reflexiones finales

“Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos”. Paulo Freire

Luego del análisis hecho podemos sostener que, si bien aún queda mucho por hacer, y el Proyecto sólo es una experiencia particular en un mar de otras experiencias, particularmente ha aportado a

pensar una escuela más inclusiva. En este sentido, podemos decir que los PMIs se presentan como el marco posibilitador de esta experiencia. Esto no quiere decir que per se garanticen que los estudiantes logren finalizar sus trayectorias escolares, pero sin dudas son soporte financiero de aquellas instituciones que decidan tomar con responsabilidad estos recursos y planificar proyectos que se encaminen a ello. La ausencia de recursos se presenta como un límite insoslayable para repensar y llevar a cabo modificaciones institucionales. Este límite también es visible respecto a las diferenciales condiciones laborales que propuso el PMI para las horas institucionales: puesto que los docentes no accedían a los mismos derechos con una hora institucional PMI que con una hora curricular, se dificultaba la permanencia en el espacio, y en ese sentido la continuidad del Proyecto y el crecimiento del equipo. Entonces, como en muchas otras ocasiones educativas, el Proyecto dependió, en cierta medida, de la voluntad de los docentes, de sus energías y sus propias convicciones. Esto quedó de manifiesto cuando quienes participaron del Proyecto marcan como el núcleo del equipo docente “las profes EPE”, que se reunían por interés propio (y de manera gratuita) para seguir profundizando contenidos y aprendiendo.

No obstante, con todos los límites señalados, tal como sostienen Krichesky y Pérez (2015), la inclusión en la educación implica procesos de incremento en la participación de los estudiantes y en este sentido reducción de su exclusión. Implica reestructuración de políticas y prácticas en la escuela, de manera que respondan a las particularidades de cada institución. Implica formas de aprendizaje que incluyan a todos los estudiantes.

Implica considerar las voces estudiantiles, reorganizando las prácticas escolares, de manera que estas permitan que los jóvenes expresen los que son capaces de ser y de hacer (p. 49). En este sentido, como fuimos viendo, estas aristas se abordan desde el Proyecto Estrategias para Estudiar, poniendo en el centro de la escena un aprendizaje significativo, que reconoce al estudiante y lo dota de protagonismo en este proceso. En esta línea, sólo se puede sostener este tipo de abordaje, si se parte de un reconocimiento de la responsabilidad institucional en garantizar la permanencia de los estudiantes en la escuela. Para ello, se vuelve imprescindible la participación de todos los actores institucionales y en especial de los docentes. Desde la confección del diagnóstico la institución y sus actores se vuelven protagonistas, pensando las problemáticas, planteando líneas de acción, capacitándose y llevando a cabo los planes trazados. Es impensable un cambio si se desconoce el rol docente, si no se brinda un espacio colectivo de diálogo y formación. Como la experiencia indica, esta cuestión es fundamental pero no suficiente para garantizar la inclusión. Hace falta también garantizar las condiciones materiales para dar lugar a los cambios estructurales que son necesarios.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo (2012) El grito manso. 2da ed. 4a reimpr.- Buenos Aires: Siglo XXI. - Krichesky, Graciela y Pérez Verónica (2015) "El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias". En: Krichesky, Marcelo y Pérez Verónica (compiladores) (2015) La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa: investigación, desafíos y propuestas. Avellaneda: Undav Ediciones. - Ortiz, Dora y Sago, Susana (2008) Proyectos educativos en escuelas urbano- marginales. Caminos posibles hacia un aprendizaje significativo. Buenos Aires: Lugar editorial. - Sanjurjo, Liliana Olga y Vera, María Teresita (1994) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. - Tylbor, Fela (2014). Estrategias para estudiar (EPE). Talleres con juegos y dinámicas grupales / 50 propuestas didácticas. Buenos Aires: Novedades Educativas. - Tylbor, Fela y Vertone, Soledad (2014). "Se puede". En: Revista Novedades Educativas. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Documentos y Normativa - Ley Nacional de Educación No 26.206, 2006. - Consejo Federal de Educación, Plan Nacional de Educación Obligatoria, Resolución CFE N° 79/09. - Consejo Federal de Educación, Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria, Resolución CFE No 88/09. - Ministerio de Educación de la Nación (2011) Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL00_4165.pdf Recuperado el 05/07/2018 - Proyecto Institucional PMI "Estrategias para Estudiar" (2013) Escuela Secundaria No 786, ciudad de Puerto Madryn, provincia del Chubut. Escrito por Tylbor, Fela.

Noticias periodísticas: - "Tomas y cortes de ruta en Chubut" publicado por Página/12 el 06/06/2018. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/119660-tomas-y-cortes-de-ruta-en-chubut> Recuperado el 05/07/2018 - "Hubo acuerdo con los docentes y el 23 de julio vuelven las clases a Chubut" publicado por Diario Jornada (diario de la Provincia del Chubut) el 10/07/2018. Disponible en: http://www.diariojornada.com.ar/215692/provincia/hubo_acuerdo_con_los_docentes_y_el_23_de_julio_vuelven_las_clases_a_chubut/ Recuperado el 17/07/2018