

## Intervenir la palabra. Comunicación y argumentación en el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria<sup>1</sup>

**Jennifer Cargnelutti**

jcargnelutti180@unc.edu.ar

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Directora de TFL: Gloria Borioli

Recibido: 28/05/20 - Aceptado: 26/06/20

---

### Resumen

A pesar de los esfuerzos que se realizan por cumplimentar el derecho y la obligación a la educación secundaria de los jóvenes de nuestro país, un gran porcentaje de la población de 20 a 24 años no ha completado el nivel. Se expresa de este modo, según Vanella y Maldonado (2013), la dificultad para garantizar itinerarios escolares completos dentro de la educación secundaria y la necesidad de revisar los formatos escolares y el propio sentido de este nivel educativo. Frente a ello, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propone en 2010, a través del Programa de Inclusión/Terminalidad, un servicio educativo que posibilite a esos jóvenes que han abandonado la escuela o no la iniciaron, finalizar la educación secundaria participando de una propuesta formativa de calidad.

Como practicante inserta en este programa, en la Sede de Ciudad Universitaria, realicé una intervención pedagógica con el objetivo de acompañar la política educativa de inclusión en base a la demanda institucional formulada como "promoción de la lectura argumentativa y producción de textos orales y escritos para los jóvenes de 14 a 17 años". Desde el enfoque de la Investigación Acción, la intervención consistió en colaborar con los docentes en la revisión y redefinición del tipo de actividades planteadas en los materiales didácticos para favorecer el desarrollo de las capacidades comunicativas y de argumentación de los estudiantes, atendiendo a la Propuesta Curricular que señala "la necesidad de fortalecer las capacidades para la vida, fundamentales para comunicarse, estudiar, trabajar y participar como ciudadanos en una sociedad democrática" (2010, p. 5).

*Palabras clave:* Programa de Inclusión y Terminalidad - materiales didácticos – capacidades comunicativas

---

### 1. Introducción

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) constituyen una de las dos vías posibles por las que se puede realizar el Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y consisten en desarrollar una propuesta de intervención pedagógica situada. Esto significa realizar un

análisis de los procesos sociales y culturales en los que el practicante se inserta y una identificación de los sujetos y sus demandas, para construir a partir de allí una propuesta que organice la puesta en juego de saberes, con el objetivo de generar conjuntamente (pedagogo y comunidad educativa) nuevos procesos que den cauce a los efectos esperados (Ávila, 2014).

Desde los postulados sostenidos por la Investigación Acción<sup>2</sup>, entendida como herramienta posibilitadora de procesos de profesionalización docente, y de un modo particular de entender la intervención educativa como accionar que asume una idea de construcción de conocimiento en un intercambio que implica necesariamente al otro, concediéndole la capacidad de problematizar su propia situación; este artículo relata las principales reflexiones obtenidas de una intervención pedagógica particular llevada a cabo en el marco de las PPS, realizada en el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en la sede de Ciudad Universitaria, durante el año 2017.

Para ello, se relatan tres momentos clave de escritura transitados: en primer lugar, el referido a la etapa de trabajo de campo que significó conocer el marco del Programa de Inclusión/Terminalidad como política pública, así como las particularidades del mismo en el contexto específico del PIT de Ciudad Universitaria y el trabajo reflexivo en torno a la demanda institucional. El segundo momento constituyó el desafío de volver sobre esas construcciones y sobre la propia práctica vivida, poniéndolas como objeto de análisis; aquí incluyo la propuesta de intervención pensada y la descripción de lo realizado. Finalmente, pondré de manifiesto los principales aprendizajes construidos.

Este escrito tiene la particularidad de ser una narración sobre la propia experiencia y, en este sentido, dado que la experiencia es singular, la escritura de la experiencia solo podrá ser una escritura en primera persona, es decir, "la escritura de un sujeto que dice "yo" cuando escribe aunque no sea de sí mismo de quien escribe. Una escritura subjetiva no significa una escritura *yoica* o egocéntrica. Significa, simplemente, una escritura propia" (Larrosa, 2009, p. 198).

## **2. Una política educativa y su especificación institucional**

### **2.1 Programa de Inclusión y Terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años**

En Argentina, a partir del año 2003, en un contexto de definición de los propósitos de la educación, las políticas sociales y educativas se comprometen a construir modelos integrales de intervención desde un reposicionamiento del Estado en el direccionamiento de las acciones a alcanzar una educación que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad, mediante programas con márgenes más amplios de igualdad y libertad. Junto a ello, la ley N° 26.206 establece en 2006 la obligatoriedad de la educación secundaria para todo los adolescentes y jóvenes que habitan el país. Sin embargo,

a pesar de los esfuerzos que se realizan por cumplimentar este derecho, en el país el 37,6% de la población de 20 a 24 años no ha completado el nivel (...) Se expresa así la dificultad para garantizar itinerarios escolares completos dentro de la educación secundaria y la necesidad de revisar los formatos escolares y el propio sentido de este

nivel educativo en nuestro país. (Vanella, Maldonado, Abate Daga, Falconi, Gutiérrez, Martínez y Uanini, 2013, p.6)

Esto supone para el sistema educativo la planificación de acciones que atiendan a las diferentes historias escolares, para que todos tengan acceso a una educación de calidad en la que logren realizar los aprendizajes a los que tienen derecho, pues se reconoce que la institucionalización de dicha obligatoriedad no responde solo a cuestiones normativas, sino fundamentalmente a preocupaciones sobre la situación de los jóvenes sin estudios secundarios finalizados.

Si bien esta problemática no es privativa de Córdoba ni del país, sino que refleja una realidad más amplia a nivel latinoamericano, desde la esfera local se pretende asumir “el desafío de construir las condiciones pedagógicas necesarias frente a los procesos de desigualdad social y la interrupción de las trayectorias escolares” (Documento Base, 2010, p.2). A tales efectos, se diseña el Programa de Inclusión y Terminalidad para la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años, que postula asegurar:

- El derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los destinatarios, residentes en la provincia de Córdoba, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género, o lugar de procedencia.
- Trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de Medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela.
- Una formación relevante para todos, mediante la promoción de la unidad pedagógica y organizativa de la Educación Secundaria en la provincia, con atención a la diversidad organizacional de las ofertas educativas.

Desde allí se procura ampliar el concepto de inclusión entendiendo que no alcanza solo con garantizar el derecho al acceso a la educación sino que es de fundamental importancia trabajar para lograr una inclusión con calidad. En este sentido, se pone de manifiesto una de las iniciativas más importantes (o más novedosa) implementada por la provincia para hacer posible el objetivo de inclusión educativa en la medida en que se asume –al menos declarativamente- que modificar las condiciones de escolarización de la escuela actual es responsabilidad del Estado y es una condición necesaria para repensar las situaciones pedagógicas ofrecidas a los sujetos y por tanto las posibilidades de educar que se ofrecen.

En coherencia con ello, las formas y los sentidos que adquiere la inclusión educativa en el Programa, se materializa en los diferentes aspectos de la propuesta pedagógica, por tanto, las características que definen al Programa son centrales para la comprensión del marco en el que se definen las prácticas educativas abordadas en la práctica concreta de PPS:

Los *destinatarios* del programa son jóvenes comprendidos en la franja etaria de los 14 a los 17 años, y a quienes se les exigen dos requisitos: que acrediten su escolaridad primaria completa, y que no hayan estado matriculados durante el año inmediato anterior a la aplicación al Programa en ningún curso del Nivel Secundario. La singularidad de los destinatarios es su condición de exclusión del sistema educativo.

En relación a la *propuesta curricular*, fue diseñada tomando en consideración los contenidos básicos requeridos para la formación de los estudiantes en los diferentes campos de conocimiento de la Educación Secundaria, a fin de no afectar la homologación de estudios para la titulación. De este modo, si bien la oferta curricular es “diferenciada”, es “equivalente en aprendizajes a la que ofrece la Educación Secundaria de 6 años” (*ibídem*, 2010, p. 3).

Se organiza un *Trayecto Formativo Integrado*, “que en razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio itinerario formativo en virtud de su historia escolar previa” (*ibídem*, p. 7). Su recorrido se organiza en 4 trayectos (A, B, C y D) entendido cada uno como “el conjunto coherente de espacios curriculares que integran los aprendizajes considerados prioritarios y cuya acreditación permitirá certificar a los estudiantes la Educación Secundaria obligatoria” (*ibídem*, p. 7). Es decir, al recuperarse la formación anterior de los estudiantes, estos pueden cursar diferentes espacios curriculares correspondientes a los distintos años del secundario regular. El objetivo de esta organización es facilitar el recorrido de los estudiantes a lo largo del plan de estudios, pues en la propuesta no se sostiene el concepto de “repetir el año”; el estudiante puede avanzar según un sistema de correlatividades, recursando únicamente aquellos espacios curriculares que pudiera haber reprobado (Documento Base, 2010).

Se identifican tres *estrategias respecto a la propuesta curricular*: una concentración del dictado de clases en menos horas y años; se reemplaza la simultaneidad escolar por pluricurso y se flexibiliza el régimen de asistencia.

En síntesis, el PIT realiza un reconocimiento de las trayectorias previas de los alumnos, puesto que se tienen en cuenta las materias aprobadas del secundario, y en función de ello se organiza su itinerario educativo. En cuanto a la estructura organizativa, se conforman grupos pequeños de hasta veinte integrantes y se flexibiliza el régimen de asistencia. Además, el tiempo de cursado está pensado para cuatro años, con cuatro horas de clases por jornada escolar. Por último, lo afectivo y vincular de las relaciones entre docentes y alumnos adquiere un lugar privilegiado para generar el sentido de pertenencia de los jóvenes con la escuela.

## **2.2 El contexto específico de la práctica**

El espacio singular de implementación de esta política en el que me inserté como practicante es el PIT con sede en Ciudad Universitaria, comúnmente llamado PIT UNC o PIT Casa Verde. Las especificidades de este espacio concreto de intervención en vínculo con las características propias del Programa configuraron la experiencia de prácticas. Esta supuso mediar principalmente entre la demanda formulada por la institución escolar como “Promoción de la lectura argumentativa y producción de textos orales y escritos”, y una serie de acuerdos y materiales didácticos realizados por y entre los profesores de la institución para el trabajo cotidiano con los estudiantes.

A partir de la reconstrucción de lo observado, describiré a continuación a su población estudiantil, conformada por 75 estudiantes, y al grupo docente, junto a dos aristas que configuran las

prácticas pedagógicas que en él se desarrollan, las cuales permiten dar cuenta de la singularidad institucional y arribar a la construcción de la problemática y la intervención.

### *Sobre el estudiantado*

A través del diálogo, diferentes alumnos -tanto de manera informal como en entrevistas individuales y grupales-, manifestaron haber tenido dificultades o problemas en el cursado durante su paso por la escuela tradicional, como por ejemplo un alto nivel de repitencia, exceso de edad, condición de libre por gran cantidad de inasistencias e inclusive expulsión por mal comportamiento. Otros afirmaron haber tenido que dejar el secundario por dificultades económicas, familiares o personales. En un caso particular, una alumna de nacionalidad extranjera, habiendo llegado a la Argentina una vez comenzado el ciclo lectivo, solo consiguió vacante en este Programa. También asiste a este PIT un importante número de alumnos que practica deportes de manera profesional. Ellos expresaron que se vieron en la situación de dejar la escuela común por la cantidad de horas que les demanda el entrenamiento, optando por este Programa como alternativa porque requiere menos cantidad de horas de clase.

En relación a los motivos por los cuales decidieron continuar sus estudios secundarios en el PIT, la mayoría de los alumnos expresó haber "sentido la necesidad" de completar el nivel medio de escolarización. En algunos casos tal inquietud surgió por la experiencia de algún familiar con estudios secundarios incompletos que hoy tiene dificultades para conseguir un trabajo estable. En otros, se optó por el Programa por insistencia de las familias. Algunos alumnos que habían pasado ya dos años desescolarizados, decidieron por voluntad propia continuar en el PIT, para tener mejores posibilidades laborales en el futuro o para poder continuar con estudios de nivel terciario o universitario. Otros lo eligieron desde el supuesto de que es "más rápido", haciendo referencia a que pueden terminar el secundario en menos tiempo que en la escuela común.

Respecto a estas trayectorias de los alumnos, no solo se han visto interrumpidas previo al ingreso al PIT, sino que una vez dentro del Programa, en muchos casos permanecen con características de discontinuidad, constituyéndose esta en uno de los problemas más alarmantes y transversal en el PIT UNC. En este punto, Terigi (2007) aporta claves conceptuales para pensar los itinerarios escolares de los estudiantes que acuden al PIT UNC. La autora hace mención a trayectorias escolares teóricas y reales. Las primeras son definidas por el Sistema Educativo; configuradas por niveles, un currículum graduado y una anualización de los grados de instrucción; y expresan "recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar" (2007, p. 2). Sin embargo, las segundas son trayectorias no encauzadas, reales, las cuales tienen múltiples ritmos y no son lineales sino con interrupciones, discontinuidades e inconclusiones, lo que significa que "gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes" (2007, p. 4). La importancia de reconocer las trayectorias reales reside en que son las que signan el paso por la escuela de quienes son estudiantes del PIT, pero principalmente en que los desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, y continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar (*ibídem*, 2007).

### *Sobre el grupo docente*

Al momento de la realización del trabajo de campo, la planta funcional del PIT UNC se componía por diecinueve profesores cuyos recorridos académicos no eran de carreras de formación docente sino estrictamente disciplinares. Además de esta característica, a partir de entrevistas realizadas, cabe mencionar que una reducida parte del equipo había desarrollado clases en escuelas secundarias comunes previo a ingresar al PIT, mientras que casi la totalidad manifestó haber tenido su primera experiencia docente en el PIT (en sede UNC o en otros). Un motivo que explica esta situación se debe a que la cobertura de cargos no estaba definida aún en base a los criterios de la Junta de Clasificación del Nivel Secundario de la Provincia de Córdoba sino que las designaciones se realizaron, tal como lo sugiere el Documento Base, "prestando especial atención al compromiso social y educativo de los docentes que participen del Programa" (2010, p. 18).

Alliaud (2003) sostiene que el proceso de formación docente inicia en la etapa de escolarización de los profesores, es decir, en sus experiencias como alumnos, en su paso por la escuela; y recupera la palabra de Lortie (1975) para mostrar el fuerte impacto que tiene sobre los docentes la vivencia escolar previa, donde han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores llevaron a cabo con ellos. Este aprendizaje, previo a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes. Se podría afirmar que las concepciones acerca de la enseñanza que sostienen los docentes del PIT UNC se han construido a partir de experiencias en instituciones educativas tradicionales, donde los alumnos son agrupados por edades e instruidos gradualmente y la homogeneidad es la protagonista en los espacios áulicos. Se trata de un modelo pedagógico incorporado que se tensa con las dinámicas áulicas complejas que propone el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17.

Hasta aquí se ha caracterizado brevemente al PIT UNC desde el colectivo de alumnos y docentes. Ahora bien, a partir de este recorrido, siempre provisorio y contingente, se desprenden dos dimensiones de análisis que se configuran como dos de los principales desafíos que enfrenta la institución y que dan paso a una decisión institucional que marca "un antes y un después" respecto a las prácticas de enseñanza.

#### **2.2.1. El PIT UNC: notas distintivas para la construcción de la problemática**

Un aspecto central para la formulación de una intervención pedagógica alude a la construcción de la problemática objeto de intervención, esto es: identificar el proceso educativo que se aborda desde la Institución Receptora, PIT UNC en este caso, y exponer la demanda formulada junto a su problematización. No solo se trata de describir lo que sucede en ese espacio educativo en relación a la demanda, sino que también implica interpretarla, objetivarla y tomar una posición propia en relación a la planteada por la institución, ya que es fundamental como puntapié para poder encauzar la propuesta de intervención.

En relación a ello, inicié el trabajo campo teniendo como punto de partida la demanda específica referida a la "promoción de la lectura argumentativa y a la producción de textos orales y escritos" y realicé una indagación tanto a docentes como a estudiantes sobre sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, para formular luego la problemática.

Las entrevistas tomadas a los estudiantes en general comenzaban con la pregunta sobre cómo era un día típico de sus vidas y le seguía el interrogante acerca de los motivos por los cuales venían al PIT. Luego, avanzaban hacia preguntas que aludían a la lectura, la oralidad y la escritura en la escuela. Sobre este último aspecto, se destacó que:

- El 44% prefiere ser evaluado de forma escrita porque permite revisar, corregir.
- Al indagar sobre problemas de escritura, los estudiantes solo atienden a los aspectos de caligrafía y ortografía.
- Revelan que la evaluación oral produce nerviosismo, miedo, vergüenza.
- Prácticamente no aluden a la lectura de textos académicos.
- El 78% está pensando en realizar estudios superiores luego del PIT, y el 31% manifiesta abiertamente tener miedo a ello debido a que se sienten poco preparados.

Los diálogos con los chicos respecto a la lectura, la escritura y la oralidad fueron escuetos, parecía que no tenían mucho qué decir. Sin embargo, al hablar sobre su vida cotidiana, fuera del ámbito del programa y asociado a sus historias de vida, manifestaban gusto por leer o escribir. El 25% de los entrevistados aludió expresamente al disfrute de lectura de cuentos, novelas o biografías (en papel o digitalmente) y/o a la escritura de cartas, cuentos, recuerdos o momentos difíciles. La lectura y/o la escritura (en otros casos, la fotografía o el dibujo) aparecen como una salida a "otro mundo" o la posibilidad de expresar lo que sienten y no se animan a hacerlo personalmente hacia otros.

A su vez, al entrevistar a los profesores, surgieron afirmaciones como *"...muchas veces los chicos escriben como hablan"; "Hay mucha dificultad en los chicos para elaborar una respuesta interpretativa o de comprensión, suelen copiar los fragmentos en los que creen que puede estar la respuesta"; "se nota la necesidad de encontrar la respuesta "de acá hasta acá", entonces les tengo que recalcar que la idea no es que copien. Si ellos tienen que pensar, reflexionar, se enojan"; "...si no está la respuesta en el primer párrafo y no ven que es de acá a acá, es como que ellos... Yo trabajo mucho con eso, de que ellos escriban con sus palabras y les cuesta una banda."; "[lo que les cuesta] la lectocomprensión. Es terrible, o sea... Uno les da... les hago hacer un primer trabajo y copiar, y la tienen ahí a la respuesta, pero no... No sé si es porque les cuesta o ni siquiera leen"*.

Frente a estas manifestaciones, se reconoce la preocupación del colectivo docente por mejorar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en vínculo con la demanda institucional planteada. Pero también es posible realizar dos apreciaciones: una es el reconocimiento de que no está presente la oralidad, por lo que podría inferirse, por ejemplo, que no resulta primordial mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales; y otra es que, se deposita sobre los estudiantes las dificultades por el desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Sumado a ello, durante el proceso de observación y aproximación institucional fue posible identificar dos rasgos que definen la actividad educativa en el PIT: un trabajo constante por sostener la asistencia cotidiana de los estudiantes en la institución, puesto que la presencialidad de los estudiantes en clase se caracteriza por ser fluctuante y no permanente; y la presencia simultánea de jóvenes con recorridos escolares diferentes en las clases (pluricurso) que se expresan, entre otras cuestiones, no solo en diferentes biografías escolares sino también en diferencias etarias y de ritmos de aprendizaje que rompen con ciertos presupuestos de la actividad escolar (la homogeneidad y gradualidad simultánea de los procesos de todos los estudiantes).

Estos dos aspectos que poco pareciera que tienen que ver con la demanda inicial referida a la lectura argumentativa y la producción de textos orales y escritos, configuran de manera central las prácticas de enseñanza en esta institución:

-Frente a la asistencia discontinua, la planificación de los profesores remite específicamente al armado de actividades para trabajar en la clase, es decir, que lo que se pretende trabajar en una clase, comience y finalice en el mismo día. Se trata de una estrategia pensada para paliar de algún modo la discontinuidad en el cursado de la mayoría de los alumnos del PIT. Una hipótesis que se genera es que, como consecuencia de esta manera de organizar cada clase, algunos alumnos manifiestan no poder encontrar relación entre los temas que se van trabajando. Esa imposibilidad de continuidad en el cursado de los espacios curriculares expresada por los docentes, también es percibida por los alumnos en las diferentes materias.

-Y en relación al trabajo en pluricurso en el PIT UNC, en general, los profesores optan por estrategias que tienden a homogeneizar la propuesta de enseñanza directa o indirectamente, derivando en que, independientemente del trayecto en que se encuentren, todos realicen las mismas tareas. Se distinguen, además, dos particularidades de la enseñanza en pluricurso en el PIT UNC: por un lado, la organización de "una única clase para todos los alumnos, independientemente del trayecto que cursen, tomando el criterio de integración didáctica de los contenidos" (Vanella et al., 2013, p. 159); y por otro, que "la propuesta didáctica descansa en lo que es posible que los alumnos hagan en clase" (*ibídem*, p. 158), pues no se realizan pedidos de tareas que impliquen un trabajo adicional en los hogares, ni tampoco el trabajo con el conocimiento requiere el estudio y/o profundización de algunos de los temas por parte de los estudiantes en sus propias casas.

Es dable afirmar entonces que en el Programa se torna necesaria "la invención de algo" que permita a los docentes enseñar -en las condiciones planteadas- a estudiantes de distintos grados de escolarización en simultaneidad. Y frente a esta complejidad, el PIT UNC propuso elaborar -como proyecto institucional- "módulos o cuadernillos de trabajo" que consisten en una diagramación clase a clase de acuerdo con los contenidos mínimos de cada asignatura, lo que resulta en una organización óptima que les permite trabajar simultáneamente con estudiantes de diferentes trayectos, con distintos itinerarios formativos (pluricurso), buscando contribuir a que, frente a las constantes inasistencias, los alumnos asuman la responsabilidad por su propia trayectoria completando el cuadernillo.



Sin embargo, a pesar de las genuinas intenciones respecto a los cuadernos de trabajo es posible observar algunas dificultades. Se trata de materiales didácticos elaborados a partir de otras producciones formando un "collage de manuales" que atiende relativamente a los destinatarios reales del PIT UNC. Además priman actividades y consignas de trabajo de ejercitación mecánica estímulo-respuesta, que no favorecen la búsqueda de autonomía y criticidad del pensamiento, ni tareas en colaboración y tampoco metacognición, pues no se privilegian adecuaciones que pongan en juego capacidades<sup>3</sup> comunicativas diversas: lingüística, discursiva, enciclopédica, textual, pragmática.

Dichos materiales no evidencian inscribirse en el marco teórico que prescriben los diseños curriculares vigentes, en los cuales se especifica que el enfoque didáctico para la enseñanza de las prácticas discursivas (enfoque comunicativo-funcional) se aparta de la consideración inmanente del texto para centrarse en la acción social que por medio de él se ejerce, entendiendo que "las prácticas sociales y culturales de/con lenguaje sólo se aprenden mediante la participación en continuas y diversas situaciones de oralidad, lectura y escritura, contextualizadas y con sentido personal y social para los estudiantes" (Diseño Curricular del ciclo básico de la Educación Secundaria, 2011, p.8).

Lo descrito hasta aquí evidencia por un lado, una preocupación por parte de los docentes respecto a las dificultades que los estudiantes tienen para construir textos argumentativos orales y escritos; y por otro, la elaboración de un material de trabajo para el aula que posee el potencial para el abordaje de la preocupación mencionada pero que se origina por dos dimensiones del trabajo en el aula diferentes. Se suma la disociación de aquello que los estudiantes sí producen, sí hacen, sí pueden hacer con lo que no hacen o no logran hacer. Se visibiliza de este modo una serie de fragmentos entre los haceres y representaciones que tienen los estudiantes y los docentes en torno a la demanda planteada desde la institución.

De este modo, es el hiato entre las posibilidades profesionales de los profesores, por una parte, y las necesidades de los estudiantes, por la otra, lo que convoca mi propuesta, que intentó, por ende, ofrecer estrategias de enseñanza específicamente basadas en el campo del discurso, atendiendo en primera instancia al presente de los alumnos, y en tiempo diferido y como acción sostenida, al desarrollo de confianza en sus capacidades discursivas, es decir, a su empoderamiento con miras al desempeño extraescolar y laboral.

### **2.3. La propuesta de intervención**

Desde la posición teórica metodológica de que toda práctica profesional implica un quehacer que va más allá de la producción de conocimientos, aunque la incluya; el quehacer de un pedagogo en una práctica de intervención tiene como signo distintivo el ser una colaboración o aporte profesional deliberado, planificado, fundado en saberes pedagógicos específicos, y construido en base a la articulación intencional y pertinente de estrategias, procedimientos y actividades. En relación a ello, la perspectiva de la Investigación Acción es considerada un camino para que los

profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor de los análisis y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p.7).

En este sentido fue elaborada la propuesta de intervención, la cual no nació únicamente a partir de mi observación como "experta" sino que se construye como producto de un tejido entre lo que los actores de la institución manifestaron que necesitaban y lo que desde mi lugar como pedagoga pude hacer para contribuir con ello. La propuesta de intervención pretendió la revisión y reformulación de las consignas de trabajo explicitadas en los cuadernillos que los profesores utilizan junto a sus alumnos para el desarrollo de sus propuestas de enseñanza y la promoción de los aprendizajes de sus respectivas asignaturas, particularmente en el marco común a todas las asignaturas del campo de las ciencias sociales<sup>4</sup>, y según el objetivo del necesario desarrollo de habilidades para la interpretación y producción de textos argumentativos tanto orales como escritos. Con ello se buscó contribuir en la construcción de las condiciones pedagógicas necesarias para favorecer la inclusión social de los estudiantes del PIT UNC mediante la reflexión acerca de las prácticas discursivas y sus derivaciones extraescolares.

Decidí trabajar con los docentes bajo la modalidad de Ateneo Didáctico entendida como sitio posibilitador de formación que se caracteriza por ser un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes. Se trata de un contexto grupal de aprendizaje, en el que los docentes abordan y buscan alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares, que atraviesan y desafían en forma constante su tarea (Alen, 2009).

Mi intervención consistió en construir un marco en el que los docentes intervinientes del PIT UNC puedan reflexionar acerca de las posibilidades de facilitar el desarrollo las capacidades comunicativas de sus estudiantes a partir del trabajo promovido en y por los materiales didácticos que ellos mismos crearon. Como afirma Giménez (2014), la intención no fue echar por tierra las propuestas que los profesores elaboraron en los cuadernos de trabajo, sino construir un aporte que permita a través de ellos multiplicar y diversificar las alternativas de enseñanza de las capacidades comunicativas.

Para alcanzar los objetivos, las estrategias fueron: observación de clases en las que se trabaja con cuadernillos; generación y mediación de espacios de encuentros entre docentes para el análisis sobre prácticas discursivas; armado de actividades para revisar y reelaborar los cuadernillos en los espacios de encuentro con los docentes; revisión y producción de consignas en clave de capacidades comunicativas e inclusión y búsqueda de materiales de trabajo.

La intervención consistió en la realización de cuatro encuentros con docentes, de dos horas de duración cada uno. En cada uno de los ateneos, se pretendió avanzar en la revisión y reformulación de algunas consignas de los materiales didácticos haciendo hincapié sobre algunos aspectos particulares como se señala a continuación:

- Ateneo Didáctico 1: Corte evaluativo del proceso de implementación de los cuadernillos. Pensar al destinatario real: estudiantes PIT UNC ¿qué los caracteriza? -Repensar los materiales

en función de a quién están dirigidos, reflexionar acerca de la diferencia “estudiantes” vs. “estudiantes PIT UNC”.

- Ateneo Didáctico 2: Acuerdos Didácticos PIT UNC y una propuesta superadora. -Reflexionar sobre cómo esos acuerdos (realizados antes de los cuadernillos) entran en relación con las consignas que plantean los materiales didácticos y analizar al menos una de las secuencias propuestas en el libro “Opinar y decir lo propio” de Gustavo Giménez (2014).
- Ateneo Didáctico 3: Mirada sobre agrupamientos ¿Trabajo individual, grupal, con par avanzado? -Ensayar modos de agrupamientos diferentes entre estudiantes a fin de propiciar, mediante esa variedad, el desarrollo de distintas capacidades comunicativas a partir del trabajo cooperativo.
- Ateneo Didáctico 4: Foco: ¿Oralidad u oralización? Más allá de la lectura en voz alta. -Crear escenarios y consignas que posibiliten el desarrollo de diversas situaciones comunicativas de oralidad.

Las temáticas de cada encuentro fueron formuladas a partir del análisis presentado en este trabajo y de lo recogido en la observación de la primera reunión docente de revisión del proceso de implementación de los cuadernos de trabajo.

En tales encuentros se desarrolló el trabajo de manera conjunta con los profesores participantes en torno a algunas particularidades del trabajo escolar que debería constituirse en foco de atención para la producción de materiales:

-La dependencia de los estudiantes de los procesos de escucha en clases y la necesidad de concretización que solicitan de los contenidos teóricos.

-La necesidad de priorizar una lógica inductiva (no deductiva) en la producción de los materiales que comiencen con actividades concretas (relatos de casos, experiencias ejemplificadoras, etc.) para arribar posteriormente a las definiciones teóricas de la asignatura.

-La posibilidad de diversificar las actividades de los cuadernillos para diversificar también las respuestas de los estudiantes.

-La necesidad de reformular la lógica dominante de las consignas propuestas en las actividades escolares: lectura de un texto, preguntas formuladas a los estudiantes sobre el contenido del texto, respuestas tentativas de estos a tales interrogantes que se resuelven de manera breve y sin desarrollo de fundamentos o argumentos explicativos.

Se articularon además otros desarrollos compartidos durante los ateneos: análisis reflexivo sobre una propuesta didáctica superadora para la interpretación y producción de textos argumentativos; puesta en común de gustos y habilidades reconocidas de los estudiantes; representaciones comunes de los participantes respecto de las formas en que los chicos desarrollan, fundamentan o argumentan en clases; reflexión grupal sobre prototipos temáticos o didácticos y posibles variaciones o invenciones didácticas para estimular la reflexión argumentativa de los estudiantes; análisis de posibles actividades en torno a temas particulares; etc.

En paralelo al desarrollo de los ateneos, realicé observaciones de las clases donde se trabajaba con los cuadernos seleccionados para recoger impresiones que fueron compartidas -como insumo y apoyo- en cada encuentro.

Dada la extensión del artículo, no ahondaré aquí sobre los aspectos que, luego de realizada la práctica, se volvieron susceptibles de modificación. Solo señalaré que parte del análisis posterior a la realización de los ateneos fue en relación a las debilidades producidas debido al formato elegido para el logro de los objetivos propuestos. Me detendré, en el apartado siguiente, particularmente el abordaje analítico de los cuadernos de trabajo producidos en el PIT UNC, puesto que el análisis obtenido se constituye en el principal aporte de la experiencia.

#### **2.4. Materiales didácticos en cuestión: cuadernillos y consignas**

La figura de los cuadernillos escolares, así como la de los manuales, aparece como una referencia clara e ineludible para comprender determinadas maneras en que se transponen didácticamente los contenidos de las disciplinas escolares: permite comprender mejor cómo se reconstruyen los conocimientos relativos a las distintas disciplinas para ser enseñados, y colabora en construir una imagen de muchas de las tareas que emprenden los docentes en las aulas y del tipo de actividades que les proponen a sus alumnos para aprender en la escuela. En particular, la consigna tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque orienta el recorrido que se debe realizar para construir el conocimiento. Es una herramienta que permite al docente orientar el proceso cognitivo y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Desde esos sentidos, el análisis de los cuadernillos elaborados por los docentes del PIT UNC para el área de Ciencias Sociales en clave de la demanda formulada, me permitió reconocer una modalidad de trabajo predominante en las tareas propuestas:

- en primera instancia se realiza la presentación teórica del tema a través de un texto;
- luego, se presenta una ejercitación a partir de esa teoría que consiste básicamente en dos modalidades: responder preguntas de comprensión lectora o realizar breves actividades de puesta en funcionamiento de categorías y elementos previamente trabajados;
- finalmente, se solicita la escritura de textos breves a modo de síntesis del trabajo.

Siguiendo a Giménez (2014), este modo de organizar el trabajo implica que la escritura es considerada el momento de cierre, de integración, una manera de dar cuenta de que se entendió el tema y que es posible aplicar los elementos estudiados hasta el momento. También muestra una postura por la cual sería necesario conocer primero lo teórico para poder argumentar por escrito y reconocer que alguien argumenta. Los momentos de definición teórica, reconocimiento y comprensión funcionarían como herramientas o insumos para que el sujeto pueda escribir. Además, la manera reiterada de proponer la escritura parece promover cierto automatismo y simplificación de una tarea que, en realidad, es altamente compleja.

Desde allí, puede afirmarse que las actividades de escritura que se presentan en los cuadernillos se focalizan en:

- el trabajo con la información explícita del texto en detrimento de lo que no está dicho: posicionamientos culturales e ideológicos, supuestos sobre el mundo natural o social, representaciones particulares o sociales, etc.;
- la elaboración de fragmentos de textos, párrafos, textos completos;
- el completamiento de definiciones;
- la aplicación de lo teórico y su reconocimiento;
- la no confrontación con otros textos u opiniones;
- la opinión solo sobre lo que se ofrece en el libro.

Esto da cuenta de que el tipo de actividades propuestas pone en el centro de la escena la escritura, dejando en segundo plano a las prácticas de lectura y oralidad. No obstante, aun privilegiando la escritura, ella se propone desde dos extremos: o bien brindando una posición fija al sujeto desde una posición otra o bien dejándolo totalmente solo: que 'vuelque' en palabras lo que piensa sobre un tema fijado por el cuadernillo. Además, es posible observar situaciones retóricas desdibujadas y descontextualizadas, sin tomar en consideración al destinatario del texto, cuestión central en toda producción escrita y aun más en la argumentativa, que trata de convencer al otro, de apelar a ese otro para modificar su forma de pensar. "Quién me lee y por dónde circula el escrito", no aparecen como aspectos importantes a la hora de planificar un escrito, así como tampoco el efecto que se quiere lograr en el destinatario, mientras que la comprensión lectora se presenta como una simple cuestión de reconocimiento y relevamiento de información incluida en el texto o de estructuras o esquemas textuales generales.

También en muchas ocasiones se trata de actividades en las que se diluye la especificidad del contenido, por lo tanto las producciones de los estudiantes no nos dicen lo que esperamos conocer sobre sus procesos de apropiación y comprensión de los saberes que se pretenden poner en juego.

Como resultado, el tipo de interacción que se propone al sujeto destinatario de esas actividades se reduce a la realización de una práctica que lo involucra solamente desde su oficio de alumno y no como sujeto social. En este sentido, hay una marcada desconsideración de la experiencia, los saberes y las construcciones propias de los estudiantes destinatarios de la propuesta, en tanto sujetos del decir-argumentar, ante la hegemonía del discurso de otros autores-enunciadores jerarquizados (columnistas, autores reconocidos, publicistas, etc.).

Frente a esta caracterización de los cuadernillos de actividades del PIT UNC, el principal hallazgo de la práctica reside en que se trata de una caracterización que no es exclusiva de estos materiales objeto de intervención de la práctica, sino de los materiales didácticos que frecuentemente circulan en las escuelas secundarias de nuestro país. Este aspecto permite avanzar en la comprensión de ciertos modos estandarizados relativos a tipos de textos ofrecidos, tipos de actividades propuestas, consignas específicas para el trabajo escolar, etc. que caracterizan los materiales educativos que circulan en las escuelas y de los que los profesores

echan mano para la producción de sus propios materiales; modos que, muchas veces, consolidan cierto "sentido común" acrítico e irreflexivo en el trabajo de los profesores.

Cobró relevancia entonces la pregunta por qué tipo de cuadernillos -y con qué tipo de actividades y consignas- podrían ofrecerse desde la producción de materiales educativos para promover procesos de aprendizaje más genuinos y que atiendan, en particular, al desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas en los estudiantes destinatarios de las propuestas objeto de la intervención (adolescentes y jóvenes del PIT); así como por el tipo de consignas que permitirían entonces el acceso a la producción de conocimientos y aprendizaje de parte de los estudiantes, y también atender ciertas particularidades educativas como las señaladas (asistencia fluctuante, pluricurso, etc.)

La respuesta formulada desde esta experiencia fue que es posible encontrar alternativas didácticas en un amplio espectro de producciones que avanzan en los sentidos opuestos a los planteados en la caracterización de los materiales y que se encuentran accesibles de manera gratuita en la web. Entre ellos se destaca la Colección Cuadernos de Trabajo<sup>5</sup>, elaborada en el marco de del Proyecto "Articulación para el mejoramiento de la Formación docente y su impacto en el sistema educativo de la provincia de Córdoba" -convenido entre la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC y la Dirección General de Educación Superior dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba- que convocó a docentes de diferentes disciplinas para elaborar materiales para la enseñanza destinados a docentes y alumnos de los primeros años del Nivel Secundario.

Tal como se señala en la introducción de cada uno de los cuadernos, esta colección está compuesta por seis "Cuadernos de Trabajo", organizados en torno a temas o problemas donde convergen saberes provenientes de la matemática, las ciencias naturales, la lengua y las ciencias sociales que pueden ser trabajados de manera individual o colectiva, es decir, por dos y hasta cuatro docentes de un mismo curso. Además ofrece un material para el docente y otro para el alumno: en el primer caso, se desarrollan orientaciones sobre el modo en que cada propuesta puede incorporarse a los procesos de enseñanza; y en el segundo, se abordan los diversos temas de estudio mediante descripciones, explicaciones, análisis de situaciones paradigmáticas, ejemplos, ejercicios para alumnos, incluyéndose referencias a materiales y/o recursos complementarios para la consulta; y también actividades que contribuyen a la conceptualización de los saberes trabajados y a la construcción de posiciones personales con respecto a ellos, mediante la puesta en juego de diferentes procedimientos analíticos-argumentativos: descripciones, comparaciones, inferencias, etc.

Frente a este tipo de producciones didácticas, que recuperan el trabajo con los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular de nuestra provincia, tendientes a incorporar las voces de los estudiantes, valiosos para el trabajo en situaciones de enseñanza de pluricurso y diseñados para favorecer el desarrollo de múltiples habilidades comunicativas en los estudiantes, instalan nuevas preguntas: ¿por qué no poseen la visibilidad que sí tienen los manuales escolares? ¿Por qué no se elige, desde las comunidades educativas el trabajo en el aula con estos materiales que están

disponibles de forma gratuita? ¿Cómo contribuir a disolver la pregnancia que tiene la lógica de los manuales comerciales, editoriales?

La experiencia de PPS aquí relatada pone en evidencia que no se trata de exigir a los docentes producir algo diferente “desde cero”; al contrario, se trata de acompañarlos en su tarea de enseñar. Tal vez uno de los caminos posible de continuidad en la producción de materiales específicos es que, ante la sobre abundancia de información que desinforma, la tarea de los pedagogos no será producir cada vez sino reivindicar lo existente darlo a conocer, promover procesos de reelaboración y colaborar en la institucionalización de nuevas lógicas de trabajo escolar a través de las actividades que se proponen.

### **3. Más allá del PIT UNC**

Se desprende de este desarrollo que, en esos espacios y tiempos generados por la propuesta de ateneos, destinados a la reflexión sobre las potencialidades didácticas de los cuadernillos de trabajo producidos por los docentes del PIT UNC, pretendí atender a la demanda en torno a las capacidades comunicativas sin perder de vista las múltiples dimensiones que caracterizan el terreno de intervención: la relación entre la obligatoriedad/inclusión, la inasistencia y el pluricurso. A pesar de reconocer que las prácticas didáctico-pedagógicas del PIT UNC están signadas por las dimensiones recién mencionadas, no propuse una intervención que ofrezca un nuevo modelo pedagógico para pluricurso, que colabore en el sostenimiento de la asistencia y, que a su vez, habilite a incluir en términos de capacidades comunicativas a los estudiantes, porque los alcances de la práctica, en tanto ejercicio para acceder al título de Licenciado, no posibilitarían tal construcción.

Pero sobre esto, me interesa dejar planteada la pregunta (que no es nueva, sino latente) acerca de las dificultades que tenemos como comunidad de pedagogos para avanzar frente al “consenso existente sobre la insuficiencia del saber pedagógico y didáctico disponible para orientar intervenciones sobre numerosos aspectos de los procesos de escolarización” (Gutiérrez y Beltramino, 2017, p 101). El contexto actual nos interpela y requiere de un saber que trascienda los límites del dispositivo escolar, y que exige la invención de nuevos modelos de formación y acompañamiento al trabajo de enseñar. Esto, según Terigi:

Como mínimo, supone ensayar algunas rupturas –razonables, que no desbaraten ni desautoricen todas las prácticas-, con el corpus tradicional de saberes, con el saber pedagógico por defecto, que tiene el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, pero que nos desautoriza cuando queremos ensayar algo diferente (2010, p. 38).

En este sentido, la incidencia de los procesos comunicativos y de las prácticas de comprensión y producción de discursos sociales reales en la formación de los estudiantes es un motivo más que significativo para la intervención pedagógica transversal e integral. Junto a las decisiones que acompañen esa intervención (definiciones políticas, pedagógicas y lingüísticas), los materiales educativos (actividades, textos, consignas, secuencias didácticas, etc.) que las instituciones y los

profesores producen para el trabajo escolar juegan un papel importante para que las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las aulas motiven significativos aprendizajes.

Previendo que para muchos profesores, en particular para quienes no tienen formación docente específica, los manuales escolares constituyen dispositivos naturalizados por sus biografías escolares y sobre los cuales pocas veces mantienen una posición objetiva o crítica, intenté ofrecer alternativas para la formulación de actividades y consignas que propicien la participación oral de los estudiantes, la comprensión genuina de textos orales o escritos de otros hablantes/escriutores, como también la planificación, generación y circulación de sus propios textos. Así como poner en valor el tipo de producciones y actividades en torno a las capacidades comunicativas que los chicos PIT UNC ponen en práctica en su vida cotidiana, por fuera de los marcos escolares.

Esta reflexión me permite afirmar que la demanda realizada desde el PIT UNC carece de exclusividad y simpleza, por el contrario, se constituye como una demanda de peso y extensiva a todos los niveles y modalidades del sistema educativo, razón por la cual se presenta también como clave en programas de formación docente para dotar de renovada intensidad a las prácticas pedagógicas y de modo específico a las prácticas de lectura, escritura, oralidad y argumentación en los contextos escolares y en el aula.

## Notas

<sup>1</sup> El presente artículo, que suscribe explícitamente los principios de equidad de género y las luchas de reconocimiento de las minorías, empleará expresiones como "los estudiantes" o "los profesores" con un criterio políticamente inclusivo. Es decir, la opción es utilizar un masculino generalizador que aunque discute la hegemonía androcentrista, respeta las reglas gramaticales hoy vigentes y facilita la fluidez del recorrido de lectura.

<sup>2</sup> Dado que la PPS no se define como un proceso de investigación sino como la puesta en marcha de una práctica de intervención pedagógica situada, la cuestión esencial que recupero de la IA no es entonces "lo investigativo" estrictamente sino "la estrategia" que permite a los docentes mejorar sus prácticas en las instituciones educativas. Esto es, el reconocimiento de que la I-A concibe que lo fundamental es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su hacer, lo planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. Concepción se articula con un modo particular de entender la intervención educativa: no como acción dirigida a sujetos que participan en calidad de "receptores" de un "bien" que el pedagogo les proporciona unidireccionalmente, sino como accionar que asume una idea de construcción de conocimiento en un intercambio que implica necesariamente al otro.

<sup>3</sup> Entendidas desde la propuesta curricular del Programa: "Las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos, que posibilitan la formación integral; se manifiestan a través de un contenido y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos.



<sup>4</sup> En este punto fue preciso reconocer algunas limitaciones propias de la extensión de la práctica profesional supervisada y, por lo tanto, asumí un recorte sobre el grupo de profesores con quienes llevé adelante la intervención. Decidí, junto al referente institucional, trabajar con cuatro docentes del área de Ciencias Sociales mediante criterios elaborados en base a la observación de la puesta en marcha de los cuadernillos y de lo expresado por los docentes en la primera reunión de profesores luego de la incorporación de los mismos a las clases. Es decir, dado que los profesores del área de Ciencias Sociales presentaban mayores dificultades que otros colegas para desarrollar clases con los cuadernos de trabajo y para favorecer la inclusión de los estudiantes, el recorte del grupo de trabajo se enfocó en ellos.

<sup>5</sup> Es posible acceder a toda la Colección Cuadernos de trabajo-Propuestas de integración de saberes en la Escuela Secundaria. Proyecto de Articulación e Integración de la Formación Docente. DGES – UNC en: <https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/cuadernos-de-trabajo-dges-unc/>

## **Bibliografía**

- ALEN, Beatriz (2009) *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- ALLIAUD, Andrea (2003) *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Tesis de posgrado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- ÁVILA, Silvia (2014) "Extensión y Educación Popular", en Compendio bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. Secretaría de Extensión Universitaria, UNC.
- Diseño curricular del ciclo básico de la educación secundaria (2011). Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Documento Base: Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años. (2010) Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Res. 497/10. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- GIMÉNEZ, Gustavo (2014) "Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares", en Giménez (et al.) (ed) *Opinar y decir lo propio: estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- GUTIÉRREZ, Gonzalo; Beltramino, Lucía (2017) "Las políticas de formación docente como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar", *Educación, formación e investigación*. Vol. 3 n° 5. 86-106
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997) *La Investigación Acción en educación. Tendencias y debates actuales*.
- LARROSA, Jorge (2009). Palabras para una educación otra. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO/Homo-Sapiens ediciones
- Propuesta Curricular: Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años. (2010) Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Res. 497/10. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- TERIGI, Flavia (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en 3er Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana
- TERIGI, Flavia (2010) "Docencia y saber pedagógico-didáctico", en *El Monitor de la Educación* N° 25, 35-38
- VANELLA, Liliana; MALDONADO, Mónica; ABATE DAGA, Miriam; FALCONI, Octavio; GUTIÉRREZ, Gonzalo; MARTÍNEZ, Cecilia; UANINI, Mónica. (2013) *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)* Córdoba, Argentina: UNICEF