

Políticas educativas inclusivas en tiempos de crisis

Reflexiones sobre el Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)

Inclusive educational policies in times of crisis. Reflections of the Inclusion/Termination and Job Training Program for Young People from 14 to 17 years old (PIT)



Nicolás Ezequiel Lanzardo

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC
nicolaslanzardo@gmail.com



Agustín Reartes

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC
agusrearte@gmail.com

Recibido 06/02/2023; aceptado 01/12/2023

Resumen

Durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015), se llevaron a cabo varias modificaciones en el sistema educativo. En esta dirección, la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, promueve la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario por completo. Esto implicó que las jurisdicciones provinciales llevaran a cabo estrategias para atender a esta ampliación de derechos. En el caso de la provincia de Córdoba, se creó el Programa de Inclusión y Terminalidad de Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17), destinados a estudiantes con trayectorias escolares discontinuas y que no podían ingresar a las modalidades de adultos porque aún no cumplían 18 años. Nuestra investigación se centró en caracterizar el proceso de materialización del PIT en una escuela secundaria de Córdoba Capital, a partir del análisis del discurso oficial del programa y de los sentidos que le asignan tanto los equipos técnicos, como los actores que han participado en su puesta en marcha, considerando la relación entre ellos. Es importante resaltar que este análisis se realizó en el contexto del retorno de gobiernos neoliberales en Argentina y América Latina.

Palabras clave: políticas de inclusión educativa; escuela secundaria; trayectorias escolares; terminalidad educativa, formatos escolares.

Abstract

During the kirchneristas governments (2003-2015), several modifications were carried out in the educational system. In this direction, the promulgation of the National Education Law N° 26206/06, promotes the extension of the secondary level completely. This implied that provincial jurisdictions carried out strategies to attend to this extension of rights. As regards the province of Córdoba, one of the devices that was created is the Program for the Inclusion and Completion of Secondary Education and Labor Training for Young People from 14 to 17 years old (PIT 14-17). It was dedicated to students with discontinuous school trajectories that they couldn't go into adult modalities because they weren't 18 years old yet. Our research focused on characterizing the process of materializing the PIT in a secondary school in Córdoba city, based on the analysis of the official discourse program and the meanings and relationship assigned to it by both: technical teams and actors who have participated in its implementation. It's important to remark that this analysis was achieved in the return of neoliberal governments in Argentina and Latin America.

Key words: educational inclusion policies; high school; school trajectories; terminality, school formats.

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Lanzardo, N. E. y Reartes, A. (2023/2024). Políticas educativas inclusivas en tiempos de crisis. Reflexiones sobre el Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). *Revista Síntesis* (14), 32-51.

Introducción

La propuesta de investigación que presentamos en este artículo constituye el Trabajo Final de Licenciatura de la carrera de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba. Nuestro trabajo se ubica en la línea de investigaciones dedicadas al análisis de las políticas educativas, específicamente las políticas de inclusión diseñadas en el marco de los gobiernos kirchneristas de Argentina (período 2003-2015), que fueron creadas con el propósito, entre otros, de garantizar el derecho a la educación de todos.¹ El principal marco regulatorio en el que se proponen estas políticas es la Ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006, la cual amplía la obligatoriedad hasta la finalización del Nivel Secundario y que, junto con otras políticas sociales, generaron las condiciones de posibilidad para que sectores de la sociedad, que hasta el momento no habían accedido a la educación secundaria, ingresaran por primera vez. Esto conllevó a que las instituciones de nivel secundario, que venían trabajando principalmente con sectores medios, se encontrarán ante el desafío de la masividad de un nivel que se convierte en un derecho para todos, del cual el Estado es el principal garante.² De esta manera, es el propio Estado quien genera propuestas alternativas al formato tradicional de escolaridad secundaria.

En este contexto, indicadores tales como la sobre edad y la repitencia se reconocen como problemáticas de Estado. En palabras de Yapur (2019):

El tema del fracaso escolar comenzó a formar parte de la agenda política y dejó de concebirse como un problema de índole individual, considerado como la manifestación de un sistema escolar arraigado en principios selectivos sobre el que es necesario intervenir desde el campo político y pedagógico, para ampliar las oportunidades y construir una escuela más justa, plural e inclusiva (p. 68).

El PIT constituye una iniciativa del Ministerio de la Provincia de Córdoba, creado por Resolución N° 497, en el año 2010. Este programa se diseña en el marco de las políticas de

1. Es pertinente aclarar que a lo largo de este trabajo vamos a utilizar el artículo masculino cuando nos referimos a sujetos en plural, en pos de facilitar la lectura, sin embargo, reconocemos la importancia del uso del lenguaje inclusivo en las relaciones de poder.

2. Ley de Educación Nacional 26.206, ARTICULO 16. La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de CINCO (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

inclusión desplegadas y propuestas por el Gobierno de la Provincia de Córdoba durante la gestión del gobernador Juan Schiaretti y se propone como una de las principales estrategias destinadas a aquellos jóvenes de entre 14 y 17 años que, por diversas razones, abandonaron la escuela secundaria.

En esta dirección, nuestra investigación se centró en caracterizar el proceso de materialización del Programa de Inclusión y Terminalidad de Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en una escuela secundaria de Córdoba Capital, a partir del análisis del discurso oficial del Programa y de los sentidos que le asignan tanto los equipos técnicos, como los actores que han participado en su puesta en marcha, considerando la relación ambos. Resulta de interés dar cuenta del PIT en cuanto estrategia de inclusión educativa que surge hace más de nueve años en un contexto provincial, nacional y regional (latinoamericano) de gobiernos con fuerte presencia e intervención social, diferente al contexto que se presentó a partir de diciembre de 2015, donde la conducción del gobierno nacional argentino, a cargo de la Alianza Cambiemos, y los gobiernos de países vecinos como Brasil y Paraguay, posibilitaron un retorno al neoliberalismo, con las consecuencias que esto conlleva al campo educativo.³

Consideraciones metodológicas

El trabajo final de licenciatura fue descriptivo y de carácter cualitativo. En términos generales, se inscribe en la línea de investigaciones interesadas en estudiar los cambios y las innovaciones propuestas por el Estado a partir del diseño de políticas públicas para el Nivel Secundario de enseñanza. Se pretende dar cuenta de la complejidad que atraviesa la implementación de estos cambios en articulación con los diferentes niveles de concreción de la política. Al respecto, los aportes del campo de la Sociología, de autores tales como Bourdieu, Ball y Bernstein son pertinentes para abordar esta perspectiva de análisis. Estas lecturas nos permitirán comprender los sentidos que adquiere el PIT en los discursos oficiales y, al mismo tiempo, los sentidos asignados por los actores institucionales

3. En palabras de Feldfeber (2019): Se trata de un contexto en el que las propias democracias y las políticas centradas en un enfoque de derechos, son puestos en cuestión a través de llamados golpes blandos que se consolidan por vías institucionales y/o de la asunción de gobiernos de derecha que revirtieron tanto procesos iniciados con los gobiernos progresistas que incluían la recuperación de la centralidad del Estado y la revalorización de la esfera pública para el desarrollo de políticas de inclusión social, como el despliegue de mecanismos de integración regional basados en nuevos paradigmas que enfrentaron con los de libre comercio (p. 21).

encargados de la puesta en marcha del Programa en la escuela. Por este motivo, adoptamos un enfoque teórico-metodológico para realizar la investigación, que Abratte y Pacheco (2006) denominan “enfoque de nivel meso”, es decir:

La búsqueda de los mecanismos por los cuales el Estado pretende transformar el modelo normativo propuesto en un estilo de funcionamiento cotidiano al interior de las instituciones educativas, supone indagar la subjetividad de los agentes, sus representaciones, los significados que ellos le asignan a la reforma y los intereses que ponen en juego. Una mirada que se centre en los aspectos estructurales o en la acción, de modo desarticulado, desconoce las relaciones de mutua determinación entre ambos aspectos y produciría explicaciones parciales (pp. 20-21)

En relación con los aportes de los autores señalados, decidimos estructurar el análisis de la presente investigación en diferentes categorías o dimensiones:

- *Política*: con los aportes de Ball y Bowe, retomados por Mainardes (2006) en su artículo “Abordaje del ciclo de las políticas, una contribución para el análisis de políticas educacionales” en donde el autor destaca este abordaje por la naturaleza compleja y controversial de la política educacional, enfatiza los procesos 18 micropolíticos y la acción de los profesionales que se ocupan en el nivel local, e indica la necesidad de articular los procesos macro y micro en el análisis de las políticas educacionales.
- *Organizacional*: con los aportes teóricos de Ball (1989), quien propone un enfoque que dé prioridad a los actores, como los constituyentes básicos de la organización. El autor propone una serie de conceptos que considera claves para la descripción y la explicación de la escuela como organización, estos son: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control.
- *Curricular*: El Programa objeto de estudio promueve, entre sus principales innovaciones, la modificación, el recorte y la adaptación de la estructura curricular. Por este motivo, consideramos que los aportes de Bernstein (1988) nos brindan herramientas teóricas pertinentes para el análisis del currículum que se establece para el Programa. Bernstein, para develar los principios de control y orden social, analiza el Código del Conocimiento Educativo, que según el autor se expresa a través de tres sistemas de mensajes: currículum, pedagogía y evaluación.

En este sentido, consideramos necesario dar cuenta de los distintos procesos llevados adelante a lo largo del desarrollo de este trabajo. El objetivo de nuestro trabajo fue analizar una política pública educativa de inclusión en un contexto nacional de gobierno de corte neoliberal. Específicamente nos centramos en el nivel medio de enseñanza, seleccionamos como unidad de análisis una sede PIT ubicada en una escuela pública de la zona céntrica de

la ciudad de Córdoba, que lleva a cabo sus actividades en el turno noche, en simultáneo con los jóvenes que cursan en el Instituto Provincial de Educación Media (en adelante IPEM) de secundaria orientada. Esta institución, creada en 1945 y convertida en IPEM en 1993, atiende a un total de 600 estudiantes, aproximadamente, entre los tres turnos: mañana, tarde y noche. Su edificio es una casona antigua en la parte frontal y la parte trasera está formada por una construcción moderna, que se realizó debido a la gran demanda de estudiantes. El Programa funciona aquí desde el año 2013.

Como mencionamos el objetivo fue el de reconstruir los sentidos asignados por los diferentes actores que han participado en la formulación y materialización del PIT 14-17 a partir de una investigación de carácter descriptivo y cualitativo. A tal fin adoptamos el enfoque de mesonivel de análisis socio-político con el desafío de articular el discurso oficial sobre el programa (nivel macro) y el contexto de la práctica (nivel micro) donde esta política se materializa, y las relaciones de sentidos atribuidos en ambos niveles. Para la reconstrucción del discurso oficial tomamos como fuente de datos diferentes resoluciones y normativas, así como implementamos entrevistas a funcionarios a cargo del Programa. En lo que respecta a nuestro trabajo de campo en la escuela seleccionada, llevamos adelante una serie de entrevistas semi-estructuradas a diferentes actores de la institución que llevan adelante el programa y a estudiantes. También participamos de reuniones de personal y tuvimos la posibilidad de realizar observaciones informales.

Es importante aclarar que la selección de esta escuela estuvo basada con el criterio de ser una de las primeras 29 sedes elegidas para dar inicio al programa en el año 2010, de esta manera pudimos dar cuenta de la trayectoria de esta política a lo largo de los años. Consideramos necesario advertir que el análisis de datos supuso una relación dialéctica entre el marco teórico y la información que nos brindaban los datos, lo que nos llevó a realizar una interrogación permanente entre las categorías teóricas propuestas y la información recabada. Y nos interpeló en las categorías de análisis previamente propuestas, por lo que tuvimos que ampliar el marco teórico. Sí encontramos, como lo advertimos en la introducción, limitaciones para reconstruir las estrategias de los actores, en función de la información recabada.

La perspectiva teórica-metodológica elegida nos permitió comprender y analizar los diferentes sentidos asignados por los actores a este programa, en donde se evidencian los intereses e ideologías que forman parte de todo proceso político y que hace a su complejidad.

Orígenes del programa (PIT 14-17) y principales características

En el año 2010, el gobierno de la provincia de Córdoba, por medio del Ministerio de Educación propone, a través de la Resolución N° 497/10, la creación del “Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17)”. El programa se orienta, según lo expresado en la resolución mencionada, a “brindar un servicio educativo que les posibilite a los jóvenes de 14 a 17 años que han abandonado la escuela o no la iniciaron, finalizar la Educación Secundaria participando de una propuesta formativa de calidad”. Principalmente, se presenta como un formato alternativo de escolarización, contemplando las características de aquellos jóvenes con trayectorias educativas atravesadas por el fracaso o el abandono escolar. Es importante aclarar que la creación del PIT 14-17 se enmarca en los acuerdos establecidos con el Consejo Federal de Educación (Resoluciones N° 79, 84, 88, 90 y 93, del año 2009). Las razones por las cuales los jóvenes no asisten a la escuela secundaria son muy diversas. Algunas de ellas son producto de las difíciles situaciones socioeconómicas en que se encuentran; otras tienen que ver con las exigencias de la escuela, tensionada entre un mandato histórico de selección y exclusión y la necesidad de inclusión y fortalecimiento de la relevancia cultural y social de la formación que brinda.

Estos jóvenes no tienen la edad reglamentaria necesaria para poder realizar esta trayectoria en la Modalidad de Jóvenes y Adultos (Resoluciones N° 187/98, 1070/00 y 197/00), pero, en muchos casos, tienen responsabilidades familiares y laborales por las cuales necesitan de un cursado más flexible que el que propone la escuela secundaria común (Documento Base PIT, 2010, Resolución N° 487/10). En sus inicios el Programa se habilitaba para dos cohortes sucesivas (2010/2011), presentándose como un programa a término y su implementación se realizará en algunas escuelas que brindan actualmente Educación Secundaria y que, por su organización institucional y disposición, estén en condiciones de llevar a cabo esta iniciativa. La gestión del Programa en el sistema educativo provincial estará a cargo de la Dirección General de Educación Media (DGEM), la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) y la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE), mediante la creación de grupos (secciones o divisiones) en escuelas de Nivel Medio/Secundario existentes, en aquellas localidades y ciudades que presentan mayor población en situación de vulnerabilidad socioeducativa. En este sentido, se solicita el acompañamiento técnico-pedagógico de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Área Políticas Socioeducativas de Educación Secundaria).

El Programa dio su inicio en 29 establecimientos educativos tanto públicos como privados en la capital y en la provincia, con una matrícula de 2500 estudiantes para la primera cohorte, con una lista de espera para la habilitación de nuevas plazas. El PIT expresa una propuesta novedosa al formato tradicional de la escuela secundaria que “brinda alternativas de escolarización para una población que no encuentra ofertas específicas en el sistema” (Terigi *et al*, 2013, p. 33), cuyas innovaciones se realizan en torno al modelo organizacional (itinerario formativo individual), curricular (trayecto formativo integrado), cursado de las asignaturas (por nivel y de acuerdo a la trayectoria de los alumnos) y régimen de asistencia.

En cuanto a los destinatarios del programa, el Documento Base 2010 establece que los destinatarios serán jóvenes que estén comprendidos/as en la franja etaria entre 14 a 17 años, exclusivamente, y que reúnan los siguientes requisitos: 1. Acreditación de escolaridad primaria completa. 2. No haber estado matriculado durante el año inmediato anterior a la aplicación del Programa, en ningún curso del Nivel Medio/Secundario.

Cabe aclarar que en algunos casos se contemplan excepciones a estos requisitos, particularmente cuando se trata de jóvenes con niños a cargo o bien estudiantes que provienen con órdenes judiciales de escolarización.

Entre el discurso oficial y la vida institucional

En este apartado pretendemos abordar las relaciones entre los sentidos de las macropolíticas del discurso oficial y los sentidos y estrategias desarrollados por los actores institucionales desde la perspectiva del mesonivel de análisis sociopolítico, que como venimos sosteniendo, permite dar cuenta de las mutuas relaciones entre ambos niveles, para la comprensión de los procesos de materialización de políticas públicas. De esta manera, la perspectiva teórico-metodológica del ciclo de las políticas resultó potente para poner en diálogo diferentes niveles de análisis y concreción de las políticas públicas, en este caso, educativas. Al respecto, consideramos que la articulación de los niveles resulta pertinente, ya que:

El estudio de las reformas educativas y de los cambios inducidos desde el Estado, requiere de un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los organismos gubernamentales y las instituciones producen sobre estas regulaciones (Kravetz, 2012, p. 2).

En la misma dirección, recuperamos la idea de Terigi (1999), cuando expresa como elemento fundamental para el análisis, la relación que se establece entre lo prescripto (a nivel de la

gestión política y de las formulaciones normativas institucionales y áulicas) y lo que efectivamente sucede en la realidad, considerando que no hay que pensar de manera separada y fragmentada estos dos aspectos: hay una relación, un cierto contínuum que es necesario tener en cuenta. Para abordar estas relaciones retomaremos algunas categorías abordadas en los apartados anteriores que consideramos pertinentes para dar cuenta de los dilemas y tensiones que se presentan en el complejo proceso de materialización de la política. El análisis de la experiencia particular de la sede PIT seleccionada nos permitió exponer los procesos que se despliegan durante la implementación del Programa y cómo estos procesos entran en diálogo, se articulan, interrogan y contradicen lo previsto en el texto de la política.

Proceso de institucionalización del PIT. ¿Llegó para quedarse?

El PIT nace como una experiencia a término para dos cohortes de alumnos, sin embargo, en base a los análisis realizados, parece ser una experiencia que “llegó para quedarse” por lo menos en lo que hace a la voluntad política del gobierno provincial (2011-2015 y 2015-2019). La decisión de apostar a la permanencia y extensión del PIT en Córdoba se da con mayor énfasis en el marco de un gobierno nacional de la Alianza Cambiemos que, entre otras medidas, redujo el presupuesto destinado a políticas públicas en general y específicamente en educación, y un período en el que se agudizaron los índices de pobreza. En los relatos de los encargados de la coordinación general del Programa, como también en el de los profesores y equipo de gestión institucional de la sede, se da cuenta del impacto de la crisis sobre todo en los jóvenes, quienes ya antes de la crisis se encontraban en situaciones de vulnerabilidad. Sin embargo, este programa de jurisdicción provincial mantuvo su estructura ante los recortes nacionales e intentó fortalecer aspectos que hacen a la inclusión educativa, a pesar que, a nivel nacional, además de reducir el presupuesto general, se promovió un discurso educativo influenciado por la meritocracia, tal como enuncia Miriam Soutwell (2019):

La concepción de la enseñanza que promueve el gobierno recupera la clásica idea del mérito individual y la competitividad. Los que deben avanzar en la escolaridad son los mejores, lo que más se esfuerzan, los que cumplen con los indicadores de calidad (p. 7).

Nos parece interesante resaltar que, en tiempos de recortes y de descentralización de las políticas de acompañamiento y fortalecimiento de la educación secundaria,⁴ el

4. Como las descentralizaciones de los programas CAJ y CAI.

Programa siguió creciendo y abriendo sedes nuevas año a año. Entendemos que estas medidas apuntan a consolidar el proceso de institucionalización del PIT en el sistema. En esta dirección, tanto desde la coordinación del programa (nivel macro) como desde los protagonistas de la sede en la escuela (nivel micro), entienden que este proceso se debe a diferentes motivos: por un lado, por la demanda cada vez mayor para acceder al programa (en un comienzo había solo 29 sedes y hoy ya son 81 en toda la provincia), y por otro, se argumenta que esta continuidad se debe, en gran parte, porque la propuesta de la escuela tradicional sigue excluyendo a muchos jóvenes que son recibidos por el PIT. Esto último llega al punto tal que el PIT es significado por algunos actores como “el reflejo del fracaso de la escuela secundaria tradicional”. Cabe preguntarse por la posibilidad de extensión de algunos de los cambios que propone el PIT a la escuela secundaria “común”, que se encuentra estructurada sobre otras dimensiones organizacionales, curriculares, régimen académico, etc., y que continúa siendo uno de los niveles más críticos del sistema, si tenemos en cuenta los indicadores de rendimiento del mismo.

PIT: ¿Reflejo del fracaso de la escuela secundaria “común”?

A lo largo de este proceso de fortalecimiento, el Programa atravesó por una serie de modificaciones. Sobre los cambios que se fueron produciendo, en lo referido al incremento⁵ de la carga horaria en el plan de estudios y la modificación de los proyectos integrados que presentaba el PIT en sus inicios, nos preguntamos: ¿Son cambios que habilitan la consolidación de un formato novedoso? Al respecto, un docente comenta: *“Sí, para mí el programa va a seguir, pero hay como una intención de que el programa se haga de las lógicas de la educación a la que en principio venía a ayudar, con otras características diferentes. Dio resultado, pero ahora está en ese tironeo que en donde hay una resistencia por parte de los PIT que quieren conservar algunas cuestiones claves como el pluricurso, los trayectos individuales, y las exigencias que el Ministerio está imponiendo más vinculadas a la educación secundaria clásica”* (profesor de Ciencias Sociales sede PIT). En los testimonios relevados, los actores advierten que el proceso de institucionalización al que hacen referencia supondría preguntarse por el sentido de las innovaciones que constituyen los ejes centrales del PIT. Podríamos decir que se advierte consenso en el discurso de los funcionarios, del equipo socioeducativo, de la coordinación

5. Actualización del Documento Base en el texto “Acerca de PIT 14-17” y “La nueva Propuesta Curricular de Nivel Secundario para el Programa de Inclusión y Terminalidad”, ambas actualizaciones enmarcadas en la Resolución 64/16 del año 2016.

general y en la mayoría de los actores institucionales, en relación con que el PIT, en cuanto propuesta educativa, se consolidó en estos años, para instalarse como alternativa definitivamente. Sin embargo, como lo anticipamos, encontramos matices en lo referido a los sentidos asignados a este proceso instituyente y a la dirección de sus propuestas de cambio. Por ejemplo, la propuesta de incrementar la carga horaria total del plan de estudios del PIT bajo el argumento de la igualdad de derechos (igual carga horaria para todos) se ve de algún modo interpelada por algunas de las ideas que dan origen al PIT de proponer un trayecto flexible y más corto para aquellos jóvenes que deben trabajar o que tienen familiares a cargo. En este sentido, recuperando los aportes de Ezpeleta (2004):

Consideramos que la complejidad se encuentra en las dimensiones que configuran a la organización escolar, aspectos laborales, pedagógicos, administrativos, entre otros: Es preciso no perder de vista que la escuela es al mismo tiempo una organización pedagógica (es el lugar donde se educa -puede pensarse- respondiendo a lógicas curriculares), una organización administrativa (que con formas específicas es parte y depende estrechamente de la organización de ese orden que opera sobre cada nivel educativo y que le proporciona las bases Materiales para ser tal); y es además una organización laboral, ya que allí se congregan adultos que trabajan y reciben un salario (p. 412).

Completando esta idea, la autora afirma que:

Es así que muchas veces esas regulaciones aparecen desarticuladas y desde algunas políticas se privilegia la atención solo a alguna de ellas, en detrimento de las otras (...) uno de los motivos que afectan la posibilidad de éxito de las innovaciones promovidas desde las macropolíticas, en el ámbito escolar (ibídem).

Entendemos que los sentidos puestos en diálogo dan cuenta de la compleja trama de una política a término (dos años), que fue formulada como un dispositivo cuyo principal objetivo era el de atender la problemática del fracaso en el Nivel Secundario y promover el acceso de los jóvenes, a partir de una propuesta que contemplaba variaciones en aquellos elementos reconocidos como los principales obstáculos (formato tradicional) para la inclusión de los jóvenes. Dicha política ha permanecido hasta la actualidad, llegando al punto de representar prácticamente una modalidad dentro del sistema educativo provincial. La reflexión que nos convoca en este caso tiene que ver con las orientaciones que adquieren los cambios propuestos en pos de la inclusión educativa de los jóvenes. Al respecto, en las notas distintivas del PIT, su fortaleza radica en las variaciones al formato que propone. Sin embargo, las propuestas de cambio que se plantean en los documentos “Acerca del PIT 14-17” y “Propuesta Curricular Actualizada”, ambos del año 2016, se acercan al formato de la escuela secundaria tradicional. En esta dirección, nos preguntamos qué sentidos asumiría la inclusión y si las características de innovación propuestas contribuirán a habilitar experiencias educativas significativas para los jóvenes destinatarios del programa.

Algunas consideraciones sobre inclusión y condiciones de posibilidad

Como mencionamos, el programa plantea, entre sus objetivos principales acompañar y asistir los procesos de inclusión escolar de aquellos jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la educación secundaria y sostener sus trayectorias escolares ofreciéndoles una propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la que ofrece la educación secundaria de 6 años y formación laboral (Documento Base, 2010, p. 5). Esta propuesta educativa diferenciada se asienta fundamentalmente, entre otras variaciones, en la flexibilidad en el régimen de cursada y la promoción por asignaturas de distintos niveles del plan de estudio. Dicha propuesta se sustenta en el diagnóstico de que la interrupción de las trayectorias escolares se vincula a cuestiones relativas al formato tradicional, como la rigidez del régimen académico, la repitencia por deuda de asignaturas, la poca flexibilidad horaria, entre otras, que se enmarcan –de un modo más amplio– en problemáticas económicas, sociales, laborales del contexto (Documento Base, 2010, p. 2). Las variaciones mencionadas, como advertimos, parten de la diversidad como principio que estructura la propuesta, aspecto que entendemos sustantivo si la apuesta es la inclusión educativa. Sin embargo, nos preguntamos sobre la viabilidad de tal objetivo, si nos adentramos en las condiciones de posibilidad, puntualmente en lo relativo a la infraestructura, al espacio físico. En este aspecto, y en el caso de estudio analizado, pareciera que es uno de los aspectos en disputa el derecho adquirido de la escuela tradicional (anfitriona) y el derecho por conquistar o ganar para “los otros”, el PIT. A modo de ilustración de esta cuestión: *“Me duele porque es la segunda escuela que nos echan (...), pero creo que también es parte de la educación, viste cuando los chicos van boyando de escuela en escuela, bueno nosotros como programa también somos eso, un buen joven PIT”* (profesora de Ciencias Naturales sede PIT). Nos preguntamos sobre los efectos que tiene esto en los actores, específicamente en los alumnos, en tanto habilitar la posibilidad de identificarse como sujetos de derecho, sí en los relatos se expresan como *“nos echan”*, vamos *“boyando de escuela en escuela”*, etc. Al respecto, en el discurso oficial no se plantean especificaciones relativas a la puesta en marcha del programa en cada una de las escuelas, es decir, prescripciones sobre las condiciones materiales y edilicias de las escuelas que lo reciben, necesarias para el desarrollo de la escolaridad. En esta dirección, el Documento Base expresa: *“Su implementación se realizará en algunas escuelas que brindan actualmente Educación Secundaria y que, por su organización institucional y disposición, estén en condiciones de llevar a cabo esta iniciativa”* (Documento Base, 2010, p. 1). En relación con lo anterior, sobre la convivencia de “dos instituciones en una”, pudimos advertir que la resolución del espacio queda librada a las estrategias y la voluntad de los actores. En el caso que analizamos, pareciera que la condición de cohabitar el

mismo espacio es significada como la pérdida de derechos para algunos, lo que deviene en situaciones conflictivas.

Retomamos las ideas de Alterman y Coria (2010), quienes expresan que las condiciones materiales nunca están vaciadas de sentido. A la materialidad se le imprime la significación del espacio transitado, vivido por los distintos actores escolares. De esta manera, entendemos que es fundamental garantizar, desde las instancias de la gestión del sistema, alternativas que contribuyan a la resolución de la problemática enunciada, por no ser una cuestión menor, entendiendo que, como sostienen las autoras:

Tanto en el plano estructural como simbólico, serían condiciones de posibilidad de cualquier imaginario pedagógico que opere revisando las condiciones heredadas de la escuela desde su nacimiento en la modernidad, que pueden ser productoras de desigualdad pedagógica o reproductoras de desigualdad social, como los mismos procesos de fragmentación educativa (Alterman y Coria, 2010, p. 208).

A partir de estas ideas, nos preguntamos: ¿Qué significa que una institución está en condiciones de llevar a cabo esta iniciativa (refiriéndonos al PIT)? Y esta pregunta cobra mayor relevancia cuando se contraponen sentidos acerca de la efectividad de modelos institucionales de escolarización. Según el relato de docentes PIT, ellos expresan que su presencia genera incomodidad en la escuela tradicional, porque los mismos estudiantes que “fracasaron” en el IPEM son recibidos por el PIT. Tampoco encontramos en el discurso de los responsables de la coordinación general respuestas concretas respecto a las condiciones de concreción del PIT en cada una de las sedes. Al contrario, en la entrevista a la ex coordinadora general del PIT, se expresa respecto a las ausencias en la normativa que se elaboró en los inicios, con relación a varios aspectos del Programa, a tal punto que tampoco sus funciones estaban delimitadas. Es importante aclarar que, en el proceso de implementación del PIT, se avanzó en torno a dar respuestas a algunas de las ausencias normativas mencionadas, lo que se ve reflejado en los documentos oficiales.

De esta forma, en el documento “Acerca del PIT”, del 2016, en el apartado denominado “Plantas orgánico-funcionales”, se hace mención al proceso de integración del PIT a la escuela, cuando establece las funciones del equipo de gestión (director y coordinador pedagógico):

Coordinarán (...) acciones de articulación entre los grupos del PIT y el resto de la escuela de la cual forman parte, de manera tal que se asegure la integración en el Proyecto Educativo Institucional, la participación en la construcción de los acuerdos de convivencia, la realización de actividades y el uso compartido de todos los espacios y recursos con los cuales cuenta la institución como uno de los modos de garantizar los procesos de inclusión socio educativa que orientan a este Programa (“Acerca del PIT”, 2016, p. 10).

Sin embargo, a pesar de la actualización en la letra del texto, entendemos que se presenta un dilema complejo, ya que como sostienen Ball y Bowe en el trabajo de Mainardes (2006):

Los profesionales que trabajan en el contexto de la práctica (las escuelas, por ejemplo) no enfrentan los textos políticos como lectores ingenuos, vienen con sus historias, experiencias, valores y propósitos (...). Las políticas se interpretarán de manera diferente ya que las historias, experiencias, valores, propósitos e intereses son diversos. El punto es que los autores de textos políticos no pueden controlar el significado de sus textos. Las partes pueden ser rechazadas, seleccionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, las réplicas pueden ser superficiales, etc. Además, la interpretación es un tema de disputa. Se disputarán diferentes interpretaciones, ya que se relacionan con diferentes intereses, prevalecerá una u otra interpretación, aunque las desviaciones o interpretaciones minoritarias pueden ser importantes (p. 22).

Ahora bien, en coincidencia con las ideas de los autores, pareciera que las diferentes actualizaciones en los textos de esta política educativa no han podido solucionar completamente un conflicto que ha acompañado a toda la trayectoria de esta política desde sus inicios en la sede que hemos estudiado. Podemos notar que en el discurso oficial se da cuenta de que se trata de una problemática reconocida. Sin embargo, tal como hemos analizado anteriormente, la disidencia entre la dirección y el equipo PIT va mucho más allá de las modificaciones que se puedan realizar en los documentos oficiales y a su vez nos invita a reflexionar sobre el peso que recae, principalmente, sobre la figura del director del IPEM, al punto de ser este/a, quien condicione el éxito de la materialización del PIT en una sede.

La centralidad que adquiere el vínculo entre adultos (profesores, celadores, coordinadores, etc.) y jóvenes en la propuesta educativa del PIT

En los testimonios de la comunidad educativa de la sede objeto de estudio es recurrente la relevancia de lo que Mariana Nobile (2011) denomina “personalización de los vínculos con los jóvenes”. Al respecto, expresiones tales como “sin vínculo no hay educación”, “sin vínculo no hay permanencia”, “sin vínculo no hay PIT”, denotan la importancia asignada a esta cuestión. A modo de ejemplo, una preceptora y un egresado/docente nos comentan: “*Con la construcción de vínculo y ayudarlos a que queden, a que continúen y a que terminen, conociéndolos, yo no creo que haya otra forma de que ellos continúen sin esta construcción*” (preceptora sede PIT); “*Tanto los estudiantes como esta otra parte reconocen como fundacional, tiene que haber sí o sí una relación de ese tipo, si no, no es un programa que pueda funcionar*” (profesor de Ciencias Sociales y egresado sede PIT). Advertimos, en este sentido, que, tanto desde el discurso oficial como desde las prácticas de los actores, la relevancia del vínculo es una condición necesaria para los procesos de escolarización de los jóvenes en el PIT. Desde la

coordinación general, como en los documentos oficiales, hacen fuerte hincapié en el perfil de los docentes, remarcando la importancia otorgada al compromiso social. Al respecto, queremos remarcar que encontramos recurrencias de sentidos tanto en el discurso oficial como en los testimonios de los actores institucionales, ya que se propicia el conocimiento, por parte de los adultos, de:

La historia de los estudiantes y los problemas familiares o personales son tenidos en cuenta, no como estigma sino como dato de la realidad a trabajar y a analizar a los fines de idear formas de aprender diferentes, motivadoras y útiles desde el punto de vista del joven (Nobile, 2011, p. 165).

Los vínculos denotan las prácticas de acompañamientos a las trayectorias de los estudiantes y también los modos de abordar la relación de la institución escolar con el contexto social, ya que los alumnos serían interpelados como sujetos de derecho, atravesados por múltiples circunstancias (sociales, culturales, políticas, económicas, afectivas) y atendiendo a esas circunstancias y múltiples singularidades es que se despliega la tarea educativa. En este sentido, podríamos expresar que la escuela es entendida como una institución que forma parte de la sociedad y como tal, no puede ser escindida o aislada de sus cambios y transformaciones, podríamos decir que dicha concepción subyace en las prácticas que despliegan los docentes como condición de partida para el aprendizaje. Y de algún modo se revierte la relación, los límites entre el adentro y el afuera que caracterizaron el proceso de configuración de la escuela.

Las innovaciones que no fueron

Vimos, a lo largo del trabajo, la dificultad que conlleva poder concretar aquellas modificaciones en el Nivel Medio referidas, entre otras cosas, a lo que Terigi denomina “trípode de hierro”, esto es, cambios en cuanto a la organización del trabajo docente por horas de clase, la designación de profesores por especialidad y, por último, punto sobre el cual nos interesa reflexionar en esta ocasión, aquellos referidos a la clasificación fuerte del currículum. En esta dirección, dimos cuenta de que el Programa, a pesar de mostrar algunas modificaciones sobre la estructura curricular en sus comienzos, principalmente proponiendo una menor carga horaria que “la escuela común” (y de esta forma algunas asignaturas menos o con duración cuatrimestral), con el nuevo plan se vuelve a un currículum que se acerca al “tradicional”. Es decir, se propone una estructura de presentación del conocimiento como una especie de recreación de la estructura del currículum de la escuela media, organizado mediante la sucesión de asignaturas de corte

disciplinar, como sostiene Ziegler (2011): “El conocimiento en su versión más convencional queda intacto y se lo presenta como una serie de variaciones en la intensidad, profundidad y secuencia de aparición de las asignaturas (p. 83)”.

Luego de realizar el análisis sobre el programa y tomando las ideas de la autora, notamos que esta política brinda posibilidades efectivas de modificar algunos elementos como los modos de transmisión de conocimientos, la organización de los grupos de jóvenes, la flexibilidad normativa, los vínculos, pero aún advertimos cierta complejidad en alterar la organización disciplinar que caracteriza al currículum de la escuela media y las formas de estructuración y distribución del saber oficial (Ziegler, 2011). También, pudimos dar cuenta de que estas modificaciones en aspectos organizativos no van acompañadas en modificaciones relacionadas a aspectos pedagógicos y didácticos, y tomamos el caso concreto del pluricurso en la sede elegida. Entre las principales novedades seleccionadas por las autoridades ministeriales de la provincia de Córdoba al diseñar el PIT, se encuentra el formato pluricurso. Ahora bien, por parte de los docentes, notamos que existen opiniones encontradas al respecto, debido, entre otras cosas, a que este formato no registra antecedentes, por lo menos a nivel urbano, y no se propusieron acciones de apoyo a los docentes en la tarea de diseñar, planificar y organizar la enseñanza en este sentido. Al respecto, Terigi (2011) comenta:

Los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado. Eso significa que sus saberes pedagógicos, sus saberes didácticos, los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo (p. 21).

Incluso, advertimos en el testimonio de una de las docentes entrevistadas, en donde plantea que este formato agrega otra complejidad más a la complicada tarea que significa trabajar con jóvenes con realidades sociales, económicas y familiares sumamente complejas. Nos parece pertinente retomar las ideas de Terigi para comprender la distancia entre la expectativa que generan los formatos alternativos y las realidades de la práctica pedagógica diaria: “Muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados” (Terigi, 2011, pp. 21-22).

En esta dirección, entendemos que es necesario dedicar grandes esfuerzos en la formación de los docentes y en la acumulación de conocimiento didáctico sobre pluricurso urbano, si se quiere conseguir cumplir con los objetivos del programa.

¿Repensar la escuela secundaria y el sistema educativo en pos de la igualdad?

La experiencia del PIT, en cuanto que política de inclusión diseñada por el Estado (provincial), nos invitó a repensar los modos de organización de la escuela secundaria en clave de inclusión. En este sentido, como advertimos en el desarrollo del trabajo, las problemáticas referidas a la exclusión educativa y al fracaso escolar se asumen como problemas propios del sistema educativo, pasando, de este modo, a formar parte de las agendas de los gobiernos, a nivel nacional y provincial, como temas prioritarios. Al respecto, creemos pertinente retomar los interrogantes que diferentes referentes del campo (Tiramonti, 2007; Southwell, 2008 y Dussel, 2004) han realizado respecto a estas experiencias, preguntándose si estas contribuyen a fortalecer procesos de democratización o profundizan la fragmentación del Nivel Medio. Sobre ello, dirá Llinás (2011): “Por un lado nos cuestionamos si toda política de diferenciación implica fragmentación –y por esto, desigualdad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos del patrimonio común–, o si es posible desarrollar políticas diferenciadas y democratizar simultáneamente” (pp. 145-146). En este sentido y al respecto, la misma autora plantea:

Para evaluar si estas experiencias pueden lograr una mayor igualdad y justicia, pensamos que aportaría detenerse en por lo menos dos cuestiones. Por un lado, analizar sus puntos de partida y si entre ellos se encuentra el presupuesto de igualdad en las posibilidades de aprender de todos los alumnos (Ranciere, 2003). Por otro considerar los puntos de llegada que se proponen y si apunta a lograr que el derecho a la educación se cumpla de modo universal (pp. 145-146).

En relación a esto, consideramos que poder analizar la experiencia singular de la sede PIT, en articulación con las regulaciones, definiciones, etc., de lo que denominamos discurso oficial, nos permitió comprender el sentido atribuido por los diferentes actores a la experiencia educativa en general y a los principales componentes del PIT (desarrollados en este trabajo), que se presentan como innovadores respecto a la tradición (formatos/modos de hacer) de la escuela secundaria común. En esta línea, entendemos que, tanto desde el nivel de diseño del PIT hasta la propuesta efectivamente desplegada, siempre será una y singular, puesto que variables como la cultura institucional, la historia y la trayectoria de los actores hacen que sean experiencias únicas. Nos habilita a pensar que otros modos de hacer escuela son posibles, y a pensar que los actores docentes, directivos y estudiantes cumplen un rol clave en la forma que adquiere la propuesta, pero que es indispensable que el Estado, desde los diferentes niveles de gobierno, invente, diseñe, planifique y ponga en juego políticas situadas. Y cuando decimos situadas, nos referimos a que los problemas de las agendas encarnen o representen preocupaciones genuinas y soluciones creativas,

las que solo serán tales si la mirada está puesta en lo que les acontece a esos jóvenes que se encuentran fuera de la escuela, en qué sienten, qué expectativas de futuro tienen, qué significa interpelarlos como sujetos de derecho. Y también, la mirada situada debería depositarse en los docentes: cuáles son sus condiciones de trabajo, qué miradas les ayudamos a construir para entender a “los jóvenes”, qué tipo de acompañamiento se les habilita desde el Estado para transitar y afrontar la educación de jóvenes que eligen al PIT. Referido a lo anterior, es fundamental que la planificación de las políticas incorpore estas miradas, ya que permitirían o habilitarían otra interpretación de lo que las estadísticas de rendimiento marcan como problemas, y al decir “otra interpretación”, no necesariamente diferente, sino una interpretación que exprese las diferentes variables del problema. Entendemos que ese podría llegar a ser un camino viable para que las iniciativas que se despliegan bajo el mandato de la inclusión puedan contribuir a generar procesos de mayor democratización del sistema, bajo el criterio de la igualdad y la justicia.

Al respecto, la perspectiva teórico-metodológica de mesonivel de análisis sociopolítico nos permitió comprender las diferentes aristas de las dinámicas de los procesos de exclusión e inclusión del sistema educativo, específicamente en este caso, en el Nivel Secundario, cruzando diferentes niveles de análisis macro/micro, posibilitándonos, desde una perspectiva histórica, poder reconstruir la trayectoria de la política analizada. Creemos que el PIT, a pesar de las limitaciones respecto a las condiciones y otros aspectos que señalamos a lo largo del trabajo, constituye una iniciativa cuyo valor central es la apuesta por las posibilidades de los jóvenes, su derecho a la educación y el punto de partida ya es interesante en cuanto experiencia que promueve procesos de democratización. Cabría aquí la pregunta sobre si experiencias como el PIT garantizan el derecho a la educación, y nos animamos a decir que habilita/ofrece/invita a que el derecho y la posibilidad de alcanzarlo esté cada vez más cerca, al revertir el orden establecido por la escuela secundaria tradicional y ofrecer otros modos de hacer escuela.

Bibliografía

- Abratte, J.P., (s/f): *La educación como derecho: historia, política y desafíos actuales*. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5895/13067-34727-1-SM%281%29.pdf>
- Abratte, J.P. y Pacheco, M. (2006): *La escuela media en Córdoba. Estrategias y sentidos de la transformación educativa. Un análisis de meso nivel*. Córdoba, Brujas.
- Abratte, J.P. y Pacheco, M. (2006): *La escuela técnica en Córdoba: sentidos y estrategias de la Transformación Educativa. Un análisis de meso nivel*. Trabajo Final de Licenciatura. Serie Colecciones Estudios sobre Educación. Córdoba.

- Alterman, N. y Coria, A. (2010). Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad. *Cuadernos de Educación*, (8).
- Ezpeleta Moyano, J. (2004): Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011): Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educación & Sociedad*, 32(115), 339-356.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019): Las políticas educativas a partir del cambio de siglo. Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 19-38.
- Kravetz, S. (2012): Las Políticas de Igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial “Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria”. *Cuadernos de Educación* (10). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4520>
- Llinás, P. (2011) Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria. En Tiramonti G. (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens Ediciones, Bs. As.
- Mainardes, J. (2006): Abordaje del ciclo de las políticas. Una contribución para el análisis de políticas educacionales. *Educación y Sociedad*, 27(94).
- Miranda, E. (2013): De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), p. 9-32.
- Miranda, E. y Lamfri, N. (2017): Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. Discursos y textos en las políticas educativas. En: Miranda, E. y Lamfri, N. (Org.). *La educación secundaria. Cuando las políticas educativas llegan a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López, V. y Yapur, J. (2007): *La escuela secundaria en Córdoba. Reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación (El Proyecto Escuela para Jóvenes)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. Tiramonti G. (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens Ediciones, Bs. As.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. Fundación Santillana Buenos Aires, mayo 2007.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato escolar de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa* (29), 71-139
- Terigi, F. (2008). *La organización de la enseñanza en los plurigrados en las escuelas rurales* (Tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina: Flacso.

- Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Unesco (Eds.), Capítulo 3 *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina* (pp. 1-13).
- Terigi, F.; Briscoli, B. y Toscano, A. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares, Ponencia presentada en *Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización*. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, (16), 3-41.
- Tiramonti, G (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). La Identidad forzada. En Tiramonti G. (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens Ediciones, Bs. As.
- Vanella, L., Maldonado, M., Abate Daga, M., Falconi, O., Gutiérrez, G., Martínez, M. C., & Uanini, M. (2013). *Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Córdoba (Argentina)*. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUUNC_d5d511933a7b8029d9ddb31189793113
- Yapur, J. (2019). *Nuevos formatos escolares e inclusión educativa: un estudio sobre el Programa inclusión-terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años*. Córdoba: Comunic-Arte; Córdoba: Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Libro digital, DOC. Disponible en <https://horacioferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/Nuevos-formatos-escolares-e-inclusion-edutactiva.pdf>
- Ziegler, S. (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti G. (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens Ediciones, Bs. As.

Documentos oficiales y normativa

- Documento Base (2010). *Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Propuesta Curricular (2010). *Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010.
- “Pluricurso en el PIT 14/17: El telar de la experiencia” (2015).
- Resolución N° 407 (2010). *Creación del Programa Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria*. Ministerio de Educación. Córdoba
- Resolución 497-10 (2010). *Creación del Programa de Inclusión y Terminalidad para Jóvenes de 14 a 17 años*.
- Resoluciones N° 187/98, 1070/00 y 197/00.
- Propuesta Curricular Educación Secundaria - *Programa de Inclusión/Terminalidad 14-17* (2015).
- Resolución 6416.
- Ley Provincial de Educación de Córdoba, N° 9870, 2010.