

# *Intervenciones con la literatura en espacios socioeducativos: Los talleres de lectura y escritura creativa en el Programa Centro de Actividades Juveniles de dos escuelas de San Miguel de Tucumán*

*María Laura Rojas Moreno / INVELEC-UNT-CONICET / mlau.rjs@gmail.com*

---

*Eje 5: Construcción de conocimientos y saberes*

---

» *Palabras clave: Literatura – Centro de Actividades Juveniles - Paradojas – Espacio socioeducativo- Sectores sociales vulnerabilizados*

---

## » **Resumen**

El presente trabajo propone presentar los avances de tesis doctoral que indaga en la configuración de estrategias de inclusión social y educativa a través de lo que llamamos talleres de lectura y escritura creativa en espacios socioeducativos. Desde una concepción de la literatura como práctica social y cultural que encuentra en los espacios educativos oportunidades fundamentales para su apropiación, se parte de la hipótesis de que los talleres de lectura y escritura creativa en contextos socioeducativos pueden constituirse como dispositivos pedagógicos que configuren estrategias para la toma de la palabra en la construcción de subjetividades y como una herramienta que posibilite la inclusión escolar y social, especialmente de los/as niños/as y adolescentes de sectores sociales vulnerabilizados.

Reconociendo el lugar central que ha tenido la literatura en los lineamientos de las políticas socioeducativas, la investigación se centra en el trabajo con la lectura y la escritura creativa en el marco del programa Centro de Actividades Juveniles (CAJ), con el objetivo de abordar las apropiaciones que realizan allí los/as adolescentes de dos escuelas de San Miguel de Tucumán y su influencia en las trayectorias escolares.

En esta oportunidad presentaremos tres *paradojas* (Zelmanovich, 2015) acerca de lo que ocurre en los espacios socioeducativos desde lo que suscita una primera lectura de parte de los registros y entrevistas del trabajo de campo que sigue un enfoque cualitativo de corte etnográfico (Guber, 2005; Rockwell, 2015). Las paradojas seleccionadas constituyen indicios de las tensiones y dilemas que habilita la *zona de*

*frontera* de lo socioeducativo, en lo que respecta concretamente al trabajo con la lectura y la escritura literarias en la escuela y más allá de la escuela.

› ***Presentación: La literatura como herramienta de inclusión social y educativa***

Dentro de los principales objetivos de los sistemas educativos, se encuentra el logro de la plena inclusión como condición para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación a todos/as los/as niños/as y adolescentes. Pese a la gran expansión de la oferta educativa, el debate dentro del campo de la educación muestra una creciente preocupación en relación con los datos que revelan las trayectorias escolares de los/as alumnos/as, especialmente de sectores sociales vulnerabilizados<sup>1</sup>, en muchos casos interrumpidas o “no encauzadas” con respecto a los itinerarios pautados por el sistema escolar (Terigi, 2007, 2009), situación que se torna aún más crítica en el nivel secundario (Terigi, 2016 b).

En este marco surgieron los llamados *programas socioeducativos*, como el Programa Centro de Actividades Juveniles (CAJ)<sup>2</sup> destinado a la educación secundaria, el cual se propuso crear “nuevas formas de estar y de aprender en la escuela”, promoviendo el apoyo y el acompañamiento de los recorridos de los/as jóvenes en la escuela, complementando los recorridos curriculares para la apropiación de conocimientos y contribuyendo a la calidad educativa.

En los lineamientos de este programa, la *Lectura y Escritura* constituye un eje transversal. Concretamente, este proyecto aborda los talleres de lectura y escritura creativa en los CAJ como espacios

---

<sup>1</sup> Siguiendo a Loyo y Calvo (2009) y Terigi (2014), la utilización del término “vulnerabilizados” en contraposición a “vulnerables” busca enfatizar que los sujetos no *son* vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

<sup>2</sup> Es importante resaltar que el programa de CAJ formó parte, hasta el 2015, del Programa Nacional de Extensión Educativa, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas para la Inclusión Social destinada a los alumnos del Nivel Secundario. Durante los años 2016, 2017 y 2018, el programa se mantuvo en Tucumán desde la Coordinación de Políticas para la Inclusión social del Ministerio de Educación de la provincia. En este sentido, el contexto político se torna relevante en la realización de esta investigación que busca producir conocimiento en relación a las prácticas con la literatura en el marco de una política que persiste especialmente por la voluntad de sus actores.

que apuestan al valor de la palabra en la construcción de subjetividades y en la afirmación de un rol protagónico en las trayectorias escolares de lo/as adolescentes.

Los talleres de lectura y escritura creativa en los CAJ colocan a la literatura en lo que Gerbaudo (2011) denomina una *zona de borde*, que interpela al campo de las didácticas de la literatura, y desde donde el proyecto pretende deconstruir estas prácticas para ampliar la mirada a la comprensión de las *apropiaciones* (Chartier, 1993) que los sujetos realizan en los distintos espacios educativos. Se trata de experiencias que interrogan los motivos de ese borde y que van a permitir abordar sus texturas y espesores.

En todos los casos, este proyecto considera esencial el rol que cumple la toma de la palabra escrita en la construcción de subjetividades, en todos los ámbitos en los que se hace presente, como un camino para la integración social y el ejercicio libre y pleno de la ciudadanía.

### › **La literatura como práctica social y cultural en espacios educativos**

La investigación parte de una concepción de la literatura como práctica social y cultural, la cual constituye una perspectiva teórica y epistemológica especialmente significativa para pensar las prácticas de apropiación de la cultura escrita legitimada en los sectores sociales vulnerabilizados, donde existe una enorme desigualdad con respecto a las condiciones materiales y al capital simbólico, por lo que el acceso a la palabra escrita juega un papel fundamental en la construcción de la subjetividad, de su universo simbólico, y en la capacidad de expresión de su mundo y su pensamiento (Petit, 1999).

Actualmente asistimos a un consenso en relación con las críticas a la escuela secundaria tal como la hemos conocido históricamente (Acosta, 2012; Terigi, 2008, 2016 a y b). En este marco, los denominados Programas socioeducativos pusieron en marcha la demanda de nuevos formatos ante la necesidad de mejoramiento de la oferta escolar, dirigidos a niños/as y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables, con el objetivo de ampliar sus trayectorias escolares desde el fortalecimiento de sus trayectorias educativas, motivando otras modalidades del vínculo con la escuela (Terigi, 2016 a).

Desde el campo educativo, proliferaron las investigaciones que trabajan los vínculos entre los modelos organizacional y pedagógico de la escuela secundaria tal cual la conocemos (Terigi, 2011) y los llamados nuevos formatos desplegados desde los programas socioeducativos, los cuales motivaron la configuración de espacios alternativos con respecto a los cánones escolares en términos de abordajes curriculares, apoyo a los/as estudiantes y apertura a la cultura de los nuevos sectores sociales, estableciendo diálogos y tensiones con lo escolar (Tenti Fanfani, 2012; Thisted, 2012; Fontana y Garay, 2015; Zelmanovich, 2015; Terigi, 2016 a; Yuni, 2018).

Esta investigación parte de reconocer el lugar central que ha tenido la literatura en el ámbito escolar y también en los lineamientos de las políticas socioeducativas de los últimos años, para abordar concretamente las prácticas con la literatura que se llevan a cabo en los talleres de lectura y escritura creativa de dos CAJ de San Miguel de Tucumán y su influencia en las trayectorias escolares de los/as adolescentes participantes. Cabe aclarar que, desde el eje de Lectura y escritura del programa, estas prácticas son planteadas como “nuevas experiencias y modos de apropiarse de la lectura y la escritura que se complementen con los recorridos realizados en las diferentes asignaturas”, ampliando la formación literaria y multiplicando encuentros con la palabra escrita.

Del mismo modo, la proliferación de talleres de lectura y escritura creativa en ámbitos extraescolares ha abierto una nueva línea de investigación en las didácticas de la literatura, en el marco de estudios tradicionalmente centrados en el abordaje de su enseñanza escolar (Bombini, 2004, 2005; Colomer, 2005; Cuesta, 2006; Gerbaudo, 2011).

Desde la perspectiva de la inclusión social, afirmamos la importancia de la escuela como institución que debe garantizar el acceso a la literatura como un derecho ligado al derecho a una educación inclusiva que permita a los sujetos reafirmar sus vínculos con las instituciones sociales, asumiendo una posición de dominio sobre los bienes culturales. Según Petit (2009, 2015), el fracaso que atraviesa las trayectorias escolares de los/as niños/as y adolescentes de esos sectores tiene consecuencias profundas en su autoestima, en su capacidad para proyectarse en el futuro y en la confianza en las instituciones, desencadenando resentimientos y valoraciones negativas de la escuela como el lugar de la exclusión, la humillación o el rechazo. La palabra implica un empoderamiento de los/as adolescentes y jóvenes, a partir del cual pueden construir su identidad como sujetos de derecho y como ciudadanos/as para la vida en democracia. Por lo tanto, la propuesta de este proyecto valora el potencial político de la literatura para configurar una nueva inclusión en los espacios educativos con proyección a lo social (Nofal y Benites, 2015), reconociendo el acceso a la palabra como un derecho cultural y no como un lujo (Petit, 2001).

La investigación parte de la hipótesis inicial de que las prácticas con la literatura en contextos socioeducativos pueden constituir espacios que apuesten al valor de la palabra en la construcción de subjetividades y como una herramienta que posibilite la inclusión escolar y social, especialmente de los/as niños/as y adolescentes de sectores sociales vulnerabilizados. El taller de lectura y escritura creativa, como dispositivo curricular y organizacional correspondiente a los nuevos formatos, puede constituir una alternativa a la clase de literatura que busca adecuarse a las necesidades de una población que transita por el sistema educativo con dificultades.

### › ***Las paradojas de los espacios socioeducativos***

A partir de la mirada sociocultural acerca de las prácticas con la lectura y la escritura literarias en contextos educativos, este proyecto sostiene un diseño metodológico cualitativo (Rockwell, 1995; Petit, 1999; Guber, 2005) tendiente a indagar en las vinculaciones de los sujetos con la cultura escrita en el ámbito escolar y en el más allá de la escuela. Apelamos especialmente a los aportes de la etnografía para contribuir a la investigación educativa porque posibilita “recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2015, p. 34).

El trabajo de campo se lleva adelante con la población que asiste a los talleres de lectura y escritura creativa realizados en los CAJ de dos escuelas zonas periféricas de San Miguel de Tucumán, teniendo en cuenta además los espacios de las clases de lengua y literatura, con el objetivo de profundizar en la problemática del trabajo con la literatura en los límites y las tensiones entre lo escolar y lo extraescolar. El acercamiento a los/as adolescentes desde la observación participante y las entrevistas en profundidad está permitiendo recuperar datos vinculados su experiencia educativa, tanto en la institución escolar (clase de Lengua y Literatura) como en el CAJ (talleres de lectura y escritura creativa).

En el transcurso del trabajo de campo en los talleres literarios, se advertían ciertos sucesos que representaban un problema por no responder a lo esperado, es decir, por no ajustarse a lo que proponían los lineamientos del programa ni a los abordajes de las investigaciones, teorizaciones y relatos de experiencias acerca del trabajo con la literatura en talleres más allá de la escuela. En este sentido, la perspectiva del análisis de las paradojas tal cual es propuesta por Zelmanivich (2015) resulta útil para abordar situaciones y puntos de análisis en los que emerge la extrañeza o el asombro, producto de ciertos desajustes o tensiones entre las propuestas de los programas socioeducativos y lo que efectivamente sucede en esos espacios. Es por esto que, para la autora, escribir la paradoja permite “circunscribir los puntos ciegos y así despejar esas zonas imposibles de superar” (p.139), para abrir un campo de posibilidades. En esta oportunidad, se presentan las siguientes paradojas:

- El CAJ “entra a la escuela”. En el caso de una de las escuelas, la tallerista de literatura del CAJ llevaba a cabo los talleres de lectura y escritura creativa en las clases de Tutoría en uno de los cursos (el más “desmotivado” según las autoridades). Estos talleres suscitaban la participación de los/as alumnos/as que, lejos del concepto de las autoridades y docentes, desarrollaban las actividades de lectura y realizaban sus producciones escritas y las socializaban con gran entusiasmo.

La paradoja se hace presente en el hecho de que, en contraposición a esto, los/as participantes del CAJ de los días sábado más bien se dispersaban en otras actividades sin llegar a concretar las propuestas de la tallerista con la lectura y la escritura creativa.

Esto se debe a múltiples factores y abre diversas lecturas, pero es importante destacar que, además, el taller literario era mejor aceptado por los actores escolares cuando se desarrollaba en la escuela que cuando se desarrollaba en el CAJ. Es así que, mientras en la comunidad educativa se sostenían ciertas

disputas entre el CAJ y la escuela, el taller de lectura y escritura creativa encontraba un lugar para institucionalizarse nada más y nada menos que en el espacio de una clase.

- El caso de un alumno que tiene un desempeño destacado en el CAJ y que repitió el año en la escuela. Se trata de uno de los grandes escritores del CAJ que, además, ese año desaprobó la materia Lengua y Literatura.

Este hecho fue enunciado como una paradoja, especialmente desde la voz de la preceptora y docentes de la escuela: el “escritor estrella” quedaba de curso y, además, se llevaba Lengua y Literatura.

Este suceso ponía en duda la hipótesis fundamental de esta investigación y el objetivo principal de los programas socioeducativos de que reforzando la trayectoria educativa de los/as alumnos, especialmente desde un trabajo con la palabra como el que motivaban estos talleres, se lograría un impacto positivo en sus trayectorias escolares.

- La otra paradoja tiene que ver con las tensiones y disputas entre los CAJ y las escuelas. Estos espacios son vividos por los actores (alumnos/as, talleristas y profesores/as, coordinadores/as y directoras) como ámbitos contrapuestos a los que les asignan sentidos diferenciados: ir al CAJ es una cosa e ir a la escuela es otra, enseñar y aprender (literatura) en la CAJ es una cosa y en la escuela es otra.

Este aspecto se vincula directamente con la tradicional oposición entre lo escolar y lo extraescolar que los espacios socioeducativos buscan discutir por su concepción reduccionista acerca de las prácticas educativas. Se podría sostener que esta tensión también se traslada a las discusiones del campo literario y de las didácticas de la literatura, donde se diferencian las apropiaciones que realizan los/as adolescentes en el taller y en la clase de lengua y literatura.

En este punto, la paradoja se plantea en relación con los puentes que los programas socioeducativos buscan construir entre la escuela y el más allá de la escuela y entre las diferentes maneras de presentar los contenidos en estos espacios. Si bien el programa es reconocido por los/as adolescentes como una política muy valiosa que les permitió acceder a muchas experiencias a través de la escuela, es vivenciado también como algo diferente y separado de la misma escuela. De la misma forma, en las entrevistas surgieron las comparaciones y las contraposiciones entre las dinámicas y los aprendizajes que habían desarrollado en los talleres a diferencia de las clases de literatura.

Para Zelmanovich (2015), la potencialidad de lo paradójico está en poder desnaturalizar situaciones:

Advertir lo paradójico contribuye a que el asombro no se convierta en la naturalización de lo que ocurre: “es así”, “siempre fue así”. Advertir lo paradójico trabaja también contra las explicaciones preestablecidas, universales, que anulan lo particular de cada situación, lo singular de cada sujeto. (p. 135-136)

En este sentido, poder abordar en profundidad estas paradojas desde un análisis exhaustivo de las entrevistas y notas de campo, permitirá abrir las miradas acerca del tema para profundizar en los distintos interrogantes y para ponerlas a prueba al momento de arribar a hipótesis más concretas acerca de las intervenciones con la literatura en la configuración de estrategias de inclusión social y educativa. Las

generalizaciones presentadas en esta oportunidad desde la perspectiva del tratamiento de lo paradójico suscitan poner la mirada en los siguientes aspectos:

- La interpelación que, desde la zona de frontera de lo socioeducativo, se realiza a la tradicional distinción entre la educación formal y la educación “más allá de la escuela”. Estas tensiones se trasladan a las discusiones del campo literario y de las didácticas de la literatura. Las mismas se advierten entre la enseñanza de la literatura en la escuela, obligatoria y académica, y la promoción de la lectura en talleres extraescolares, ligada al placer y al entretenimiento (Bombini, 2005; Bajour, 2014; Frugoni, 2011, S/A). Esto introduce, por lo tanto, las disputas entre las apropiaciones (Chartier, 1993) que realizan los/as adolescentes en el taller y en la clase de lengua y literatura.

A esto se refiere Frugoni cuando sitúa a los talleres de lectura y escritura creativa en los CAJ en el *más allá (y más acá) de la escuela* (S/A), o ni dentro ni fuera de la escuela, sino *en el medio* (2011). A esto sumamos las advertencias acerca del ensalzamiento de la diversidad y el peligro de instalar la oposición entre la escuela y los espacios socioeducativos, idealizando así los aprendizajes realizados en estos últimos en detrimento de la función socializadora de la institución educativa (Kantor: 2008; Pineau: 2012).

- Vinculado con lo anterior, surge la importancia de pensar que las políticas socioeducativas se propusieron concretar las demandas por nuevos formatos que tuvieron en la literatura uno de los más importantes ejes de acción.

En esta línea, las paradojas presentadas abren una vía de indagación en cuanto a las tensiones entre los modelos organizacional y pedagógico (Terigi, 2011) que presentan la clase de lengua y literatura y los talleres de lectura y escritura creativa, en cuanto a las dinámicas que proponen y las estrategias pedagógicas que desarrollan para el acercamiento de los/as adolescentes a la literatura. Por lo tanto, entre los dispositivos curriculares y organizacionales correspondientes a los nuevos formatos, se puede pensar en los talleres, especialmente los de lectura y escritura creativa, como una nueva forma alternativa a la clase (de Literatura) que busca adecuarse a las necesidades de una población que transita por el sistema educativo con dificultades y desde donde se pueden configurar estrategias para la inclusión social y educativa.

Por lo tanto, profundizar en estas paradojas puede permitir el abordaje de la dialéctica entre la clase y el taller como dispositivos pedagógicos en la construcción de un saber pedagógico que no funcione por defecto (Terigi, 2010) sino como un saber artesanal adecuado a cada contexto y a sujetos singulares (Zelmanovich, 2015).

- Finalmente, el abordaje de las paradojas permitirá profundizar en lo referido al vínculo educativo (Zelmanovich, 2015) como aquello necesario para haya enseñanza y, por lo tanto, aprendizajes. En este punto, será importante la función y la posición del agente socioeducativo y del docente como mediador (Petit, 1999, Privat, 2000, Zelmanovich, 2015), teniendo en cuenta que el agente socioeducativo es quien produce una lectura particular de la micropolítica donde dialoga lo universal (el mandato de inclusión) con lo particular (una escuela) y lo singular (un/a docente o alumno/a) para favorecer la inclusión de los/as estudiantes en el vínculo educativo (Zelmanovich, 2015).

## › **Palabras finales**

Estos abordajes pueden contribuir al campo de la didáctica de la literatura que, en los últimos años, ha abierto la discusión acerca de los contextos educativos en que la literatura se hace presente y que excede las oposiciones escuela/más allá de la escuela y enseñanza/promoción.

Desde una concepción de la literatura como práctica social y cultural que encuentra en los espacios educativos oportunidades fundamentales para su apropiación, consideramos que los talleres de lectura y escritura creativa en contextos socioeducativos pueden constituirse como dispositivos pedagógicos que configuren estrategias para la toma de la palabra en la construcción de subjetividades y como una herramienta que posibilite la inclusión escolar y social, especialmente de los/as niños/as y adolescentes de sectores sociales vulnerabilizados.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. En *Cadernos de História da Educacao*, vol. 11.
- Bajour, C. (2014) *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires, El Hacedor.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bombini, Gustavo (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Chartier, R. (1993). Textos, impresos, lecturas (41-57). En *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza Editorial.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Méjico, FCE.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Fontana, A. y Garay, A. (2015). Inclusión y calidad: una apuesta de las políticas socioeducativas (182-208). En Terigi, F. (Ed.) *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Frugoni, S. (2011). La literatura dentro y fuera de escuela (y en el medio). En *El toldo de Astier I*(1). Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-frugoni.pdf>
- Frugoni, S. (S/A). *Leer y escribir literatura más allá de la escuela*. Academia Edu. Recuperado de: [http://www.academia.edu/25839346/Leer\\_y\\_escribir\\_literatura\\_m%C3%A1s\\_all%C3%A1\\_de\\_la\\_escuela](http://www.academia.edu/25839346/Leer_y_escribir_literatura_m%C3%A1s_all%C3%A1_de_la_escuela)
- Gerbaudo, A. (dir.)(2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.
- Gerbaudo, A. y Tosti, I. (2017). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: [http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL\\_documentos/Nano\\_intervenciones.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Nano_intervenciones.pdf)
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Bs. As., Paidós.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Del Estante Editorial. Recuperado de: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/variaciones\\_kantor.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/variaciones_kantor.pdf)
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires, FCE.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires, FCE.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona, Editorial Océano.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Buenos Aires, FCE.
- Pineau (2012). Formatos escolares: tradiciones y variaciones (47-67). En Thisted, S. (Ed.) *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario interno*. DNPS. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Privat, J. M. (2000). “Socio-lógicas de las didácticas de la lectura”. En *Lulú Coquette Revista Didáctica Lengua y Literatura* 1(1), 47-63.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2015). Políticas socioeducativas y saberes escolares (169-181). En Terigi, F. (Ed.) *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Recuperado de: <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. Revista *Quehacer educativo*, 74- 78.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. Revista *Quehacer educativo*, 15-22. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>

- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoó, M.C., y Poggi, M. (Coords.) *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (217-234) Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Terigi, F. (2016 a). Clases 1, 2 y 6. Módulos Especialización docente en Políticas socioeducativas. Buenos Aires, Nuestra Escuela, Programa Nacional de Formación Permanente.
- Terigi, F. (2016 b). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Análisis n° 16.
- Thisted, S. (2012). Pasado y presente de las políticas socioeducativas (17-46). En Thisted, S. (Ed.) *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario interno*. DNPS. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Yuni, J. (dir.) (2018). *Inclusión/es en la escuela secundaria. Itinerario de lo posible*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- Zelmanovich, P. (2015). Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójico (133-168). En Terigi, F. (Ed.) *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II* DNPS. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

\*Documentos ministeriales:

-Empalabrados. Acciones literarias para abordar el eje de Lectoescritura en los Centros de Actividades Juveniles. Documento Provincial de Lectoescritura CAJ.

-Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ. Recuperado de

<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/centro-de-actividades-juveniles/>