



 **SITEAL**
SISTEMA DE INFORMACION DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA



DEBATES

Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria

Claudia Jacinto

Artículo para el Debate Nro 7

Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria¹

Claudia Jacinto*

El optimismo que genera la expansión de la escuela secundaria en las últimas décadas, se ve opacado por varias evidencias menos alentadoras. Por un lado, la expansión muestra signos de detenimiento en los últimos años. Por otro lado, se dio a través de logros insuficientes y de diferenciación dentro del sistema educativo. Los datos disponibles muestran grandes diferencias en los niveles de aprendizaje: los sistemas educativos latinoamericanos tienden a reproducir las desigualdades, ofreciendo escuelas con pocos recursos para los más pobres. Aunque se ha registrado una igualación de oportunidades según sexo, la diferenciación sigue repitiendo tendencias históricas, con desigualdades rural/urbanas y étnicas.

Grandes transformaciones socio-culturales trajeron aparejadas la eclosión de las culturas juveniles y cambios notables en las formas de “ser joven”, lo cual puso en cuestión los pactos explícitos e implícitos vinculados a la condición de “estudiante”. Al mismo tiempo, la expansión se produjo a través de la llegada de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria. Una escuela secundaria en su origen selectiva y con un currículo comprehensivo y academicista, debió enfrentar los desafíos de una sociedad crecientemente desigual y los nuevos públicos. Una buena parte de los jóvenes que ingresan a la escuela secundaria padecen problemas de subsistencia y necesidades básicas insatisfechas, no solo en el terreno de la alimentación, sino también de la salud, la vivienda, el acceso a servicios públicos. Muchos de ellos deben trabajar para aportar al sustento económico de los hogares. Otro problema de peso es el del embarazo adolescente.

Al mismo tiempo, la educación ha dejado de significar el pasaporte a la movilidad social ascendente ya que ésta está fuertemente mediatizada por la dinámica del mercado de trabajo y por los procesos de desarrollo. A la salida de la escuela, no esperan puestos disponibles para todos, ni menos aún empleos de calidad. Es más, ciertas investigaciones muestran que el título de nivel secundario no vale para todos por igual: el origen socioeconómico, el nivel educativo del hogar y la calidad del circuito educativo al que concurrieron, parecen ser determinantes en el destino laboral de los egresados.

Además de las vinculadas a las condiciones socio-económicas de los hogares, muchas causas de estos altos niveles de abandono y los bajos logros hay que buscarlas en la escasez de recursos para proveer servicios educativos de calidad para todos y las prácticas excluyentes del propio sistema. La expansión desigual se ha realizado en general en el marco de procesos de descentralización de la educación, efectuada en general con recursos insuficientes, que no alcanzan para brindar servicios de infraestructura adecuados, convenientemente equipados y con personal docente con

¹ Este artículo forma parte del Debate 7 de SITEAL referido a “Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana”. © 2009, SITEAL, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y OEI. Las opiniones de la autora expresadas en este artículo no representan necesariamente los puntos de vista de SITEAL, IIPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y de la OEI. Se permite la reproducción total o parcial del material, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, el nombre del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

* Socióloga argentina, coordinadora de redEtis IIPE-UNESCO, investigadora del CONICET de Argentina.

formación actualizada y en correctas condiciones de trabajo. Se trata de una expansión desordenada, que ocupa espacios físicos ociosos en establecimientos usados para la enseñanza básica, absorbiendo los efectos del flujo irregular de esta última, configurando un alumnado con altos niveles de sobre-edad. (Jacinto y Terigi, 2007).

Promesas de ascenso social incumplidas, diferenciación interna, reformas con logros limitados, y sin embargo, más demanda social por educación secundaria. Sus funciones de integración económica y social, de preparación para la universidad y para el trabajo, conviven con un rol de formación ciudadana y ética revalorizada en el actual contexto. El título constituye un requisito básico de acceso a los buenos empleos y para salir de la pobreza, pero está lejos de ser suficiente. El pasaje por una experiencia de aprendizaje integral, sustantiva, que sirva para la vida y para el trabajo es considerado derecho para los jóvenes y obligación para el Estado. La paradoja es que el lugar de la escuela secundaria respecto a la creación de oportunidades equitativas, es revalorizado y puesto en duda simultáneamente (Jacinto, 2006).

Las políticas para apoyar la expansión: de los noventa a los dos mil

Muchas de las políticas educativas de carácter general o sistémico en las últimas décadas tuvieron como horizonte la igualación de oportunidades. En términos generales, las reformas educativas de los noventa se apoyaron en la transformación curricular, eludiendo la temprana especialización y haciendo prevalecer los contenidos generales sobre los específicos, con la intención de no promover circuitos institucionales y curriculares diferenciados. Los balances de estas políticas a nivel regional han sido desalentadores: la educación no logró compensar los efectos nocivos de modelos sociales excluyentes, y “no han logrado que cambiara lo que pasa en el aula” (Tedesco, 2005), además existe una gran distancia entre la retórica de los cambios institucionales curriculares y la realidad de las escuelas (Jacinto y Terigi, 2007).

Más allá de las reformas generales, los años noventa se caracterizaron por la implementación de programas que intentaron mejorar la equidad educativa por medio de la focalización en conjuntos específicos de alumnos, escuelas o zonas, particularmente desfavorecidos social o educativamente, a través de estrategias de discriminación positiva. Las iniciativas más importante de este tipo en educación secundaria han sido (y continúan siendo) las becas que promueven la retención escolar. Programas dirigidos a zonas rurales o urbano-marginales intentaron mejorar los logros a través de mayor asistencia social, provisión de recursos y equipamiento, capacitación docente dirigida a “la educación en contextos difíciles”, etc. También se promovieron las estrategias de articulación intersectorial y la articulación de la escuela con programas más integrales de desarrollo local. Aunque con logros limitados, las políticas focalizadas resultaron en el mejor de los casos, un remedio parcial y temporario ante las crecientes desigualdades (Caillods y Jacinto, 2006; López, 2005).

En los años dos mil, cambios en los gobiernos y en la cooperación internacional, y consiguientemente, en las perspectivas de las políticas sociales, llevaron a visiones críticas de la focalización, tendiéndose a la adopción de la perspectiva del “universalismo básico”. Esta nueva fórmula apunta a recuperar la universalidad, redefinida como un conjunto limitado de prestaciones básicas y servicios homogéneos con estándares de calidad para todos, planteados como derechos ciudadanos. Esta

nueva perspectiva, no exenta de críticas por la adjetivación que se aplica a “universalismo”, reivindica sin embargo, el papel del Estado como indelegable respecto a la distribución de oportunidades educativas (Molina 2006).

Algunas estrategias en pos de superar el modelo excluyente de la escuela secundaria

a) Dentro de la oferta regular²

Sin dejar de lado la enorme complejidad de los desafíos que presenta la expansión con calidad de la escuela secundaria, y su ineludible vínculo con la configuración socio-económica y socio-cultural de la región, reflexionaremos a continuación sobre ciertas alternativas institucionales y curriculares que han sido objeto de debates y acciones en las políticas educativas de los últimos años en pos de sostener y ampliar la expansión.

En las políticas educativas, las nuevas perspectivas reconocen fuertemente la múltiple implicación entre las políticas económicas, las sociales y las educativas, y en ese marco, el papel central del Estado como proveedor de servicios educativos de calidad para todos. En términos de acciones concretas, aparecen con mayor visibilidad grandes programas de prestaciones mínimas, esencialmente de becas, que exigen como contraprestaciones la asistencia a la escuela y la atención de la salud, y en algunos casos, buenos resultados escolares³. Y por otra parte, se observan acciones que cuestionan el modelo institucional excluyente de la escuela, planteando que es preciso un mayor énfasis en las condiciones para generar mejores aprendizajes en la escuela regular y mayor diversificación institucional. Concentraremos algunos comentarios sobre éstas últimas.

Las nuevas estrategias en la oferta regular, sin proponerse grandes reformas, se orientan a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que algunos encuentran para progresar en su escolaridad. Un estudio del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), que sistematizó algunas de esas estrategias (Jacinto y Terigi, 2007), las clasifica del siguiente modo: aquellas centradas en la atención del ausentismo y/o la sobreedad de los alumnos; la reformulación de los tiempos de instrucción y/o del régimen académico; las tutorías y otras acciones de orientación a los estudiantes; aquellas orientadas a la compensación de aprendizajes, y las centradas en la formación para el trabajo.

La introducción de figuras de “tutores” y el acompañamiento a la trayectoria escolar están entre las medidas más implementadas. Los tutores acompañan a los jóvenes en diversas instancias, en forma individual o grupal, brindándoles orientaciones y apoyos para facilitar su tránsito en la escuela. La implementación de estas figuras plantea varios desafíos a los establecimientos escolares ya que los tutores suponen la interacción de docentes de distintas disciplinas en torno a un proyecto común. Esto requiere un importante esfuerzo de reorganización de recursos y prácticas escolares, y

² Debido a que éstas han sido ampliamente tratadas en una de nuestras publicaciones recientes (Jacinto y Terigi, 2007), presentamos aquí solo una breve síntesis para dar algo más de espacio a las dos que se tratan posteriormente.

³ Ésta última decisión genera debate ya que atribuye individualmente el fracaso escolar en lugar de ubicar la escuela como un derecho.

la generación de programas de capacitación y la introducción de los saberes vinculados al rol en la formación docente.

b) A través de modelos alternativos de escolarización

Además las acciones muestran una preocupación convergente por introducir cambios en la oferta regular del nivel medio. Ante las dificultades para incluir o retener a todos en las escuelas secundarias comunes o regulares, varios países desarrollan (desde hace larga data) servicios alternativos, a distancia, semi-presenciales, o nocturnos. En general más flexibles, también se enfrentan al desafío de generar condiciones de mejoramiento de los aprendizajes, superando el estigma (y la realidad) de ser “servicios de segunda oportunidad”.

De hecho, la diversificación institucional suscitó un debate en la región que ha venido cambiando de ejes. El sostenimiento de la idea de que la uniformidad institucional garantizaba igualdad de oportunidades para todos se ha visto cuestionado, al menos desde dos puntos de vista. Por un lado, la evidencia de un sistema diferenciado mostró que la uniformidad era solo teórica y no real. Pero, más aún, atendiendo a las diversidades culturales, geográficas, etc. se ha planteado también el riesgo inverso: o sea, que la uniformidad institucional resulte un elemento desigualador. Entonces, muchos coinciden respecto a la conveniencia de diversificar las estructuras como una herramienta para la promoción de mayor equidad (Braslavsky, 2001)⁴.

Por otro lado, la uniformidad institucional o del currículo único no parecen ser los factores centrales que se asocian a la equidad de oportunidades en el nivel secundario. Se trata más bien de las lógicas más amplias de estructuración del sistema educativo y del mercado laboral. Entre ellas, importa saber: ¿cómo le va a cada grupo social dentro del sistema educativo?; ¿a qué oferta en cuanto a calidad tiene cada grupo acceso? Sobre estas dos preguntas ya hemos adelantado que existen grandes desigualdades. A ello debería agregarse ¿cuál es el grado de segmentación del mercado de trabajo y cómo están distribuidas socialmente las oportunidades de acceder a un segmento de calidad dentro del mismo? (Morch y otros, 2005; Jacinto, 2007). Cuestión que también es altamente desigual. Se trata entonces de discutir cómo superar estas desigualdades con todas las estrategias que se revelen valiosas para redistribuir oportunidades y al mismo tiempo, valorizar diferencias culturales.

En la misma línea de apoyo a la diversificación y opcionalidad institucional y curricular, se ha planteado que se hace necesaria una comprensión diferente del “tiempo educativo”: los alumnos, en particular los jóvenes, ya no tienen la posibilidad de dedicar un período de su juventud exclusivamente a la formación escolar. La educación a distancia y las facilidades de acceso al conocimiento por internet ratifican la necesidad de una comprensión diferente no sólo del tiempo, sino también de los espacios educativos (de Ibarrola, 2004). Más aún, como sostiene un reciente documento regional⁵, en una situación de crisis económica, como la actual, la apuesta por la innovación y la educación, con el uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación, es una vía inexcusable para mejorar la situación de nuestra región.

⁴ En el mismo sentido ha avanzado la Unión Europea, tendiendo hacia una diversificación institucional de la educación secundaria superior, con múltiples puentes entre sí (Niemeyer, 2006).

⁵ Declaración de Lisboa, 2009

De este modo, en años recientes, las iniciativas en el marco del sistema de formación de jóvenes y adultos (EDJA) han sido revalorizadas, por varias razones. Dentro del Programa Mundial de Educación para Todos (EPT), dos objetivos apuntan directamente a la EDJA, y el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), creado especialmente para apoyar el proceso de la EPT en la región, reconoce la necesidad de flexibilizar los sistemas educativos para dar cabida a diferentes modalidades que hagan posible una educación a lo largo de toda la vida. Al haber más jóvenes que ingresan a la escuela secundaria común, más son los que abandonan tempranamente y reingresan a través de estos servicios.

Justamente, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida está cambiando los enfoques respecto a la expansión y la integración de servicios. Varios programas de formación profesional están promoviendo articulaciones con servicios de educación básica o secundaria, en general semi-presenciales o alternativos, por ejemplo en Argentina, Chile, Brasil, Nicaragua y México. Estas articulaciones se orientan a promover que los jóvenes (y adultos) finalicen el nivel básico y/o secundario o bachillerato a través de estrategias paralelas a los servicios educativos regulares. También se discuten vías de reconocimiento de saberes y competencias no formales y las posibles articulaciones con niveles de escolaridad formal.

Al mismo tiempo, se ensayan formatos escolares alternativos destinados a los jóvenes más vulnerables, especialmente en territorios marginales urbanos. Estos modelos muestran la necesidad de contar con un trato más particularizado; de organizar el espacio y el tiempo de trabajo de otro modo, creando una serie de dispositivos curriculares y organizacionales para garantizar el trabajo pedagógico y los aprendizajes (trayectos, talleres, tutorías, clases de apoyo, entre otros). Estas escuelas más reducidas numéricamente y que representan un entorno más controlado operan como marco de mayor contención (Tiramonti y otros, 2007). Asimismo, se han promovido articulaciones entre las escuelas y organizaciones de la sociedad civil que participan en el campo educativo en la atención de sectores pobres y han consolidado abordajes para la inclusión socio-educativa de los jóvenes en el marco de la concepción de “comunidades de aprendizaje” (Neirotti y Poggi, 2004).

Sobre estas experiencias de alternativas institucionales sobrevuela el riesgo de estigmatización y de pertenecer a un circuito de segunda opción, cuyos títulos no sean valorizados. Siendo sin duda cierto este riesgo, algunos argumentos permiten un moderado optimismo al respecto. La evidencia también muestra que, si se brindan los recursos adecuados, las propias instituciones tienen ante sí la posibilidad de lograr el reconocimiento del contexto y constituirse en una suerte de “capital social” para sus estudiantes. Además, el reconocimiento de diferentes fuentes de aprendizaje y las concepciones de aprendizaje durante toda la vida apelan a la diversidad de contextos formativos. Dos dimensiones importantes respecto a cómo resguardar la calidad de este tipo de experiencias parecen ser: a) no cerrar las opciones y prever puentes entre ellas, y b) combinar, en cada uno de estos modelos, perspectivas inclusivas y exigencia en la calidad de los aprendizajes. Ambas cuestiones apelan a estructuras y enfoques pedagógico-institucionales, pero también a recursos, articulaciones institucionales, e intersectoriales y a adoptar concepciones ampliadas sobre formatos y ámbitos de generación de aprendizajes.

c) *A través de la revalorización de la orientación para el trabajo*⁶

Otro de los temas que ha vuelto al debate regional dentro de los que conciernen diferenciación institucional y/o curricular, se refiere a si una reformulación del lugar de los saberes del trabajo en la escuela secundaria puede ampliar las oportunidades.

Durante los años noventa, el consenso generalizado al respecto fue que tanto el mercado de trabajo incierto como la vida cotidiana requerían enfatizar una educación general de calidad y un conjunto de saberes amplios al menos hasta la finalización del secundario inferior. Hoy sigue primando ese consenso pero, se evidencia en algunos países una reformulación del lugar de la formación para el trabajo en la educación secundaria, tanto la técnica como la académica. En efecto, si se repasan las iniciativas recientes en la región, en relación a la educación técnica, nuevas tendencias apuntan a reintegrar el modelo institucional y curricular y a articularla con un sistema de formación continua y de certificación de competencias. En la educación secundaria general o académica (ESA), se empieza a revalorizar su articulación con la preparación para el trabajo de un modo que podría denominarse intermedio “entre el generalismo y la formación profesional específica”. Se advierte una corriente de contribuciones teóricas y de iniciativas en las políticas que comienzan a revisar las posturas acerca del significado de la formación para el trabajo en la ESA.

Estas discusiones no son sólo latinoamericanas. Algunos países europeos incluyen materias prácticas en la secundaria inferior (Briseid y Caillods, 2004) y el fracaso en ese nivel ha llevado a cuestionar su excesiva uniformidad, como en el caso del *college* en Francia. Aunque las cifras son mucho mejores que las de América Latina, el abandono prematuro de los estudios antes de completar el nivel secundario superior lleva a que “un gran número de jóvenes abandona el sistema educativo sin haber adquirido las capacidades necesarias para acceder al empleo” (Comisión Europea, 2007).

Como puede sospecharse, los fundamentos para esta revalorización de los saberes del trabajo exceden la preocupación por la inclusión educativa de los jóvenes. La sociedad del conocimiento hace cada vez más difusos los límites entre conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos. Como ha señalado Acevedo (2000) la oposición entre formación general versus formación especializada es parte de un falso debate ya que: ¿en qué medida es posible formar en competencias generales sin pasar por específicas y viceversa? Las fronteras son cada vez más difusas entre formación académica y formación técnica y profesional, entre teoría y práctica en un mundo donde la generación de conocimientos apela a la integración de saberes y a la adecuación permanente a los cambios.

Más allá de estas consideraciones generales, también aparecen argumentos y evidencias de investigación que señalan la mayor motivación e interés que generan en los jóvenes los procesos de aprendizaje que parten de saberes prácticos para desde allí plantear saberes teóricos, o lo que se conoce como el valor pedagógico de la formación orientada. Se plantea tener en cuenta las diversidades culturales, motivacionales y de intereses de los jóvenes, y considerar las desiguales condiciones de familiares y de vida, para

⁶ Este punto sigue sintéticamente consideraciones desarrolladas en el documento de Claudia Jacinto *Formar para el trabajo en la educación secundaria general. Debates y enfoques recientes en América Latina* (IIPE, en prensa).

apuntalar la democratización del sistema a través de mayor diversificación institucional y curricular, como se ha señalado en el punto anterior.

¿En qué sentidos se observa una reformulación de la función de formación para el trabajo en la escuela secundaria superior, más allá de brindar saberes y competencias generales y transversales con las que todos acuerdan? En algunos países, el desarrollo de competencias laborales generales y/o específicas en la educación secundaria general o académica ha superado la etapa de iniciativas institucionales, y se ha integrado a las políticas de educación secundaria. La reformulación parece estar ligada a que no sólo se reconocen de las “grandes” transformaciones tecnológicas, la globalización y la apertura de los mercados, y las demandas en la sociedad del conocimiento. Las complejidades y tensiones de los mercados de trabajo diversos y segmentados como los latinoamericanos y las demandas, a veces polarizadas, a la educación han instalado interrogantes en torno a: ¿qué contribución puede hacer la escuela a la comprensión del mundo del trabajo, sus reglas del juego y sus vinculaciones con el desarrollo del país?; ¿cuál debe ser el papel de la escuela en la orientación a los jóvenes egresados que se enfrentan a un mercado duro e incierto?; ¿es conveniente proponer generalizadamente que la escuela secundaria no forme para nada específico?; ¿cómo canalizar el desarrollo de competencias emprendedoras?

En este marco, las nuevas concepciones amplias sobre la introducción de saberes del trabajo en la escuela, se organizan en al menos dos grandes lineamientos: a) colocar al “trabajo” y sus *enjeux* éticos, políticos, sociales, legales, etc. como objeto de conocimiento y de desarrollo de competencias con fuerte intencionalidad en los currículos escolares; y b) facilitar dispositivos y opcionalidades que faciliten el desarrollo tanto de saberes laborales generales como específicos, incluyendo pasantías, emprendedorismo, orientación educativo-laboral y articulaciones con la formación profesional.

Estas tendencias, en algunos de los países parecen incipientes y en otros muestran gran fuerza. Entre estos últimos, la introducción amplia y explícita de saberes del trabajo en la ESA superior en México, Colombia y Brasil, a través de varios dispositivos. Los dispositivos plantean incluso en algunos casos formatos innovadores como las pasantías que se prevén en diversos espacios y no sólo en empresas; o como una concepción articulada de la “cultura del trabajo” para encuadrar las acciones de orientación educativo-laboral.

Se han hecho esfuerzos en el desarrollo de condiciones y dispositivos institucionales para dar soporte a estas orientaciones. Leyes generales de educación o de educación secundaria que los prevén, leyes específicas que intentan organizar y salvaguardar los objetivos pedagógicos de algunos dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo como las pasantías, capacitación a los docentes en alguno de los casos; financiamiento específico; orientaciones a las escuelas para desarrollarlos.

Se está ante un largo proceso todavía. Entre los riesgos, seguramente está que estos intentos de incorporación de los saberes del trabajo, no queden en paralelo, sin integrarse a lo que se hace en la vida cotidiana de las aulas. La integración institucional y curricular de estas iniciativas son sumamente importantes. Otra cuestión clave es que no constituyan iniciativas aisladas sino que apunten globalmente hacia un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y regreso a la formación.

¿En qué medida estas acciones contribuyen a los complejos desafíos que los jóvenes latinoamericanos enfrentan en sus procesos de inserción laboral?; ¿funcionan como estrategia de motivación y retención de los jóvenes? Por lo pronto, la experiencia internacional muestra que las propuestas que articulan formación vocacional combinada con una suficiente cantidad de contenidos académicos, de carácter propedeútico, son útiles si son bien enseñados y con escuelas bien provistas. Incluso inducirían a los jóvenes a dar una mayor continuidad a sus estudios (Ryan, 2003; Lauglo, 2006). O sea, como en todo, una cuestión es la propuesta y sus potencialidades, otra muy distinta es cuáles son las condiciones imprescindibles para que ello se haga con calidad y apunte a los resultados esperados. Al respecto, un aspecto crítico es enmarcarlas dentro de las medidas necesarias para no agudizar sino tender a superar la segmentación del sistema educativo en su conjunto.

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo, Joaquim, (2000), “O ensino secundario na Europa”, Porto, Edições ASA.
- Braslavsky, Cecilia, (2001), “La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos”, Buenos Aires, IPE- UNESCO, Ediciones Santillana.
- Briseid, Ole y Françoise Caillods., (2004), “Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?”, Paris, IIEP- UNESCO.
- De Ibarrola, María, (2004), “Las paradojas de las actuales relaciones entre educación, trabajo e inserción social en América Latina”, Boletín redEtis, n° 1, Buenos Aires, redEtis-IPE-UNESCO.
- Comisión de las comunidades europeas, (2007). “Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Fomentar la plena participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad”, Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas.
- Jacinto, Claudia y Françoise Caillods (coords.), (2006), “Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina”, Vol. I, IPE Programme de recherche et d'études: Stratégies d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés. Buenos Aires, UNESCO/IPE.
- Jacinto, Claudia, (2006), “La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión social con calidad”. Documento básico, II Foro Latinoamericano de Educación “La escuela media. Realidades y desafíos”, Buenos Aires, Editorial Santillana.
- Jacinto, Claudia y Flavia Terigi, (2007), “¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana”, Buenos Aires, IPE-UNESCO, Santillana.
- Jacinto, Claudia, (2007), “La transición laboral de los jóvenes y las políticas públicas de educación secundaria y formación profesional en América Latina: ¿qué puentes para mejorar las oportunidades?”, Quito, FLACSO.
- Jacinto, Claudia. (coord.). En prensa. “Tendencias sobre educación técnica y formación para el trabajo en la escuela secundaria”, París, IPE-UNESCO.

- Lauglo Jon, (2006), "Vocationalised Secondary Education Revisited", ponencia presentada en Annual Conference of the Comparative and International Education Society, 14 a 18th de marzo de 2006, Universidad of Hawaii.
- López, Néstor, (2005). "Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano", Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Ministros de Educación de Iberoamérica. (2009). "Declaración de Lisboa", OEI, disponible en <http://www.oei.es/xixciedec.htm>
- Molina, Carlos Gerardo (editor), (2006), "Universalismo básico. Una nueva política social para América Latina", Washington, BID-Planeta.
- Morch, Mathilde, y otros. (2002), "Sistemas Educativos en Sociedades Segmentadas: 'Trayectorias Fallidas' en Dinamarca, Alemania Oriental y España", en Estudios de juventud (España), N° 56.
- Neirotti, Neiro y Margarita, Poggi, (2004), "Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local". Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Niemeyer, Beatriz. (2006), "El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit", Revista de Educación (España), N° 341, pp. 99-121.
- Ryan, Paul. (2003), "Vocationalism: evidence, evaluation and assessment", 10es Journées d'études Céreq, "Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail".
- Tedesco, Juan Carlos (comp), (2005), "¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?". Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Tiramonti, Guillermina, y otros, (2007) "Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina". Informe final, Buenos Aires, FLACSO.