



Seminario Internacional

“Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: Investigación, desafíos, propuestas para el futuro”

Buenos Aires, 14 al 16 de Noviembre de 2013

***Jorge Camors**

Eje 3: Diversidad y desigualdades: la escuela (secundaria) interpelada por los jóvenes

1.- La nueva escuela secundaria está destinada a todos/as los/las adolescentes y jóvenes que cumplieron con el nivel de Educación Primaria, y su finalidad es habilitarlos para que ejerzan plenamente la ciudadanía, puedan continuar sus estudios e ingresar al mundo del trabajo. Este principio, que refleja el reciente establecimiento de la obligatoriedad del Nivel Secundario en Argentina, entra en tensión sin embargo con la tradición selectiva de este nivel, orientado en sus orígenes a la formación de las clases medias. La democratización de la escuela secundaria –proceso comenzado ya hace unas décadas, que la Ley viene a sancionar y expandir- ha provocado algunas cuestiones de interés para nuestro debate.

1.- En el caso de Uruguay, si bien hay una discusión sobre el fundamento legal de la obligatoriedad¹, no quedan dudas sobre la exigencia legal a partir de la Ley General de Educación del año 2008, artículo 7 que establece 14 años de educación formal obligatoria, integrando 2 años de educación inicial, 6 años de

¹ La Constitución vigente desde el año 1966, establece en su artículo 70 que “son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial...”. En 1973 la Ley Nº 14.101 sobre la enseñanza pública establece en su artículo 5, que la “educación será obligatoria común y general, en el primer nivel para Escolar o Primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la Educación Secundaria Básica”.

educación primaria y 6 años de educación media, que en nuestro caso incluye la alternativa de la educación técnico – profesional.

2.- La denominación. Hay un cambio propuesto a partir de 2008, que denomina “educación media” al nivel educativo, de seis años², que se ubica posterior a la educación primaria y previo a la educación terciaria y superior, pero que puede ser de dos tipos: uno más tradicional y universal con contenidos humanísticos, científicos y artísticos y otro que agrega la educación técnico – profesional, pero ambos cumplen la función de “media” entre los dos niveles educativos³.

Desde mi punto de vista, esta definición constituye una oportunidad de cara al proceso de reforma de la educación media, con perspectivas al tiempo presente y futuro próximo, para avanzar hacia una educación media integral e integradora, de los contenidos que requiere la formación de estudiantes para la participación social y ciudadana en general, y en particular, para la articulación de la educación con el mundo del trabajo.

3.- El valor subjetivo y social. Complementario al comentario anterior en relación a la denominación, y atendiendo a que este nivel educativo está orientado y propuesto a adolescentes a partir de los 12 años, hasta los 18 años aproximadamente, cabe señalar que las denominaciones constituyen un tema importante a estudiar. Por “secundaria” se puede interpretar de no es prioritaria, no es de primer orden. Nosotros preferimos denominarla “media” si bien se puede interpretar que es algo que se ubica entre otras cosas, pero en cualquiera de los dos casos, no trasmite una idea de algo bueno en sí mismo, con valor social específico. A esto se une la discusión acerca del valor económico del certificado de egreso. Más allá de no compartir estas perspectivas economicistas sobre la educación, desde el punto de vista subjetivo, concuerdo en que habría que pensar en buscar incentivos sociales al logro de la culminación de dicho nivel educativo.

4.- La “nueva” escuela secundaria. En primer lugar y en continuidad con las reflexiones anteriores, se nos ocurre preguntarnos si la denominación “escuela” es la más apropiada para convocar y procurar se apropien de dichos espacios institucionales, los adolescentes y jóvenes de hoy. El término “escuela” no solamente está asociado a los niños y niñas, sino que habría que preguntarse si el término (y toda la propuesta educativa) no contribuye a la infantilización de los participantes.

5.- Por último, desde la política, la gestión de programas y proyectos y desde la academia, terminamos introduciendo ciertas nociones, en forma ajena a nuestra voluntad conciente, colocando énfasis más en lo institucional que en lo

² Educación Media Básica de tres años y Educación Media Superior de tres años.

³ La Universidad de la República, el 30 de Agosto de 2011 (Art. 34 de la Resol. N° 4 del CDC), decidió “...permitir el ingreso de personas que cuenten con la formación necesaria para seguir con aprovechamiento cursos universitarios. Para ello se tendrá en cuenta los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzadas dentro o fuera de la educación formal que habilitan la continuidad educativa...”.

conceptual. Es decir, lo importante es el proceso educativo de los participantes y el conjunto y diversidad de aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes, nuevas y pertinentes. De lo contrario, podríamos estar dando el mensaje de que lo importante es “asistir y estar dentro del dispositivo institucional”, que como todo proceso de institucionalización, está tentado de imponer sus reglas y rituales que pueden llegar a vaciar los contenidos educativos propuestos y desatender las singularidades de los sujetos.

No cabe duda que es muy importante fortalecer los programas y proyectos que siempre requieren dispositivos organizacionales para alcanzar los objetivos que se proponen, pero debemos recordar que estos dispositivos son un medio y debemos procurar que no se conviertan en fines en sí mismos.

6.- La obligatoriedad como principio. No cabe duda que el mundo adulto tenemos deberes a cumplir con respecto a la sociedad en que vivimos y con respecto a las generaciones jóvenes⁴. En la organización social en que vivimos debemos luchar para que el Estado, a través de sus normas, de sus estructura institucional y en la asignación y distribución de los recursos, contribuya a este debe del mundo adulto y le garantice la implementación y desarrollo de propuestas de acceso y continuidad de los procesos educativos a las generaciones jóvenes y a todos, a lo largo de toda la vida.

Pero el principio de obligatoriedad para nosotros, lo deberíamos replantear en términos de “deseo” para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es decir, ¿cómo hacemos para que quieran y pidan “educación” (o lo que nosotros llamamos así)?

Con esto simplemente quiero colocar en discusión la “traducción” que deberíamos hacer de la obligatoriedad en deseo y aspiración, así como evitar caer en posturas de imposición que nos pueden llevar al desconocimiento de las necesidades, intereses y problemas del “otro”, en este caso de los adolescentes y jóvenes. Debemos cuidar en deslizarnos, sin quererlo, desde la búsqueda de la inclusión obligatoria en una imposición autoritaria, si bien no desconozco ni rehuyo a los deberes de mi generación adulta, donde uno de los caminos a transitar es la confrontación con los adolescentes y jóvenes y la necesaria y conveniente puesta de límites cuando corresponda a “nuestro” juicio, procurando las mejores garantías en construirlo y ejercerlo.

Para finalizar, quiero señalar que, la implementación del principio no se comprueba con “todos adentro” del nuevo dispositivo institucional, sino con “todos en proceso educativo”, verificando que el mismo se produce y tenemos indicadores que así lo demuestren. (Hay que repensar las políticas educativas, en el sentido de promover educación y aprendizajes, a lo largo de la vida⁵, donde cada sujeto sea el protagonista, y no seguir pensando que se aprende a ciertas edades y cuando se asiste a centros, solamente.)

⁴ Considero que la definición de Emile Durkheim de principios del siglo XX sigue teniendo plena vigencia.

⁵ Ulrike Hanemann (UNESCO – UIL) propone agregar “y a lo ancho” recuperando otros espacios, y contenidos, “más allá de la escuela”.

7.- Acerca de la “interpelación”. ¿Qué es lo que se ve interpelado en las instituciones de nivel secundario frente a la diversidad y las desigualdades? ¿Qué acciones y reacciones suele asumir la Escuela Secundaria en torno de este asunto?

Lo primero a señalar que parece pertinente hablar de “interpelación” de los jóvenes a las “instituciones”; porque coincidimos en se trata de una interpelación y en segundo lugar porque además de llevarnos a la reflexión, nos deja cierta cuota de esperanza en una generación que interpela y no se conforma.

En segundo lugar, las preguntas que deja planteadas refieren a una hipótesis: la interpelación está vinculada a la “diversidad y desigualdades” (¿solamente?).

Es posible que la propuesta educativa instituida, tradicional e histórica, siga jerarquizando una currícula, por su forma y por sus contenidos, que por un lado los presentan únicos e iguales para todos, desconociendo las especificidades de los contextos culturales. Los jóvenes no se encuentran cómodos con temas que no los sienten y no les llegan, no los pueden conectar con sus propias historias y proyectos.

Es posible que esta “uniformidad curricular” se perciba como una imposición y un mensaje que establece un camino a recorrer, sin muchas alternativas diferentes.

Pero, desde mi punto de vista el “malestar juvenil y estudiantil” es más amplio y profundo; el significado que le deberíamos dar a la interpelación creo que es al desconocimiento del sujeto; pero no solamente por un problema de “masividad” en las propuestas educativas, donde la relación docente – estudiante es no solamente desproporcionada sino que altamente inhibidora de relaciones educativas promotoras de aprendizajes y procesos de calidad; sino que en la medida que hay un proceso de (re)conocimiento y ejercicio de derechos, se produce un proceso de mayor personalización en las relaciones sociales en general y de las educativas, en los centros. Podríamos pensar que los contenidos se colocan de tal forma que dificultan o impiden relaciones personales y la necesaria y conveniente “singularización” de los procesos educativos, tan importante en la primera infancia, en la infancia, adolescencia y juventud, aquí y ahora. En estos aspectos vemos con preocupación, cuando la enseñanza no se ubica en un contexto y proceso de educación, sino que resultan desconectados y afectados, ambos.

8.- Masividad versus personalización. No quiero dejar pasar una referencia a lo que se acaba de decir en relación a lo que podríamos denominar la “accesibilidad” y “disponibilidad” del educador y del docente, adulto, con los estudiantes, adolescentes y jóvenes. Esto se traduce en aspectos cualitativos como las actitudes, que deberían ser contempladas y trabajadas en los programas de formación inicial y permanente de educadores y docentes. Pero esto también se traduce en aspectos cuantitativos, como las “horas de contacto”, el tiempo que se dedica a los estudiantes, no solamente en clase sino en la vida cotidiana de los centros y en las actividades del plan anual. Primero hay que crear condiciones en el sistema para que los docentes puedan “estar” y no solamente el “valor educativo” sea “dar clase”, sino que los

docentes deben trabajar estos aspectos en sus propios procesos de formación que trasciende lo estrictamente disciplinar de la enseñanza, para ampliar y profundizar en los aspectos de la educación. El docente tiene que saber de matemáticas o historia, pero fundamentalmente tiene que saber de adolescencia y juventud, de comunicación y relaciones interpersonales educativas.

Pero además de que el sistema debe crear las condiciones para “estar”, hay que “saber estar” y esto es parte de la formación inicial y permanente. Completando un posible proceso y relación educador – educando, podríamos agregar el “saber retirarse”,⁶ como parte del proceso de emancipación que aspiramos lograr, reconociendo que es algo que muchas cuesta.

La interpelación de los jóvenes es: a la escuela secundaria y a la educación; y a la vez, sociedad actual construida y hegemonizada por el mundo adulto⁷. y celebremos la interpelación, porque es peor la aceptación acrítica, el desinterés y la indiferencia.

La interpelación refiere a conflicto y confrontación, dimensiones ineludibles de la relación educativa con adolescentes y jóvenes; y para ello debemos estar preparados pedagógicamente.

II.- En el campo académico, se advierte una creciente cantidad de investigaciones que incorporan las voces de los jóvenes para indagar acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la Escuela Secundaria. Por otro lado, vienen surgiendo trabajos que ponen el foco en las dificultades que presenta el sistema educativo tradicional para responder a la complejidad que implica la diversidad que, en términos étnicos, socio-económicos, de género, de capacidades, etc., interpela a las instituciones y a los actores involucrados.

9.- La incorporación de los jóvenes también debería ser una (pre)ocupación en la educación, especialmente de las autoridades, docentes y educadores. En Uruguay la Ley general de Educación del 2008, reivindica la participación, como principio y como metodología en la educación, así como establece ámbitos específicos en todos los centros educativos: los Consejos de Participación⁸. Sin embargo, la práctica aún está lejos de la propuesta.

10.- ¿Qué nos dicen las voces de los estudiantes? ¿Qué novedades y aportes plantean estos estudios para las políticas inclusivas?

⁶ García Molina, J. “Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social”, Gedisa, Barcelona, 2003, pág. 173

⁷ Hay una dimensión intergeneracional en el campo educativo a considerar; además de educadores y/o docentes, hay adultos y representantes del mundo adulto, en relación, diálogo y comunicación, con las “generaciones jóvenes”.

⁸ Los Consejos de Participación en cada centro educativo estará “integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad” (Art. 76)

La voz de los estudiantes es muy importante; requiere ámbitos y reglas de juego claras y conocidas. Esto requiere discusiones y aceptaciones por “todos”, incluidos los docentes y educadores. La voz es un aspecto importante de la participación, pero ésta también admite otras formas a imaginar y experimentar.

La voz seguramente se ubica en temas, pero ¿cuáles son los temas, propuestos, habilitados, aceptados? ¿cómo se definen? ¿quién o quines los definen? ¿estomas dispuestos y preparados para abordar los temas que surjan? La apertura a los temas tiene mucho que ver con la currícula, porque es una forma de abrir la posibilidad a la interpretación ampliación y desarrollo de los temas “oficialmente” propuestos, así como a la inclusión de otros temas que no se encuentran, jerarquizados o presentes, en los programas de estudio.

En Uruguay, recientes investigaciones sobre las becas de apoyo económico como programa de inclusión educativa (acceso y retención), establecen que el 50,6% de los jóvenes de 11 a 25 años que abandonan la educación es porque “no tenían interés”, mientras que entre los becarios dicha causal es del 49%.⁹

Debemos buscar explicaciones a la falta de interés de los jóvenes en la propuesta educativa. Posiblemente puedan experimentar la sensación de que hay falta de interés en ellos, por parte de la educación toda.¹⁰

Pero, deberíamos también preguntarnos sobre ¿cuál es la relación entre lo que los jóvenes “traen” y la oferta educativa, del mundo social, cultural, adulto y de la educación; y por supuesto de los docentes y educadores.

En este sentido, ofrecer la voz a quienes tienen un vocabulario escaso y pobre, puede llegar a ser demagógico y frustrante. La educación en general, y los docentes y educadores en particular, debemos ofrecer elementos para poder movilizar procesos que, entre otras formas, se expresan a través de las voces. Algo tenemos que ofrecer, y no solamente la oportunidad y ámbitos, sino promover aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes, para que los estudiantes, adolescentes y jóvenes, puedan hacer uso de la palabra.

Habilitar la “palabra” implica “un despliegue de una subjetividad verbalizable y en movimiento nos enfrenta a nuestras propias ignorancias y prejuicios, pone sentido al sinsentido de las actuaciones irreflexivas allí donde puede, y construye una mayor densidad subjetiva donde en general domina la acción refleja.”¹¹

La voz, nos remite a la palabra, el diálogo y la comunicación que en el contexto de la educación adquiere mucha relevancia porque se pone en juego la pedagogía, la didáctica y relaciones de poder.

“La palabra es herramienta primera para la simbolización, instrumento del lenguaje diferente de los demás instrumentos que posee el hombre”. (García Molina, 200)

⁹ Rey, R. “Estudio sobre la población becaria 201”, 2º informe preliminar, Montevideo, Octubre 2013.

¹⁰ Haciendo referencia por “toda” al sistema institucional, autoridades, centros, educadores y docentes.

¹¹ Torres, M. “Niños fuera de la ley”, Trilce, Montevideo, 2005, pág. 16

El diálogo, supone desarrollar capacidades y construir discursos con sentido y fundamentos, explicar, defender, criticar, son todos elementos que en la relación educativa se convierten en contenidos del trabajo educativo, que necesariamente deben formar parte de nuestros planes de trabajo. La vida cotidiana nos presenta múltiples textos que podemos usar como pretextos para nuestro trabajo educativo. En este contexto se ubica la discusión que posiblemente lleve muchas veces a la confrontación y el conflicto. Bienvenidos ambos porque los adolescentes y jóvenes necesitan de la confrontación para ubicar y nutrir su propio proceso educativo, su proceso de construcción de subjetividad, su identidad. El conflicto es parte de la vida humana y social. La administración de los conflictos es una estrategia educativa sustantiva en la educación, aquí y ahora.

La comunicación y el diálogo muchas veces generan discusiones y confrontaciones; bienvenidas en el marco de procesos de convivencia social (tema que se vive y se trabaja pedagógicamente) y del trabajo en conjunto, en la relación educativa y en el centro, hacia objetivos delimitados en un proyecto. Es importante entonces que el educador escuche y hable, así como que los jóvenes tengan quien los escuche y les diga cosas, aunque no se llegue a acuerdos siempre.

Pero, ¿cuál es el “valor educativo” que la sociedad y el sistema educativo le asignan a la comunicación, el diálogo, la reflexión, la discusión y la confrontación, como parte de “lo educativo”? Algunas veces uno ha escuchado que al docente se le pide que enseñe pero que no eduque!

Para que la palabra fluya, para que el diálogo y la discusión tengan contenido, el educador debe creer en los jóvenes y en sí mismo y lo que hace, el sentido que le asigna. Los jóvenes tendrán entonces a quienes se preocupan y ocupan en ellos, lo que es una muestra de interés por parte del mundo adulto y de confianza y afecto sinceros. Las relaciones de confianza se construyen, cotidianamente, con avances y retrocesos porque muchos adolescentes y jóvenes vienen de experiencias frustrantes.

No cabe duda que se presentan tensiones entre tener en cuenta el interés de los jóvenes y la oferta propuesta que sintetiza la visión del mundo adulto y la sociedad. Tener en cuenta al “otro”, sus necesidades, intereses y problemas, no significa rebajar la calidad educativa de la propuesta sino contextualizarla y resignificarla en ese marco atravesado por la singularidad de los sujetos. Esto es muy difícil; requiere formación inicial y permanente, conocimiento de sí mismo, y trabajo en equipo, porque un docente solo, no puede.

11.- ¿Cuáles son las tensiones que generan los procesos de democratización de la escuela secundaria? ¿Qué estrategias institucionales y pedagógicas se despliegan para desarrollar propuestas educativas capaces de responder a la diversidad?

Considerando que ya se desarrollaron algunas reflexiones sobre las tensiones y las estrategias de estas dos preguntas, corresponden dos puntualizaciones, a cuenta de caer en reiteraciones:

En primer lugar, recordar que “los procesos de democratización de la escuela secundaria”, dependerán de los procesos de democratización de la sociedad y

la cultura, de la educación en su vertiente institucional, con su organización interna, ámbitos y reglas de juego para todos sus actores. En este sentido hay un trabajo a realizar “hacia fuera” de la educación en general y de la “escuela secundaria”, porque hay una interacción muy fuerte dentro – afuera que debemos incorporar en nuestras estrategias y planes de trabajo.

En segundo lugar, la “diversidad” parece ser un elemento que surge en este contexto de preocupación del Estado en los ciudadanos y en los procesos de “ciudadanización” de las personas “excluidas” para que participen de propuestas educativas donde puedan construirse “como ser humano, social y singular” (Charlot, B.2006)¹²

Por lo tanto, es una política pública y se constituye en una reivindicación, asumiendo formas diversas en su incursión en “nuevos” escenarios (para muchos) que producen algunos desajustes que es necesario procesar.

Hay entonces diversidad en la población, hay un reconocimiento desde lo público a la expresión de la diversidad; pero en la educación es necesario replantear la diversidad los contenidos a trabajar, de las diferentes perspectivas existentes sobre los temas a estudio; y la diversidad en las opciones a seguir en la vida.

12.- ¿Qué relaciones establece la escuela con las culturas juveniles? ¿Qué consecuencias tiene esto para la significatividad de los aprendizajes?

¿Qué dispositivos y prácticas excluyentes reproducen y sancionan, a nivel escolar, las desigualdades socio-económicas, étnicas, de género, de capacidades?

En la investigación realizada con jóvenes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay,¹³ se confirma “la idea de que están presentes ambigüedades y ambivalencias en las representaciones que las sociedades construyen sobre sus juventudes”. Los jóvenes “se apropian, con mayor o menor espíritu crítico, de las nociones de moratoria vital y de moratoria social”, lo que de alguna medida, la sociedad (mundo adulto) los “corre” de un “primer plano” en la vida pública; tienen tiempo aún y deben prepararse para el futuro.

Es que la noción de “juventud” es una noción relativamente nueva en la sociedad contemporánea y en la cultura. Más aún si hablamos de “adolescencia”. Las políticas públicas de juventud tienen muchas dificultades en lograr cuerpo y visibilidad en el concierto de políticas públicas; de alguna forma esta nueva perspectiva de las políticas transversales, ponen en debate a las políticas sectoriales y los mecanismos de articulación y coordinación. La propia estructura del estado en sectores, una construcción de mediados del siglo XX, queda interpelada ante el surgimiento y reivindicación de los derechos y proyectos de los diferentes sectores sociales.

La educación no escapa a esta lógica que no ha podido aún adecuarse a la lógica de las especificidades de los territorios, sus culturas y los sectores

¹² Charlot, B. “La relación con el saber. Elementos para una teoría”, Trilce, Montevideo, 2006, pág.62

¹³ Ibase, “Libro de las Juventudes Sudamericanas” Río de Janeiro, 2010.

sociales diversos que juegan un papel y aspiran y se proyectan a participar más activamente, desde la crítica, el control social y la propuesta. En este sentido, ¿cómo se organiza la educación para responder a los nuevos desafíos, a nivel del sistema, de los centros y de la práctica los profesionales de la educación?

La diversidad deberíamos percibirla y apreciarla como una oportunidad para ampliar el horizonte de los contenidos a incluir en nuestros planes de trabajo. Cada vez más la educación y los educadores deberían posicionarse en la promoción de aprendizajes de los sujetos, de ampliar el menú de los contenidos y la oferta educativa, de ampliar la base material de los recursos para los aprendizajes, en sentido amplio incluyendo todo tipo de materiales.¹⁴

¿Quiénes son los jóvenes, participantes de la educación? Solamente los que se inscriben? Los que resisten? La educación y los educadores no deberíamos asumir que “todos” los jóvenes son “población objetivo”? Cómo influye esta perspectiva en el diseño de las políticas, en la articulación de los programas universales y focalizados, y en la organización de los centros y del trabajo de los equipos de educadores y docentes?

La situación actual demanda un esfuerzo enorme de la educación y de los educadores, para proponer e implementar propuestas relevantes, pertinentes y de calidad, para garantizar la “significatividad de los aprendizajes” para cada uno de los sujetos y para la sociedad.

Con respecto a que los “dispositivos y prácticas excluyentes reproducen y sancionan, a nivel escolar, las desigualdades socio-económicas, étnicas, de género, de capacidades” está claro y creo que es mayoritariamente aceptado. Más allá de reiterarlo y confirmarlo, lo importante es analizarlo, criticarlo y modificarlo. En Uruguay estamos observando que los programas de inclusión educativa realizan un gran esfuerzo y un buen trabajo en la reinserción de los jóvenes en la educación formal, pero que “cada vez retornan más rápido” es decir se reitera el abandono pero se busca la propuesta educativa no formal.

Hoy más que nunca debemos repensar el sentido de la educación¹⁵, ubicar en este marco el papel de la enseñanza, redimensionar los centros educativos promoviendo una fuerte participación e interrelación con su contexto social, cultural y productivo, una apertura al conocimiento trascendiendo las rigideces de la currícula, repensar el trabajo educativo y abrir el tradicional rol docente a los diferentes perfiles de profesionales de la educación, con capacidad de trabajar con cada sujeto y en equipo, para el presente y para el futuro, aquí y ahora.

No podemos seguir con reformas que en el fondo mantienen todo como está. El *cambio* es necesario y es posible.

* Educador, Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de la República), especializado en temas de Educación Social y Pedagogía Social, Docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (1986 – 1992 y 2004 a la fecha), Profesor Adjunto

¹⁴ Camors, J. Montevideo, 2013, pág.25 a 40.

¹⁵ Núñez, V. Barcelona, 2005.

en el Instituto de Educación. Director de CENFORES (1989 – 2004) y Director de Educación No Formal en el Ministerio de Educación y Cultura desde 2005 a la fecha.

Referencias bibliográficas

- Marx, C. y Engels, F. “La ideología alemana”, Ediciones Pueblos Unidos, Buenos Aires, 1985.
- Hubert, R. “Tratado de Pedagogía General”, El Ateneo, Buenos Aires, 1990
- Trilla, J. “La educación informal”, PPU, Barcelona, 1987.
- Trilla, J. “La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social”, Ariel, Barcelona, 1996.
- Núñez, V. “Modelos de educación social en la época contemporánea”, Barcelona, PPU, 1990.
- Núñez, V. “Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio”, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Núñez, V. “Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social”, Barcelona, 2005.
- Puiggrós, A. “La educación popular en América Latina”, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.
- García Molina, J. “Dar (la) palabra”, Gedisa, Barcelona, 2003.
- Cullen, C. “Perfiles ético – políticos de la educación”, Piados, Buenos Aires, 2004.
- Charlot, B. “La relación con el saber. Elementos para una teoría”, Trilce, Montevideo, 2006.
- Mancebo, M.E., “La inclusión educativa: un paradigma en construcción”, ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas, Rosario, Argentina, 2010.
- Viñar, M. en “Niños fuera de la Ley”, compilado por Mario Torres, Trilce, Montevideo, 2005.
- Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Económicas (Ibase), Río de Janeiro, 2010.
- Camors, J. “Pedagogía de la producción” en Educación y Trabajo, aportes para una construcción colectiva 2, MEC, Monevideo, 2013.

Faure, E. y otros "Aprender a ser", Alianza/UNESCO, Madrid, 1978.

Delors, J. "La educación encierra un tesoro", Santillana, 1996.

UNESCO, "Declaración Mundial sobre Educación Para Todos", Jomtien, 1990.

UNESCO, "Marco de Acción de Belén", Belén, Brasil, UNESCO, 2009.

Constitución de la República Oriental del Uruguay, edición actualizada, 2003.

Ley de sobre Enseñanza Pública N° 14.101 del año 1973.

Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008.

Universidad de la República, Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria, Resol. N° 4 del CDC, 2011.