



LA POLÍTICA DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BAJA EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Rosalina Romero Gonzaga

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Área temática: Política y gestión de la educación.

Introducción

La obligatoriedad de la educación secundaria baja (ESB) o ciclo básico de educación secundaria fue promovida por los organismos financieros y de cooperación internacional (OFyCI) como un eslabón funcional y subsidiario de la educación secundaria alta (media superior), quienes han reorientado y alineado el conocimiento hacia la economía tecnológica, creando hábitos y necesidades de consumo personal desde las escuelas, soslayando una formación crítica e integral de los adolescentes. Las ideas y los discursos educativos de los organismos financieros y de cooperación sobre la obligatoriedad de la ESB, constituyen los marcos de referencia que sirven para reproducir y reconstruir la comprensión de sus intereses económicos, políticos y sociales, en un contexto marcado por la segmentación, la diferenciación e indefinición del nivel educativo. Los OFyCI han puesto de relieve abordar la ESB desde una perspectiva de corte economicista y gerencial al reducir el nivel educativo a un eslabón “indispensable” para satisfacer las necesidades de producción y consumo que plantea el desarrollo económico y el mercado de trabajo mundial.

Lo que sigue es un reporte final de una investigación sobre el surgimiento y desarrollo de la política de obligatoriedad a partir del análisis de las ideas y los discursos de los OFyCI en un contexto donde se niegan y limitan las condiciones para hacer efectivo el derecho educativo. Los estudios sobre el tema son escasos. En cambio, proliferan los trabajos sobre la influencia de las recomendaciones de los organismos internacionales en la confección de las políticas de la educación media superior y superior. Sin embargo, poco se sabe de las propuestas y orientaciones en la ESB, un nivel educativo olvidado y abandonado por varias décadas e incorporado en la agenda educativa mundial a mediados de la década de 1990, cuando

las políticas del programa Educación para Todos situaron, de facto, a la ESB en el ámbito de la educación básica y obligatoria, sin reparar en las implicaciones de un tramo educativo ampliamente desatendido. El descuido se mezcló con las decisiones (o ausencia) de políticas educativas que implementaron (o dejaron de implementar) los gobiernos nacionales para establecer una situación crítica y compleja para el tramo educativo.

La perspectiva teórica que utilizo es la del institucionalismo discursivo, para explicar el conjunto de entendimientos del mundo que configura los proyectos políticos a defender en la disputa política, en torno al diseño de las políticas y en la búsqueda de sus resultados. Las ideas y la “gramática educativa” constituyen las normas, los discursos y los marcos de referencia que sirven para reconstruir la comprensión de los intereses económicos de los centros de poder económico, y que tienden a redirigir sus acciones dentro de los países del orbe.

Las preguntas que se buscan resolver son: ¿cómo surge y desarrolla la tendencia mundial de la obligatoriedad de la ESB?, ¿cómo lograron los organismos internacionales incorporar la obligatoriedad en la agenda mundial? La hipótesis que se plantea es que la obligatoriedad representó la nueva tendencia mundial gestada en la educación enarbolada para reorientar y alinear el conocimiento hacia la economía tecnológica, creando hábitos y necesidades de consumo personal desde las escuelas, soslayando una formación crítica e integral de los adolescentes con repercusiones para su incorporación al mercado laboral.

El reporte se organiza en tres apartados: en la primera explico la perspectiva teórica utilizada basada en los conceptos que proporcionan el andamiaje conceptual del estudio; posteriormente, se presenta un bosquejo de las ideas y los discursos de dos OFyCI sobre la obligatoriedad, tal y como éstas se expresaron mediante los documentos oficiales (documentos de política, memorándums, informes, notas de país, etc.); finalmente, en las reflexiones, se destaca cómo es que las ideas y los discursos sobre la obligatoriedad de la ESB fue sostenida para reproducir y reconstruir la comprensión de sus intereses económicos y políticos, en un contexto marcado por la segmentación e indefinición del nivel educativo.

La función de las ideas y los discursos en la política educativa. Consideraciones metodológicas

El trabajo consiste en una investigación de carácter documental-analítica y utiliza el institucionalismo discursivo como enfoque de análisis. El enfoque teórico permite comprender la política de la obligatoriedad mundial, impulsada por los organismos internacionales, como idea cognitiva y normativa y discurso cuyo objetivo fue solucionar algunos problemas educativos a nivel mundial. Para analizar la política de la obligatoriedad de la ESB, se estableció como unidad de análisis los discursos elaborados y generados por los organismos financieros y de cooperación internacional, los cuales permiten evidenciar la construcción y reconstrucción de la comprensión de los intereses económicos de los centros de poder económico en el ámbito educativo. El análisis se desarrolla tomando en consideración tres principios que guían el trabajo: 1) las ideas y los discursos como marcos en el que los actores piensan y se comunican; 2) las habilidades discursivas de los actores y 3) la lógica de comunicación y el contexto institucional. La investigación cobra relevancia debido a que los estudios sobre el nivel educativo son escasos.

Así, la interpretación realizada se sustenta en la revisión histórica sobre cuatro OFyCI; el análisis de los documentos educativos emitidos por los organismos internacionales; la identificación de las propuestas que realizan las agencias para la educación secundaria baja y, finalmente, la explicación tomando en consideración los principios arriba señaladas.

La obligatoriedad de la educación secundaria baja como idea y discurso

A partir de los años noventa, los efectos de la globalización se dejaron sentir con la débil generación de empleos productivos, altas tasas de desempleo y salarios bajos. Ese fue el contexto en el que se instaló la idea cognitiva de la educación obligatoria, impulsada por el BM, quien reorientó su atención a la ESB en la medida en que potenciaba la secundaria alta. A pesar de reconocer veinte “áreas de ignorancia” (BM, 1993: 50-51) recomendó financiar la secundaria en países de ingreso bajo y medio, bajo un esquema de restricción y racionalización: redistribuir el gasto educativo de la primaria al de la secundaria; cobro selectivo de derechos de matrícula en las escuelas secundarias públicas para ayudar a aumentar la matrícula; fomentar la participación de las comunidades en los costos; sistema de becas y apoyos para los niños de familias pobres; uso eficiente del gasto educativo (incremento de la cantidad de alumnos por docente, construcción de escuelas con materiales de bajo costo, uso intensivo de las instalaciones); limitar su acceso; racionar los espacios escolares (BM, 1996: 29).

Desde la óptica del BM, la educación secundaria se revelaba como “piedra angular de los sistemas educativos”, por lo que se cambió el enfoque mundial de educación primaria a educación básica, concepto que incorporó la secundaria baja.

En su primer informe de política sobre la educación secundaria, hace uso de sus habilidades discursivas (de respaldo y proyección) en apoyo a la extensión de la ESB orientada al ejercicio de la ciudadanía y a la incorporación de los jóvenes y adolescentes como miembros activos de “sociedades abiertas y cohesionadas”, promoviendo un perfil más general y menos especializado para capacitar una masa amplia de “trabajadores del conocimiento”, “trabajadores adaptables” con tareas que requieren pensamiento experto y comunicación compleja. El BM espera que la educación secundaria contribuya al crecimiento económico y al desarrollo del capital social, por ser “el vértice de la articulación entre diferentes niveles educativos, así como entre la escolarización y el mercado laboral”.

La lógica de comunicación que utilizó se cifró en señalar la importancia de generar un enfoque holístico, fundado en el diseño de currículos diversificados, flexibles y eclécticos, entendido como nuevas fuentes de conocimientos curriculares válidos que no estén basados en disciplinas y donde los alumnos enfatizen sus habilidades y competencias orientadas al empleo, con miras a construir un currículo de educación secundaria más relevante e inclusivo (BM, 2005: 100). Los cambios recomendados por la agencia financiera no se dieron en el vacío. La expansión de la ESB, bajo el sistema económico prevaleciente, se vinculó con los sistemas y legislaciones diseñados para agrupar, clasificar, seleccionar a los estudiantes, donde se pusieron en juego intereses y posiciones políticas e ideológicas entre los gobiernos, las agencias financieras y las empresas nacionales y transnacionales.

El discurso del BID sobre la obligatoriedad de la educación secundaria universal se centró en tres rubros: 1) el acceso equitativo, 2) las mejoras de calidad, 3) las reformas de las instituciones educativas para reforzar la modernización y capacidad de gestión (BID, 2013: vii). Bajo las disposiciones de las cumbres interamericanas asoció la obligatoriedad con la ampliación del acceso, la calidad y la equidad, como aspectos centrales de la reforma educativa, aunque no se ha visto confirmado por hechos que demuestren la factibilidad de lograr las metas propuestas. Pese a reconocer fallas y deficiencias en la secundaria, recomendó expandir el nivel con cautela, bajo un enfoque técnico y administrativo.

El BID hace uso de sus habilidades discursivas para apoyar la ESB, dadas las características de la economía mundial que requiere una fuerza de trabajo con conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias, capacidad para solucionar problemas, aptitud para la computación y la comunicación, así como el desarrollo de una cultura cívica vinculada con la tolerancia, la cooperación y el sentido de comunidad. La lógica de comunicación empleada fue que al ser la secundaria el último ciclo de la educación obligatoria, el nivel debería asumir un nuevo “paradigma pedagógico” orientado a desarrollar “un conjunto de habilidades nuevas y más sofisticadas, que incluyen conocimientos técnicos, capacidad para el entrenamiento y flexibilidad, mayores responsabilidades, capacidades analíticas, habilidades innovadoras, habilidades para el trabajo conjunto y habilidades de comunicación” (BID, 2007: 9). La recomendación va en consonancia con la exigencia de más años de preparación para convertirse en trabajadores, técnicos o empleados multifuncionales.

Bajo la visión del capitalismo global, el BID desplaza la educación formal por el nivel de habilidades adquiridas, al afirmar que estas últimas son más importantes que el número de años de escolaridad. Comenzó a plantear la importancia del apoyo a la extensión del nivel secundario, como respuesta al “problema” de los jóvenes, en clara sintonía con las orientaciones emitidas por el Banco Mundial. La actual agenda educativa del BID propone: “la inversión en la mejora de la escolaridad, la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza, la búsqueda de mecanismos para la inclusión de mujeres, indígenas y afrodescendientes, la necesidad de atender a los jóvenes en riesgo” (BID, 2013: viii); diseñar políticas educativas que incluyan desde “evitar la deserción de la escuela secundaria, asegurar el desarrollo de habilidades académicas y promover las habilidades socioemocionales, hasta evitar conductas de riesgo como el consumo de drogas, la delincuencia y las relaciones sexuales sin protección (BID, 2017: 14-49). Reitera algunas estrategias ya recomendadas en los noventa como la evaluación y la focalización, a la vez que incorporan otras nuevas: la promoción del nivel secundario con énfasis en la inclusión, el desarrollo de habilidades en la adolescencia para que éstas incidan “positivamente” en la productividad durante la adultez, la intensificación del uso de las TIC y de plataformas virtuales como las nuevas formas de aprendizaje para enfrentar los “desafíos” del capitalismo flexible.

Las ideas y el discurso de la OCDE se centraron en el control de los resultados y las mediciones internacionales. En una economía globalizada, las nuevas tecnologías cambiaron la producción y exigió más

de la educación, la cual requirió ajustarse a los cambios en la forma de concebir la relación conocimiento-producción-mercado mundial. Con ello, se verificó el desplazamiento de la idea cognitiva de la escolarización básica por la medición y evaluación de competencias. El vínculo entre la educación y producción ha estado estrechamente relacionado con el tipo de trabajador que demandan las economías de los países de la OCDE: habilidades y conocimiento generales para el aprendizaje permanente, como medida para “extender la oferta de oportunidades educativas básicas a lo largo de la vida de las personas, para contar con recursos humanos disponibles cuando se necesiten (OCDE, 2010:10). La Organización reforzó la idea y el discurso de la obligatoriedad al sostener que “la educación general, así como la educación técnica y vocacional deben ser una piedra angular de la educación y la capacitación laboral durante toda la vida (OCDE, 2016: 35). Su atención en la secundaria superior deriva de la lógica de comunicación que ha construido a partir de la cual más educación y formación implica ingresos relativos altos (OCDE, 2013: 106), debido a ello ha ampliado la noción de competencias para incluir además de las competencias básicas, las transferibles y las competencias laborales, lo extiende para la secundaria inferior. Su preocupación estriba en la formación de fuerza de trabajo de jóvenes de entre 15 y 19 años de edad, sobre todo, de la fuerza de trabajo femenina, para quienes “la transición de la escuela al trabajo deberá ser prioritaria y la forma de preparar a los estudiantes para el mercado laboral es a través de la educación vocacional y técnica (EVT) y de programas basados en el trabajo”.

Para la OCDE, la obligatoriedad de la educación básica ha sido alcanzada plenamente, no obstante, en sus reportes encuentra una mano de obra poco calificada en los países en desarrollo. Aun reconociendo que el gasto destinado a la secundaria es de los más bajos, establece que el principal reto es la reforma de la educación básica, la calidad, los resultados de aprendizaje de los alumnos y la evaluación del desempeño docente, enmarcados en el enfoque de la sociedad del conocimiento y la teoría del capital humano.

Para los adolescentes, se ha recomendado desarrollar competencias básicas (la lectura, la escritura y el cálculo) para entrar directamente al mercado laboral o transitar a la educación superior, pese a reconocer deficiencias en el subsistema. Para disponer de mano de obra abundante y calificada, la Organización ha utilizado la habilidad discursiva de sustituir la educación formal por una educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

La idea y el discurso de la obligatoriedad de la educación secundaria fue asumido por la UNESCO de *facto* en el marco de las políticas del programa Educación para Todos que la situaron en el ámbito de la educación básica y obligatoria. Las habilidades discursivas que mostró se enmarcaron en la globalización y el modelo neoliberal, para destacar la importancia de la educación secundaria alta dentro de los procesos de modernización y desarrollo económico. Como institución coordinadora, acompañante y responsable del seguimiento del programa mundial Educación para Todos, la lógica de comunicación que utilizó fue plantear la reformulación de la estructura, orientación y función primordial de los sistemas de educación secundaria, no sólo para satisfacer las necesidades del mercado y competir en una economía mundial, sino

que para formar al ciudadano del mañana; crítico, participativo y creativo. Con ello, asumió la perspectiva que la educación debería estimular la ciudadanía y la competitividad mediante el acceso a los códigos de la modernidad. Para ello, trató de hacer compatible una visión humanista y ética con los requerimientos y demandas de los mercados mundiales promoviendo el cambio cultural en el concepto de “educación y conocimiento”. Esta nueva visión planteó reorientar la educación hacia el mercado global, lo cual significó para la educación secundaria “desarrollar habilidades y destrezas para usarlas en la vida real y convivir con otras personas” (UNESCO, 1997:25). Propuso el enfoque del “nuevo humanismo” bajo los principios del “ejercicio de la ciudadanía de todos los habitantes, sin exclusiones, el dominio pleno de los códigos de la modernidad y la creación de una profunda actitud ética y moral de respeto por sí mismo y por el otro, aceptándolo como un ser legítimo” (UNESCO, 1996: 3).

Sería en el Marco de Acción General de Dakar donde se propuso a los países avanzar hacia la ampliación de la cobertura y obligatoriedad de la educación secundaria superior. Seguía sin prestársele atención a la secundaria inferior, aunque los estudios sobre el nivel proliferaron (UNESCO, 2001, 2002a, 2002b). Dicho compromiso fue establecido en el objetivo 3: “velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa”, sin una referencia directa a los adolescentes.

La UNESCO recomendó extender la educación obligatoria bajo el enfoque de derechos humanos, abarcando la ESB, sosteniendo que “un mayor nivel educativo de toda la población es un elemento crucial para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y ampliar la posibilidad de las personas para optar por una mejor calidad de vida” (UNESCO, 2007: 17). Ha ubicado el tramo educativo como una etapa de “tránsito, puente o transición” entre la educación primaria o la educación media superior, con serios problemas en su estructura y definición de contenidos, pero a la que hay que orientar bajo principios y códigos de la modernidad. A pesar de afrontar estas situaciones, se ha generado una súbita atención a la educación secundaria por haber sido incorporada como meta en las iniciativas internacionales, incluyendo los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).

Algunas reflexiones derivadas del enfoque discursivo

Desde finales de la década de los ochenta y principios de los noventa del siglo XX los OFyCI han puesto nuevamente atención a la ESB sin sustraerse por completo de una visión economicista y tecnocrática, basada en el análisis del impacto de la educación en el mercado.

Se desarrolló un análisis de las propuestas y recomendaciones de los OFyCI para la ESB, basado en el ID que toma en cuenta las ideas y los discursos de la obligatoriedad considerando tres elementos teóricos que guiaron el estudio: 1) la lógica comunicativa, 2) las ideas cognitivas y normativas, 3) las habilidades discursivas de respaldo y proyección.

La idea (cognitiva y normativa) y el discurso de la obligatoriedad de la ESB fue impulsada por los organismos internacionales, de manera simultánea, cuando se le ubicó en las políticas del programa Educación para Todos e incorporada, posteriormente, como meta en las iniciativas internacionales, incluyendo los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) como una manera de impulsar la obligatoriedad del nivel educativo bajo el enfoque económico que requiere desarrollar en los trabajadores sólo destrezas individuales y relegando el desarrollo integral de los adolescentes.

Los OFyCI establecieron discursos semejantes sobre la obligatoriedad de la ESB, con el propósito de reorientar las funciones del nivel educativo hacia las demandas que plantea la globalización y la economía basada en el conocimiento, manteniéndolo como un nivel subsidiario de la educación secundaria superior y preservándolo como reducto de un sistema económico con estructuras de calificación de la fuerza laboral. La obligatoriedad se convirtió en el reconocimiento legal de un derecho de los adolescentes en el marco de un sistema segmentado y estratificado, sin que existan condiciones para hacer exigible el derecho educativo.

¿Cómo lograron los organismos internacionales incorporar en la agenda mundial la obligatoriedad de la educación secundaria? En las consideraciones teóricas se planteó que las ideas y los discursos son variables que explican los proyectos a defender en la disputa política por los OFyCI, en torno al diseño de las políticas educativas. El éxito del discurso de la obligatoriedad dependió no sólo de las ideas que se diseminaron sino también a quién va dirigido, por quién, en qué momento y por cuáles métodos. Los organismos internacionales han erigido ideas y discursos dirigidos a los países prestatarios, en momentos de la reestructuración del capitalismo mundial al presentarse problemas de recesión económica, creciente malestar y violencia política y social. Para ello, han elaborado propuestas de ajuste estatal y reforma educativa, en consonancia con las tendencias de política educativa generales en América Latina, promovidas en las últimas dos décadas. Asimismo, los OFyCI han establecido discursos de un consenso social en torno a la obligatoriedad del tramo educativo, generalizando la idea de que su expansión ha sido producto de la confluencia de intereses. Las agencias internacionales “descubrieron” que la inversión en educación secundaria contribuye a los ingresos de los individuos, al crecimiento económico y a la reducción de la pobreza, razón por la cual se abocaron a recomendar a los gobiernos la expansión del nivel.

El discurso de la obligatoriedad de la ESB se promueve a expensas de la secundaria alta como una manera de justificar la trascendencia del programa mundial de Educación para Todos. Los discursos sostenidos por los OFyCI les han permitido colocarse como agencias poderosas que han capitalizado la ausencia de fuentes de apoyo político, consensos, voluntades y recursos nacionales e internacionales que promuevan la educación secundaria. Los discursos y los cambios de percepción que promueven los organismos internacionales son un recurso empleado para producir y legitimar sus ideas, con el propósito de reorientar el nivel educativo para ajustarlo a las necesidades y lógica del capitalismo global.

La lógica de comunicación que emplearon los organismos internacionales se ha centrado en alertar sobre el desempleo juvenil, las nuevas formas de organización del trabajo, las competencias y conocimientos que demandan los procesos productivos, que demandan más años de escolaridad. La idea (cognitiva y normativa) y el discurso de la obligatoriedad fueron hábilmente comunicados para promover el acceso a la ESB, manifestando discursivamente el problema de la calidad de la educación, la evaluación de los resultados de aprendizaje, pero sin vincularlos con las condiciones sociales objetivas y desigualdades estructurales de permanecer y egresar con aprendizajes relevantes y valiosos. Las ideas están formuladas desde una posición fuerte de cómo “debe ser” y lo que se “debe hacer” en la educación secundaria (baja y alta), aunque se torna abstracto y difuso las orientaciones para la secundaria baja, dado que ha sido el nivel educativo donde se invierte menos recursos, se carece de consensos, voluntades y esfuerzos para emprender transformaciones significativas. Una situación que han contribuido los OFyCI.

Referencias bibliográficas

BM (1993). *Secondary Education in Developing Countries*. Washington D. C., Education and Social Policy Department The World Bank, septiembre, Discussion Paper Series, No. 7, 61 pages., en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/218061468739246513/pdf/multi-page.pdf> (Consulta: 18-abril-2018)

BM (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, Washington D. C., 194 pág., en: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/I4948010spanish.pdf> (Consulta: 18-abril-2018)

BM (2005). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*, Washington D. C., 302 páginas, en: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/337041468314693189/pdf/34360optmzd0REI0IOFFICIAL0USEOONLY1.pdf> (Consulta: 08-abril-2018)

BID (2007). *Informes anuales (1988-2015)*, Washington D.C., en: <https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/informe-anual%2C6293.html>

BID (2013). *Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria. Mejora del acceso, la calidad y las instituciones, 1992-2012*, Washington, D.C., Evaluación Temática, 87 pág., en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/6374?locale-attribute=es&locale-attribute=en&locale-attribute=es> (Consulta: 24-abril-2018)

BID (2017). *Aprender mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*, Washington, D.C., 353 pág., en: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Políticas_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF

OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*, OCDE, mayo, en: <http://www.oecd.org/mexico/mejorarlasescuelasestrategiasparalaaccionenmexico.htm> (Consulta: 02-mayo-2018)

OCDE (2013). *Diez pasos hacia la equidad en la educación*, en: <http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf> (Consulta: 12-mayo-2018)

OCDE (2016). *Impulsando la productividad y el crecimiento inclusivo en Latinoamérica*.

UNESCO (1996). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, Boletín número 40, agosto, 87 pág., en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001047/104761s.pdf> (Consulta: 14-mayo-2018)

UNESCO (1997). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, Boletín número 42, abril, 93 pág., en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001092/109253s.pdf> (Consulta: 2-mayo-2018)

UNESCO (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, PROMEDLAC VII/REF.I, París, Francia. 158 pág., en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf> (Consulta: 23-mayo-2018)

UNESCO (2002a). *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?*, París, Francia, 224 pág., en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131039so.pdf> (Consulta: 13-mayo-2018)

UNESCO (2002b). *Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano*, Santiago, Chile, 246 pág., en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137366so.pdf> (Consulta: 18-mayo-2018)

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, PRELAC, Santiago, Chile, marzo, 114 pág., en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf> (Consulta: 12-mayo-2018)

UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*, París Francia, 58 pág., en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf> (Consulta: 15-mayo-2018)

UNESCO (2016). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*, París Francia, 565 pág., en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf> (Consulta: 15-mayo-2018)