

---

# Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva

Convergence of perspectives about policies in inclusive education

---

Renato Operti  
UNESCO (Ginebra)  
r.operti@ibe.unesco.org  
<https://orcid.org/0000-0003-4860-8456>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2018-12-11  
Aceptado: 2019-05-24  
Publicado: 2018-11-11

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267–282. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11413

## Resumen

Los avances en la visualización de la educación inclusiva como respuesta efectiva a la diversidad y singularidad de cada alumno, en un marco de orientaciones universalistas de política pública, encuentra resistencias en enfoque categoriales que ponen el foco en las características y capacidades de los alumnos. Alternativamente a una contraposición de enfoques, y bajo el espíritu transformacional de la Agenda Educativa 2030, planteamos una visión multidimensional de la educación inclusiva que la visualice desde seis perspectivas complementarias: (i) como universalismo diverso e incluyente; (ii) como clave de un estado garante; (iii) como el centro del sistema educativo; (iv) como disparador de oportunidades de aprendizaje; (v) como el bregar de educadores que amen la diversidad; y (vi) como forjar acuerdos sobre inclusión que convengan y comprometan a la sociedad en su conjunto.

---

Palabras clave: educación inclusiva, Agenda Educativa 2030, universalismo, diversidad, sistema educativo

---

## Abstract

The progress made in visualizing inclusive education as effective responses to the diversity and singularity of each student, within universal orientations of public policies, find resistance in categorial approaches with a focus on the characteristics and capacities of the students. Alternatively to contrasting approaches, and within the transformational spirit of the Educational Agenda 2030, we propose a multidimensional vision of inclusive education from six complementary perspectives: (i) as diverse and inclusive universalism; (ii) as key of a guarantee state; (iii) as the core of the education system; (iv) as facilitating learning opportunities; (iv) as the action of educators that love diversity; and (vi) as forging agreements about inclusion that convince and engage society at large.

---

Keywords: inclusive education, Educational Agenda 2030, universalism, diversity, education system

---

## La Agenda Educativa 2030 como ventana de oportunidades<sup>1</sup>

La Agenda Educativa 2030 emerge como una ventana de oportunidades para reposicionar a la UNESCO como líder de una propuesta educativa que fortalezca el derecho a la educación y a los aprendizajes como un bien común que cruza a diversidad de afiliaciones, tradiciones, regiones y contextos (UNESCO, 2015; Opertti, 2017). La misma, persigue el objetivo de jerarquizar una discusión y una construcción ideológico-programática que está a contrapelo de la ideologización, del fundamentalismo, de opciones excluyentes y del neutralismo.

---

1 Este apartado constituye una versión revisada de fragmentos del documento “15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030”, elaborado por Renato Opertti, y publicado por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) como Numero 14 de la serie “Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación” (véase apartado sobre bibliografía).

Esta renovada agenda nace respaldada por un proceso de diálogo intenso y de un acuerdo amplio entre diversidad de instituciones y actores (UNESCO, 2014; Opertti, 2017) que refleja un nuevo régimen de gobierno educativo global sustentado en las ideas fuerza de aprendizaje para todos y todas, y de educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017). Esencialmente destacamos cinco atributos fundamentales de la misma. En primer lugar, persigue la ambición y la aspiración de transformar las vidas de las personas y de las comunidades, comprometiendo y jerarquizando a la educación como agente de cambio en diversos órdenes de la vida en sociedad. En segundo lugar, se asienta en una visión holística del desarrollo que, reconociendo su naturaleza multidimensional, visualiza en la educación una base fundamental y una puerta de entrada privilegiada para efectivizar visiones que congenien sostenibilidad, inclusión, justicia societal, equidad y cohesión. En tercer lugar, es humanística, ya que identifica y jerarquiza valores, referencias, actitudes y comportamientos que hacen a la dignidad, al respeto y a la convivencia de y entre las personas, los ciudadanos, las comunidades y los pueblos. En cuarto lugar, es progresista porque confía en el poder de convocatoria, de convicción y de acción de la educación para contribuir a mejorar el bienestar y las oportunidades de vida de las personas y de las comunidades. En quinto lugar, reafirma la relevancia de pensar y gestionar el desarrollo como la conjunción trabajosa y dinámica de componentes culturales, políticos, económicos y sociales, y donde el rol de la educación es ser un articulador indispensable de los mismos. Por otra parte, la consecución de la agenda 2030 reviste una particular significación a la luz de la fuerte incidencia que, a escala mundial, tienen planteamientos y acciones que ponen en tela de juicio el progresismo y sus valores asociados.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y su articulación en siete metas y medios asociados a su consecución, plasma una visión transformacional de la educación, así como sistémica de la calidad educativa. Cabe realizar un par de puntualizaciones al respecto. Por un lado, que la referencia a la educación inclusiva forme parte del ODS 4 es relevadora de la importancia que la misma tiene. Aun cuando no surge de una lectura literal del ODS 4, la educación inclusiva puede ser entendida como la simbiosis entre equidad y calidad. Por otro lado, ninguna de las siete metas en que se desagrega el ODS 4, menciona la educación inclusiva. Más aun, la meta 4.5 se refiere al acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y de formación incluyendo, entre otros grupos, a las personas con discapacidad.

Una renovada visión de la inclusión contenida en el ODS 4, no se concretiza, pues, en las metas, lo cual es indicativo, entre otras cosas, de la predominancia del paradigma tradicional de la educación especial como atención a la discapacidad. Esta situación de objetivos y metas contradictorias podría develar tanto fricciones como transacciones entre diversidad de intereses y agendas, así como las dificultades de visualizar la inclusión como el respeto y la atención a diversidad de personas independientemente de sus contextos, circunstancias y capacidades. Más adelante veremos que esta contradicción parecería empezar a dirimirse en lo conceptual con la publicación por UNESCO de la “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación” (UNESCO, 2017).

# Seis perspectivas convergentes sobre inclusión en educación

## Inclusión como un universalismo incluyente y diverso

Crecientemente la discusión sobre inclusión se posiciona en el terreno de imaginarios de sociedad que remite a discusiones con fuertes implicancias sobre cómo concebir y gestar un universalismo genuinamente incluyente de la diversidad de la sociedad en su conjunto (Ainscow & Messiou, 2014; UNESCO, 2015; Opertti, 2017). Identificamos cuatro puntos fundamentales de discusión que puedan contribuir a un universalismo inclusivo de valores y de identidades que cruce a diversas regiones.

En primer lugar, buscar las maneras y los caminos que nos permitan progresar desde un cúmulo de discursos y retóricas sobre valores universales a su apropiación y reflejo en acciones concretas. Esto implica por lo menos tres aspectos: (i) su reconocimiento y aceptación como aspiraciones e ideales, referencias éticas y marcos normativos vinculantes, así como contemplar y respetar diversidad de credos, culturas e identidades; (ii) la afirmación que los valores son culturalmente orientados y relacionados, pero no son solo expresión de una cultura; y (iii) no se puede justificar cualquier ajuste, contextualización o desviación por consideraciones culturales o asociadas a las mismas. El universalismo está reñido con un burdo culturalismo.

En segundo lugar, progresar desde sentidos, contenidos e implicancias de las políticas públicas entendidas como identidades en silos a la identificación, visibilidad y legitimidad de denominadores comunes transversales a múltiples identidades. A escala mundial los discursos y las prácticas en torno a las identidades de grupo tienen una fuerte presencia en las agendas culturales, políticas, económicas y sociales. Esto tiene un impacto por lo demás significativo en cómo se entiende la política y la política pública, así como los compromisos, las relaciones y la confianza entre la política, la ciudadanía y la sociedad civil en los planos internacional y nacional. Surge la necesidad de reposicionar los derechos individuales y las responsabilidades como inherentes a la persona más allá de toda identidad de grupos, cimentada y amparada en considerar la democracia no solo como un régimen de gobierno, sino además una forma de sociedad, lo que supone que sus principios de libertad e igualdad configuran y se hallan activos en todo el tejido social, tal cual señala Cheresky (2015).

En tercer lugar, progresar desde una visión estrecha del multiculturalismo como dogmas e identidades cerradas a la aceptación de denominadores comunes en favor del respeto, la sostenibilidad y el vivir juntos aceptando la diversidad y los diferentes. No se trata de navegar entre un rechazo burdo y tajante del multiculturalismo o el retorno idealizado a un mundo pre multicultural. La exacerbación del multiculturalismo llevado a posiciones extremas puede allanar el camino a que, desde diferentes posicionamientos, se contribuya a una mayor fragmentación social, agitación y situaciones de violencia. El solo reconocimiento político y cultural de cada identidad, es absolutamente necesario, pero no es por sí mismo suficiente. Asimismo, y de manera concomitante, importa ponderar la relevancia de entender, ampliar, negociar y fortalecer los denominadores comunes garantes de un universalismo diverso e incluyente.

Quizás la respuesta frente a variantes ortodoxas de laicismo y de multiculturalismo, yace en revalorizar la idea de una identidad nacional integradora que Fukuyama (2018) la define como la base de una comunidad democrática donde las personas puedan vivir y trabajar conjuntamente. Que en efecto la identidad nacional facilite

y ampare diversidad de experiencias de aprendizaje que articulen, tal cual señalan Amadio, Operti y Tedesco (2015), la defensa de lo propio con el respecto a lo ajeno así como la realización personal y la solidaridad con los menos favorecidos.

En cuarto lugar, la jerarquización del rol de la educación como un articulador por excelencia de las vinculaciones entre las referencias comunes compartidas y la diversidad de identidades. Se entiende a la diversidad no como un problema u obstáculo, que trasunta *ineducabilidad o ingobernabilidad educativa* sino esencialmente como una ventana de oportunidades para ampliar las oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje, y apoyar el desarrollo integral del alumno. La misma implica el entendimiento y el reconocimiento de sus múltiples dimensiones que hacen a la singularidad de cada persona y a sus identidades y contextos sociales, culturales, de género, étnicos y territoriales. En efecto, la diversidad en su amplio sentido requiere respaldo social, político y de política pública que la reconozca y ampare. La diversidad sin un universalismo de base puede degenerar en altos niveles de segmentación, politización y conflicto.

En síntesis, la educación inclusiva no puede implicar la imposición de un pensamiento, un rutero o una acción única que imponga la perspectiva de un colectivo cualquiera sea éste. Justamente las diversidades de perspectivas se potencian cuando se acuerdan referencias universales adheridas y apropiadas por la sociedad en su conjunto, que cobijan la diversidad pero que no se asume ninguna de ellas como una verdad última o dogma. Es lo que se conoce como un universalismo de valores que es transversal a la sociedad, y a la vez, ampara la diversidad manteniendo lazos comunes de referencia que no pueden ser vulnerados por posicionamientos excluyentes. Inclusión y diversidad van de la mano.

## Un estado garante soporte de la inclusión<sup>2</sup>

La Agenda Educativa 2030 tiene, entre sus manos, el imperioso desafío de repensar el rol del estado garante en educación. Resulta necesario progresar desde una visión de estado garante de la accesibilidad a la educación, que permeó la agenda de Educación para Todos (EPT) y con foco en la educación primaria, a otra en que es garante en facilitar oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes efectivos, relevantes y sustentables a lo largo y ancho de toda la vida. Identificamos cinco atributos centrales de un estado garante a la luz de esta nueva agenda.

En primer lugar, un estado garante asume plena responsabilidad de efectivizar el derecho de cada persona a educarse y a aprender igualando en oportunidades, en la apropiación de saberes relevantes y en el desarrollo integral de competencias para la persona, su vida en sociedad, el ejercicio de una ciudadanía glo-local, el trabajo y el emprendedurismo (Amadio et al., 2015; UNESCO, 2015). No se cumple con el derecho efectivo a la educación sin una igualdad genuina en las oportunidades y en los resultados de aprendizajes. Si bien el alcance de este derecho en términos de su gratuidad y obligatoriedad tiene especificidades nacionales y locales ineludibles, así como estadios de progresión históricos, la tendencia mundial, asumida por la Agenda Educativa 2030 y crecientemente apropiada por los países, es establecer en la educación media

---

<sup>2</sup> Este apartado constituye una versión revisada de fragmentos del documento “15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030”, elaborado por Renato Operti, y publicado por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) como Numero 14 de la serie “Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación” (véase apartado sobre referencias bibliográficas).

básica y, progresivamente en la superior, los pisos mínimos de gratuidad y obligatoriedad (De Armas & Aristimuño, 2012).

En segundo lugar, un estado garante asume que la educación es un bien común a la sociedad y que es necesario y obligatorio para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas. Su consecución se asienta en reafirmar el carácter colectivo de la educación como misión y emprendimiento advocando por y compartiendo un conjunto de valores y referencias comunes. En efecto, la noción de la educación como bien común es esencialmente una construcción política, socio histórica y cultural, y de política pública, que reconoce la diversidad de contextos, puntos de vistas y sistemas de conocimientos nacionales y locales como fuente de su legitimidad, desarrollo y sostenibilidad (UNESCO, 2015).

En tercer lugar, un estado garante lidera, orienta, co-desarrolla, regula, da seguimiento y co-evalúa el efectivo cumplimiento del derecho a la educación y a los aprendizajes. No se debe asimilar estado garante a una visión estadocéntrica de ambientes, ofertas, enfoques y saberes, pretendidamente asumidas como verdades reveladas e incuestionables. Contrariamente a una visión monolítica y homogénea, un estado garante identifica, incluye y potencia diversos arreglos institucionales (formales, no formales e informales), múltiples ambientes de aprendizajes y ofertas educativas y un amplio repertorio de estrategias curriculares, pedagógicas y docentes, para garantizar que cada alumno/na tenga una oportunidad genuina de educarse y de aprender. El desafío es, pues, forjar soluciones organizativas diferentes (Educar 2050, 2016), involucrando multiplicidad de instituciones y actores, en el marco de un estado que se responsabiliza por garantizar la conjunción de equidad y calidad, y que no reduce su dominio de responsabilidad y acción a garantizar escolaridad suponiendo que inclusión se circunscribe a acceso a la educación.

En cuarto lugar, un estado garante reconoce y ampara el derecho de las personas, las familias y las comunidades a tener capacidad efectiva de elección de la educación que prefieran en función de sus afiliaciones, credos, intereses y residencias. No se atribuye ni toma decisiones que son inherentes a los derechos de cada persona y de las familias. La facilitación y la protección de la libertad de decisión no implicar dar luz verde a la mercantilización, privatización o el descuido de la educación como bien común sino facilitar precisamente la libertad de elección en el marco de orientaciones universalistas y velando por e igualando en oportunidades y resultados. De hecho, muchas veces, un estado impregnado de un espíritu pretendidamente garantista, termina siendo inequitativo en oportunidades educativas ya que no dispone de la musculatura de enfoques y estrategias capaces de responder efectivamente a la diversidad de expectativas y necesidades de alumnos, comunidades y familias.

En quinto lugar, un estado garante asume los mandatos éticos y educativos de una atención diferencial y personalizada a grupos de población y personas en situaciones de vulnerabilidades múltiples en lo cultural, económico, social, individual y situaciones asociadas. No lo hace primariamente desde perspectivas asistenciales y/o compensatorias de desigualdades, sino en la búsqueda de iguales o equivalentes oportunidades de aprendizaje en el marco de expectativas universales sobre los conocimientos y las competencias que deben desarrollar la totalidad de los alumnos (López, 2005). Esto no implica, en absoluto, desconocer la diversidad de contextos, condiciones y capacidades de los mismos, así como tampoco los ritmos de progresión de los aprendizajes de cada alumno, sino supone reafirmar que la educación tiene una vocación esencialmente universalista en propósitos y resultados como sostén efectivo de la diversidad.

En su conjunto, los cinco atributos del estado garante esbozados son el correlato de las cuatro A que Tomasevski (2001) identificó como responsabilidad de los gobiernos para efectivizar el derecho a la educación. Estas son: (i) asequibilidad o disponibilidad que implica que la educación es gratuita, financiada por el gobierno, con adecuada infraestructura y docentes que están debidamente formados; (ii) accesibilidad que implica que el sistema no discrimina y es accesible a todas y todos, y que una serie de medidas positivas son tomadas para incluir a los más marginados; (iii) aceptabilidad que supone que el contenido de la educación es relevante, culturalmente apropiado y de calidad, que el centro educativo es seguro y que los docentes son profesionales; y (iv) adaptabilidad que implica que la educación evoluciona con las necesidades cambiantes de la sociedad y contribuye a cuestionar y combatir desigualdades, así como se puede adaptar localmente para atender contextos específicos.

## Inclusión como espíritu y materia del sistema educativo

Los avances y desarrollos en forjar un renovada paradigma de la educación inclusiva, que se han ido forjando, en diferentes regiones, a partir de la Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino del futuro" organizada por la UNESCO en el 2008 (UNESCO-IBE, 2008; UNESCO-IBE, 2009; UNESCO-IBE, 2011), se consolidan y se condensan en el documento de política educativa "Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación" (UNESCO, 2017). En dicho documento, se afirma que inclusión y equidad van de la mano. Mientras que la inclusión es un proceso que ayuda a entender y a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación, los logros y el bienestar de todos los y las estudiantes, la equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todas las niñas y todos los niños se considere de igual importancia.

La guía afirma la idea que la educación inclusiva reviste un carácter transversal a las políticas, los programas, los enfoques, las estrategias y las prácticas ya que condensa el espíritu y la materia de los sistemas educativos. En efecto, la educación inclusiva no puede reducirse a una dependencia, un programa o un proyecto en un ministerio sino implica que toda institución, desde el nivel inicial en adelante, asuma la responsabilidad de educar a cada alumno respetando su singularidad como persona y aprendiz, así como la diversidad de sus expectativas y necesidades que son el cimiento de más y mejores oportunidades de aprendizaje.

La contracara de la singularidad es personalizar la educación encontrando las maneras de comprometer a los alumnos para que ellos mismos asuman el protagonismo, la regulación y la responsabilidad por sus aprendizajes (OECD, OIE-UNESCO, & UNICEF, 2016). Personalización no implica individualización de los aprendizajes donde los alumnos aprenden, a través de programas individuales, separados unos de otros, fuera de un entorno genuino de vida y educativo y en función de una visión determinística, a priori, del potencial de aprendizaje de cada alumno. No se busca necesariamente conocer más en profundidad al alumno para entender y apuntalar su potencial de aprendizaje, sino que se establecen límites al mismo antes que los procesos de aprendizaje se desarrollen. Por otra parte, centros educativos que segmentan a los alumnos en función de la proliferación de planes individuales que operan como un currículo paralelo, están a contrapelo del principio de aprender a conocer y a vivir juntos reforzando lazos comunes y respetando la diversidad y las diferencias.

Contrariamente a la individualización, se avanza en la personalización de los aprendizajes cuando los alumnos se ayudan mutuamente, asumiendo sus fortalezas y debilida-

des relativas, y el docente encuentra la manera de transformar supuestas dificultades en oportunidades de aprendizaje. Se aleja pues del paradigma de la desviación que ha permeado históricamente la teoría y la práctica de la educación inclusiva (Operti, Zachary, & Zhang, 2014). Precisamente, una de las claves exitosas de la inclusión en los países nórdicos, yace en que desde muy tempranamente se detectan desafíos de aprendizaje vinculados, por ejemplo, a las lenguas, y se les aborda como parte natural de los procesos de aprendizajes sin rotularlos ni estigmatizarlos (Savolainen, 2009).

Esencialmente el aprendizaje personalizado implica dos aspectos complementarios. Por un lado, que los estudiantes, entendidos y respetados como seres singulares, aprenden con herramientas de estudios/recursos de aprendizaje adaptados a sus capacidades y potenciando el uso de productos de inteligencia artificial. Por ejemplo, un tutor personal para todos los alumnos que le provee actividades de aprendizaje ajustadas a sus necesidades cognitivas, así como retroalimentación de calidad, a tiempo y a medida de cada uno (Henny, 2016; Luckin & Holmes, 2016; McClure, 2016). Por otro lado, los docentes asumen el desafío que los estudiantes aprendan en un ambiente de aprendizaje flexible y personalizado que puede implicar clases más enfocadas en la apropiación de la tecnología como medio de instrucción común a diversas áreas de aprendizaje y asignaturas, y su uso extendido, para contribuir a que los procesos formativos tengan mayor sentido y entusiasmen al estudiante (USC Rossier Online, 2014; EDUY 21, 2018).

El aprendizaje personalizado implica la triangulación entre un alumno que es protagonista, regulador y responsable de sus aprendizajes, un docente que lo orienta atendiendo la singularidad de sus motivaciones y las maneras en que aprende, y el uso de la inteligencia artificial para apuntalar a docentes y alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La inteligencia artificial en educación (AIED) se compone de software computacional que nos ayuda a desentrañar *la caja negra del aprendizaje* mediante un mayor conocimiento del alumno -por ejemplo, su estado emocional así como sus previos logros y dificultades de aprendizaje-, del contenido de las disciplinas -por ejemplo, diferentes enfoques para leer un texto-, y de las formas más efectivas de aprendizaje, por ejemplo, permitir a los estudiantes explorar un concepto y cometer errores antes que se le muestre la respuesta adecuada (Luckin et al., 2016).

Esta renovada conceptualización de la educación inclusiva forjada por la UNESCO se refleja progresivamente a nivel regional. Concretamente, a nivel de Iberoamericana, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Oficina Internacional de Educación (OEI-UNESCO), produjeron en el 2018 la "Guía Iberoamérica Inclusiva". Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica (OEI y OIE-UNESCO, 2018), que se apropia del conceptos de los inclusión y de equidad preconizados por la UNESCO, y los contextualiza a nivel regional en términos de desafíos y agendas pendientes. La guía destaca logros y avances en la región iberoamericana en cuanto a concebir e implementar políticas públicas inclusivas así como la necesidad de profundizar y afinar las políticas públicas de largo alcance que invierten de manera direccionada y sostenida en reducir las brechas sociales y las desigualdades. En efecto, se plantea la necesidad de superar una visión de la inclusión como una sumatoria de respuestas ante múltiples vulnerabilidades y condiciones categorizadas como especiales, transitando de los enfoques en silos que etiquetan personas y grupos a las políticas integrales y sistémicas que congenian universalismo y focalización.

Es de destacar la progresiva convergencia de los países de la región y de los organismos internacionales en torno a una agenda educativa anclada en una visión integral de la educación y del sistema educativo, programáticamente fuerte y transversal a los

diversos niveles educativos, y sustentada en alianzas estratégicas para sostener procesos de cambio en las mentalidades, las culturas, las políticas y las prácticas.

## Inclusión como conjunción y complementariedad de conocimientos y competencias

La progresión en un renovado paradigma de la educación inclusiva supone jerarquizar a la educación inclusiva como un disparador de oportunidades de aprendizaje. Crecientemente se entiende y fundamenta que el derecho a gozar de la educación como un bien común supone el derecho a adquirir y usar aprendizajes que sean relevantes para el desarrollo individual y colectivo. Las propuestas educativas se tienden a organizar en torno a la intersección entre ciclos etarios -infancia, niñez, adolescencia y juventud- y grandes bloques de conocimientos y competencias que son la base de la definición del perfil de egreso del estudiante. Dicho perfil da cuenta de los tipos de competencias que los estudiantes deben haber logrado desarrollar y evidenciar a la edad de 18 años. Las competencias son el cimiento de desempeños competentes a escalas diversas de la sociedad, que implican la capacidad de responder a múltiples desafíos. La competencia no es solo la intencionalidad o la elaboración de una respuesta frente a un desafío sino su concreción en un actuar competente específico (World Economic Forum, 2015; Gray, 2016; Leisman, 2017; EDUY21, 2018).

Consideramos que hay cuatro grandes bloques de conocimientos y competencias que sustentan la idea de una educación inclusiva como derecho a la educación y a los aprendizajes como bienes comunes. El primer de los bloques se refiere a lo que se denominan alfabetizaciones fundamentales que responden a una visión dinámica y evolutiva de la sociedad. Estas tienen que ver con habilidades universales requeridas por los estudiantes para el desarrollo de las tareas de la vida diaria y que constituyen la base imprescindible de todo aprendizaje con independencia de los contextos y de las situaciones en que se encuentren los mismos, así como de sus capacidades. Comprende la alfabetización en lengua materna, segundas lenguas, STEAM (por sus siglas en inglés, Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática), pensamiento computacional/lenguaje de programación y comunicación, cultural, educación para la ciudadanía, ambiental, educación física y deportes, y financiera.

El segundo bloque tiene que ver con las herramientas metodológicas que ayudan a los estudiantes a responder a diversos órdenes de desafíos. El estudiante no enfrenta en la vida desafíos “empaquetados” por las disciplinas sino situaciones en que debe identificar, integrar y movilizar diversidad de saberes disciplinares para pensar y actuar ante múltiples realidades complejas (Morin, 2018). Comprende la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación y negociación con los otros, la formación de opinión y toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva -repertorio de estrategias requeridas para abordar condiciones inesperadas y nuevas- y aprender a aprender. Todo este bloque da cuenta de la necesidad que las personas se apropien de estructuras de pensamiento y de instrumentos que les permitan buscar respuestas frente a desafíos, y que lo hagan en equipo.

El tercer bloque da cuenta de las cualidades de carácter de la persona que están relacionadas a cómo los estudiantes entienden y actúan en diferentes ambientes que cambian a ritmos exponenciales y de maneras muchas veces no previsibles. Esto es, asumir la disrupción -el proceso por el cual se invalidan nuestras formas tradicionales de tomar decisiones individuales y colectivas- como un hecho permanente que marca

nuestras vidas (Schwab, 2017). Comprende las competencias vinculadas a la inteligencia emocional, a cuidarse a sí mismo, a administrar la vida diaria, a la curiosidad, a desempeñarse en sociedad con sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, a adaptarse a los cambios, a ejercer el liderazgo y a una orientación de servicio. El bloque argumenta en torno a estilos de vida autónomos, solidarios, saludables y sostenibles, como una de las condiciones esenciales de la cualidad de carácter de una persona.

El cuarto bloque se refiere al compromiso global y local que permita al estudiante ser un ciudadano de la aldea global con sensibilidad y actuación local. Asumir la pertinencia, la incidencia y las implicancias de la ineludible interconexión y el carácter vinculante entre lo global y lo local. Por ejemplo, esto abarca la concientización y convergencia en valores y derechos humanos universales respetuosos de las diversidades de género, identidades y afiliaciones, poder apreciar las diferencias entre y al interior de las sociedades y estar preparado para interactuar con los diferentes. Asimismo, forjar la conciencia ambiental y/o compromiso en construir un futuro sostenible de su contexto local, de su país, de su región y de la humanidad. Ciudadanía implica proteger y protegernos con independencia de nuestra localización.

## Inclusión piloteada por un educador que aprecie la diversidad

La evidencia mundial nos señala que los sistemas educativos más inclusivos en oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje son aquellos en que los docentes orientan y facilitan a los alumnos y los aprendizajes mientras que, asimismo, los alumnos son protagonistas de sus aprendizajes (Opertti, 2017; EDUY21, 2018). Ciertamente esto requiere, entre otras cosas, revisar el rol, el perfil, la formación y el desarrollo profesional docente a la luz de entenderlo como educador y principal tomador de decisiones del sistema educativo en el aula.

La inclusión genera en los educadores, sentimientos encontrados, narrativas diversas, aprehensiones de diversos tenores, diversidad de expectativas y confusión sobre cómo se puede lograr y desarrollar. Nos parece relevante señalar una serie de elementos que pueden ayudar a contextualizar el debate sobre educadores e inclusión:

- los docentes no se encuentran cómodos ni desarrollan sus potencialidades en sistemas educativos donde la prioridad no es facilitar a cada alumno una oportunidad real de aprender;
- un cúmulo de actitudes y prácticas de rechazo, indiferencia, sospecha y ritualismo frente a transformaciones educativas pretendidamente inclusivas que se prescriben de arriban hacia abajo sin retroalimentación, no se entienden, menos se apropian y que prácticamente no entran al aula de clase;
- un cúmulo también de actitudes y prácticas de aprehensión, rechazo y desorientación frente a la creciente y alta heterogeneidad de los perfiles, contextos y expectativas de los alumnos;
- la desorientación del docente a la luz de la heterogeneidad del alumno tiene mucho que ver con modelos de formación docente y estrategias de desarrollo profesional que no integran piezas de conocimientos para abordar al alumno en su integralidad y especificidad;
- precisamente la formación docente tiene un deber importante en cuanto a sustentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en comprender la diversidad, del tenor que sea, como oportunidad y no como restricción;

- la proliferación de discursos, narrativas y prácticas que, en diferentes gradientes, asumen la imposibilidad de congeniar equidad y calidad, que la diversidad es ingobernable y la ineducabilidad de alumnos categorizados como vulnerables; y
- la fuerte tendencia a señalar que las respuestas frente a la diversidad estriban en reducir brechas de oportunidades y compensar diferencias sin asumir que diversidad no es sinónimo de disparidad y que requiere políticas complementarias de aquellas orientadas a reducir las disparidades (Florian 2008; Florian & Black-Hawking, 2010; Forlin, 2010; Rouse, 2010; Florian 2012; Opertti, Brady, & Duncombe, 2012; UNESCO, 2017; Opertti, 2017);

A la luz de fortalecer al educador para encarar los múltiples y delicados desafíos en torno a la inclusión, proponemos cuatro claves. En primer lugar, el reconocimiento y apuntalamiento de los educadores como co-desarrolladores del currículo. Esto implicaría que los docentes deban ser agentes activos en sus propias prácticas y en el progreso de los estudiantes; que las políticas deberían entender y ser más tolerantes frente a las narrativas personales y sociales de los docentes a fin de entender mejor lo que están pensando y haciendo (los mundos de las subjetividades); y la promoción de una cultura de la confianza y del respeto entre la diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo.

En segundo lugar, que los educadores asumen su responsabilidad en contribuir a gestar y lograr la inclusión de todos los alumnos. Por un lado, esto supondría la toma de conciencia sobre ciertas actitudes y prácticas discriminatorias existentes transversales al currículo en cuanto a objetivos, estructuras, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, y maneras de evaluar. Por otro lado, afinar las competencias de enseñanza y de conocimiento relacionadas a diferencias en los aprendizajes, que se refleja en reflexionar sobre las prácticas propias (sólo o con otros); responder a alumnos diversos a través de objetivos flexibles y pertinentes; la diversificación de los métodos de enseñanza, actividades y evaluación y promover la participación activa de los alumnos en el aprendizaje.

En tercer lugar, los educadores alentados por un sistema educativo en diálogo con la sociedad bajo una cultura de la confianza, de la colaboración y de la rendición de cuentas recíprocas. Las prácticas educativas se potencian y mejoran a través del intercambio entre pares (redes/comunidades de práctica docente), y en diálogos hacia dentro y fuera del sistema educativo. Asimismo, los centros educativos deben responsabilizarse por los resultados de los aprendizajes mientras que las autoridades educativas deben asumir la responsabilidad en facilitar a los centros las condiciones y los recursos requeridos para su logro (Savolainen, 2009). Como señalan Halinen y Jarvin (2008), cuando el trabajo se basa en la confianza y la honestidad, con fuertes expectativas y estructuras de apoyo y procedimientos, la gente responde tratando de dar lo mejor de sí. Esa es la clave para el éxito en la educación, y sin duda, en la inclusión.

En cuarto lugar, la necesidad de cambiar en profundidad la formación docente como sustento de la inclusión docente y de un docente inclusivo. La formación docente debe sentar bases necesarias y sólidas para lograr un docente de calidad. La experiencia de países como Canadá (Ontario), China (Shangai), Finlandia, Japón y Singapur indican que un docente de calidad es el resultado básicamente de tres aspectos: (i) un alto nivel de inteligencia general; (ii) sólido manejo de las disciplinas que enseñan; y (iii) evidencia una alta aptitud para comprometer a los estudiantes y ayudarlos a entender lo que es enseñado (Tucker, 2011).

Los desafíos en torno al desarrollo de una pedagogía inclusiva en los centros de formación docente, supone la articulación de dos componentes claves: (i) atender las necesidades de los docentes para trabajar en contextos multiculturales y de creciente diversidad reflejada en las escuelas y en las aulas; y (ii) promover que personas de diversas procedencias e identidades sean docentes (Forlin, 2010). En efecto, un desafío mayor estriba en posicionar la inclusión y la diversidad como ejes transversales del currículo de formación docente englobando aspectos relativos a los objetivos, las estructuras, los ambientes de aprendizaje y las ofertas, las disciplinas, las estrategias de enseñanza, así como los criterios y las orientaciones de evaluación, entre otros aspectos. Tres temas revisten una particular relevancia: (i) entender los aprendizajes; (ii) promover la justicia social y (iii) forjar un profesional activo (Florian, 2011).

## Inclusión como idas y vueltas entre educadores, familias y comunidades

La educación inclusiva es un asunto de la sociedad en su conjunto que requiere capacidad de escucha y de respuesta frente a los interrogantes de las comunidades y de las familias sobre cuáles son o podrían ser los mejores ambientes de aprendizaje para sus hijos/as y como, en efecto, entender y aceptar la diversidad y a los diferentes. Las expectativas, los posicionamientos y las exigencias de las familias sobre lo que se propone desde el sistema educativo, es uno de los puntos más delicados en torno a la inclusión.

En primer lugar, refleja la diversidad de imaginarios sociales y educativos que anidan en una sociedad que implica inclusión en sus basamentos, objetivos, rúters y resultados. Una sociedad que aspira a ser inclusiva no puede tolerar tales niveles de desigualdad en oportunidades sociales y educativas que debiliten la confianza y el apoyo a la educación inclusiva. Ciertamente, la desigualdad educativa puede transformarse en un poderoso justificativo de posicionamientos fatalistas frente a las adversidades de los contextos, en un marco más general en que la propia desigualdad en un amplio sentido mina la confianza en la democracia.

En segundo lugar, el convencernos y convencer que la aspiración y progresiva concreción de una sociedad de justas oportunidades y de cercanías, tiene un fundamento ético insoslayable que hace a la afirmación de valores universales vinculados a la justicia social, la inclusión y la equidad. Asimismo, se debe también hacer hincapié en una valoración si se quiere más instrumental de conveniencia para los diversos grupos de elites. Esto implica argumentar que una sociedad con fundamentos más igualitaristas permite una convivencia más sana y un desarrollo más sostenible en lo político, cultural, social y económico.

En tercer lugar, la fuerte presión que, desde los contextos, las familias y las comunidades, se genera por formar para la competencia y la competitividad, y en particular para superar los filtros de selección que establecen los sistemas educativos, paradigmáticamente reflejados en los exámenes. Entre otras cosas, esto se traduce en reclamos por ambientes homogéneos de aprendizaje que se integran por alumnos de similares orígenes y capacidades. La heterogeneidad en los perfiles de los alumnos es visto como un factor negativo que disminuye las exigencias.

En tercer lugar, las familias de alumnos categorizados como con necesidades especiales, así como las instituciones que velan por su bienestar y desarrollo, desconfían muchas veces de discursos y prácticas en torno a la inclusión en diferentes sentidos. Por un lado, el principio de política que todos los alumnos son especiales puede llevar a

hacer invisibles las necesidades de apoyo y de estrategias diferenciadas que requieren ciertos alumnos. Por otro lado, si bien la tendencia claramente en el mundo es a transformar las escuelas especiales en centros de apoyo a los aprendizajes en las escuelas regulares (Florian, 2014), no puede dejarse de soslayar que los alumnos que provienen de escuelas especiales son muchas veces marginados en las escuelas comunes y en efecto privados de oportunidades de aprendizaje. Las familias y las instituciones perciben que los mismos son las víctimas de un currículo y de una pedagogía que los tratan esencialmente como depositarios de apoyos específicos que reciben para paliar sus “deficiencias” y no se repara en verlos como personas cuyos valores, emociones, habilidades y conocimientos conforman un todo interrelacionado.

La educación inclusiva implica pues un proceso de construcción colectiva y de acuerdo sobre un imaginario inclusivo de sociedad que en definitivo remite a una interrogante medular en educación antesala de todo desarrollo institucional y programático: qué tipo de educación, sistema educativo, centro educativo, currículo, pedagogía y docente se requiere para el tipo de sociedad, comunidad, ciudadanía y personal anheladas y forjadas.

## Conclusiones

La educación inclusiva se encuentra en un cruce de caminos donde se entremezclan pasado, presente y futuro. Por un lado, un pasado que en gran medida encuadra el presente y que remite a dilemas y fricciones ideológicas, sociales, políticas y educativas entre educación especial, necesidades especiales, inclusión e integración permeados por diversos y antagónicos enfoques. Por otro lado, un presente que crecientemente hace suyo un entendimiento comprensivo y componedor de la educación inclusiva como una clave fundamental de transformación de la educación y de los sistemas educativos pero que, asimismo, no termina de convencer ni de comprometer a diversidad de actores e instituciones fundamentales para transitar un camino de acuerdos sobre que la identidad de la inclusión nace primariamente de la singularidad de cada persona sustentado en un afinado entendimiento de los contextos y las circunstancias. Quizás como una síntesis dialéctica del pasado y del presente, pueda emerger una visión de la educación inclusiva como intersección entre sociedad, política, educación, familias y comunidades.

A la luz de una mirada futurística y transformacional de la educación inclusiva, se han esbozado seis ideas fuerza para abordar los entretijos entre inclusión social, inclusión educativa y educación inclusiva desde una valorización de la política y de la política pública, entendidas como la voluntad de avanzar en imaginarios inclusivos de sociedad que orienten y mandaten a los sistemas educativos a su consecución. Crucialmente esto implica generar diálogos y sinergias entre dimensiones y piezas del sistema educativo que se han mantenido en sus silos, y que no han podido contribuir significativamente a transversalizar la educación inclusiva en los sistemas educativos.

Las seis ideas fuerza se resumen en: (i) un postura filosófica-ética en favor de un universalismo diverso e incluyente; (ii) un estado garante de una genuina inclusión en oportunidades educativas; (iii) la educación inclusiva entendida como el espíritu y la materia del sistema educativo; (iv) la educación inclusiva como un disparador de oportunidades de aprendizaje; (v) educadores que se apropien y amen la diversidad; y (vi) acuerdos sobre inclusión que convenzan y comprometan a la sociedad en su conjunto.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., & Messiou, K. (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, 42-45.
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 15, 3-26. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-curragenda\\_21stcentury\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-curragenda_21stcentury_spa.pdf)
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- De Armas, G., & Aristimuño, A. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf>
- Educación 2050 (2016). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Buenos Aires: Educación 2050. Recuperado de <http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/11/Paper-Innovación-2016.pdf>
- EDUY21 (2018). *Libro Abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*. Montevideo: EDUY21. Recuperado de <http://eduy21-2.net.com.uy/Documentos/Libro%20abierto%20EDUY21.pdf>
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospect*, 38(1), 77-79.
- Florian, L. (2008). Reimagining special education. En L. Florian (Ed.), *Handbook of Special Education* (pp. 7-20). Londres: SAGE.
- Florian, L. (2011). Introduction. Mapping international developments in teacher education for inclusion. *Prospects*, 41(3), 319-312.
- Florian, L. (2012). Teacher education for inclusion: A research agenda for the future. *Future Directions for Inclusive Teacher Education. An international perspective* (pp. 212-220). Devon: Routledge.
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. En Florian (ed), *Handbook of Special Education*. 2nd edition, Vol. 1, (pp. 9-22). Londres: Sage Publications.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. En C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-12). Nueva York: Routledge.
- Fukuyama, F. (2018). *Identity: Contemporary identity politics and the struggle for recognition*. Londres: Profile Books.
- Fukuyama, F. (2018). Propos recuellis para Frédéric Joignot. *Le Monde*. París : Idées.
- Henny, C. (2016). *9 things that will shape the future of education: What learning will look like in 10 years?* Recuperado de <https://elearningindustry.com/9-things-shape-future-of-education-learning-20-years>
- Gray, A. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum. Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

- Leisman, C. (2017). *Crucial competencies in the fourth industrial revolution*. Ontario: HRSG. Recuperado de <http://resources.hrsrg.ca/recruiter/crucial-competencies-in-the-fourth-industrial-revolution>
- López, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos a la Educación en el Nuevo Escenario Latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence Unleashed. An argument for All in Education*. Recuperado de <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- McClure, L. (2016). *What is the future of education? Teachers respond*. Recuperado de <http://blog.ed.ted.com/2016/02/12/whats-the-future-of-education-teachers-respond/>
- Morin, M. (2018). *Pour résister à la régression*. París : Editions de l'Aube.
- OECD, OIE-UNESCO, UNICEF (2016). *Serie Aprendizajes y Oportunidades. La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 18-30). Recuperado de [http://www.unicef.org/ni/media/publicaciones/archivos/20160505\\_UNICEF\\_UNESCO\\_OECD\\_Naturaleza\\_Aprendizaje.pdf](http://www.unicef.org/ni/media/publicaciones/archivos/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje.pdf)
- OEI, OIE-UNESCO (2018). *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI, OIE-UNESCO. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad>
- Opertti, R. (2017). 15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. *Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. Ginebra: OIE-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259069S.pdf>
- Opertti, R. (2017). Educación Inclusiva 2030: temas e implicancias para América Latina. *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. París: UNESCO.
- Opertti, R., Brady, J., & Duncombe, L. (2012). Interregional discussions around inclusive curriculum and teachers in light of the 48<sup>th</sup> International Conference on Education. *Future Directions for Inclusive Teacher Education. An international perspective* (pp. 183-191). Devon: Routledge.
- Opertti, R., Zachary, W., & Zhang, Y. (2014). The SAGE Handbook of Special Education. En L. Florian (ed.), *Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA* (pp. 149-169). 2nd edition, Vol. 1. Londres: Sage Publications.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice (pp. 47-55). En C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Nueva York: Routledge.
- Savolainen, H. (2009). Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education (pp. 49-59). En C. Acado, M. Amadio y R. Opertti (eds), *Responding to diversity and striving for excellence. An analysis of international comparison of learning outcomes with a particular focus in Finland* (pp. 49-59). Geneva: UNESCO-IBE.
- Schwab, R. (2017). *La quatrième révolution industrielle*. DUNOD : Cologny.

- Tikly, L. (2017). The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, 61(1), pp. 22 - 57.
- Tomasevsky, K. (2001). *Indicadores del derecho a la educación*. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Tucker, M. S. (2011). *Standing on the shoulders of giants. An American agenda for education reform* (pp. 9-15). Washington DC: National Center on Education and the Economy. Recuperado de <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2011/05/Standing-on-the-Shoulders-of-Giants-An-American-Agenda-for-Education-Reform.pdf>
- UNESCO-IBE (2008). *Conferencia internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (pp. 3-14). Ginebra: UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- UNESCO-IBE (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education* (pp. 19-22). Geneva: UNESCO-IBE. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ice\\_2008\\_final\\_report\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ice_2008_final_report_spa.pdf)
- UNESCO-IBE (2009). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education* (pp. 111-123). Geneva: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & International Bureau of Education.
- UNESCO-IBE. UNESCO-IBE (2011). *Interregional and regional perspectives on inclusive education: Follow-up of the 48th session of the International Conference on Education* (pp. 13-32). Geneva: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & International Bureau of Education: UNESCO-IBE.
- UNESCO (2014). *Final Statement. The Muscat Agreement*. Global Education for All Meeting, Muscat, Omán, 12-14 de mayo de 2014. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122>
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París, UNESCO. (Doc. ED-2016/WS/2). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París, UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- USC Rossier Online (2014). *What will education look like in 20 years?* Recuperado de <https://rossieronline.usc.edu/blog/education-20-years/>
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. World Economic Forum, Geneva. Recuperado de [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)