

La atención a la diversidad. El modelo ético de la escuela inclusiva y orientadora

Jordi Carmona

Maestro

Mercè Olivé

Maestra

Resumen

La atención a la diversidad. El modelo ético de la escuela inclusiva y orientadora

Hablar de atención a la diversidad en la escuela ordinaria y en la escuela especial ya es cosa del pasado. También lo es hablar de escuela inclusiva porque una escuela es inclusiva o es injusta. Y una escuela injusta no tiene razón de existir. Son necesarios cambios, urgentes en algunos casos, muy urgentes en la concepción general de la escuela, de su organización y del significado de educar. En definitiva, es imprescindible basarnos en el respeto al niño y al adolescente, sean las que sean sus características. Procurar por sus derechos al acceso universal a la formación y a la educación entre iguales, en la que cada individuo es diferente, y ser capaz de desarrollarse y formarse en una sociedad que es única para todos. Formar personas aptas para la vida en una sociedad justa, una sociedad que no sólo haga de contención, sino que sea capaz de abrazar a todo el mundo. No existe otro camino para no caer en la exclusión. La escuela inclusiva es un derecho, un ecosistema del que se habla y del que sobretodo los maestros son los expertos. Aquí también hay que ser exigente. Los maestros deben ser buenos profesionales. Tienen que garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos sus alumnos ¡de todos! Aquí radica la esencia de la escuela para todos. Y con eso no se juega. La formación inicial y la sensibilidad del maestro es fundamental. El cambio debe llegar también a las escuelas y facultades de formación del profesorado. En definitiva, hacen falta buenos maestros, en una escuela bien preparada.

Palabras clave: Atención a la diversidad, inclusión, escuela inclusiva.

Abstract

Attention to diversity. The ethical model of the inclusive and guidance-oriented school

Talking about education quality, equity of opportunities, inclusion and no discrimination is already something from the past. Even talking about inclusive schools: because a school is inclusive or it is unfair. Unfair schools must not exist. Changes are necessary and urgent changes are required today. We must change the general conception of the school, its organization and what education means. It is essential to rely on respect for children and adolescents, whatever their characteristics are. We have to ensure their rights to universal access to peer education programmers. We are all diverse and our society is unique for everyone. We have to give students equal educational opportunities in a society capable of including and embracing families and communities. There is no other way if we do not want to fall into exclusion. Inclusive schools are a right and teachers must be good professionals. They have to be culturally competent to create a supportive environment and prepare all students for their responsibilities in an interdependent world. Changes must also reach schools and teacher training universities. In conclusion, good teachers are needed in well-prepared schools.

Keywords: Attention to diversity, inclusion, inclusive school.

La escuela preparada es la escuela justa

Hablar de atención a la diversidad en la escuela ordinaria y en la escuela especial ya es cosa del pasado. Incluso hablar de escuela inclusiva: porque una escuela es inclusiva o es injusta. Y una escuela injusta no tiene razón de existir.

Se necesitan cambios, urgentes en algunos casos ... muy urgentes, en la concepción general de la escuela, de su organización y de lo que es educar. En definitiva, es imprescindible basarnos en el respeto por el niño y el adolescente, sean cuales sean sus características. Velar por sus derechos al acceso universal a la formación y educación entre iguales, que son diferentes, y ser capaz de desarrollarse y formar parte de una sociedad que es única para todos.

Formar personas aptas para la vida en una sociedad justa, una sociedad que no sólo haga de contención, sino que sea capaz de atender a todo el mundo. No hay otro camino si no se quiere caer en la exclusión. La escuela inclusiva es un derecho, un ecosistema del que todo el mundo habla y delo que ante todo entienden los maestros. En este tema también hay que ser exigente. Los maestros deben ser buenos profesionales. Deben garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos sus alumnos, de todos! Aquí radica la esencia de la escuela para todos. Y con esto no se juega. La formación inicial y la sensibilidad del maestro es fundamental. El cambio debe llegar también a las escuelas y facultades de formación del profesorado. En definitiva, se necesitan buenos maestros en una escuela bien preparada.

¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? Hablamos de la escuela que acoge todo el alumnado (Arnaiz, 2003), sin exclusión, tanto en relación a su presencia, como a la participación y el progreso de todas las personas. Y en este punto procede recordar también que la inclusión debe contemplar también la exclusión social y la segregación escolar que el reciente "**Pacto contra la segregación escolar en Cataluña**"[1] ha puesto de manifiesto como uno de los aspectos clave para alcanzar el éxito educativo en nuestro país. Por lo tanto, cuando hablamos de escuela inclusiva nos referimos a esta escuela para todos, sin exclusiones de ningún tipo, con una mirada amplia, ávida para dar respuesta a los retos y problemas de nuestra sociedad del siglo XXI. Una escuela ante todo ética.

Los recursos deben acompañar a cada persona según sus necesidades. Es necesario pues, traspasar los recursos de la escuela especial a las escuelas ordinarias, entendiendo también que la escuela especial tiene un papel importante de acompañamiento y de referente, que atiende a aquellas personas que no pueden sacar provecho de la escuela ordinaria. Nos encontramos aquí en uno de los cuellos de botella en la toma de decisiones: ¿cuándo entendemos que una escuela ordinaria no puede dar cabida a un alumno con necesidades educativas especiales? Pues cuando este alumno no sacará ningún provecho de su inclusión ordinaria. Y esto se da en casos muy extremos, básicamente cuando la comunicación entre iguales, las emociones, los sentimientos y la

información es prácticamente nula. Es por ello que la apuesta de las escuelas ordinarias debe ser de un compromiso firme, las conocidas "compartidas" no ayudan a la inclusión, porque se pone el peso de la misma en los aprendizajes adquiridos en la escuela de educación especial. Entramos pues en la esencia del tema ya que, llegados a este punto, la mirada que deben tener maestros, educadores, familias y alumnos es clave. Las personas aprendemos en contextos de socialización: la escuela es el espacio social de aprendizaje. Por lo tanto, es el contexto social lo que favorece la inclusión (Casanova, 2011), no el espacio de los aprendizajes de aula solamente. Se aprende en los jardines, en los patios, en los pasillos, en las salidas, en el tiempo de ocio y en todos aquellos espacios de una escuela susceptibles de ser formativos. La secretaría, la cocina, el mantenimiento, la jardinería, la interacción permanente entre iguales, la biblioteca, los diferentes servicios de la escuela... son recursos que aportan herramientas de una gran validez para esta plena inclusión. Y que poco son utilizados en las escuelas, cuando se conciernen todos los aprendizajes y la vida social sólo al aula.

Otro papel fundamental lo juega el maestro. Todos los maestros, coordinados por el tutor, deben conocer y saber sobre toda la diversidad de sus grupos. El tutor es el centro de toda la atención individualizada a los alumnos y en este sentido coordina el resto de compañeros del claustro y los servicios especializados como pueden ser los EAP (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) o los departamentos de orientación en aquellas escuelas que se disponga de este servicio. No es arriesgado afirmar que todos los maestros, sin necesidad de serlo, deben tener un marcado perfil psicopedagógico que se adquiere, en la mayoría de los casos, a través de formación, pero por encima de todo a partir del interés y una determinada vocación de maestro, de buen maestro. Es decir, repensando y reestructurando la naturaleza de la práctica docente haciendo que ésta se apoye especialmente en los más desfavorecidos. De esta modo, potenciando las capacidades de estas personas, haciéndolas protagonistas de su propia historia y aprendiendo de cada uno, superando aquellos tics opresivos que atentan contra ellos y contra los demás colectivos e individualidades, la escuela inclusiva se transforma en un centro para todos y representa también una reformulación de sus objetivos.

La escuela preparada es aquella que lucha para alcanzar los objetivos de inclusión, que contrasta y valida sus resultados, que debe estar engalanada, habilitada, arreglada incluso "endomingada" para atender todas las personas. Debe tener avidez por aprender y un rumbo claro. El nuevo **Decreto 150/2017 del 17 de octubre de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo**[2], publicado por el Departamento de Enseñanza, puede ayudar. Ha tardado veinte años y es mejorable, pero nos da una buena visión del sistema, estructura y define los niveles de apoyo que necesitan los alumnos. Abre el camino de la reconversión de la escuela especial, que deviene progresivamente un centro de recursos... pero atención, las leyes quedan obsoletas... y nuestra mirada debería ir más allá del decreto.

Es necesario educar en la inclusión de todos los alumnos, atender por arriba y por debajo; talento y dificultad necesitan atención, pero la mirada debe ser para todos los alumnos. Sólo se puede conseguir transformando las metodologías de aprendizaje. Y para ello hay que dar voz a los alumnos. Los tenemos, pero no los consideramos suficiente. La escuela preparada permite que los alumnos se sientan escuchados. Escucharlos nos permitirá mejorar y llevar a cabo esta transformación y visualizar el hecho clave: todos somos singulares. Huelga decir que la sensibilidad para acoger la diferencia se consigue en el día a día y en el acompañamiento para aceptar la diferencia que existe entre todos nosotros y alumnos y maestros tenemos la responsabilidad de conseguir una sociedad acogedora, en la que todo el mundo tenga cabida y donde todos nos sintamos bien.

¿Cambiamos la estructura de la escuela, seremos capaces de romper barreras y estereotipos?

¿Cambiamos el saber hacer en el aula? ¿Haremos escuelas preparadas y formaremos buenos maestros? Aquí están los retos de la escuela inclusiva, de un mundo mejor.

Exponemos a continuación algunos de los aspectos más relevantes para alcanzar los objetivos que hemos mencionado:

Atender la diferencia en la dificultad y en la excelencia.

Otro de los tópicos que encontramos cuando en nuestras aulas abordamos el tratamiento de la diferencia es etiquetar la diversidad como la dificultad vinculada a las necesidades educativas por carencias o por particularidades personales. También hay que contemplar otra diversidad: la derivada de la excelencia individual o colectiva (Pfeiffer, 2017), que también se presenta de manera natural. Es aún más difícil de diagnosticar, pasa casi siempre desapercibida, y significa una pérdida de talento y de potencialidad que nuestro sistema educativo no debería permitirse. Y es que, en definitiva, el ejercicio docente, en la era de las tecnologías audiovisuales, de la información y de la comunicación, necesita más que nunca profesionales observadores, abiertos y plurales, capaces de distinguir las necesidades específicas de su grupo y de buscar respuestas auténticamente efectivas y afectivas que garanticen la eficiencia de la función educativa.

El tratamiento de la diversidad entendida de este modo pasa a convertirse en un proceso natural inherente al ejercicio docente, en continua transformación y evolución. En este escenario, es fundamental el trabajo coordinado de toda la comunidad educativa. Y esta coordinación tan necesaria tiene una pieza angular: el tutor. De este modo, la atención a la diversidad se sitúa en el ámbito de la acción tutorial con la misma naturalidad como pueden serlo las competencias transversales. Este no es un aspecto trivial en absoluto. En la mayoría de casos, la diferencia y la singularidad terminan en el gabinete psicopedagógico (departamentos de orientación) en los que los profesionales además de prevenir, diagnosticar, orientar y formar, acaban asumiendo el papel de

dinamizadores del proceso del aula (Bisquerra, 1998). En algunos casos incluso con intervención directa, con desdoblamientos y grupos de trabajo que terminan enmascarando el verdadero y necesario trabajo inclusivo que maestros y tutores deben llevar a cabo en el aula.

De este modo la escuela debe dar respuesta a la diversidad de sus alumnos a partir de los siguientes ejes claves:

- a. La consideración de la totalidad del alumnado como objetivo de la diversidad, dentro del ámbito del PEC (Proyecto Educativo de Centro).
- b. Las programaciones ordinarias de las áreas curriculares, como punto decisivo del tratamiento de la diversidad.
- c. La necesidad del trabajo en equipo por parte del profesorado.
- d. La estrecha articulación de los recursos específicos de carácter compensatorio dirigidos al alumnado con necesidades educativas, con el conjunto de actividades de enseñanza / aprendizaje (medidas y apoyos).
- e. La composición heterogénea de grupos, como criterio de agrupamiento más facilitador de la educación de la diversidad.
- f. La evaluación cualitativa del alumnado centrada en el propio proceso de aprendizaje.

La coordinación del tutor.

En un escenario ideal y de compromiso, el tutor es el centro de la atención a la diversidad. Es él o ella el primero de atender a la familia, de conocer los antecedentes, los primeros síntomas o aspectos relevantes que, en el entorno de confianza recíproca en el ámbito de la tutoría, se confían mutuamente familia y tutor (Sans Fitó, 2010). También es el tutor/ a el responsable de la detección precoz, aspecto clave y fundamental de la atención a la diversidad. Esta detección precoz, resultado de la observación cuidadosa y sistemática en el aula, tiene el refuerzo del gabinete psicopedagógico de los profesionales de los diferentes servicios de atención y apoyo (EAP, por ejemplo). En todo caso, la observación sistemática se desprende siempre de un buen diagnóstico, un buen mapa de la diversidad del aula que debe conocer todo el equipo de profesionales del centro (y de la familia, obviamente, en su caso en particular).

Y en este aspecto el trabajo coordinado por el tutor es fundamental, ya que, sobre este mapa de la diversidad, es necesario que, junto con la colaboración del equipo psicopedagógico, se establezcan las estrategias de trabajo en el aula para tratar la diversidad, fundamentadas en determinar los objetivos competenciales y la evaluación para cada alumno y para cada competencia, que se aplicarán después a las diferentes áreas.

El seguimiento de estas estrategias, la aplicación y especialmente la evaluación de las competencias son tareas fundamentales de la acción tutorial, que se refuerzan siempre con el asesoramiento y la formación por parte del gabinete psicopedagógico.

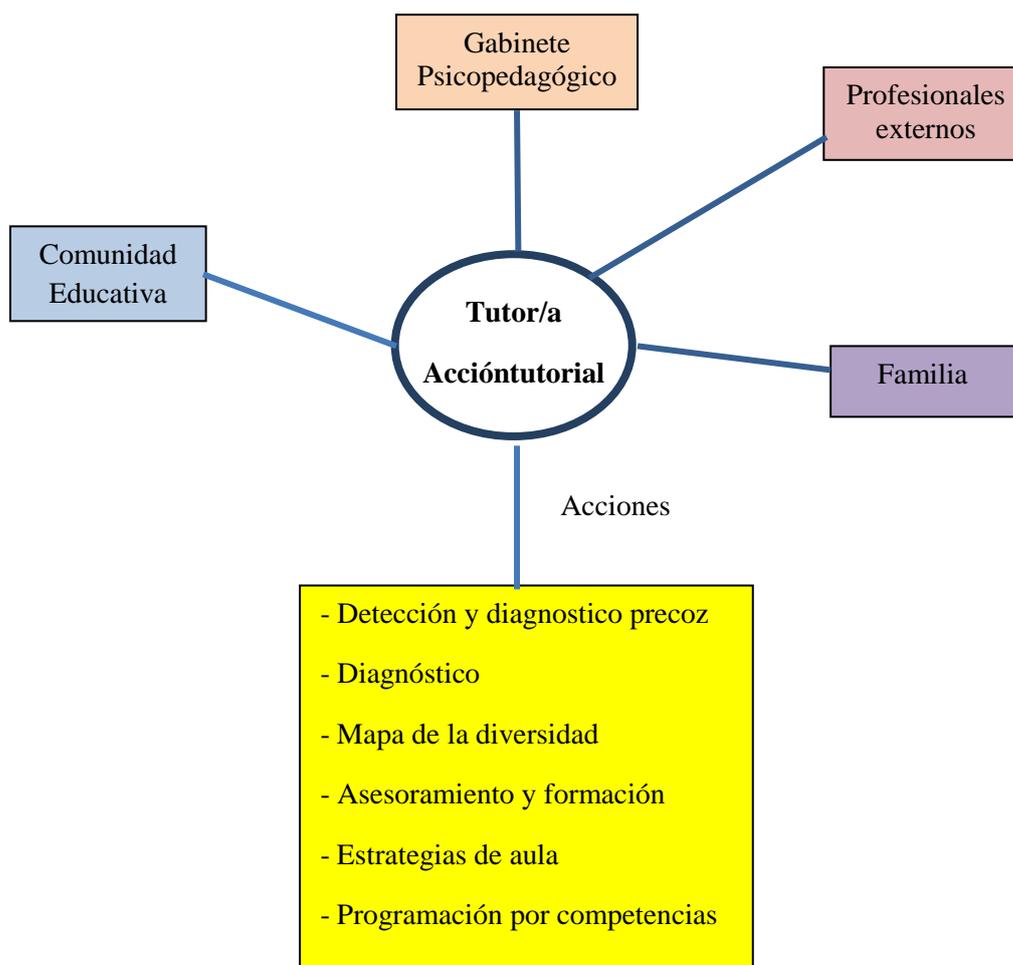


Figura 1: Atención a la diversidad de los alumnos

La coordinación del tutor también es clave en relación a la planificación y seguimiento que puede llevarse a cabo con otros profesionales como maestros de apoyo extraescolar, tratamientos del ámbito logopédico o psicológico, externos a la escuela.

Estrategias de aula.

En la línea de lo expuesto hasta el momento, si enfocamos la diversidad como una diferencia motivadora y necesaria, donde se trata de dar respuesta a la diferencia natural (tanto en la dificultad como en la excelencia), es necesario que maestros y educadores construyamos un proceso educativo basado en estrategias de aula. Estas estrategias

deben ser capaces, por sí mismas, de dotar a la didáctica de un compromiso implícito y natural del tratamiento de la diversidad. La clave está pues en la plasticidad y creatividad del educador que debe programar de manera diferente y, en la mayoría de los casos, el alumno se convierte en el dinamizador de la construcción del conocimiento y del aprendizaje. Es como el director de orquesta que dirige desde dentro de la propia orquesta, donde es más sencillo saber quién "afina" y en la que se puede conducir el proceso individual de aprendizaje, de una manera más personalizada, modelando actividades según las necesidades observadas.

Como ejemplo, se expone una posible clasificación inicial de modelos de actividad de aula con las características asociadas.

Tabla 1: Tipos de actividades

Actividad	Características
Actividades paralelas	Tareas de aula en las que los alumnos realizan distintas actividades
Actividades homogéneas	Tareas que los alumnos desarrollan al mismo tiempo
Actividades de ejecución individual	Trabajo individual específico
Aprendizaje cooperativo	Actividades de construcción del conocimiento que los alumnos realizan en grupo

Además, el maestro debe tener en cuenta, tanto en su programación de aula como en el desarrollo de una estrategia que contemple la diversidad, aspectos fundamentales como los que se relacionan a continuación (Holzschuher, 2012). Es necesario que estos aspectos sean adecuadamente identificados y si es posible se haga una cuidada relación y seguimiento por escrito:

- a. Rutinas de aula (patrones discrecionales de actividades que se aplican a diario)
- b. Estructura de orden de la actividad (el ritmo de la clase, el orden en el que se desarrollan las diferentes actividades de la sesión, teniendo en cuenta las características de la diversidad presente en el aula).
- c. Pautas de actitud (tanto las observadas como las requeridas).
- d. Habilidades de orden diario (especialmente aquellas que configuran un entorno propicio para el aprendizaje).
- e. Control del aula (estrategias empleadas para conseguir un buen ambiente y mantenerlo dentro del aula).
- f. Rutinas cotidianas.
- g. Oportunidad de aprendizaje.
- h. Ayudas y recursos del maestro (necesidades del maestro para tratar la diversidad propia de su aula).
- y. Estilo de aprendizaje globalizado.

- j. Modificaciones curriculares (aplicación de alguna adaptación curricular individualizada).
- k. Currículum funcional.
- l. Pedagogía ocasional (incorporación curricular de los aspectos más relevantes de los eventos sociales, culturales, políticos, etc).
- m. Tipología de las relaciones que mantienen los alumnos entre ellos y con el maestro.
- n. Rol que ocupa la diversidad en el conjunto de la clase.
- o. Actitud que muestran los alumnos en un entorno inclusivo, entendiendo que este entorno genera una riqueza de situaciones susceptibles, en caso de ser tratadas adecuadamente, que favorecen la inclusión.
- p. Organización general (de qué manera el tipo de diversidad presente en el aula modifica la organización de la clase).
 - Tipología de la actividad
 - Distribución del tiempo.
 - Organización del espacio y ubicación de los alumnos.
 - Cargos de los alumnos.
 - Participación de los alumnos en la gestión y organización escolar.
 - Instrucciones de trabajo.
 - Consignas verbales e instrucciones individualizadas y colectivas dirigidas a los alumnos.
 - Tipo de preguntas que se formulan.
 - Organización de las actividades (en gran grupo, en pequeño grupo, por parejas, individual).
 - Recursos o ayudas especiales.
 - Tareas del trabajo de los alumnos que son objeto de la programación relacionada con el tratamiento de la diversidad: actividad adaptada, etc...

Aprendizaje cooperativo.

De las estrategias de aprendizaje relacionadas con el tratamiento de la diversidad destaca una en particular: el aprendizaje cooperativo (“trabajo en grupo”), entre iguales, en el que el conocimiento y las habilidades se transfieren entre los alumnos con gran fluidez y facilidad (Pujolàs, 2004). En este contexto, la diversidad se convierte en una herramienta dinamizadora de la actividad ya que cada alumno, en función de sus características, asume una función determinada que está relacionada también con sus particularidades de una determinada actividad o signatura.

Este aprendizaje cooperativo, de gran eficiencia en la mayoría de ocasiones (la mayoría de adultos educadores pensamos que los alumnos sólo pueden aprender cuando

existe la presencia del maestro haciendo de transmisor del conocimiento), debe ser organizado adecuadamente. Por ello, se requiere una estructura previamente establecida y trabajada, en la que determinados alumnos asumen, de manera rotativa y equitativa, funciones de dirección y liderazgo de la actividad en función de la materia o de la actividad a desarrollar.

Tan importante es la preparación y la organización del aprendizaje cooperativo como la evaluación de los aprendizajes que se derivan y se programan. Esta tarea, que requiere una minuciosa preparación, reside en parte en los propios alumnos (autoevaluación) y de esta manera toman conciencia del propio proceso de aprendizaje.

En este contexto de aprendizaje se genera en el aula la complicidad necesaria (entre alumnos y maestros) para dinamizar las actividades didácticas que precisamente permiten el adecuado tratamiento de la diversidad ya que las diferencias ya no son ningún impedimento para aprender, sino al contrario, se convierten por sí mismas en una valiosa herramienta que permite transmitir numerosos objetivos de aprendizaje de valores y procedimientos.

El servicio-aprendizaje.

En una escuela suceden muchos hechos y procesos, no necesariamente "académicos", que son susceptibles de ser aprendidos (Puig, 2010). Nos referimos aquí a todos aquellos aspectos que permiten el funcionamiento escolar como, por ejemplo, la secretaría, la biblioteca, el cuidado del jardín y del huerto, el medio ambiente, la editorial, los audiovisuales, el diseño, el mantenimiento y el equipamiento, la limpieza, la cocina, etc. Con todo, si no se organizan o estructuran como entornos de aprendizaje, si no se visualiza su potencialidad educativa y, por lo tanto, no se da forma a este proceso en el horario, contenidos, profesores responsables y evaluación, no podrán responder a esta función. No hay nada más motivador para estimular un aprendizaje que descubrir la potencialidad de su utilidad y del servicio a la comunidad que se desprende de su realización.

También este es un entorno de gran fuerza para tratar la diversidad. Permite a los alumnos, en un contexto diferenciado y distendido, a la vez que participan en la realización de los servicios propios de la gestión general de la escuela, desarrollen las actividades de aprendizaje técnico, competenciales, que implican estos servicios. Como en el caso del aprendizaje cooperativo, la participación en estas tareas es idéntica para todos los alumnos, sin diferencias, y los aprendizajes se realizan entre iguales aunque de manera diferente.

Una variedad de este servicio-aprendizaje, tanto o más útil para el tratamiento de la diversidad en el aula, se da también en aquellas actividades propuestas por la misma escuela con la participación directa de los alumnos que inciden en la comunidad (barrio, municipio, ONG, etc.), con actuaciones puntuales, o convenios de participación y colaboración más estables en el tiempo.

Podemos hablar de dos tipos de servicio-aprendizaje: el que hace incidencia de manera directa en la propia escuela y aquel que tiene por diana el entorno social. Ambos son unas valiosas herramientas de integración, tratamiento de la diversidad y aprendizaje significativo.

Tecnología y diversidad.

Un aspecto interesante de la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y de las Tecnologías del aprendizaje y Comunicación en los procesos de aprendizaje, radica precisamente en su efecto integrador e inclusivo, aspectos que vamos reivindicando en este artículo como herramientas básicas del tratamiento de la diversidad en las aulas.

Por lo tanto, nos encontramos en un momento que el uso de estas herramientas en nuestras escuelas ofrece una valiosa aportación adicional a la metodología de aula para el tratamiento de la diferencia, al mismo tiempo que posibilita a maestros y profesores nuevas estrategias para complementar y aumentar el abanico de actividades de esta tarea integradora.

A modo de ejemplo, exponemos algunos aspectos que puede aportar la tecnología para el tratamiento de la diversidad:

- a. Seguimiento personalizado y tutorización del trabajo.
- b. Potenciar la comunicación del profesor con el alumnado.
- c. Construcción del propio conocimiento empleando los nuevos lenguajes para analizar y valorar la realidad.
- d. Acceder a la información de manera ágil y más autónoma.
- e. Comunicación con los maestros y alumnos de otros lugares.
- f. Formación de los alumnos en la competencia digital.
- g. Innovar y motivar a las prácticas docentes.
- h. Fomentar y motivar el trabajo cooperativo.

La orientación: pieza clave del tratamiento de la diversidad.

Este no es un aspecto menor cuando queremos enfocar adecuadamente el tratamiento de la diversidad (González, 2011). De hecho, es uno de los aspectos clave ya que permite situar cada caso, informar al resto de profesorado y asesorar a la familia y los alumnos en la tarea de escoger las alternativas de formación y profesionales, guiando cada paso, con la certeza del conocimiento de la situación y que ésta es compartida por todos los implicados en el proceso.

Este proceso de orientación tiene la base y el inicio en la actuación del departamento de orientación de las escuelas y los organismos de apoyo externo como los EAP y otros (Bisquerra, 1998). Es evidente, como ya hemos aclarado anteriormente, que el centro de esta actuación debe recaer en el correspondiente tutor, pero éste tiene en los profesionales de la psicopedagogía y de otros campos implicados en la detección

de la diversidad, el apoyo imprescindible para el diagnóstico precoz de entrada y el diagnóstico definitivo posteriormente. Estos son los primeros pasos necesarios para enfocar adecuadamente el tratamiento de la diversidad. A partir del acuerdo en este punto, podemos establecer la siguiente secuencia, común por el proceso orientador del tratamiento de la diversidad:

- a. Detección, diagnóstico precoz, diagnóstico.
- b. Compartir este diagnóstico con la familia y profesionales implicados.
- c. Comunicación y conocimiento de las características de la diversidad
- d. Recopilación y difusión de estrategias y herramientas adecuadas para cada caso.
- e. Elaboración de planes individualizados y posibles adaptaciones.
- f. Evaluación de los aprendizajes y progresión de los alumnos.
- g. Evaluación y discusión de la idoneidad de las estrategias para el tratamiento de la diversidad y de su implementación.
- h. Comunicación de los resultados y de la evolución.
- i. Acuerdo respecto las líneas de actuación y recomendación de orientación académica y profesional que compartiremos con la familia y el alumno.

La comunidad educativa y la diversidad.

Una escuela no puede ser integradora e inclusiva y por lo tanto no puede ser capaz de dar respuesta a la diferencia y la individualidad si no comparte este principio con toda la comunidad educativa (Elboj et al., 2002). Este es un aspecto fundamental. La diversidad no es un hecho aislado que deba tratarse de manera aislada y residual, como hemos intentado describir lo largo de este capítulo.

La diversidad es un hecho natural. Una escuela sin diversidad sería una organización aséptica, artificial, carente de la identidad que da el reconocimiento de la diferencia, el sello personal de cada una de las personas que la integran. Y estos sellos son tan diferentes como diversas somos las personas. Sin diversidad, sin su reconocimiento y su consecuente tratamiento, la escuela se vuelve huérfana de uno de los valores más claves en la educación y la formación de las personas: la tolerancia.

Por lo tanto, es tarea de las escuelas generar esta cultura, y no sólo fomentarla sino buscarla entre sus componentes con la certeza de que es un elemento imprescindible y enriquecedor. Y este hecho requiere la complicidad de todos los integrantes de la comunidad escolar, en la que cada uno de ellos asumirá una parte de esta tarea: familias, alumnos, educadores y entorno. Cada uno de ellos asumirá su papel.

La **familia**, confiando en este proceso con la escuela, afrontando la diferencia con la seguridad que da el tratamiento recibido: naturalidad, comprensión, honestidad, sinceridad y aprecio. En este sentido, la comunicación entre el binomio familia-escuela es fundamental.

El papel de la **escuela**, como ya se ha descrito anteriormente, consiste en la detección, formación de los maestros, establecer las acciones, seguimiento y evaluación

del proceso, así como comunicar y asesorar a la familia y los alumnos en su camino y trayectoria escolar.

A los **alumnos** les corresponde convivir con esta diferencia, integrándola con la convivencia y el respeto mutuo, haciéndola suya sin dificultad, construyendo, sin darse cuenta, un proyecto de vida basado en la tolerancia. La ayuda mutua, la cultura del esfuerzo y el trabajo en equipo.

Y la **sociedad**, finalmente, debe dotar a la familia, los alumnos y la escuela de aquellos recursos necesarios para llevar a cabo esta función, haciendo un reconocimiento especial de aquellos entornos educativos en los que se dé este tratamiento adecuado de la singularidad y haciendo visible precisamente que siga así.

En definitiva, la escuela no puede alcanzar sola los retos educativos y formativos del siglo XXI. Su integración en redes educativas locales, en las que las familias tienen también un papel fundamental, es muy necesaria. Es una oportunidad para reducir la brecha social y para generar aprendizaje aplicado y sentido de pertenencia. En definitiva, estamos hablando de aprendizaje competencial compartido, donde el liderazgo municipal, dinamizador, organizativo y de valoración es fundamental.

Como tantas veces ha dicho y escrito el gran maestro y pedagogo italiano Francesco Tonucci, las ciudades educadoras son la clave de una formación y educación auténticamente global e integradora (Tonucci, 2015). Y en este objetivo, la escuela debe ser también proactiva. Debe romper con los estereotipos que han convertido los centros educativos en manzanas cerradas superando, básicamente a nivel local, este aislamiento y terminando con tópicos de competencia mal entendida o de confrontación entre modelos públicos y concertados. Afortunadamente las redes educativas como "Escola Nova 21" o la "Xarxa de Competències" y otras han hecho ya mucho trabajo al respecto. Son necesarios los maestros que tengan capacidad y determinación de crecer profesionalmente, compartiendo con otros maestros, que sepan ofrecer a sus alumnos la oportunidad que da el mestizaje y el intercambio plural junto con entidades dinamizadoras, que empujen una sociedad rica de oportunidades, una auténtica "tribu" que educa. Por todo ello será necesario también revisar ciertas restricciones de tipo legal y organizativo y situar la pedagogía ocasional y el aprendizaje del entorno más inmediato en primera línea de nuestras programaciones y objetivos de aprendizaje. El municipalismo educativo de las ciudades educadoras es sin lugar a dudas una gran oportunidad que no deberíamos dejar escapar en este reto global y competencial de la educación justa, inclusiva y no segregadora de hoy.

Epílogo

Lo contrario de la integración es la segregación. Una comunidad educativa que no sea inclusiva se convierte irremediabilmente en exclusiva y este proceso es suficientemente sutil como para que estemos todos bien atentos. La vigilancia, que tiene por objetivo detectar la diferencia a la diversidad como fenómeno necesario y natural como ya se ha comentado en repetidas ocasiones, será el mejor antídoto contra la segregación y una inestimable herramienta de educación y formación en los valores democráticos de una sociedad más tolerante y justa. En definitiva, más competente. **La escuela ética.**

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer: Madrid.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- González, F. (2011). *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas en España. En Participación Educativa. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, 18.
- Holzschuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Madrid: Narcea.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. La Rioja: Editorial UNIR.
- Puig, J. M. (coord.) (2010). *Aprendizaje y servicio*. Editorial Graó.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Sans Fitó, A.(coord) (2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar*. Cuadernos Faros Esplugues de Llobregat. Hospital de Sant Joan de Déu.
- Tonucci, F. (2015). *La Ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.

Notas:

[1] SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA: 1a edición. Marzo 2019. www.sindic.cat

[2] Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. 23 de novembre de 2017. www.xtec.cat

Correspondència con los autores: *Jordi Carmona Espinosa*. E-mail: jcarmonaespinosa@gmail.com.
Mercè Olivé Riu. E-mail: molive@uoc.edu