



PROGRAMA DE DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS
INSTITUTO DE MIGRACIONES
UNIVERSIDAD DE GRANADA, UNIVERSIDAD DE JAÉN Y
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

TESIS DOCTORAL

**ALUMNADO DE NACIONALIDAD EXTRANJERA Y
“NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES” EN LA
ESCUELA ITALIANA**

AUTORA

ALESSANDRA CAMA

DIRECTOR

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO

GRANADA, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Alessandra Cama

ISBN: 978-84-1306-855-8

URI: <http://hdl.handle.net/10481/68558>

A mi hija Vittoria, mi razón de ser, mi victoria más grande

A mi padre, Antonino, mi pilar, mi sustento.

In memoriam

“Fue el tiempo que pasaste con tu rosa
lo que la hizo tan importante”

El Principito

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| AGRADECIMIENTOS | 7 |
| RESUMEN | 11 |
| ABSTRACT | 15 |
| I. PRESENTACIÓN | 17 |
| I.1 OBJETO TEÓRICO DE ESTUDIO Y OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN..... | 23 |
| I.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS | 25 |
| I.2.1 Metodología utilizada para la construcción y análisis de datos cuantitativos | 28 |
| I.2.2 Metodología usada para el trabajo de campo..... | 30 |
| I.2.3 Metodología usada para el estudio y análisis de la normativa italiana | 33 |
| II. Texto 1 | 35 |
| García Castaño, F.J. y Cama, A. (2020). <i>Scolarizzazione in Italia e popolazione di nazionalità straniera</i> | |
| Abstract | 37 |
| Parole chiave | 37 |
| 1. INTRODUZIONE..... | 37 |
| 2. METODOLOGIA | 41 |
| 3. RISULTATI E DISCUSSIONE..... | 43 |
| 3.1 Evoluzione della presenza di alunni di nazionalità straniera | 43 |
| 3.2 Evoluzione della presenza di alunni di nazionalità straniera secondo il livello educativo | 47 |
| 3.3 Evoluzione della presenza di alunni di nazionalità straniera nelle diverse Regioni d'Italia | 52 |
| 4. CONCLUSIONI..... | 55 |
| RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI | 58 |
| III. Texto 2 | 61 |
| Cama, A. (2018). <i>La sovrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales. Revista Internacional de Estudios Migratorios</i> , Vol. 8(1), pp. 1-22. ISSN: 2173-1950. | |
| Resumen..... | 63 |
| Palabras clave..... | 63 |
| Abstract | 63 |
| Keywords | 64 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 64 |
| 2. ¿QUÉ SABEMOS? | 65 |
| 1.1 ¿Y qué nos dicen las evidencias estadísticas en Italia? | 68 |
| 3. ¿QUIÉNES SON LOS LLAMADOS ESCOLARES CON “DISCAPACIDAD? | 69 |

| | |
|--|-----|
| 4. ¿CÓMO HEMOS PROCEDIDO? | 73 |
| 5. ¿QUÉ INFORMACIÓN HEMOS PODIDO PRODUCIR? | 74 |
| 6. ¿QUÉ PODEMOS CONCLUIR? | 77 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 79 |
| | |
| IV. Texto 3..... | 83 |
| Cama, A. y García Castaño, F. J. (2018). Normativa italiana sobre la delimitación de escolares con necesidades educativas especiales y su relación con la población de nacionalidad extranjera. <i>Revista de Derecho Migratorio y Extranjería</i> , (48), 147–162. | |
| Resumen..... | 85 |
| Palabras claves | 85 |
| ABSTRAT | 85 |
| Keywords | 86 |
| 1. PRESENTACIÓN..... | 86 |
| 2. NORMATIVA ITALIANA QUE DELIMITA ESCOLARES CON NEE | 88 |
| 3. ALGUNOS PUNTOS CRÍTICOS..... | 94 |
| 3.1 El uso de las expresiones “integración” e “inclusión” | 94 |
| 3.2 La subcategoría de la desventaja socio-económica, lingüística y cultural..... | 95 |
| 4. CONCLUSIONES | 96 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 99 |
| | |
| V. Texto 4..... | 103 |
| Cama, A. (2019). Discurso del profesorado sobre alumnado extranjero y escolares con necesidades educativas especiales en la escuela italiana. En Maroto Blanco, J.M. y López Fernández, R. (Cords.), <i>Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar</i> (pp. 111-127). La Laguna, España: Cuadernos Artesanos de Comunicación. | |
| Resumen..... | 105 |
| Palabras clave..... | 105 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 105 |
| 2. METODOLOGÍA | 107 |
| 3. ¿QUIÉNES SON LOS ESCOLARES CONSIDERADOS INMIGRANTES O EXTRANJEROS? | 108 |
| 4. ¿A QUIÉNES SE REFIEREN LOS TEXTOS MINISTERIALES? | 109 |
| 5. ¿A QUIÉNES SE REFIERE EL PROFESORADO ENTREVISTADO? | 110 |
| 6. ¿QUIÉNES SON LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA? | 111 |
| 7. NORMATIVA ITALIANA QUE “DELIMITA” A LOS ESCOLARES CON NEE | 112 |
| 8. ¿Y QUÉ DICE EL PROFESORADO ALUDIENDO A ESOS ESCOLARES? | 113 |
| 9. CONCLUYENDO: ESCOLARES EXTRANJEROS, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y CONSTRUCCIÓN DE DIFERENCIAS | 115 |
| REFRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 117 |

| | |
|--|-----|
| VI. Texto 5..... | 121 |
| Cama, A. (2018). Migraciones y escuela: entre la retorica de la acogida y la construcción de diferencias (el caso italiano). <i>Gazeta de Antropología</i> , (34), Artículo 3. | |
| Resumen..... | 123 |
| Palabras clave..... | 123 |
| Abstract..... | 123 |
| Keywords | 124 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 124 |
| 2. METODOLOGÍA | 126 |
| 3. CONTEXTO GLOBAL: EL SISTEMA ESCOLAR ITALIANO | 128 |
| 4. CONTEXTO PARCIAL: LA “EDUCACIÓN ESPECIAL” Y LA “INCLUSIÓN” DE LOS ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN EL GRUPO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES | 130 |
| 5. LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO SOBRE LA CATEGORÍA DE “NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES” | 134 |
| 6. A MODO DE CONCLUSIÓN | 139 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 141 |
| VII. CONCLUSIONES | 145 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 159 |

AGRADECIMIENTOS

Ahora que ha llegado el momento de escribir estas palabras de agradecimiento, me vienen a la mente las de una compañera, que, para expresar su gratitud, eligió el muy famoso texto de Violeta Parra. Parfraseándolo, empezaría diciendo “gracias a ese Doctorado, que me ha dado tanto...”. En efecto, me resulta casi imposible sintetizar en unas líneas las razones de mi reconocimiento por la experiencia vivida durante estos años y nombrar a todas las personas a las que debo este resultado final. Y por “resultado final” no me refiero simplemente a las páginas que siguen, sino más bien a la persona en la que me he convertido, la persona que he llegado a ser, la Alessandra de hoy.

Si es cierto que somos como un mosaico del cual cada experiencia vivida y cada persona encontrada representa una pieza, también es cierto que hay piezas más importantes que otras, porque son las que dan sentido, que iluminan y permiten leer el conjunto. Una de estas piezas ha sido para mí el Doctorado en Estudios Migratorios.

Igual que la maternidad, para una mujer, es como volver a nacer y revisitar la propia experiencia personal desde los propios primeros días de existencia, algo que le permite entender profundamente quién es, pues, de la misma forma, cada momento, seminario, encuentro, congreso, contacto, viaje, cada entrevista, búsqueda bibliográfica, presentación, transcripción, reunión, cada trocito de estos cinco años, me ha revelado lo que había sido invisible para mis ojos.

Empecé esta aventura sin tener ni idea de lo que me esperaba, simplemente por el deseo de realizar una pasión: dedicarme a la investigación. Y la primera persona a la que debo dar las gracias es mi hermana, Maria Letizia, que presentó antes que yo la solicitud al Programa de Doctorado y me involucró, poniéndome en contacto con las personas que me ayudarían a hacer lo mismo. Pero no le debo solo esto. También me ha apoyado y motivado cada vez que lo he necesitado y, en particular, cuando he estado a punto de dejarlo todo. Siempre ha estado a mi lado.

Otra persona sin la cual mi experiencia de Doctorado no habría sido lo que ha sido es mi Director, el Prof. F. Javier García Castaño. ¿Cómo expresar con palabras lo que

han significado nuestros encuentros de tutoría, los seminarios y congresos en los que me ha “obligado” a participar, todo lo que ha hecho por mí, su empatía, todos sus empujones, incluido el final?

Agradezco al Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada que ha acogido mi solicitud y al Ministerio de Educación italiano que me ha brindado la posibilidad de disfrutar de un periodo de permiso de tres años; a todo el equipo del Instituto de Migraciones y a los profesores que han compartido sus valiosos conocimientos. Unas gracias especiales al Prof. Emilio Delgado López-Cozar y a Alberto Martín Martín; a las Profa. Antonia Olmos Alcaraz y Carmen Triguero Cervantes, así como al Prof. José Antonio Sánchez Medina: ¡imprescindibles sus seminarios en Palermo!

Un agradecimiento a los Profesores Alberto Luis Capote Lama, J. Antonio Fernández Avilés, Esther Márquez Lepe, Eva María Gonzales, Nieves Ortega Pérez, Susana Puertas Valdeiglesias, María Dolores García Valverde, Mónica Ortiz Cobo, Raquel Martínez Chicón, Rosa Rodríguez Izquierdo: ¡de todos/as y de cada uno/a he aprendido algo!

Muchas gracias también a Luca Sebastiani y a Juan de Dios López López: ¡vuestra labor y experiencia me han ayudado mucho!

Gracias a la Profa. María José Cano Pérez, por el tiempo que me ha dedicado leyendo mi primera comunicación y por las palabras con las que me ha animado a avanzar en la tesis.

Toda mi gratitud al Prof. Francesco Zanutelli, profesor investigador de Antropología de la globalización y de la familia, de la Universidad de Mesina, por el tiempo que me ha dedicado, los libros que me ha prestado y los consejos valiosos que me ha brindado.

Gracias a Adelaida, Lucia, Paula, Ariet, Clara: a pesar de la distancia geográfica, ha sido un verdadero gusto recorrer un trozo de camino con vosotras... en Granada, en Valencia o en Palermo.

Estoy muy agradecida también a Rosalía López Fernández y a José Manuel Maroto Blanco, por darme la posibilidad de participar en su proyecto de publicación del libro *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar*, aunque no había participado en el Congreso de Tenerife de 2017.

A una compañera y amiga muy especial, va mi sincera gratitud, por el cariño y la generosidad con que me ha acogido en su casa y en su vida: querida Enza, a pesar de que ya hace mucho que no nos vemos, cada vez que hablamos, nos encontramos.

A todos/as los compañeros/as italianos, ¡gracias de corazón! En particular, agradezco a Caterina y Vincenza con quienes hemos compartido tantos momentos desde el principio de este camino.

A mi amiga de toda la vida, Sabrina, por estar a mi lado, por darme fuerza, por ayudarme a resistir en los momentos más duros, pero también por incitarme a disfrutar y a buscar la felicidad.

Gracias a las primeras personas con la que he contactado para realizar mis entrevistas, Francesca Pasquanucci y Sabrina Lo Nostro, que me han permitidas usar el método de la “bola de nieve”.

Gracias a mi colega Mattia Morasca, ahora vicedirectora del Instituto donde trabajo de profesora de español lengua extranjera.

Un agradecimiento especial al Dr. Sergio Chimenz, neuropsiquiatra infantil de la Asp de Mesina, profesional experto y amigo sincero, que me ha abierto las puertas de su consultorio y me ha permitido entender cómo se realizan los diagnósticos.

A todas las personas, colegas, maestras, docentes, directoras, pedagogas, neuropsiquiatras, que me han ayudado y han posibilitado mi investigación, mil gracias, de verdad.

Y, por último, a mi madre, que me ha dado la vida, el GRACIAS más grande.

RESUMEN

El tema principal de esta tesis es la presencia de “escolares de nacionalidad extranjera” en el alumnado con “necesidades educativas especiales” y su eventual sobrerrepresentación.

La tesis parte de varios interrogantes básicos: ¿Qué repercusiones tiene el fenómeno migratorio sobre el sistema escolar? ¿Quiénes son los escolares considerados de nacionalidad extranjera y los escolares inmigrantes? ¿Quiénes son los sujetos con “necesidades educativas especiales” en la escuela? ¿Por qué la normativa italiana incluye al alumnado de nacionalidad extranjera en esta categoría? ¿A quiénes se refieren los textos ministeriales? ¿La introducción de esa “etiqueta” representa una forma de gestionar la diversidad produciendo diferencias? Y, en particular, ¿se está dando realmente una desproporción en la presencia de escolares con antecedentes de migración en el grupo de escolares con necesidades especiales?

Las páginas que siguen pretenden responder a estos interrogantes a partir de un estudio etnográfico llevado a cabo en diversos centros escolares de una ciudad del sur de Italia. Se incluye en el trabajo de campo el contacto con las administraciones educativas y el análisis de la producción normativa sobre estos asuntos.

Los resultados se presentan bajo forma de compilación de publicaciones: en concreto, cinco textos, escritos y publicados en distintos momentos, (un capítulo de libro y cuatro artículos, de los cuales uno en proceso de publicación).

El orden elegido para presentarlos, que no corresponde al orden de publicación ni de elaboración, permite identificar la trayectoria por la que ha discurrido el proceso de investigación.

Tras una parte introductoria, que contiene la presentación, el objeto teórico, los objetivos y la metodología utilizada, el compendio comienza con el texto titulado “*Scolarizzazione in Italia e popolazione di nazionalità straniera*”, enviado a la revista *Studi Emigrazione* para su evaluación. Este texto se ha redactado con el fin de documentar y describir, en términos cuantitativos, la presencia de escolares de nacionalidad extranjera en la escuela italiana, y de entre ellos los englobados en el

término de “necesidades educativas especiales”, comparando dicha presencia con la evolución de la escolarización en general en Italia en los últimos años. Lo hemos hecho utilizando dos fuentes de datos pertenecientes a dos instituciones gubernamentales: el Istituto Nazionale di Statistica y los informes estadísticos del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. En el artículo nos hemos detenido en tres aspectos fundamentales: la evolución de la presencia de escolares extranjeros, las diferencias según niveles educativos y la desigual distribución territorial.

Le sigue el texto “La sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales”, publicado en 2018 en *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, que expone el trabajo de campo etnográfico realizado con el fin de presentar los discursos de un grupo de profesores y de técnicos sobre quiénes son los sujetos de “educación especial”. La pretensión es indagar si se da o no la ya citada sobrerrepresentación.

El artículo titulado “Normativa italiana sobre la delimitación de escolares con necesidades educativas especiales y su relación con la población de nacionalidad extranjera”, publicado en *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería* se centra, por un lado, en la escuela, y su forma de atender al alumnado con “necesidades educativas especiales” y, por otro, en la presencia cada vez más significativa de escolares de nacionalidad extranjera en la escuela en general y dentro de ese colectivo en particular. Para establecer la relación entre los dos temas, presenta la normativa italiana que delimita las “necesidades educativas especiales” y, dentro de ésta, la posición en la que se sitúa al alumnado de nacionalidad extranjera.

El cuarto y quinto texto, publicados respectivamente en 2019 y 2018, analizan las representaciones de un grupo de profesionales de la escuela, escuchados durante nuestro trabajo de campo, y presentan algunas reflexiones sobre la utilidad de usar la “etiqueta” de “necesidades educativas especiales” como forma de gestionar la diversidad.

En cada uno de los textos que componen la compilación de publicaciones, se van exponiendo parcialmente las conclusiones del trabajo. En el último apartado de la tesis

se presentan una serie de reflexiones finales que las retoman, reagrupándolas por ejes temáticos, y dejando entrever posibles vías de trabajo para futuras investigaciones.

ABSTRACT

The main theme of this thesis is the presence of “students of foreign nationality” within the school population with “special educational needs” and its possible over-representation in this segment throughout the Italian educational system.

The work starts with several basic questions: What impact does migration have on the school system? Who are the pupils considered to be of foreign nationality and the immigrant pupils? Who are the subjects with "special educational needs" at school? Why does Italian legislation include foreign students in this category? Whom are the ministerial texts referring to? Does the introduction of such a "label" represent a way of managing diversity by producing differences? Above all, is there a real disproportion in the presence of students with a migration history within the group of students with special needs?

The thesis aims to answer these questions through an ethnographic study carried out in several educational institutions in a town in Southern Italy. The fieldwork includes contacts with local education authorities and analysis of legislation on this issue. The results appear under the form of a compendium of publications, incorporating five scientific texts, written and published in different periods (a book chapter and four articles, one of which is under review).

The order of their presentation, which does not correspond to the order of their publication or creation, makes it possible to identify the trajectory of the research process. The introduction, which contains the presentation, the theoretical object, the objectives and the methodology used, is followed by a compendium that begins with the text entitled “Scolarizzazione in Italia e popolazione di nazionalità straniera”, submitted to the journal *Studi Emigrazione*. This text was written with the aim of recording and describing, in quantitative terms, the presence of foreign students in Italian schools, including those defined as students "with special educational needs" and comparing their presence with the general evolution of schooling in Italy in the last few years. This was achieved by using data sources belonging to two Governmental institutions: the “Istituto Nazionale di Statistica” and the statistics reports of the “Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca”. In this

article, we have focused on three fundamental aspects: the evolution of the presence of foreign students, the differences according to educational levels and the unequal territorial distribution.

The following text named “La sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales”, was published in 2018 in the *Revista Internacional de Estudios Migratorios*. It shows the ethnographic fieldwork carried out in order to present the speeches of a group of teachers and technical educational specialists on who the subjects of "special education" are. The aim is to investigate whether or not the above-mentioned overrepresentation occurs.

The article titled “Normativa italiana sobre la delimitación de escolares con necesidades educativas especiales y su relación con la población de nacionalidad extranjera”, –published in the *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*–, on the one hand, focuses on school and its way of looking after students with "special educational needs". On the other, it focuses on the increasingly significant presence of foreign pupils at school in general and within that specific group in particular. In order to correlate the two themes, it presents the Italian legislation defining "special educational needs" and the position of foreign students in this context.

The fourth and fifth texts, published in 2019 and 2018, analyses the representations of a group of school professionals interviewed during our field camp; at the same time, they provide some reflections on the usefulness of using the "special educational needs" label as a way of managing diversity.

Every single text forming part of the compendium of publications gradually presents the conclusions of the work. The final section of the thesis provides a series of final reflections that summarizes and groups them by thematic axes, showing possible new ways of working for future research.

I. PRESENTACIÓN

Los movimientos migratorios que se están dando a nivel global no cesan de llamar la atención por sus repercusiones a todos los niveles. Se dice de ellos que son “hechos sociales totales” (Sayad, 1991). Y, sin embargo, el fenómeno no es nada nuevo. Desde la antigüedad, la historia de la humanidad se ha caracterizado por picos de grandes migraciones masivas. De hecho,

Los seres humanos siempre han emigrado en busca de una vida mejor en otro lugar. Y si bien los flujos migratorios se encuentran en niveles récord y muchos países de la OCDE tienen una parte significativa de su población nacida en el extranjero, el discurso público en la prensa y en las redes sociales a menudo está dominado por opiniones parciales o distorsionadas, con inmigrantes sirviendo como chivos expiatorios de problemas o temores que son independientes de este fenómeno (Informe OCDE 2019:9).

Justamente por ello, no cabe duda de que las migraciones tienen un impacto continuo en las normas, los valores y las instituciones sociales, así como en las economías y en el bienestar mundial:

Los propios migrantes pueden hacer aportes significativos e indispensables para el desarrollo económico, social y cultural de sus países de acogida y sus comunidades de origen. (...) Pueden constituir un verdadero reto, especialmente en situaciones de crisis humanitarias y consecutivas a ellas, pero también pueden ser parte de la solución (Informe OIM, 2015: 21).

Según el último Informe sobre las migraciones en el mundo de la Organización Internacional de la Migraciones (OIM), los migrantes hacen aportaciones considerables y esenciales para el desarrollo económico, social y cultural tanto de sus ciudades de acogida como de sus comunidades de origen, igual que desempeñan una función vital en la creación de ciudades económicamente competitivas, y son esenciales a contrarrestar el descenso de población (Ibídem). De la misma manera son fundamentales en la escuela, y aún más en países como Italia donde la presencia de escolares con ciudadanía no italiana se hace imprescindible para mantener estable una población escolar que disminuye progresivamente (Santagati, 2020).

Es innegable que los movimientos migratorios que se están dando a nivel global tienen sus repercusiones a todos los niveles, incluyendo el ámbito de la escuela. Aunque las cifras ya no son las de hace diez años, los centros escolares reciben alumnado con diversos orígenes, cuyo país de nacimiento es diferente al de su país de acogida o cuyos padres y madres nacieron en un país diferente al que residen.

De nuevo, para el caso de Italia, los datos estadísticos nos hablan en este sentido:

... se ha pasado de un aumento de 55 mil escolares en el curso 2008/09 (+9,6% con respecto al curso 2007/08) a un aumento de 31 mil en el curso 2012/13 (+4,1% con respecto al curso anterior) hasta llegar a los actuales 16 mil matriculados, después de que en el curso 2015/16 se registró el aumento mínimo de 643 unidades” (Santagati, 2020: 17).

Y se sigue constatando una presencia importante en las aulas de niños y niñas con una historia, directa o familiar, de migración.

A pesar de que los escolares de nacionalidad extranjera ya no aumentan como en el pasado, sigue creciendo su incidencia con respecto al total de escolares, que en el curso 2017/18 roza el 10%. Terminada la fase expansiva, los escolares vinculados de alguna manera a la migración representan actualmente un elemento constitutivo de la población escolar nacional y sobre todo son hijos de migrantes, aunque hayan nacido en Italia. En efecto, con respecto al total de escolares de nacionalidad extranjera, aumenta progresivamente el porcentaje de las llamadas “segundas generaciones”¹, que ha pasado del 47,2% del curso 2012/13 al actual 63,1%. Sin embargo, además de los nacidos en Italia, el colectivo de escolares extranjeros incluye también a adolescentes que han llegado en edad infantil y por ende han empezado (y seguido) su escolarización en este país (Santagati, 2020). En cualquier caso, este alumnado utiliza varios idiomas y, en su mayoría, posee una lengua materna diferente a la del país donde reside y recibe educación. Junto a ello, estos mismos escolares se encuentran inmersos en procesos de identificación que conectan sociedades de origen de la inmigración con sociedades de destino y, junto a ello, pueden estar relacionados con procesos étnicos complejos.

¹ El uso del término “segundas generaciones” no es de nuestro agrado, pero lo utilizamos para ejemplificar aquí cómo se ha asentado una forma de referirnos a estos escolares vinculados de alguna manera a la migración. Para una discusión crítica de este término puede consultarse la obra de García Borrego y especialmente García Borrego (2003 y 2008).

Todo ello no hace sino mostrar con mayor claridad la diversidad que, como condición, (García, Rubio y Fernández, 2018) muestran las sociedades en las que vivimos y que se hace más visible gracias a estos procesos migratorios. La escuela no puede dejar de ser reflejo de estos fenómenos y muestra con mayor claridad, si cabe, esta misma diversidad. Es lo que mucha literatura científica identifica como “sociedades multiculturales” y “escuelas multiculturales”.

En las aulas cada día se experimenta esa diversidad: diversidad de contextos familiares, de clase social, de procedencia cultural y comportamientos socioculturales, de estilos de aprendizaje, de ritmos, de capacidades lingüísticas, de motivaciones e intereses. Y a pesar de esta diversidad, parece que la atención se centra exclusivamente en lo que se identifica como “cultural”.

Es por ello por lo que muchas de estas situaciones de diversidad se sitúan en no pocas ocasiones en fenómenos de alteridad.

El concepto de alteridad y otredad y la idea de la existencia de grupos diferentes y extraños al “nosotros” ha existido desde siempre tanto en ámbitos académicos, como en la conciencia colectiva e individual. Es algo consustancial al ser humano, como ser social (Olmos, 2009: 38).

Como bien destaca Olmos,

... el interés por la alteridad es visible en la literatura, en el arte, en las narraciones de viajeros, en los escritos religiosos y jurídicos, en las Ciencias Sociales... y en definitiva en todas las expresiones humanas que versan sobre relaciones entre pueblos (Olmos, 2009: 38).

La escuela no escapa de estos procesos. Y es por ello por lo que debemos preguntarnos si las prácticas de intervención y acompañamiento social y educativo en estas situaciones no terminan siendo prácticas que construyen diferencias.

En efecto, ante el constante aumento de escolares de nacionalidad extranjera, las instituciones escolares hablan de integración. Y no nos parece causal que sea la misma expresión que se usa en el ámbito de la “educación especial” o de “necesidades educativas especiales”, expresiones muy comunes ya en las escuelas. También es reciente que a los escolares de nacionalidad extranjera se les incluya en esa agrupación de “necesidades educativas especiales”, o bien con “dificultades causadas por el hecho de no conocer la cultura y la lengua italiana porque pertenecientes a culturas

diferentes” (directiva ministerial *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*)².

Pero cuando se habla de “necesidades educativas especiales”, ¿de qué necesidades se habla? Pueden ser niños o niñas en situación de pobreza, inmigrados o hijos de inmigrados e incluso superdotados. Bajo esta categoría se pueden encontrar en las aulas escolares a niños y niñas con “discapacidad intelectual”, baja visión, déficit de atención, autismo, trastorno del lenguaje, problemas emocionales, fobias, embarazos adolescentes, víctimas de violencia intrafamiliar, entre otros, y con muchas otras problemáticas que afectan el rendimiento escolar y la adaptación de los y las escolares. En definitiva, todos, en algún momento de nuestra vida de aprendices, hemos tenido necesidades especiales. ¿Por qué se utiliza esta expresión? Según el Diccionario de la Real Academia, el primer significado del adjetivo “especial” es: “singular o particular, que se diferencia de lo normal o de lo general”. Pues, el uso mismo de esta fórmula podría revelar precisamente una forma de construir diferencias. Y así

... en ese intento por igualar se observa sin embargo con facilidad cómo los que establecen el principio de igualdad generan sistemas de distancia que diferencian, ante la imposibilidad de que los otros puedan ser como nosotros (Castaño, Granados, y Pulido, 1999: 10).

Cuando los “otros” son alumnos con antecedentes de migración que también se consideran con “necesidades educativas especiales”, estos “otros” resultan dos veces “diferentes”. Y esta doble diferencia resulta preocupante y está siendo objeto de atención.

En toda Europa, ya desde hace tiempo, se constata un gran interés por el tema del alumnado denominado de “origen inmigrante” y las “necesidades educativas especiales” (habitualmente alumnado con discapacidades, pero no solo). Y sin embargo, no existen estudios a gran escala que analicen ambos aspectos. Las posibles razones de esta falta de estudios ya las hemos analizado en otro lugar (Cama, 2017).

² Se trata de la adscripción de escolares de nacionalidad extranjera que se hace en el caos de la escuela italiana y se comenzó a usar en 2012.

Además, en muchos países, la literatura³ destaca una sobrerrepresentación de alumnos con antecedentes de migración en el alumnado con necesidades educativas especiales, en el conjunto del sistema educativo: una realidad bastante reciente y un tema de gran actualidad y relevancia social que todavía no se ha investigado suficientemente.

Es por ello por lo que centramos esta tesis doctoral en esta cuestión de la presencia, a veces abultada, de escolares vinculados de alguna manera al fenómeno de las migraciones en el colectivo escolares de “educación especial” o de “necesidades educativas especiales”.

I.1 OBJETO TEÓRICO DE ESTUDIO Y OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

A la hora de seleccionar el tema de investigación inicialmente, a partir de la propia experiencia laboral como profesora de español lengua extranjera en la escuela secundaria italiana, nos centramos en un asunto que parecía atractivo: “Multiculturalidad y necesidades educativas especiales: alumnos dos veces especiales. Éxitos y fracasos, no sólo escolares”. Al empezar a estudiar, consultar bibliografía y profundizar en la literatura académica nos llamó la atención un hecho: la literatura europea sobre este tema revela una discrepancia en las proporciones que representan al alumnado con origen inmigrante en la “educación especial”. Nos pareció que más que estudiar el posible “éxito” o “fracaso” de estos escolares, que tanto interesaba a la comunidad científica (García, Rubio y Bouachra, 2015), sería muy relevante cómo una parte de ellos y ellas acaban en el grupo de “necesidades educativas especiales”.

Es por ello por lo que nos hemos propuesto averiguar, primero, si la desproporción ya citada es real y, segundo, indagar sobre las posibles razones. La cuestión es si se trata de “desigualdad disfrazada de diferencia”, o bien si la doble diferencia (debida al origen y a las necesidades “especiales”) “es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual, prosigue

³ En el segundo texto de esta tesis por compendio se presenta de manera resumida la literatura más significativa que en Europa ha tratado esta cuestión de la sobrerrepresentación de los escolares vinculados a la migración en la categoría de “educación especial”. Se hace un repaso a las obras más importantes en relación con cada país europeo.

con éxito la evolución” (Castaño, Granados. y Pulido, 1999: 2) y si todo esto indica “un discurso diferenciador que se recoge en el discurso político y desarrolla todo un argumento normativo que pretende regular un modelo de convivencia” (ibídem).

Con estas premisas resulta muy claro construir algunas preguntas de investigación. Las formulamos de la siguiente manera:

- ¿Existe, como señalan algunos estudios, una sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado “con necesidades educativas especiales”?
- En caso de existir dicha sobrerrepresentación, ¿cómo se explica desde la escuela?

Y con ambos interrogantes hemos construido nuestros objetivos de investigación:

1. Descripción y análisis del fenómeno, en términos cuantitativos, de la presencia de escolares de nacionalidad extranjera en la escuela en Italia, y de entre ellos los englobados en el término de “necesidades educativas especiales”⁴, y comparar dicha presencia con la evolución de la escolarización en general en Italia en los últimos años.
2. Descripción y análisis de las normas y procedimientos sobre la adscripción de los escolares a la categoría de “necesidades educativas especiales” en Italia con una mirada particular a las referencias a escolares de nacionalidad extranjera.
3. Describir y analizar los discursos de los profesionales relacionados con el sistema escolar entorno a los escolares de “necesidades educativas especiales” y la posible sobrerrepresentación de estos escolares entre aquellos que son de nacionalidad extranjera.

Para mostrar el logro de estos objetivos presentamos en los siguientes capítulos la producción científica difundida de nuestra investigación en los años de formación

⁴ En realidad, todos los informes oficiales, tanto del Ministerio de Educación italiano como de la Fundación ISMU, que pretenden ofrecer una fotografía de la población escolar en Italia, a la hora de brindar datos estadísticos no contemplan la categoría de “escolares con necesidades educativas especiales”, pero sí la de “escolares con discapacidad”.

doctoral y que constituyen el formato de “compendio” de esta tesis. Estos resultados de investigación publicados son los siguientes:

- Texto 1. Scolarizzazione in Italia e popolazione di nazionalità straniera
- Texto 2. La sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales
- Texto 3. Normativa italiana sobre la delimitación de escolares con NEE y su relación con la población de nacionalidad extranjera
- Texto 4. Discurso del profesorado sobre alumnado extranjero y escolares con NEE en la escuela italiana
- Texto 5. Migraciones y escuela, entre la retórica de la acogida y la construcción de diferencias (el caso italiano)

La articulación de los objetivos de nuestra investigación con los textos publicados se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Articulación entre objetivos de nuestra investigación y textos publicados

| | Textos 1 | Texto 2 | Texto 3 | Texto 4 | Texto 5 |
|------------|----------|---------|---------|---------|---------|
| Objetivo 1 | X | X | | | |
| Objetivo 2 | | | X | | |
| Objetivo 3 | | | | X | X |

Fuente: elaboración propia

I.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para responder a los interrogantes que nos planteábamos y alcanzar los objetivos específicos de esta tesis, ha sido necesario utilizar una metodología mixta, que permitiera combinar método cuantitativo y cualitativo. Por ejemplo, el objetivo general de analizar la presencia de escolares con antecedentes de migración en el alumnado con “necesidades educativas especiales” y su eventual sobrerrepresentación, exigía obtener una variedad importante de datos secundarios (estadísticas del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Estadística, datos de las escuelas objeto de

estudio etc.), por lo cual, en primer lugar, se realizó un análisis de fuentes secundarias (estadísticas y otras), pero los otros objetivos eran de diferentes tipos y por lo tanto se requerían estrategias diversas (Sáez, 2010). De hecho, la presente investigación no sólo ha implicado analizar de forma detallada datos nacionales y locales para explorar las relaciones entre población migrante y población italiana, población escolar de origen extranjera y alumnado italiano, “necesidades educativas especiales”, etapa de estudios (escuela primaria, secundaria etc.), procedencia geográfica; sino también utilizar estrategias cualitativas que analizaran las justificaciones que utilizan los actores implicados en el fenómeno que estábamos estudiando para explicar el mismo.

A todo ello fue necesario incorporar un trabajo documental exhaustivo. Por un lado, se llevaron a cabo búsquedas sistemáticas en las principales bases de datos y se estudió la literatura científica sobre el tema de la sobrerrepresentación del alumnado de nacionalidad extranjera dentro del colectivo de escolares con “necesidades educativas especiales”, prestando particular atención a las referencias encontradas dentro de las publicaciones identificadas durante las búsquedas. Por otro lado, se estudió detenidamente la normativa del Ministerio de Educación italiano que apunta a fotografiar la situación de los escolares de nacionalidad no italiana en el sistema escolar de este país y la clasificación del conjunto de escolares en la categoría de “necesidades educativas especiales”.

En fin, reiteramos que ha sido necesario el utilizar una metodología mixta para el logro de los objetivos planteados y descritos más arriba. La opción de utilizar una metodología combinada o mixta se justifica también por la necesidad de flexibilidad al tratarse de un tema que tiene que ver con las conductas, lo íntimo y subjetivo, “por definición difícilmente cuantificables” (Sabino, 1992).

Queda claro que la búsqueda de información sobre un problema representa un paso ineludible en cualquier tipo de investigación social, porque sólo con datos confiables se construye la base para conocer cualquier objeto real (Sáez, 2010: 246)

Pero, al mismo tiempo, el simple hecho de estudiar un fenómeno social nos obliga a tener en cuenta que

... la realidad social es una compleja interacción de factores donde las propiedades de los colectivos son fundamentales, por lo que puede ocurrir que lo que queremos saber no sea precisamente lo que nos informen los instrumentos (Colombo, 1988: 47)

El hecho de trabajar con materiales ya elaborados, de tipo secundario, ha presentado por supuesto ventajas y desventajas. Si por un lado ha permitido adquirir una gran cantidad de datos dispersos, por otro ha pedido que se cuestionara siempre la calidad del material. Para contrastar el riesgo de encontrarse con datos procesados mal, por errores o exceso de subjetivismo, ha sido imprescindible “estudiar en profundidad cada información para descubrir incoherencias y contradicciones, utilizar a la vez varias fuentes distintas” y “ante un cúmulo de materiales... discernir con criterio los más pertinentes” (Sabino, 1992: 78; 115).

De la misma manera, también trabajar con datos primarios ha presentado aspectos positivos e inconvenientes que hay que compensar para lograr informaciones lo más confiables y amplias posible. Si es cierto que éstos tienen el innegable valor de permitir al investigador controlar las condiciones en que los consigue y revisarlos o modificarlos en la marcha, siempre que surjan dudas sobre su calidad, también hay que admitir el riesgo de que resulten manipulados y contaminados para que respondan a sus preguntas de investigación. En cualquier caso, se ha tenido en cuenta que

...la subjetividad del investigador se mueve en medio de otras subjetividades, a las que no puede reducir a objeto inerte; son personas que observan ciertas normas de conducta, que tienen aspiraciones, sentimientos, miedos, expectativas” (Sáez, 2010: 272)

Y que por lo cual un estudio no se puede considerar científicamente válido por ser objetivo sino por el rigor de su método, de su ejecución y análisis.

En conclusión, puede que el método elegido no sea el método perfecto, ya que no existe un método perfecto para la construcción de los datos ni modos transparentes de representación; no por ello se puede renunciar a explorar e intentar comprender el mundo. Al contrario, nos parece que el recurso combinado de la metodología cualitativa y cuantitativa puede permitir lograr una calidad mayor del resultado final.

De hecho,

... toda investigación desemboca en un informe final de conclusiones en las que se exponen un conjunto de hipótesis transformadas en tesis a las que se consideran científicas por haber sido obtenidas utilizando una metodología sistemáticamente controlada. Ahora bien, ¿cómo garantizar que estas conclusiones son las adecuadas? ... Cada método revela facetas ligeramente diferentes de la misma realidad simbólica. Cada método es una línea diferente de visión dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los investigadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva, un

conjunto más rico y más completos de símbolos y de conceptos teóricos y un medio de verificar muchos de estos elementos (Ruiz Olabuénaga, 1996: 330)

I.2.1 Metodología utilizada para la construcción y análisis de datos cuantitativos

En Italia, a partir del curso escolar 2011/12, cada año se publicaba un informe anual sobre la presencia de escolares de “ciudadanía no italiana”, que en este texto denominamos escolares de nacionalidad extranjera. Disponemos de dichos informes para los cursos escolares de 2011/12, 2012/13, 2013/14 y 2014/15⁵ realizados por la Fundación Iniziative e Studi sulla Multietnicità (ISMU). A partir de 2015 la costumbre se interrumpe, o sea ya no aparecen esas publicaciones, aunque sí algunos datos sobre la escuela y los escolares de nacionalidad extranjera en los informes anuales sobre inmigración que publica la misma Fundación ISMU, aunque con un menor detalle que los citados más arriba.

Estos documentos anuales sobre escolares de “ciudadanía no italiana” se realizaban por acuerdo entre la ya citada Fundación y el Ministerio de Educación de Italia que – como se puede leer en la presentación del informe dedicado al curso escolar 2014/15 – utilizaban para su confección una multiplicidad de fuentes. Se citan las siguientes: Ministero dell’Istruzione, Ministero del Lavoro, Istat, Isfol, Invalsi, OCSE y PISA. Desgraciadamente no encontramos más referencias metodológicas relativas a la elaboración de los informes, aunque en los análisis de los datos aportados se pueden encontrar comentarios de utilidad para los intereses de nuestra investigación.

En nuestro caso, hemos utilizado dos instituciones fundamentalmente: los datos aportados por el Istat⁶ y los datos aportados por el Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR)⁷. En el caso del Istat se indica que se trata de datos obtenidos del Ministero dell’Istruzione y que se publican anualmente, aunque en la Web solo están disponibles hasta 2014. En el caso del Ministero dell’Istruzione se

⁵ Hemos podido consultar dichos informes en la Web de la Fundación Iniziative e Studi sulla Multietnicità (ISMU): <http://www.ismu.org>.

⁶ El Istat es el Istituto Nazionale di Statistica de Italia y se pueden consultar sus datos en la Web: <https://www.istat.it/it/>

⁷ El Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca dispone de datos estadísticos que publica en informes anuales en su página Web: <http://www.miur.gov.it>.

indica como fuente el Ufficio Statistica e Studi del propio MIUR. Como los datos ofrecidos por estas dos instituciones son claramente complementarios y en los casos de los mismos años son coincidentes, hemos decidido fundir los registros de una y otra fuente para mostrar una sola representación, aunque aclarando en cada momento la procedencia de cada dato.

En el caso del Istat disponemos de la secuencia de datos desde el curso 2004/05 al 2013/2014 (dicha secuencia no ofrece datos del curso escolar 2008/09). Por su parte, el MIUR tiene publicados en su página Web los informes de los cursos 2011/12 al 2016/17, no estando disponible el curso 2012/13; no obstante, en dichos informes ofrece los datos históricos de escolarización de la población de nacionalidad extranjera desde 1983/84 hasta 2016/17. La diferencia entre una y otra fuente es que el Istat ofrece la posibilidad de obtener los datos en formato de hojas de calculo, lo que facilita de manera significativa su análisis.

Por su parte, el MIUR solo ofrece informes con tablas ya elaboradas que pueden ser descargadas en formatos electrónicos no editables. De cualquier manera, los datos de una institución y otra tienen similar procedencia: se obtienen de los registros de escolarización que cada centro educativo ofrece anualmente a las autoridades educativas, lo que debería también ponernos en alerta sobre la calidad de los datos, ya que no se trata de datos de una encuesta a una determinada población, sino de datos obtenidos de un registro administrativo, lo que les confiere un valor diferente.

Para el análisis de los datos hemos trabajado con el conjunto de los escolares en el sistema educativo italiano y hemos descrito a este colectivo a partir de tres variables básicas. En efecto, nuestro interés era situar a este colectivo de escolares de nacionalidad extranjera en el conjunto de los escolares en el sistema educativo italiano, de ahí la importancia que hemos dado a la comparación entre escolares italianos y escolares de nacionalidad extranjera en Italia. Las variables con las que hemos trabajado y que son ofrecidas por las dos instituciones citadas han sido la de la nacionalidad (italiana o extranjera), el nivel educativo en el que se encuentra cada escolar (educación infantil, educación primaria, educación secundaria primer grado y educación secundaria segundo grado) y el territorio donde se localiza el centro educativo de escolarización. Las dos instituciones ofrecen otra variable, o sea el sexo,

que hemos descartado por no ofrecer datos con diferencias significativas en este colectivo de escolares. Con dichas variables y una vez construidas las matrices de datos, hemos realizado un análisis descriptivo de cada una de ellas, presentando en todos los casos la evolución de estas a lo largo del periodo del que se dispone de información (2004/05 a 2013/14 para los datos del Istat y 1983/84 a 2015/16 para los datos del MIUR). El tratamiento numérico de los datos se ha realizado en todos los casos con la aplicación Ms Excel. Los resultados han sido presentados en gráficos comparativos (escolares italianos y escolares de nacionalidad extranjera en la escuela en Italia), algunas tablas con datos numéricos detallados y, en un caso, se ha utilizado un mapa (para representar las regiones de Italia).

I.2.2 Metodología usada para el trabajo de campo

Como ya anunciábamos, para alcanzar el objetivo de nuestro trabajo e investigar la presencia de escolares extranjeros en el alumnado con “necesidades educativas especiales”, nos ha parecido conveniente hacer dialogar los textos escritos y los puntos de vista y representaciones de un grupo de profesionales de la escuela. Por ello, hemos seguido una metodología etnográfica, utilizando las técnicas cualitativas de la observación participante y de la entrevista semiestructurada.

La observación participante y la entrevista son las técnicas etnográficas por excelencia. En efecto,

... la etnografía se basa fundamentalmente en el empleo combinado de estas dos, por el hecho de que su utilización conjunta permite aunar en una sola explicación holística los diversos aspectos que es necesario aprehender para dar cuenta de los fenómenos culturales. Por un lado, permite poner en relación las acciones que se realizan con los significados que a estas se atribuyen. Por otro lado, permite poner en diálogo las distintas perspectivas desde las que aquellos son interpretados, tanto las perspectivas desde fuera del sistema cultural (etic) como las perspectivas desde dentro de dicho sistema (emic) (Chovancova, 2018b: 104-105).

Iniciamos nuestro trabajo de campo en septiembre de 2016, en Mesina, una ciudad de la zona oriental de Sicilia que cuenta con 649.824 habitantes en su último censo (2011) y, según los datos disponibles al 1 de enero de 2016, una población con nacionalidad extranjera que asciende a 28.136, correspondiente al 4,4% de la población residente.

En dicha ciudad se dispone de 299 escuelas de educación Primaria, 136 escuelas del primer ciclo de Secundaria, 68 Institutos Comprensivos; 64 Liceos; 48 Institutos Técnicos y 22 Institutos Profesionales.

En nuestro caso, hemos contactado con profesionales de seis centros educativos, tanto de la escuela primaria como secundaria: dos institutos técnicos, tres escuelas primarias y una escuela secundaria de primer grado. De estos centros, los de la escuela primaria son los que, independientemente de su posición en el territorio urbano, se caracterizan por una importante presencia de escolares de nacionalidad extranjera. También nos hemos relacionado con miembros de dos diferentes equipos profesionales que se encargan de formular los diagnósticos de escolares en la ciudad.

Después de haber elaborado un protocolo de entrevista con cuestiones generales sobre el tema de las necesidades educativas especiales, la normativa y la forma en que se atiende a este colectivo de escolares, se han seleccionado personas con experiencia directa en el ámbito de la “necesidades educativas especiales”, figuras responsables, profesores de educación especial, pero también maestras y profesoras curriculares que no tienen ninguna experiencia en educación especial. Se ha utilizado el llamado método de la “bola de nieve”, o sea empezando por personas conocidas, docentes de la escuela primaria y secundaria, y se ha continuado a partir de los contactos facilitados por estas personas y otras cercanas al sistema escolar.

En total hemos desarrollado trece entrevistas a doce docentes. De ellas, seis con responsabilidades directas sobre la llamada “educación especial” y seis no (son maestras y profesoras de Italiano, Matemáticas, Educación Física y Español); todas con más de quince años en su función docente. También hemos entrevistado a dos directoras de centros escolares, a dos neuropsiquiatras infantiles y a dos pedagogas, estos últimos por estar relacionados muy directamente con los procesos de diagnóstico de los escolares con necesidades educativas especiales. Todas las entrevistas realizadas se han registrado electrónicamente (excepto las de las pedagogas que se han negado a permitir la grabación).

Luego se ha transcrito íntegra y literalmente el conjunto de las entrevistas para, posteriormente, proceder a una ordenación temática de las mismas. En particular, se

ha ordenado el discurso a partir de las referencias a las expresiones de “necesidades educativas especiales” y “diagnóstico” para poder hacer una primera descripción de los tipos de discursos que produce el profesorado sobre “necesidades educativas especiales” y su identificación.

También se han seleccionado todos aquellos aspectos discursivos que tenían que ver con las categorías creadas por nosotros mismos que respondían a las siguientes voces: “necesidades educativas especiales”, “etiqueta”, “utilidad”, “normativa”. Con dichos verbatines y contextualizando los mismos, se ha interpretado el significado que tienen los discursos del profesorado y de los profesionales de la escuela sobre los asuntos de las “necesidades educativas especiales” y la población escolarizada de nacionalidad extranjera.

Con respecto a la observación participante que se ha llevado a cabo antes, durante y después de las entrevistas. Cabe destacar un aspecto no secundario de la presente investigación, o sea el doble papel de quien la ha realizado, que es al mismo tiempo investigadora y profesora de secundaria, en algunos casos incluso compañera de trabajo de las personas entrevistadas.

Si es cierto que

... la observación participante en general permite obtener información más allá de la que los sujetos de investigación aportan consciente y voluntariamente de manera verbal, pues la información es obtenida desde la sensibilidad, desde la agudeza de percepción del investigador (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 33)

y que

... además nos permite implicarnos en la actividad en un doble rol de investigadores y de integrantes del contexto social en cuestión ..., conjugar ambos roles no siempre es fácil, puesto que obliga a oscilar continuamente entre cambiantes grados de implicación y de extrañamiento (Chovankova 2018b: 105).

En nuestro caso concreto, ha sido un verdadero reto analizar el contexto escolar a través de las lentes de investigadora, insertándose en él como si se desconociera por completo dicho entorno, dejando de lado las gafas de profesora. Y esto aún más a la hora de revisar e interpretar las informaciones producidas, actuando como si no se supiera nada ni del tema, ni del entorno observado, así como de las relaciones que lo rigen. En particular, hemos tratado de acercarnos a un grupo de personas, –a veces

conocidas, otras no—, a lo que han dicho que piensan, que hacen y sienten, teniendo en cuenta también los condicionamientos que pueden distorsionar las visiones y las inevitables contradicciones que se producen. En este sentido, somos conscientes de que, en general, los seres humanos no siempre hacen o sienten lo que expresan y viceversa.

Como bien observa Sebastiani,

... al igual que la probabilidad de dar con “falsos amigos” suele ser mayor entre los idiomas parecidos, el riesgo de hacer interpretaciones reduccionistas y descontextualizadas en la antropología es superior cuando, al observar prácticas ubicadas en mundos de sentidos aledaños, estamos más predispuestos a forzar analogías con materiales encontrados en el repertorio de nuestras propias experiencias (2014: 80)

En más de una ocasión, durante la observación, nos hemos dado cuenta de que estábamos sacando conclusiones fáciles sobre la conducta de algunos de los actores de la presente investigación, o estábamos formulando juicios de valor. En todos estos casos, para contrastar este peligro, siempre al acecho, primero hemos procurado registrar en nuestras notas de campo toda la información posible, con el mayor número de detalles, para poder luego contrastar lo observado con lo sentido y escuchado, también porque una buena regla establece que, si no está escrito, no ha sucedido nunca (Taylor y Bogdan, 1992). En segundo lugar, hemos intentado no caer en la trampa del “esto ya me lo sé”, evitando sacar conclusiones apresuradas. Al mismo tiempo, hemos utilizado los datos emergentes de las entrevistas para refrendar las interpretaciones que íbamos formulando a partir de nuestra observación, en un vaivén continuo, que nos ha permitido pasar constantemente de la perspectiva *emic* a la *etic*.

El conjunto de las notas de campo fruto de las observaciones ha tenido el mismo tratamiento que los discursos obtenidos fruto de las entrevistas. Hemos categorizado nuestras notas en las variables ya descritas y a partir de dichas clasificaciones hemos procedido a la interpretación de posibles significados.

I.2.3 Metodología usada para el estudio y análisis de la normativa italiana

A la hora de estudiar la normativa italiana sobre la delimitación de escolares con “necesidades educativas especiales”, hemos empezado recorriendo la historia de la

noción misma de las NEE, a partir de su aparición por primera vez en Inglaterra en el Informe Warnock de 1978, para detenernos en el momento en que se empieza a usar en Italia, es decir desde la adopción de la directiva ministerial del 27 de diciembre de 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. A continuación, hemos analizado los antecedentes del documento en cuestión, su estructura, así como su desarrollo posterior.

En un segundo momento, nos hemos centrado en algunas expresiones que aparecen y se repiten en el texto: en concreto, los términos de *inclusión e integración*. Hemos analizado asimismo la parte de la normativa relativa al “área de la desventaja socioeconómica, lingüística y cultural”, donde se incluye al denominado “alumnado de origen extranjero de reciente inmigración”, y hemos intentado sacar nuestras conclusiones con respecto a la necesidad, por parte de la institución escolar, de catalogar, de poner orden en la diversidad, lo que en realidad crea diferencias y desigualdades.

II. TEXTO 1

García Castaño, F.J. y Cama, A. (2020). Scolarizzazione in Italia e popolazione di nazionalità straniera

Criterios de calidad (Fuente MIAR)

Indizada en:
Scopus, American History and Life, Public Affairs Index, Geobase, Historical Abstracts, Linguistics & Language Behavior Abstracts, Political Science Complete, Social services abstracts, Sociological abstracts, Worldwide Political Science Abstracts, DIALNET

Evaluada en:
CARHUS Plus+ 2018. ERIHPlus

Métricas en:
SJR. SCImago Journal & Country Rank, Scopus Sources
ICDS 2018:10

ABSTRACT¹

The low birth rates of previous decades in the so-called western countries are having different effects on societies. One important factor is the gradual decline in the number of people attending school in education systems. Immigration from abroad is mitigating this phenomenon, although the 2008 crisis led to a setback. We studied these processes in the case of the school in Italy and we do this with the help of data sources belonging to two governmental institutions: the *Istituto Nazionale di Statistica* and the statistical reports of the *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*. In the description, we will focus on three fundamental aspects: the evolution of the phenomenon, the different developments by educational levels and the unequal territorial distribution of it.

PAROLE CHIAVE

Alunni di nazionalità straniera, sistema scolastico, dati statistici, Italia

1. INTRODUZIONE

Nonostante ogni anno in Italia si registri un aumento sempre maggiore della popolazione con nazionalità straniera, tale presenza non è paragonabile, né in termini percentuali né assoluti, a quella dei Paesi vicini. Secondo i dati di Eurostat, nel 2017, l'Italia registrava un numero di presenze straniere pari a 83 persone ogni mille che risiedevano nel Paese. Questo dato la collocava al centro della tabella dei Paesi dell'Unione Europea (vedi Tabella 1). Davanti a lei si trovavano Paesi che superavano le 200 persone (per ogni mille residenti) con nazionalità straniera, come il Lussemburgo, il Liechtenstein e la Svizzera; Paesi nei quali questa presenza relativa si situava tra 100 e meno di 200 persone (per ogni mille), come Cipro, l'Austria, l'Estonia, la Lettonia, il Belgio, l'Irlanda, Malta, la Germania e la Norvegia; o ancora Paesi che si trovavano nella stessa posizione dell'Italia, ovvero la Spagna, il Regno

¹ F. Javier García Castaño, docente universitario di Antropologia Sociale e Direttore dell'Istituto de Migraciones, Università di Granada, e Alessandra Cama, Dottoranda del Programa de Estudios Migratorios, Università di Granada, Spagna. Il testo fa parte di uno studio più ampio sulla possibile sovra-rappresentazione degli alunni di nazionalità straniera all'interno del cosiddetto gruppo di alunni BES, nella scuola italiana. Ringraziamo il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che ha concesso il congedo straordinario che ci ha permesso di portare avanti questo lavoro di ricerca.

Unito, l'Islanda, la Svezia o la Danimarca, con una presenza di popolazione straniera tra le 80 e le 100 persone (per ogni mille residenti). Pertanto, il quadro appariva simile a quello di alcuni Paesi mediterranei (esclusa Malta), e molto simile a quello della Spagna, anch'essa Paese di emigrazione, divenuto ora Paese d'immigrazione.

Nel caso concreto dell'Italia, come abbiamo già detto, questa presenza di popolazione straniera tende a crescere negli ultimi anni, così come nella maggior parte dei Paesi dell'Unione Europea, tranne che a Cipro, in Estonia e Lettonia. Se confrontiamo ancora una volta l'Italia con la Spagna, in quest'ultimo Paese la presenza relativa di popolazione straniera ha mostrato una lieve tendenza alla diminuzione, mentre l'Italia ha mantenuto una tendenza alla crescita. La Tabella 1, che ci permette di situare perfettamente il nostro Paese nel contesto degli altri Paesi dell'Unione Europea, mostra le percentuali di popolazione straniera, rispetto all'insieme della popolazione italiana.

Tabella 1. Evoluzione della percentuale di popolazione di nazionalità straniera nei Paesi dell'Unione Europea

| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Lussemburgo | 42,6 | 43,7 | 43,1 | 43,3 | 43,8 | 44,5 | 45,3 | 46,0 | 46,7 | 47,7 |
| Liechtenstein | | 33,1 | 33,1 | 33,2 | 33,3 | 33,5 | 33,7 | 33,7 | 34,0 | 33,8 |
| Svizzera | 21,1 | 21,7 | 22,0 | 22,4 | 22,8 | 23,3 | 23,8 | 24,3 | 24,6 | 25,0 |
| Cipro | 15,9 | 16,1 | 20,3 | 20,3 | 20,7 | 20,5 | 19,5 | 18,0 | 17,4 | 17,3 |
| Austria | 10,0 | 10,3 | 10,6 | 10,9 | 11,3 | 11,9 | 12,5 | 13,4 | 14,6 | 15,3 |
| Estonia | 17,1 | 16,1 | 15,9 | 15,8 | 15,7 | 15,0 | 14,9 | 15,0 | 15,1 | 14,9 |
| Lettonia | 18,5 | 17,7 | 17,1 | 16,5 | 15,9 | 15,6 | 15,2 | 15,0 | 14,7 | 14,3 |
| Belgio | 9,1 | 9,4 | 9,8 | 10,6 | 10,9 | 11,1 | 11,1 | 11,4 | 11,8 | 11,9 |
| Irlanda | 12,5 | 12,8 | 12,5 | 12,3 | 12,0 | 11,7 | 11,4 | 11,4 | 11,6 | 11,8 |
| Malta | 3,6 | 4,1 | 4,6 | 4,6 | 4,9 | 5,6 | 6,8 | 8,6 | 10,4 | 11,8 |
| Germania | 8,8 | 8,8 | 8,7 | 7,6 | 7,9 | 8,3 | 8,7 | 9,3 | 10,5 | 11,2 |
| Norvegia | 5,6 | 6,3 | 6,8 | 7,5 | 8,2 | 9,1 | 9,5 | 9,9 | 10,3 | 10,6 |
| Spagna | 11,1 | 11,7 | 11,6 | 11,4 | 11,2 | 10,9 | 10,1 | 9,6 | 9,5 | 9,5 |
| Regno Unito | 6,6 | 6,9 | 7,1 | 7,3 | 7,7 | 7,8 | 7,9 | 8,4 | 8,7 | 9,3 |
| Islanda | 7,4 | 7,6 | 6,8 | 6,6 | 6,6 | 6,7 | 7,0 | 7,4 | 8,0 | 9,0 |
| Svezia | 5,7 | 6,1 | 6,5 | 6,7 | 6,9 | 7,0 | 7,2 | 7,6 | 8,0 | 8,5 |
| Danimarca | 5,5 | 5,8 | 6,0 | 6,2 | 6,4 | 6,7 | 7,1 | 7,5 | 8,1 | 8,4 |
| Italia | 5,8 | 5,8 | 6,2 | 6,5 | 6,8 | 7,4 | 8,1 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| Grecia | | 8,4 | 8,4 | 8,4 | 8,3 | 8,1 | 7,8 | 7,6 | 7,4 | 7,5 |
| Francia | 5,8 | 5,8 | 5,9 | 6,0 | 6,0 | 6,2 | 6,4 | 6,6 | 6,6 | 6,9 |
| Paesi Bassi | 4,2 | 4,4 | 4,4 | 4,6 | 4,7 | 4,8 | 4,9 | 5,0 | 5,3 | 5,7 |
| Slovenia | 3,4 | 3,5 | 4,0 | 4,0 | 4,2 | 4,4 | 4,7 | 4,9 | 5,2 | 5,5 |
| Repubblica Ceca | 3,4 | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4,1 | 4,3 | 4,5 | 4,8 |
| Finlandia | 2,5 | 2,7 | 2,9 | 3,1 | 3,4 | 3,6 | 3,8 | 4,0 | 4,2 | 4,4 |
| Portogallo | 4,2 | 4,2 | 4,3 | 4,2 | 4,1 | 4,0 | 3,9 | 3,8 | 3,8 | 3,9 |
| Ungheria | 1,8 | 1,9 | 2,0 | 2,1 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,5 | 1,6 | 1,5 |
| Slovacchia | 0,8 | 1,1 | 1,2 | 1,3 | 7,9 | 1,4 | 1,1 | 1,1 | 1,2 | 1,3 |
| Bulgheria | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,6 | 0,8 | 1,0 | 1,1 | 1,2 |
| Croazia | | | | | | 0,7 | 0,8 | 0,9 | 1,0 | 1,2 |
| Lituania | 1,0 | 1,0 | 0,9 | 0,8 | 0,8 | 0,8 | 0,8 | 0,8 | 0,7 | 0,7 |
| Romania | | | | | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,5 | 0,5 | 0,6 |
| Polonia | 0,2 | | 0,2 | 0,2 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,4 | 0,6 |

Fonte: Eurostat

Un esercizio di trattamento dati, a partire da quanto offre Eurostat, permette di situare l'Italia al quarto posto per importanza tra i Paesi dell'Unione Europea per numero assoluto di popolazione straniera. È pur vero che, come accade nel caso della Spagna, la cifra degli ingressi stranieri degli ultimi anni indica una tendenza alla riduzione. Se nel 2008, l'Italia riceveva un totale di 496.549 nuovi stranieri, nel 2012 la cifra si riduceva a 321305, e nel 2016 arrivava a 262.929 (ultimo dato ufficiale di Eurostat). Tuttavia, questi dati devono essere differenziati tenendo conto della nazionalità di queste persone. Come possiamo vedere nella Tabella 2, di tutte le persone arrivate negli ultimi anni in Italia, solo un 65%, approssimativamente, provengono da Paesi terzi, uno su dieci è di nazionalità italiana e due su dieci sono di una nazionalità degli altri Paesi dell'Unione Europea.

Tabella 2. Evoluzione del numero di persone immigranti verso l'Italia negli ultimi anni in base alla nazionalità (aggruppata)

| Nazionalità | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|
| Italiani | 28.433 | 29.271 | 30.052 | 37.894 |
| UE (non italiani) | 77.483 | 68.070 | 63.492 | 62.693 |
| Paesi terzi e altri | 201.538 | 180.290 | 186.534 | 200.236 |
| Totale | 307.454 | 277.631 | 280.078 | 300.823 |

Fonte: Eurostat

Come precedentemente affermato, la presenza crescente di popolazione di nazionalità straniera in Italia ha a che vedere con l'arrivo di immigranti, ma non solo. In questo caso, quattro su dieci immigranti che arrivano in Italia sono italiani o sono europei. Inoltre, una parte della popolazione straniera che risiede in Italia è nata in Italia e vive in questo Paese come persona di nazionalità straniera. «Per questi ultimi, infatti, è ancora del tutto aperto il dibattito attorno alla questione dei diritti di cittadinanza, con la legge sullo *ius culturae*² rimasta ferma al Senato» (Santagati 2019: 48).

A queste difficoltà statistiche legate alla distinzione normativa che deriva dal luogo di nascita e dal momento e modo di arrivo, si aggiunge una variabile non meno importante: questa popolazione di nazionalità straniera non si distribuisce in modo

² Lo *ius culturae* è un principio del diritto secondo cui i minori stranieri possono acquisire la cittadinanza del Paese in cui sono nati o in cui vivono da un certo numero di anni, a condizione che in quel Paese abbiano frequentato le scuole (in genere un ciclo di studi) o abbiano compiuto percorsi formativi per un determinato numero di anni. In Italia il tema è tornato al centro del dibattito politico ad ottobre 2019, quando la commissione Affari costituzionali della Camera ha ricominciato l'iter per modificare la normativa in materia di cittadinanza.

omogeneo lungo il territorio. E lo stesso vale per la popolazione considerata immigrante. Ovvero, pensare che le cifre sopra riportate, relative a questa popolazione, rappresentino con una certa fedeltà il fenomeno dell'immigrazione in Italia, o il fenomeno della presenza di popolazione di nazionalità straniera in questo Paese, significherebbe ignorare le differenze tra le diverse zone del territorio nazionale. Esplicativa in tal senso è la Tabella 3, che indica la distribuzione territoriale della popolazione in generale e della popolazione di nazionalità straniera.

Tabella 3. Evoluzione della distribuzione percentuale della popolazione per grandi regioni in Italia (popolazione in generale e popolazione di nazionalità straniera)

| | | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|--------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Nord | Popolazione | 45,79 | 45,88 | 45,71 | 45,73 | 45,75 | 45,79 |
| | Popolazione di nazionalità straniera | 68,16 | 66,06 | 64,67 | 65,77 | 65,29 | 64,05 |
| Centro | Popolazione | 19,52 | 19,57 | 19,86 | 19,89 | 19,89 | 19,92 |
| | Popolazione di nazionalità straniera | 21,45 | 22,59 | 23,58 | 22,24 | 21,96 | 22,37 |
| Sud | Popolazione | 23,52 | 23,42 | 23,31 | 23,27 | 23,26 | 23,22 |
| | Popolazione di nazionalità straniera | 7,29 | 7,95 | 8,33 | 8,45 | 8,99 | 9,66 |
| Isole | Popolazione | 11,18 | 11,13 | 11,12 | 11,11 | 11,1 | 11,07 |
| | Popolazione di nazionalità straniera | 3,1 | 3,39 | 3,41 | 3,54 | 3,77 | 3,92 |

Fonte: Istat

Come si può vedere, al Nord si concentrano tra quattro e cinque persone su dieci che vivono in Italia e, al tempo stesso, tra sei e sette su dieci di nazionalità straniera. Al contrario, il Sud accoglie tra due e tre su dieci persone residenti in Italia e qui la concentrazione delle persone di nazionalità straniera è inferiore a una su dieci.

Attraverso questi dati, siamo in grado di comprendere l'importanza che ha assunto negli ultimi tempi il fenomeno migratorio in Italia e di inquadrare la presenza di popolazione di nazionalità straniera in questo stesso territorio. Inoltre, non possiamo non sottolineare la necessità di realizzare analisi più precise e dettagliate affinché, al di là delle grandi cifre, le spiegazioni tengano conto della diversa distribuzione territoriale. A tal fine, ci proponiamo di offrire analisi disaggregate. Desideriamo, infatti, soffermarci su una determinata fascia di popolazione tra quelle che riflettono le grandi statistiche fin qui presentate, ovvero la popolazione di nazionalità straniera che si trova all'interno del sistema scolastico italiano. Questa scelta è determinata principalmente dalla necessità di studiare casi di popolazione più "ridotti", per meglio comprendere la presenza di popolazione straniera e le migrazioni stesse, ma esiste un'altra ragione importante: dal 2014 abbiamo constatato un vuoto nelle statistiche

sulla presenza di alunni di nazionalità straniera nel sistema italiano, una sorta di “silenzio”, interrotto solo nel dicembre del 2019, anno in cui è stato finalmente pubblicato un nuovo rapporto con dati aggiornati. Con questo nostro lavoro, vorremmo pertanto non solo contribuire al progresso della conoscenza, ma anche sottolineare la necessità di un aggiornamento costante dei dati statistici e la conseguente pubblicazione di tali cifre, fondamentali per la ricerca.

2. METODOLOGIA

In Italia, a partire dall’anno scolastico (da qui A.S.) 2011/12, ogni anno veniva pubblicato un rapporto sulla presenza di alunni con “cittadinanza non italiana”, che in questo testo denominiamo alunni di nazionalità straniera³. Disponiamo di tali rapporti per gli A.S. 2011/12, 2012/13, 2013/14 e 2014/15⁴ realizzati dalla Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità (ISMU). A partire dal 2015 tale consuetudine si interrompe, ovvero tali rapporti non vengono più pubblicati, sebbene appaiano alcuni dati sulla scuola e gli alunni di nazionalità straniera nei rapporti annuali sull’immigrazione che pubblica la stessa Fondazione ISMU, che tuttavia risultano meno dettagliati rispetto ai rapporti succitati.

Le pubblicazioni annuali sugli alunni con “cittadinanza non italiana” erano frutto della collaborazione tra la già citata Fondazione e il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca che, -come si può leggere nella presentazione del rapporto dedicato all’A.S. 2014/15- per la loro elaborazione, usavano molteplici fonti. Si citano le seguenti: Ministero dell’Istruzione, Ministero del Lavoro, Istat, Isfol, Invalsi, OCSE e PISA. Sfortunatamente non si trovano ulteriori riferimenti metodologici relativi all’elaborazione dei rapporti.

³ Appare discutibile l’uso di termini per fare riferimento a questi alunni. Usare l’espressione “non cittadinanza” ci sembra meno corretto, dal momento che li si caratterizza usando un termine che nega loro di possedere qualcosa: la cittadinanza, seppur sia vera tale condizione. Preferiamo “nazionalità straniera”, sapendo che l’espressione “straniero” nasconde nella sua definizione una negazione: l’assenza della nazionalità del luogo in cui si risiede. Ciò nonostante, ci sembra più opportuno questo secondo termine, poiché i dati statistici che usiamo fanno riferimento sempre alla presenza o meno della condizione della nazionalità (“straniero” o “nazionale”).

⁴ È stato possibile consultare tali rapporti sul sito della Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità (ISMU): <http://www.ismu.org>.

Nel nostro caso abbiamo utilizzato fondamentalmente due fonti: i dati apportati dall'Istat⁵ e quelli forniti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)⁶. Nel caso dell'Istat si specifica che si tratta di dati ottenuti dal Ministero dell'Istruzione e che si pubblicano annualmente, sebbene su Internet siano disponibili solo quelli relativi al periodo fino al 2014. Nel caso del Ministero dell'Istruzione si indica come fonte l'Ufficio Statistica e Studi dello stesso MIUR. Poiché i dati offerti da queste due fonti sono chiaramente complementari e, nei casi relativi agli stessi anni, coincidenti, abbiamo deciso di fondere i registri dell'una e dell'altra fonte al fine di mostrare un'unica rappresentazione, pur specificando, volta per volta, la provenienza di ciascun dato.

Nel caso dell'Istat disponiamo della sequenza di dati che va dall'A.S. 2004/05 al 2013/2014 (in tale sequenza mancano i dati relativi all'A.S. 2008/09). Quanto al MIUR, ha pubblicato nella sua pagina Web i rapporti relativi agli A.S. che vanno dal 2011/12 al 2016/17, mentre manca il rapporto dell'A.S. 2012/13; in tali rapporti, tuttavia, offre i dati storici della scolarizzazione della popolazione di nazionalità straniera dal 1983/84 al 2016/17. La differenza tra l'una e l'altra fonte è che l'Istat dà la possibilità di ottenere i dati in formato foglio di calcolo, che facilita in modo significativo l'analisi degli stessi. Quanto al MIUR, offre solo rapporti con tabelle già elaborate che possono essere scaricate in formato elettronico non pubblicabile. In ogni caso, i dati di entrambe le fonti hanno analoga provenienza: sono ottenuti dalle operazioni di registrazione delle iscrizioni che ogni istituto, presenta annualmente alle autorità scolastiche. Ciò dovrebbe metterci in guardia rispetto alla qualità degli stessi, dal momento che non si tratta di dati provenienti da un'indagine su una determinata popolazione, bensì di dati ottenuti da un registro amministrativo, cosa che conferisce agli stessi un valore diverso.

Per l'analisi dei dati abbiamo fatto riferimento all'insieme degli alunni nel sistema scolastico italiano e abbiamo descritto questo gruppo a partire da tre variabili di base. È nostro interesse, infatti, situare il gruppo di alunni di nazionalità straniera all'interno

⁵ I dati dell'Istat (Istituto Nazionale di Statistica d'Italia) sono consultabili su: <https://www.istat.it/it/>.

⁶ Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dispone di dati statistici che pubblica in rapporti annuali sulla pagina Web: <http://www.miur.gov.it>.

del gruppo di alunni del sistema scolastico italiano: da qui l'importanza che daremo al confronto tra gli alunni italiani e quelli di nazionalità straniera in Italia. Le variabili con le quali abbiamo lavorato e che sono offerte dalle due fonti già citate sono state la nazionalità (italiana o straniera), il livello educativo (ordine di scuola) al quale è iscritto ogni alunno (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado) e il territorio nel quale si trova l'istituto scolastico. Le due fonti offrono un'altra variabile, ovvero il sesso, che abbiamo scartato poiché non offre dati con differenze significative in questo gruppo di alunni. Con tali variabili e dopo aver costruito le matrici dei dati, abbiamo realizzato un'analisi descrittiva di ciascuna di esse, presentando in tutti i casi la loro evoluzione lungo il periodo per il quale si hanno a disposizione informazioni (dal 2004/05 al 2013/14 per i dati Istat e dal 1983/84 al 2015/16 per i dati del MIUR). I risultati sono stati presentati attraverso dei grafici comparativi (alunni italiani e alunni stranieri nella scuola italiana), alcune tabelle con dati numerici dettagliati e, in un caso, è stata utilizzata una cartina (per rappresentare le regioni d'Italia).

3. RISULTATI E DISCUSSIONE

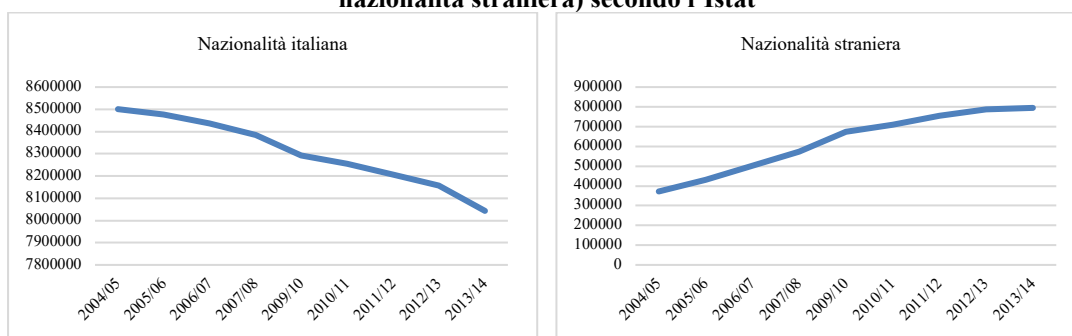
3.1 Evoluzione della presenza di alunni di nazionalità straniera

Iniziamo col presentare i dati generali degli alunni di nazionalità straniera e di nazionalità italiana, riferendoci all'insieme degli alunni in tutto il territorio italiano e nei quattro livelli educativi del sistema d'istruzione (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo e secondo grado). Ci serviremo delle fonti già citate nel paragrafo precedente, ma mettendo a confronto i dati offerti dall'Istituto Nazionale di Statistica da una parte con i rapporti statistici del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, dall'altra.

Il dato più rilevante che possiamo mettere in evidenza, rispetto all'insieme della popolazione scolastica nelle due grandi categorie stabilite (alunni di nazionalità straniera e alunni di nazionalità italiana), è che, mentre gli alunni di nazionalità straniera negli ultimi anni stanno crescendo, anche se più recentemente con un certo rallentamento, gli alunni di nazionalità italiana diminuiscono in tutto il periodo studiato.

Come si può vedere nel Grafico 1, gli alunni di nazionalità italiana non hanno smesso di diminuire nei nove anni scolastici presi in considerazione. Nell’A.S. 2004/05 erano 8,5 milioni, e nell’A.S. 2013/14 poco più di 8 milioni. Al contrario, la tendenza degli alunni di nazionalità straniera è stata quella di una continua crescita, anche se non con uno stesso ritmo annuale. Infatti, nell’A.S. 2004/05 erano quasi quattrocento mila alunni, e nell’A.S. 2013/14 quasi ottocento mila: la cifra è dunque raddoppiata.

Grafico 1. Evoluzione della presenza di alunni nel sistema italiano (di nazionalità italiana e di nazionalità straniera) secondo l’Istat

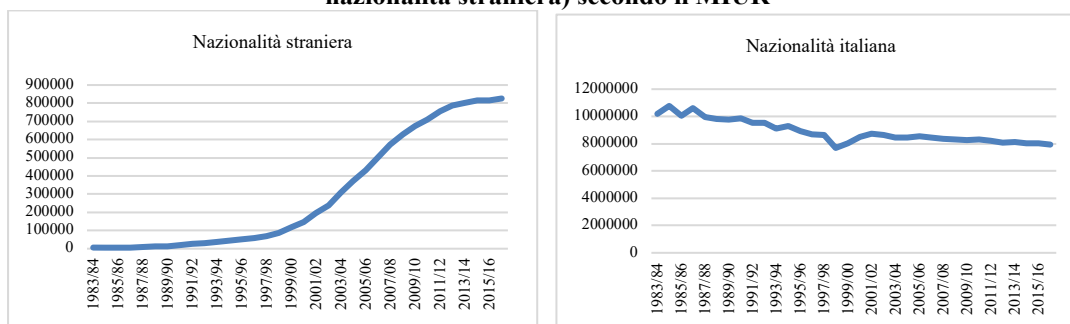


Fonte: nostra elaborazione su dati Istat

I dati presentati ci dicono, quindi, che, se è stato possibile osservare una crescita nell’insieme del sistema scolastico italiano, si deve alla presenza di alunni di nazionalità straniera e che il trend in diminuzione, che si osserva a partire dal 2010, ha a che vedere con un rallentamento della crescita in termini numerici di questi stessi alunni. Se fino a tale anno, crescevano a un ritmo annuale superiore al 10%, a partire dal 2011, questo ritmo è diminuito, anno dopo anno, fino ad arrivare all’1%. Il sistema scolastico italiano non accoglie più così tante persone di nazionalità straniera e, di conseguenza, la sua crescita è in frenata, tanto che negli ultimi quattro anni la sua tendenza è stata a decrescere.

I dati provenienti dallo stesso Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca sono molto simili a questi, ma, nei due ultimi rapporti disponibili, è stata inserita una serie più ampia di dati che si riferisce al periodo compreso tra l’A.S. 1983/84 e l’A.S. 2015/16, come mostra il Grafico 2.

Grafico 2. Evoluzione della presenza di alunni nel sistema italiano (di nazionalità italiana e di nazionalità straniera) secondo il MIUR



Fonte: nostra elaborazione su dati Istat e MIUR

Una prospettiva temporale più ampia ci permette di precisare quanto affermato in precedenza. Da una parte, il decollo del numero di alunni di nazionalità straniera nel sistema italiano inizia a verificarsi all’inizio degli anni novanta e tale presenza cresce in modo importante all’inizio del nuovo secolo fino al 2010, per continuare ad aumentare nel decennio successivo, seppur in minor misura. Per gli alunni di nazionalità italiana la flessione era già iniziata un po’ di tempo prima. Gli anni novanta l’avevano già mostrata ed è stato all’inizio del nuovo secolo che questa diminuzione si è fermata, proprio in coincidenza con il maggior inserimento di alunni di nazionalità straniera. Gli ultimi dieci anni tornano a mostrare il calo, causato dal fatto che gli alunni di nazionalità straniera non aumentano più nella stessa misura in cui la popolazione scolastica di nazionalità italiana decresce.

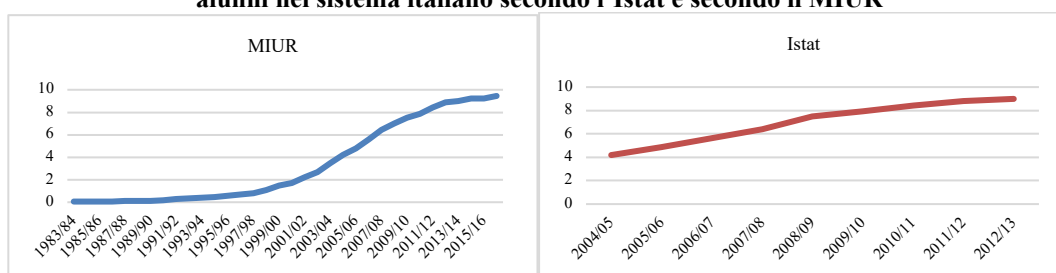
Tuttavia, il peso di questa popolazione disaggregata dall’insieme degli alunni del sistema (facciamo riferimento agli alunni di nazionalità straniera rispetto all’insieme di alunni nel sistema scolastico) deve essere considerato in un contesto di proporzionalità. Pertanto, bisogna tenere conto di tale dato percentuale rispetto all’insieme di tutti gli alunni della scuola italiana.

Il Grafico 3 offre una rappresentazione della percentuale di alunni di nazionalità straniera. Nel caso dei dati del MIUR⁷, come già indicato precedentemente, disponiamo di una sequenza di anni scolastici che va dal 1983/84 al 2016/17. Come si

⁷ È necessario chiarire che il MIUR indica che questi dati provengono da diverse fonti: Istat, fino all’A.S. 1993/1994; Istat -MIUR per gli A.S. 1994/1995-1996/1997; MIUR dall’A.S. 1998/1999.

può vedere, solo nell’A.S. 1997/98 la percentuale raggiungerà la cifra di un alunno di nazionalità straniera su cento alunni nel sistema scolastico italiano. Nel 2005/2006 si raggiunge la proporzione di cinque alunni su cento. Negli anni successivi questa proporzione continua a crescere, anche se a un ritmo più lento, fino ad arrivare a nove alunni su cento, per poi mantenere una lieve crescita negli ultimi quattro anni scolastici.

Grafico 3. Evoluzione della percentuale di alunni di nazionalità straniera rispetto al totale di alunni nel sistema italiano secondo l’Istat e secondo il MIUR



Fonte: nostra elaborazione su dati Istat e MIUR

I dati dell’Istat, in questo stesso Grafico 3, ci mostrano in dettaglio la situazione di questi ultimi anni, ovvero quelli compresi tra l’A.S. 2004/05 e l’A.S. 2013/14. Continua a riflettersi in esso la tendenza alla crescita anno dopo anno. Si passa da un 4%, nel primo A.S. analizzato, a un 9% nell’ultimo. La tendenza si mantiene costante in tutto il periodo e in nessun anno si osserva una diminuzione della percentuale, anche se, come abbiamo già precedentemente segnalato, ciò non significa che in ogni A.S. continui a entrare nel sistema scolastico lo stesso volume di alunni di nazionalità straniera, bensì il dato ha a che vedere con la costante riduzione degli alunni di nazionalità italiana.

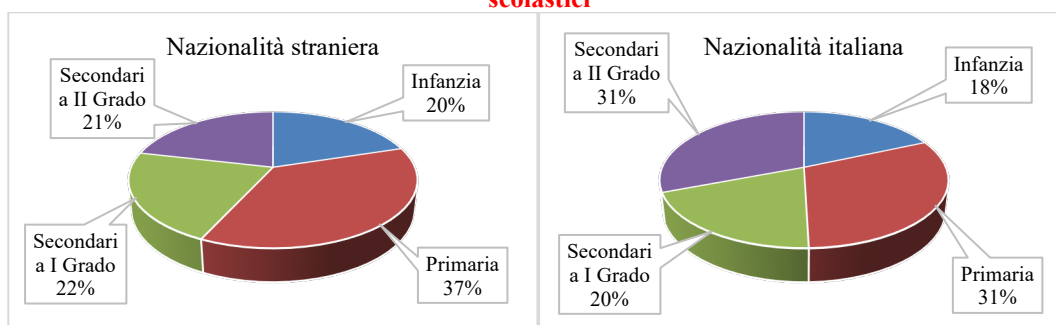
Tuttavia, questo insieme di dati non permette di cogliere le molteplici sfumature della presenza di alunni di nazionalità straniera all’interno del sistema italiano nel suo complesso. Pertanto, ci proponiamo di mostrarne alcune, distinguendo, qui di seguito, le differenze che si possono osservare tra queste grandi cifre, disaggregando le stesse in base al grado d’istruzione: scuola dell’infanzia, educazione primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado.

3.2 Evoluzione della presenza di alunni di nazionalità straniera secondo il livello educativo

In considerazione del fatto che i dati offerti dalle due fonti utilizzate nel paragrafo precedente sono chiaramente complementari e che, relativamente agli stessi anni presi in esame, abbiamo deciso di unire i registri delle due fonti per mostrare una rappresentazione unica, a partire da adesso, non commenteremo i dati delle due fonti ma li presenteremo come singolo contributo, pur chiarendo sempre che gli stessi provengono da fonti diverse. Questo vuol dire che analizzeremo i dati dall’A.S. 2004/05 all’A.S. 2016/17, e di questi dati, quelli dall’A.S. 2004/05 al 2013/14 provengono dall’Istat, mentre quelli che vanno dall’A.S. 2014/15 al 2016/17 sono fonte MIUR.

Inizieremo presentando l’evoluzione della presenza di alunni di nazionalità straniera e di nazionalità italiana all’interno del sistema d’istruzione, ma disaggregati per livelli educativi. Indicheremo, tuttavia, il peso percentuale che ciascun livello educativo ha sull’insieme degli alunni, secondo i dati che stiamo utilizzando, disaggregati per nazionalità.

Grafico 4. Valore medio della percentuale di alunni in ciascun livello educativo del sistema italiano disaggregati in base alla nazionalità (italiani e stranieri) nel corso di dodici anni scolastici



Fonte: nostra elaborazione su dati Istat e MIUR

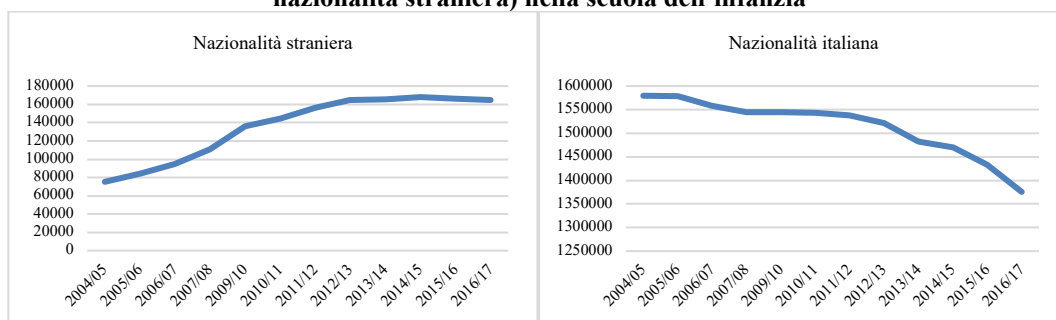
Come si può vedere, esistono delle differenze nella distribuzione degli alunni nei diversi livelli del sistema d’istruzione, a seconda che siano di nazionalità italiana o di nazionalità straniera. In entrambi i casi, il peso più grande lo ha la scuola primaria, soprattutto per gli alunni di nazionalità straniera. In secondo luogo, gli alunni di nazionalità italiana hanno un peso maggiore nella scuola secondaria di I grado, mentre gli alunni di nazionalità straniera hanno una percentuale simile nei tre livelli rimanenti:

scuola dell'infanzia, istruzione secondaria di I grado e istruzione secondaria di II grado. Lo stesso si verifica per gli alunni di nazionalità italiana nella scuola dell'infanzia e nella secondaria di I grado. In sintesi, potremmo affermare quanto segue:

- Gli alunni di nazionalità italiana si distribuiscono nel seguente modo: tre su dieci nella scuola primaria, altri tre nella secondaria di II grado e due rispettivamente nella scuola secondaria di I grado e nella scuola dell'infanzia.
- Gli alunni di nazionalità straniera si distribuiscono nel seguente modo: quasi quattro su dieci nella scuola primaria, due rispettivamente nella scuola secondaria di I grado, nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di II grado.

Dopo aver chiarito cosa rappresenta ciascun livello educativo in ciascuno dei due gruppi che abbiamo disaggregato, cercheremo di evidenziare l'evoluzione di questi stessi gruppi in ciascun livello educativo. Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, possiamo osservare l'evoluzione della presenza di alunni di nazionalità straniera e di alunni di nazionalità italiana nel Grafico 5. Qui risulta evidente che per i primi si mantiene la tendenza a crescere nel periodo studiato e scelto per l'insieme di questi alunni. Il ciclo analizzato inizia a crescere a un ritmo minore rispetto all'insieme di alunni di nazionalità straniera, per poi passare a un ritmo maggiore nel periodo compreso tra l'A.S. 2007/08 e l'A.S. 2012/13, anno in cui inizia ad aumentare più lentamente, fino a decrescere negli ultimi due anni scolastici, mentre il numero totale degli alunni di nazionalità straniera continuava a crescere. Si tratta del secondo livello per crescita di tutto il sistema d'istruzione nel periodo studiato.

Grafico 5. Evoluzione della presenza di alunni nel sistema italiano (di nazionalità italiana e di nazionalità straniera) nella scuola dell'infanzia

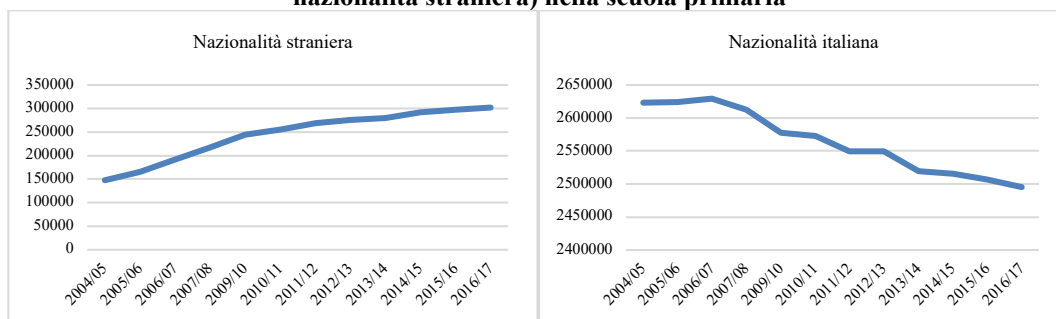


Fonte: nostra elaborazione su dati Istat e MIUR

Nel caso degli alunni di nazionalità italiana, il Grafico 5 mostra la loro costante diminuzione nella scuola dell'infanzia. Il calo è lieve nei primi anni studiati, in alcuni, perfino inferiore al calo del totale degli alunni, ma, a partire dall'A.S. 2012/13, questo livello educativo è il primo per riduzione, fino a raggiungere un calo sui dodici mesi pari a -2% e il suo massimo calo nell'ultimo anno scolastico, ovvero un -4% rispetto all'anno precedente. Si tratta senz'altro dell'ordine di scuola che perde il maggior numero di alunni nel periodo studiato.

Per quanto riguarda la scuola primaria, è necessario ricordare che essa ha il maggior peso percentuale in ciascuno dei gruppi studiati. Il Grafico 6 mostra l'evoluzione della presenza degli alunni di nazionalità straniera e di quelli di nazionalità italiana. Per i primi, si osserva nuovamente una tendenza alla crescita rispetto al calo degli alunni di nazionalità italiana. Questa tendenza è stata inferiore rispetto all'insieme degli alunni, ma è stata importante a partire dall'A.S. 2013/2014: l'anno seguente si è raggiunto il maggior tasso di crescita sui dodici mesi, non solo in questo livello scolastico ma in tutti i livelli in generale.

Grafico 6. Evoluzione della presenza di alunni nel sistema italiano (di nazionalità italiana e di nazionalità straniera) nella scuola primaria



Fonte: nostra elaborazione su dati Istat e MIUR

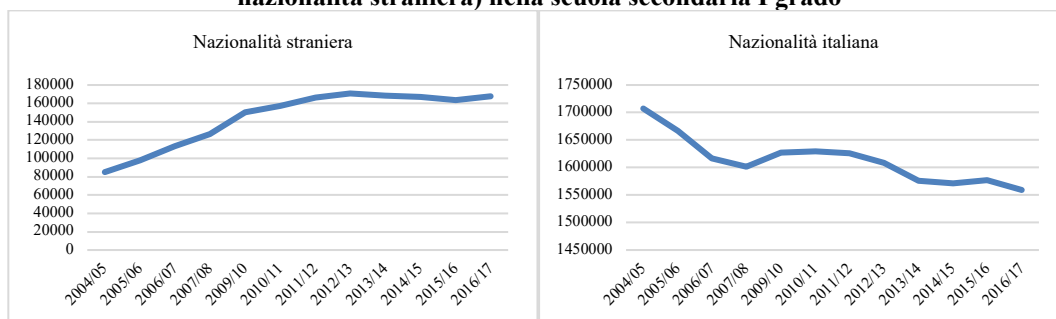
Per gli alunni di nazionalità italiana, il Grafico 6 mostra, nella scuola primaria, la costante della riduzione, già sottolineata per l'insieme degli alunni. Solamente nei due primi anni scolastici analizzati è possibile osservare una certa crescita, ma, nell'anno scolastico 2007/08 si inizia a manifestare la tendenza a diminuire costantemente fino ad arrivare a superare -1% nell'A.S. 2013/14.

Per la scuola secondaria di I grado, bisogna tenere presente che il peso degli alunni di nazionalità straniera è molto simile a quello della scuola dell'infanzia e della scuola secondaria di II grado, diversamente a ciò che accade con gli alunni di nazionalità

italiana, il cui peso è simile a quello della scuola dell'infanzia, ma di gran lunga inferiore al peso che hanno nella scuola primaria e nella secondaria di II grado. Il Grafico 7 mostra l'evoluzione della presenza degli alunni di nazionalità straniera e di quelli di nazionalità italiana. Anche qui si osserva una tendenza alla crescita per gli alunni di nazionalità straniera e un calo per quelli di nazionalità italiana, ma si possono notare sfumature diverse rispetto ai due casi precedenti. Per i primi, questa tendenza si è mantenuta. Ci sono state crescite sui dodici mesi tra il 10% e il 18% alla fine del 2010 e vicine al 5% all'inizio del 2011. Poi, a partire dall'A.S. 2013/14, per tre anni scolastici consecutivi c'è stata una diminuzione, per tornare a crescere nell'ultimo anno analizzato.

Il Grafico 7 mostra la costante della riduzione degli alunni di nazionalità italiana nella scuola secondaria di I grado, già riscontrata per l'insieme degli alunni. Si tratta del secondo livello scolastico che diminuisce maggiormente nel periodo analizzato, dopo la scuola dell'infanzia, e mostra solo un lieve recupero negli anni scolastici 2009/10, 2010/11 e 2015/2016.

Grafico 7. Evoluzione della presenza di alunni nel sistema italiano (di nazionalità italiana e di nazionalità straniera) nella scuola secondaria I grado

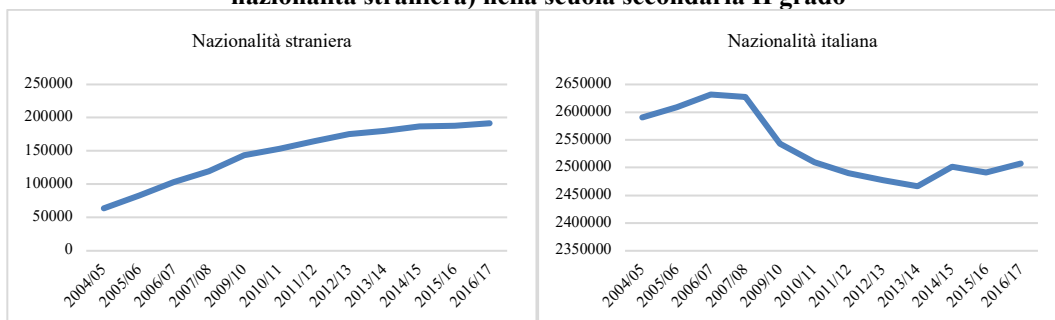


Fonte: nostra elaborazione su dati Istat e MIUR

Per quanto concerne la scuola secondaria di II grado, l'ultimo livello che commenteremo, il Grafico 8 mostra l'evoluzione della presenza di alunni di nazionalità straniera e di nazionalità italiana. Ancora una volta si constata una chiara tendenza alla crescita da parte degli alunni di nazionalità straniera e una riduzione degli alunni di nazionalità italiana, ma con sfumature diverse rispetto ai casi precedenti. Infatti, questa tendenza alla crescita è tale da poter dire che si tratta del livello educativo in cui l'aumento degli alunni stranieri sui dodici mesi si nota di più (si tratta di una media di crescita nel periodo studiato pari al 10%, quando la media di tutti i livelli educativi è

pari al 7%). Alla fine del 2000 la crescita sui dodici mesi si aggirava intorno al 30%, a partire dal 2010 si è passati dal 7% a valori più bassi, come quelli dell'ultimo anno scolastico (2016/17), in cui si è registrata una crescita del 2%.

Grafico 8. Evoluzione della presenza di alunni nel sistema italiano (di nazionalità italiana e di nazionalità straniera) nella scuola secondaria II grado



Fonte: nostra elaborazione su dati Istat e MIUR

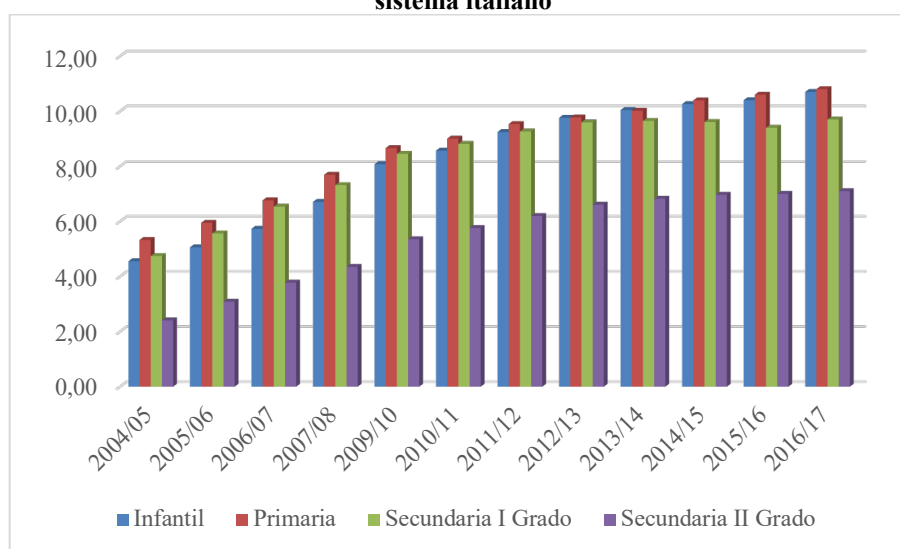
Nel caso degli alunni di nazionalità italiana, il Grafico 8 mostra la costante della riduzione nella scuola secondaria di II grado che abbiamo già indicato per l'insieme degli alunni, ma questo livello d'istruzione è quello che presenta nei dodici mesi un calo inferiore. I primi due anni presentano dati positivi, tutti gli altri, fino all'ultimo analizzato, dati negativi, ovvero una crescita pari a circa -1%. Nell'anno scolastico 2016/17, la secondaria di II grado è l'unico ordine di scuola che mostra, nei dodici mesi, un dato di crescita positivo.

Ci soffermiamo adesso sul peso percentuale degli alunni di nazionalità straniera sull'insieme degli alunni nel sistema italiano, disaggregati per livelli educativi. Potremo così mettere in relazione questi due gruppi disaggregati di popolazione scolastica e valutare l'importanza in termini numerici della popolazione scolastica di nazionalità straniera nell'insieme del sistema scolastico italiano. Il Grafico 9 mostra questi dati.

Una prima osservazione da fare è che, nella scuola primaria si mantiene, anno dopo anno, il peso maggiore degli alunni di nazionalità straniera, la cui media, nell'insieme degli anni studiati, è vicina al 9%. Questo livello educativo parte da un 5% (la percentuale più alta di tutti i livelli) nell'A.S. 2004/05, e duplica questo valore (circa un 11%) nell'ultimo anno (2016/17), continuando a essere il livello con il dato più alto rispetto agli altri. Al contrario, la scuola secondaria di II grado si rivela quello con il peso minore, che, in tutto il periodo studiato, equivale a una media del 5%. All'inizio

del periodo considerato, parte da un 2% per raggiungere alla fine il 7%, e resta dunque inferiore al 9%, che è il valore di tutto il sistema e al 10,8% della scuola primaria. Gli altri due livelli scolastici (scuola dell'infanzia e secondaria di I grado) presentano un'evoluzione simile alla scuola primaria, sebbene leggermente inferiore. Negli anni presi in esame, la scuola dell'infanzia ha una media dell'8,26%, mentre la scuola secondaria di I grado si attesta all'8,22%.

Grafico 9. Evoluzione della percentuale di alunni di nazionalità straniera nei diversi livelli del sistema italiano



Fonte: nostra elaborazione su dati Istat e MIUR

3.3 Evoluzione della presenza di alunni di nazionalità straniera nelle diverse Regioni d'Italia

La terza descrizione che desideriamo fare per comparare la presenza di alunni di nazionalità italiana con gli alunni di nazionalità straniera è quella della percentuale dei due gruppi nelle diverse Regioni del nostro Paese. Per far ciò, abbiamo realizzato un primo confronto tra la distribuzione degli alunni di nazionalità italiana e gli alunni di nazionalità straniera in ciascuna delle venti Regioni amministrative, ovvero abbiamo calcolato il peso percentuale di ogni Regione sull'insieme del territorio italiano rispetto a ciascuna delle due popolazioni scolastiche che stiamo analizzando.

La Tabella 4 mostra solo una parte di questi dati. Qui analizziamo la percentuale della popolazione scolastica di nazionalità italiana e quella di nazionalità straniera rappresentata in quattro Regioni (quelle che presentano le differenze positive o

negative più significative). Nella suddetta Tabella, si può ben vedere che due Regioni, la Lombardia e l'Emilia-Romagna hanno una percentuale molto più alta di alunni di nazionalità straniera rispetto a quelli di nazionalità italiana. Al contrario, tre Regioni del Sud, Campania, Puglia e Sicilia, presentano percentuali maggiori di alunni di nazionalità italiana rispetto agli alunni di nazionalità straniera: ovvero, in questo gruppo di Regioni, la distribuzione della popolazione non rispetta la media del Paese né la media del resto delle Regioni.

Tabella 4. Differenze tra la presenza di alunni di nazionalità italiana e alunni di nazionalità straniera in quattro Regioni d'Italia

| | 2012/13 | | 2013/14 | | 2015/16 | | 2016/17 | |
|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|
| | Naz. italiana | Naz. straniera | Naz. italiana | Naz. Straniera | Naz. italiana | Naz. Straniera | Naz. italiana | Naz. Straniera |
| Lombardia | 15,64 | 24,35 | 15,79 | 24,56 | 15,88 | 25,03 | 16,10 | 25,18 |
| Emilia-Romagna | 6,73 | 11,48 | 6,85 | 11,64 | 6,96 | 11,81 | 7,06 | 11,87 |
| Campania | 11,80 | 2,68 | 11,63 | 2,71 | 11,54 | 2,76 | 11,22 | 2,87 |
| Puglia | 7,31 | 2,08 | 7,42 | 2,06 | 7,19 | 2,03 | 7,16 | 2,06 |
| Sicilia | 9,39 | 2,99 | 9,02 | 3,01 | 8,86 | 2,98 | 8,81 | 3,09 |

Fonte: nostra elaborazione su dati del MIUR

Tuttavia, questa distribuzione non è sufficiente per descrivere le differenze tra Regioni rispetto alle due popolazioni. Un importante confronto riguarda il “peso” che gli alunni di nazionalità straniera hanno sull'insieme della popolazione scolastica.

Al fine di studiare questa distribuzione, mostriamo la Cartina 1, nella quale possono vedersi le diverse Regioni d'Italia e, accanto ad ognuna, le percentuali che rappresentano gli alunni di nazionalità straniera. Si distinguono quelle Regioni che hanno una percentuale media superiore all'insieme del Paese (che, negli ultimi quattro anni scolastici studiati si attesta attorno al 9%) e quelle Regioni che hanno una percentuale media inferiore. Come si può vedere con assoluta chiarezza, sono le Regioni del Centro e del Nord che presentano percentuali superiori alla media d'Italia e sono le Regioni del Sud che presentano una percentuale media inferiore. Si distinguono notevolmente i casi di Emilia-Romagna, Lombardia e Umbria, la cui percentuale media è compresa tra il 14% e il 15%, sei punti al di sopra della media di tutta l'Italia. In senso opposto si distinguono i casi delle Isole, della Campania e della Puglia, dove la percentuale media si colloca tra un 2% e un 3%, sette punti al di sotto del valore medio del Paese.

Cartina 1. Percentuale media di alunni di nazionalità straniera sul totale della popolazione scolastica nelle diverse Regioni d'Italia negli ultimi quattro anni scolastici dei quali si possiedono i dati (dal 2012/13 al 2016/17)



Per mostrare in modo più dettagliato il peso che hanno gli alunni di nazionalità straniera sull'insieme del sistema scolastico italiano, per ciascuna delle Regioni, abbiamo disaggregato i dati di insieme in ciascuno dei livelli educativi. Il risultato è mostrato nella Tabella 5.

Tabella 5. Percentuale media di alunni di nazionalità straniera rispetto all'insieme del sistema in Italia disaggregati per Regioni e per livelli educativi negli ultimi quattro anni scolastici dei quali si possiedono i dati (dal 2012/13 al 2016/17)

| | Infanzia | Primaria | Secondaria I | Secondaria II | Totale |
|------------------------------|----------|----------|--------------|---------------|--------|
| Piemonte | 15 | 14 | 13 | 10 | 13 |
| Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste | 10 | 9 | 8 | 6 | 8 |
| Lombardia | 16 | 16 | 15 | 10 | 14 |
| Trentino-Alto Adige | 14 | 12 | 11 | 8 | 11 |
| Veneto | 15 | 15 | 13 | 9 | 13 |
| Friuli-Venezia Giulia | 14 | 13 | 12 | 9 | 12 |
| Liguria | 13 | 12 | 12 | 11 | 12 |
| Emilia-Romagna | 17 | 17 | 16 | 13 | 15 |
| Toscana | 14 | 14 | 14 | 10 | 13 |
| Umbria | 15 | 15 | 15 | 12 | 14 |
| Marche | 13 | 13 | 12 | 10 | 12 |
| Lazio | 10 | 10 | 10 | 8 | 9 |
| Abruzzo | 8 | 8 | 8 | 5 | 7 |
| Molise | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 |
| Campania | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Puglia | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Basilicata | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Calabria | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| Sicilia | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| Sardegna | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Italia | 10 | 10 | 10 | 7 | 9 |

Fonte: nostra elaborazione su dati del MIUR

I dati di questa Tabella 5 riproducono le differenze tra il Centro-Nord e il Sud del Paese. Inoltre, si osserva che in alcune Regioni la percentuale media di alunni di nazionalità straniera non si mantiene omogenea se si disaggregano i dati per livello educativo. Spiccano due casi: l'Emilia-Romagna e la Lombardia. Nel caso dell'Emilia-Romagna, osserviamo che ha una percentuale media del 17% nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (sette punti in più rispetto alla media di questi livelli educativi nel resto d'Italia, otto punti al di sopra della percentuale media dell'insieme degli alunni di nazionalità straniera e, infine, due punti al di sopra della percentuale media di questi stessi alunni nella Regione). Nel caso della Lombardia la situazione è molto simile. Infatti, ha una percentuale media del 16% nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (sei punti al di sopra della media di questi stessi livelli educativi per tutto il territorio italiano, sette punti al di sopra della percentuale media dell'insieme degli alunni di nazionalità straniera e, infine, due punti al di sopra della percentuale media di questi stessi alunni nella Regione). Situazioni con differenze simili si osservano in Piemonte, con una percentuale media del 15% nella scuola primaria, in Veneto, dove la percentuale è del 15% nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria e in Trentino-Alto Adige e Friuli-Venezia Giulia, che hanno una percentuale del 14% nella scuola dell'infanzia.

4. CONCLUSIONI

Per concludere, il dato significativo che possiamo offrire rispetto all'insieme della popolazione scolastica nelle due grandi categorie stabilite (alunni di nazionalità straniera e alunni di nazionalità italiana) è che la popolazione di nazionalità straniera negli ultimi anni sta crescendo, sebbene più recentemente si constati un evidente rallentamento, mentre gli alunni di nazionalità italiana sono andati via via diminuendo in tutto il periodo studiato.

Ciò vuol dire che la crescita osservata nell'insieme del sistema scolastico italiano si deve alla presenza degli alunni di nazionalità straniera e che la tendenza alla diminuzione che si osserva dal 2010-2011 ha a che vedere con un più basso ritmo di crescita di questi stessi alunni. Se prima di questa data, nei dodici mesi, crescevano a un ritmo che superava il 10%, a partire da quell'anno questo ritmo è sceso, anno dopo anno, fino a raggiungere l'1%. Il sistema scolastico italiano non accoglie più così tante

persone di nazionalità straniera e, di conseguenza, la sua crescita è in frenata a tal punto che, negli ultimi quattro anni, tende a decrescere. Infatti, nell'ultimo rapporto della Fondazione ISMU, *Alunni con background migratorio* (2019), si legge:

Nel quadro della riduzione progressiva della popolazione scolastica italiana, anche gli alunni con cittadinanza non italiana non aumentano più come in passato. Questo è quanto messo in evidenza dal trend dei dati relativi agli ultimi anni scolastici, che registrano una crescita sempre più ridotta (+11.000 presenze nel 2016/17 rispetto all'anno precedente) (Santagati 2019: 11).

A tale proposito, è opportuno sottolineare che, se non fosse per questi alunni, l'insieme del sistema presenterebbe cifre negative più alte di quelle che presenta in termini di perdita di alunni ogni anno. E, tuttavia,

... non è possibile pensare che i minori stranieri continueranno a contribuire con un apporto significativo al mantenimento della stabilità nella popolazione scolastica (Colombo 2019: 34).

Secondo la Fondazione ISMU, il rallentamento della crescita dipende da diversi fattori: l'aumento più moderato della popolazione straniera, le difficoltà di accesso al sistema scolastico sin dalla scuola dell'infanzia, la percentuale importante di abbandoni scolastici e gli ostacoli che devono affrontare i minori stranieri non accompagnati per accedere all'istruzione obbligatoria (ISMU, 2019)⁸. Inoltre, l'ISMU, nel suo rapporto 2016, sottolinea come si stia verificando in generale una riduzione significativa degli alunni di nazionalità straniera perché, a causa della crisi economica, molti immigrati sono tornati nel loro Paese di origine o si sono spostati verso l'Europa settentrionale.

La situazione è diversa per il segmento di alunni di nazionalità straniera nati in Italia, segmento che registra un graduale aumento (Rapporto ISMU 2016). L'ultimo rapporto sulle migrazioni in Italia, della stessa Fondazione, evidenzia che in dieci anni c'è stato un "ribaltamento" della composizione percentuale e i nati in Italia si sono triplicati: se nel 2007/08 i nati all'estero erano la maggioranza, ovvero il 66%, rispetto alla minoranza del 34% dei nati in Italia, al contrario nel 2017/18 il rapporto tra i due gruppi si è invertito, e i nati all'estero rappresentano il 37%.

Quest'ultimo dato ci deve far riflettere sulla diversità culturale. Se gli ultimi anni del nostro studio mostrano che su cento alunni nella scuola italiana, circa dieci sono di nazionalità straniera, nei prossimi anni tali percentuali potranno mantenersi o

⁸ Vedi XXV Rapporto sulle migrazioni, 2019.

diminuire, tuttavia, ciò non significa che la “diversità culturale” “diminuirà” o si “manterrà”. Non possiamo né dobbiamo collegare in modo univoco diversità culturale e migrazioni, anche se gli alunni con “background migratorio” (personale o familiare) potranno essere una fonte di tale diversità. Ogni gruppo umano è, infatti, culturalmente diverso con o senza migranti, seppure questi ultimi apportino la loro diversità.

Ora, le differenze che si osservano tra le due popolazioni costruite a partire dalla nazionalità e oggetto del nostro studio sono più evidenti se i dati già presentati vengono disaggregati in base al livello educativo al quale sono iscritti gli alunni. La scuola primaria è il livello in cui la presenza di alunni stranieri ha il maggior peso percentuale, sebbene anche questa situazione si stia modificando. Infatti, diminuiscono i bambini nel primo ciclo perché diminuisce la natalità delle donne migranti, ma anche perché i ricongiungimenti familiari coinvolgono soprattutto adolescenti (ISMU, 2016:18). A queste ragioni, bisogna aggiungere, per il momento, il dato delle naturalizzazioni. Il fatto che gli alunni stranieri possano avere accesso alla nazionalità italiana perché i loro genitori l’hanno ottenuta dopo un determinato periodo di tempo in cui risultano residenti nel Paese, fornirà una fotografia distorta che bisognerà chiarire. Può trattarsi di alunni che hanno acquisito la nazionalità italiana, essendo nati fuori dall’Italia o in Italia, e i loro genitori, a loro volta, possono essere di origine “non italiana”, con un passato recente o remoto legato alle migrazioni e di conseguenza non essere rappresentati in queste statistiche. Pertanto, è imprescindibile continuare a riflettere se le nostre analisi si riferiscono alla classificazione della popolazione scolastica a partire dalla condizione giuridico-amministrativa degli alunni (nazionalità, in questo caso) o se ciò che ci interessa è conoscere i possibili fattori di diversità culturale che si sviluppano nella scuola. In quest’ultimo caso, è evidente che tali fattori non dovrebbero più essere legati alla “condizione di straniero” né tanto meno alla migrazione.

Come abbiamo mostrato, la percentuale di alunni di nazionalità straniera nella scuola Secondaria di II grado è circa dell’8%, mentre negli altri livelli la media è del 10%. Si potrebbe pensare che, giunti a una certa età, gli alunni di nazionalità straniera abbandonino la scuola perché ritornano al loro Paese, entrano nel mercato del lavoro o semplicemente vanno a ingrossare le fila dei Neet. E, tuttavia, nonostante la scuola

Secondaria di II grado continui a essere il ciclo scolastico con minor peso percentuale di alunni stranieri, negli ultimi cinque anni si è caratterizzata per una crescita continua. Ciò probabilmente perché in questo ciclo stanno arrivando adesso quei “figli della migrazione” che negli anni precedenti frequentavano i cicli anteriori, ovvero si tratterebbe di alunni stranieri che si trovavano già dentro il sistema e che semplicemente stanno completando il loro percorso scolastico (Colombo 2019).

Tuttavia, le differenze osservate non si esauriscono nella crescita, all’interno del sistema scolastico, delle due popolazioni costruite, né nella loro distribuzione nei diversi livelli educativi. Sono anche molto importanti le differenze territoriali, che abbiamo già messe in evidenza. Infatti, «il dato nazionale del 9,4% di alunni con cittadinanza non italiana sul totale sintetizza in realtà un’ampia variabilità territoriale» (Miur 2016: 9). Nove su dieci alunni di nazionalità straniera si trovano nelle scuole del Nord d’Italia, il resto è distribuito tra il centro, il sud e le isole. La distribuzione degli alunni di nazionalità italiana è molto diversa: su dieci alunni, cinque si trovano nelle scuole del Nord e gli altri cinque si distribuiscono tra il Centro e il Sud (con percentuali molto vicine) e le isole (con percentuali ben più basse). Considerando i dati a livello regionale, la distribuzione degli alunni di nazionalità straniera sembra riflettere il maggiore insediamento dei nuclei familiari immigrati in contesti territoriali caratterizzati da condizioni di lavoro più favorevoli. Infatti, i minori non scelgono dove emigrare, come afferma Mariagrazia Santagati nel rapporto ISMU del 2016:

La maggior parte dei minori (a meno che non si discuta di minori soli e non accompagnati), sia che nasca prima sia dopo la migrazione degli adulti, non sceglie “dove” emigrare e risiedere (e, ovviamente, non decide in autonomia se e quando migrare). I figli, piuttosto, seguono i genitori nel loro progetto di miglioramento economico, formativo e lavorativo, verso i territori maggiormente attrattivi e con più opportunità nel mercato del lavoro, spostandosi anche in ragione delle reti etniche di connazionali che influenzano le scelte di arrivo, insediamento e stabilizzazione delle famiglie immigrate (Santagati, 2016: 45).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Colombo, C. (2019). Vulnerabili e perseveranti. Presenze e percorsi degli alunni non italiani. ISMU. *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale 1/2019*. Milano, Italia: Fondazione ISMU. (34-60)
- ISMU. (2011). *Alunni con cittadinanza non italiana. L’eterogeneità dei percorsi scolastici Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.

- ISMU. (2013). *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale A.s. 2010/2011*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- ISMU. (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- ISMU. (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- ISMU. (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale 1/2019*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- ISMU. (2019). XXV Rapporto sulle migrazioni, Frango Angeli.
- MIUR Servizio Statistico. (2009). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2007/08*. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR Servizio Statistico. (2013). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2012/13*. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR Servizio Statistico. (2014). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2013/14*. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR Servizio Statistico. (2015). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2014/15*. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR Servizio Statistico. (2017). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2015/16*. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR Servizio Statistico. (2018). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2016/17*. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Santagati, M. (2016). Dal nazionale al locale. Scuole multiculturali, spazi di inclusione. ISMU *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*. Milano, Italia: Fondazione ISMU. (45-80).

Santagati, M. (2019). Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi. ISMU. *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale 1/2019*. Milano, Italia: Fondazione ISMU. (11-32).

III. TEXTO 2

Cama, A. (2018). La sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, Vol. 8(1), pp. 1-22. ISSN: 2173-1950.

Criterios de calidad (Fuente MIAR)

Revista del ámbito de las humanidades y las Ciencias Sociales en General y Sociología
Indizada en: Emerging Sources Citation Index, DOAJ, DIALNET
Evaluada en DOAJ, ERIHPlus, Latindex (36 en 2017)
ICDS 2018:7.4

RESUMEN

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación que pretende estudiar la posible sobrerrepresentación de alumnos con antecedentes de migración dentro del colectivo de escolares con “necesidades educativas especiales” en el sistema educativo italiano. Con el desarrollo de una etnografía en diversos centros escolares de una ciudad del sur de Italia y en contacto con las administraciones educativas y su producción normativa, pretendemos dar algunas explicaciones a esta aparente desproporcionada representación. Después de presentar un conjunto de datos estadísticos del contexto internacional nos detenemos en los detalles de las estadísticas generales para Italia. A partir de ello describimos quiénes son los sujetos de “educación especial” en el sistema escolar de este país y presentamos los discursos de un grupo de profesorado y de técnicos con el fin de explicar las probables causas de esta sobrerrepresentación.

PALABRAS CLAVE

Alumnado de nacionalidad extranjera, Necesidades Educativas Especiales (NEE), discapacidad, sobrerrepresentación, Italia.

ABSTRACT

This work is part of a research that seeks to investigate the possible overrepresentation of students with a history of migration within the group of students with “special educational needs” in the Italian education system.

With the development of ethnographic research in various schools of a city of Southern Italy, and in contact with school administrations and ministerial regulatory production, we intend to provide some explanations for this apparently disproportionate representation. After presenting a set of statistical data from the international context, we dwell upon the details of general statistical data for Italy. From this, we then move on describing who is the target group of “special education” in the school system of this country and presenting the speeches of a group of teachers and technical experts, in order to explain the possible underlying causes of this overrepresentation.

KEYWORDS

Foreign students, Special Educational Needs (SEN), disability, overrepresentation, Italy.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar del interés en toda Europa por el tema del alumnado denominado de “origen inmigrante”¹ y las “necesidades educativas especiales” (habitualmente alumnado con discapacidades, aunque no solo), no existen estudios a gran escala que analicen ambos aspectos. La única investigación reciente, que abarca el periodo 2005/2009, es la llevada a cabo por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, titulada *Multiculturalidad y Necesidades Educativas Especiales*. Gracias a este estudio se sabe que existen amplios trabajos europeos centrados en las “necesidades educativas especiales” (p.e. Meijer et al., 2003, 2006; OCDE, 2007) o sobre la educación del alumnado con origen cultural distinto al del país de residencia (p.e. Eurydice, 2004; OCDE, 2006), pero no hay análisis en el ámbito europeo centrados en la combinación de ambos temas.

Seguramente la falta de estudios de ese tipo se debe a las grandes diferencias que existen en Europa. En primer lugar, por la terminología empleada para identificar al alumnado denominado de “origen inmigrante”. Algunos estudios trabajan con el término “minoría étnica” o “grupos étnicos minoritarios” (UNESCO, 1994; Lindsay et al., 2006), mientras que otros emplean “migrantes” (OCDE, 2007; Comisión Europea, 2008), “inmigrantes” (OCDE, 2006), “alumnado bilingüe” o “minorías” (Consejo de Europa, 2006). Otro obstáculo importante es la diferencia entre los sistemas educativos nacionales y la existencia o no de escuelas especiales para alumnado con discapacidades. En efecto, en los países donde existen clases ordinarias,

¹ A lo largo del texto se repetirán el uso de las comillas para referirnos a escolares a los que se les etiqueta como “inmigrantes”, como “extranjeros” e, incluso, como con “discapacidad”. Si las usamos es para indicar que se trata de expresiones no propias. Son términos que son usados por los sujetos con los que interactuamos, por la literatura científica y por los textos normativos consultados. Nos parece relevante indicarlo para hacer caer en la cuenta de que no estamos hablando de un grupo social organizado con algún tipo de proyecto en común. No se trata de un grupo “natural”, sino de agrupaciones de tipo analíticas producidas en no pocas ocasiones como variables que se piensan como útiles para el análisis, pero nada más.

clases especiales en escuelas ordinarias y centros específicos, se constata en éstos últimos un aumento de alumnos con historia de migración. Ahora bien, a pesar de las diferencias, la literatura europea en relación con la situación educativa del alumnado con “necesidades educativas especiales” y “origen inmigrante” revela una evidencia llamativa: una discrepancia en las proporciones que representan al alumnado de “origen inmigrante” en la llamada “educación especial”. Las estadísticas internacionales confirman que “los migrantes y las minorías están desproporcionadamente escolarizadas en ciertas instituciones escolares” (OCDE, 2006: 156).

Después de destacar la opinión al respecto de un grupo de autores que parecen denunciar la misma situación de desproporción en diferentes países europeos, nos detenemos en el caso de Italia, con la intención de averiguar si realmente se está produciendo esta sobrerrepresentación. Para hacerlo, comenzamos por aclarar quienes son los sujetos a los que hacemos referencia. A continuación, contrastamos las apreciaciones realizadas a partir de la normativa que delimita la ya citada categoría en el contexto italiano con los discursos que circulan habitualmente por la escuela. Seguidamente, pasamos a analizar los datos estadísticos a nuestra disposición y terminamos evidenciando, en la conclusión, la asociación que se está dando entre tener necesidades educativas especiales y ser escolares de nacionalidad extranjera, y en particular, las evidentes discrepancias entre el norte y el sur de Italia que emergen de los datos estadísticos analizados.

2. ¿QUÉ SABEMOS?

La literatura internacional ya hace tiempo que habla de esta sobrerrepresentación. Son varios los trabajos que nos indican que, según las estadísticas, los escolares de nacionalidad extranjera están representados de manera porcentual en mayor medida en el grupo de escolares con necesidades educativas especiales que los escolares nacionales.

Como ha destacado el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: “en bastantes países miembros de la UE, es frecuente un número excesivo de alumnado

migrante y de minorías étnicas en centros específicos” (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2005).

En particular, varios estudios han cuestionado la calidad de los procedimientos de evaluación llevados a cabo con este alumnado. Andersson (2007), por ejemplo, en una investigación realizada en Suecia con un grupo de niños multilingües con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento ha destacado que:

... los conocimientos de los niños de lengua sueca se suelen medir a través de pruebas de tipo occidental. El problema es que muchos niños de otras culturas no están en condición de relacionarse con los conceptos que tales pruebas asumen que unos niños de una cierta edad deberían ser capaz de entender, por ejemplo, interpretando cuadros o usando un lápiz (Andersson, 2007: 6)².

La misma autora expresa sus dudas en cuanto a “si tales pruebas de hecho revelan lo que se proponen revelar”. En efecto, estos instrumentos y métodos de evaluación están, a menudo, basados en estrategias culturales del país donde el alumnado reside y está escolarizado. Los niños y niñas con una procedencia cultural diferente del país de residencia tienen menos posibilidades que el alumnado de ese país para acceder y decodificar las referencias culturales implícitamente presentes en el material de evaluación con el que se les diagnostica.

En España, según Planas (2003):

... la administración educativa ha situado por igual a los alumnos discapacitados (físicos o psíquicos) y a los procedentes de otros países, dentro de la amplia clasificación de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)³. Esto ha contribuido a empeorar las expectativas sociales respecto al rendimiento escolar de los jóvenes de minorías étnicas... No tiene sentido asociar el término directamente a los grupos minoritarios. Los alumnos inmigrantes no presentan en general hándicaps de tipo funcional, sensorial o motor, ni dificultades específicas de tipo visual, auditivo, del habla o físicas. Las dificultades de adaptación a la nueva cultura escolar y los historiales de bajo rendimiento académico no bastan para atribuirles incapacidades. Ni son discapacitados ni están genéticamente imposibilitados para tener un buen desarrollo personal y acceder al currículum escolar... Conviene superar la asignación de una identidad de riesgo al

² Todas las traducciones al español a lo largo del texto están realizadas por la autora.

³ Nos parece significativo destacar que, en el caso de España, donde históricamente se asociaba la expresión de “necesidades educativas especiales” a “discapacidad”, con los Decretos 154 y 167/2003 se plantea la consideración del concepto de esas necesidades de una forma más amplia, y se incluyen también aquéllas asociadas a condiciones sociales desfavorables. Pero, unos años más tarde, la LOE de 2006, en el capítulo I de su Título II, introduce un concepto nuevo y habla de atención al alumnado con “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE), que pueden derivarse de diferentes motivos: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades, o condiciones personales o de historia escolar. Cuando se derivan de discapacidades o trastornos graves de conducta se denominan “necesidades educativas especiales” (art. 73).

alumnado inmigrante y considerar los complejos procesos de transición que viven (Planas, 2003: 71).

En un país como Alemania, con una larga tradición de organización de los estudiantes en grupos de estudios homogéneos en distintas categorías de escuelas, la sobrerrepresentación de estudiantes identificados como “inmigrantes” en la llamada “educación especial” debe ser vista como una verdadera forma de selección institucional. Werning, Löser y Urban hablan de una exclusión multisistémica:

La exclusión de las familias de la participación ciudadana y su marginación en el sistema económico y en el acceso al mercado del trabajo están vinculadas a importantes restricciones para las posibilidades de sus hijos e hijas de alcanzar el éxito escolar (Werning et al., 2008: 5).

En el sistema escolar alemán que ejerce fuertes presiones en los estudiantes y requiere un gran esfuerzo, para los alumnos con historia de migración, que se encuentran desorientados, tienen miedos o sentimientos de inseguridad, el riesgo de tener dificultades de aprendizaje o expresar agresividad dentro de la escuela es muy alto.

También en Inglaterra, Dyson y Gallannaugh (2008), en su estudio titulado *Disproportionality in Special Needs Education in England*, destacan el papel de los educadores en la sobrerrepresentación de ciertos grupos de alumnos, sobre todo para las necesidades que no requieren un diagnóstico médico objetivo (MLD, *moderate learning difficulties* y *BESD, behavioral, emotional and social difficulties*). Para estas, el juicio del profesorado es determinante, a pesar de que no siempre tengan las competencias y la profesionalidad para formular diagnósticos ajustados. Ellos afirman que:

La sobrerrepresentación de varones, niños que viven en la pobreza y niños de ciertos grupos étnicos puede indicar que existen diferentes géneros, clases y culturas étnicas y que éstos generan comportamientos en la escuela que los profesionales interpretan como indicadores de discapacidad (Dyson y Gallannaugh, 2008: 42).

Además, los educadores suelen utilizar como indicador el “resultado”, y cuando

... no existe ninguna presunción acerca de la presencia de una discapacidad que determine la falta de éxito escolar, las escuelas y los profesores consideran el fracaso escolar o el no éxito en sí como un criterio importante para identificar a alumnos con necesidades educativas especiales (Dyson y Gallannaugh, 2008: 43).

En la misma investigación también se destaca el tema de la pobreza considerada como factor de riesgo y se afirma que los escolares que pertenecen a “grupos étnicos que

experimentan una mayor pobreza tienen más probabilidad de ser identificados como niños con necesidades educativas especiales” (Dyson y Gallannaugh, 2008: 41).

En Francia,

... se constata una fuerte concentración de niños inmigrados en el 25 % de alumnos más desfavorecidos (condiciones económicas, sociales y culturales débiles): ¿es acaso el origen socioeconómico de estos alumnos que explica sus dificultades o más bien el origen cultural de las familias? La respuesta a esta pregunta sigue pendiente... Además, ¿cómo explicar que algunos alumnos con antecedentes de migración tienen un rendimiento escolar escaso mientras que otros sacan buenas notas? El efecto Pigmalión, que hace de manera que la proyección del profesor sobre los alumnos se convierta en realidad, no es una quimera. El caso particular de los alumnos asiáticos que en matemáticas son mejores que los otros cuestionan. ¿Se trata de una particular afinidad cultural con esta asignatura? Si varios trabajos norteamericanos y franceses lo afirman, otros opinan que en realidad estos alumnos gozan de prejuicios favorables (Thibert, 2014: 8, 14).

Por lo que concierne a Italia no existen estudios, ni teóricos ni empíricos, que encaren la cuestión de la sobrerrepresentación del alumnado con antecedentes de migración y “necesidades educativas especiales” a escala nacional. Las investigaciones publicadas, todas bastantes recientes, son de corte más bien pedagógico y apuntan a poner de relieve el eventual doble estigma, es decir la necesidad de una doble integración para los escolares “dos veces especiales”, a saber, con alguna discapacidad o problema de aprendizaje y antecedentes de migración (Caldin, 2012; Goussot, 2010; Martinazzoli, 2012; Pennazio et al., 2015). Sin embargo, en los últimos años se está prestando cada vez más atención a esta doble temática y se han llevado a cabo investigaciones con el fin de comprender las cuestiones ligadas a la discapacidad en escolares considerados “inmigrantes”, pero solo a nivel local, municipal o provincial (Anselmi et al., 2008; AA.VV., 2007 y AA.VV., 2009). Las reflexiones y estudios más significativos son los llevados a cabo en las regiones de Lombardía (Brescia y Milán) y Emilia Romagna (Bologna, Cesena, Ferrara y Piacenza).

1.1 ¿Y qué nos dicen las evidencias estadísticas en Italia?

Los datos estadísticos a disposición permiten comprender la evolución de la presencia de población de nacionalidad extranjera en el sistema escolar. De hecho, según el último Informe de la Fundación ISMU (2016), la incidencia de escolares de nacionalidad no italiana sobre el total del alumnado ha pasado del 7,5% del 2009/2010 al 9,2% del 2014/2015. Este crecimiento ha influido en cada uno de los niveles del

sistema educativo, y, sobre todo, también se ha dado en el colectivo de alumnado con “discapacidad”.

Los escolares con discapacidad (con esta definición se consideran a los que tienen una discapacidad certificada) en el curso escolar 2014/2015 son en total 233.486. (...) Los escolares con discapacidad de nacionalidad no italiana son 28117. El aumento con respecto al año anterior es de 1491 unidades. La incidencia media de escolares extranjeros con discapacidad en el total del alumnado con discapacidad es del 12% (+0,4 con respecto al año anterior) (Fundación ISMU, 2016: 37).

Según el mismo Informe, el porcentaje más alto de escolares de nacionalidad extranjera y con “discapacidad” se constata en la Educación Infantil (15,2%), siguen la Escuela Primaria (13,8%) y la Escuela Secundaria de I Grado (12,6%). El número más alto en valores absolutos se da en la Escuela Primaria: 11864. Sin embargo, el aumento más significativo se detecta en la Secundaria de II Grado, donde en un año se pasa de 3975 a 4546 presencias (+571).

Así mismo se constatan diferencias llamativas entre unas zonas y otras del territorio italiano.

Si se considera la presencia de alumnado extranjero con discapacidad a escala regional, se evidencia que, en valores absolutos, Lombardía ocupa el primer lugar, con 8396 escolares, seguida por Véneto (3486), Emilia Romagna (3335) y Lacio (2699). Si se considera la incidencia de escolares extranjeros con discapacidad en el total de escolares con discapacidad, en los primeros puestos figuran Lombardía (21,1%), Emilia Romagna (21%), la provincia de Trento (20,8%) y Véneto (20,5%). Son datos significativos: en estas regiones 1 escolar con discapacidad de cada 5 es de origen no italiano (Fundación ISMU, 2016: 39).

3. ¿QUIÉNES SON LOS LLAMADOS ESCOLARES CON “DISCAPACIDAD”?

Pero para poder movernos con seguridad en este terreno debemos comenzar por aclarar a quienes nos estamos refiriendo cuando decimos que los escolares que se etiqueta de nacionalidad extranjera están sobrerrepresentados en el colectivo de “necesidades educativas especiales”. De hecho, es posible que el desigual uso de esta expresión determine en no pocas ocasiones ciertas confusiones y puede explicar algunas desproporciones estadísticas como las que estamos mencionando.

En el escenario internacional existen profundas diferencias entre los sistemas educativos⁴, sobre todo y en particular, por lo que atañe la educación de las personas con “discapacidad” y/o con “necesidades educativas especiales”. El término mismo de educación especial o de “necesidades educativas especiales” corresponde a realidades muy diferentes según los países. Cubre una variedad de alumnado que en algunos países corresponde exclusivamente a alumnos con discapacidad y en otros países a cualquier escolar que presente alguna necesidad educativa por razones tales como la pertenencia a minorías étnicas, la pobreza, etc.

En Europa se puede hablar de tres situaciones educativas: por una parte, hay países con un sistema educativo único e integrado, que no hace diferencia entre educación ordinaria y especial; en otros países hay un sistema educativo mixto o “a opción múltiple” en el que conviven diferentes opciones educativas: escuelas de integración, clases especiales y escuelas especiales y, por último, hay países que tienen un sistema educativo especial separado del denominado “ordinario” (De Gracia, 2011: 40).

En Italia, hasta la primera mitad de la década de los sesenta del siglo pasado, a todos los considerados como “discapacitados” se les escolarizaba en las escuelas especiales igual que en el resto de Europa y del mundo. A partir de la década de los setenta, en virtud de la Ley n.º 118/71, los escolares considerados con “discapacidad” deben cumplir con la obligación escolar en las escuelas comunes, excepto los más graves (entre los cuales se consideraban los ciegos, los sordos, los que tenían una

⁴ La educación en Italia es obligatoria de los 6 a los 16 años y se divide en tres etapas fundamentales: primaria, secundaria y superior. El Estado es el responsable de la educación de los italianos, pero permite la formación en escuelas privadas siempre y cuando cumplan con los requisitos exigidos por el gobierno. La escuela primaria, llamada *scuola elementare*, es la primera etapa educativa obligatoria. Va de los 6 a los 10 años y consta de cinco cursos. La educación secundaria se compone de la educación secundaria de primer grado y de segundo grado. La de primer grado, llamada escuela media, dura tres cursos y va de los 11 a los 13 años. Es una formación generalista con materias como lengua, matemáticas, historia, arte etc. Al llegar a la escuela secundaria de segundo grado los alumnos pueden elegir por primera vez en su vida educativa. Existen tres tipos de escuelas y cada una de ellas está especializada en un tipo de enseñanza. Liceo: ofrece formación teórica en un área de especialización, que puede ser arte, humanidades o ciencias. Está orientada a crear una base que permita acceder a la educación superior y consta de cinco cursos, que van de los 14 a los 19 años. Instituto técnico: combina la formación práctica y teórica en economía o materias técnicas; dura cinco años, los dos primeros son comunes a la rama elegida y durante los tres restantes se profundiza en una especialidad. Generalmente incluye un periodo de tres o seis meses de prácticas en el último año. Permite el acceso a la universidad y a estudios superiores. Instituto profesional: ofrece una educación muy práctica y especializada de tres años de duración orientada al mercado laboral.

“discapacidad” intelectual y motora grave como los tetraplégicos). En 1977, la Ley n.º 517 estableció el principio de la inclusión para todos los escolares considerados “discapacitados” en la escuela Primaria y en el primer ciclo de Secundaria, o sea desde los 6 hasta los 14 años (imponiendo, sin embargo, la obligación de una programación educativa por parte de todos los docentes de la clase que eran acompañados por un profesor especializado para el “apoyo didáctico”). En 1987, el Tribunal Constitucional emitió la Sentencia n.º 215 con la que se reconocía el derecho pleno e incondicional de todos los considerados “discapacitados”, aunque en situación de gravedad, a asistir también a la escuela Secundaria, imponiendo a todas las entidades interesadas (administración escolar, entidades locales, empresas sanitarias locales) la puesta en práctica de todos los servicios que les correspondieran para apoyar la “integración” escolar de todos y todas. En 1992 se aprobó la Ley n.º 104/92 que, entre otras cosas, establece los principios para una buena integración escolar del alumnado con “hándicap”.

Pero en Italia no existe ninguna comisión sanitaria, social o educativa ni oficina administrativa que decide si un escolar puede o no puede asistir a una escuela normal o si debe ir a una escuela especial: todas las escuelas estatales y las no estatales (privadas, municipales y regionales) equiparadas, con arreglo a la Ley 62/2000, tienen la obligación de aceptar la inscripción de los escolares con discapacidad, incluso de los que estén en situación de gravedad. Es más, la denegación de la inscripción de esos escolares es castigada penalmente.

En realidad, en ningún momento la legislación italiana ha suprimido formalmente las escuelas especiales, solo impulsó que la educación de los escolares considerados “discapacitados” se diera en las “clases normales” de la escuela pública. Ello ha supuesto que se traten de prohibir las clases diferenciales dentro del sistema escolar ordinario y ha creado la figura del docente especializado o de apoyo. No obstante, algunas escuelas especiales han sobrevivido desde el jardín de infancia hasta los Institutos de Secundaria o los cursos de formación profesional. Existen, pero no se habla de ellas, como si fuera un tabú: se trata de unos setenta centros distribuidos en todo el territorio nacional, pero la mayoría situados en el norte.

Con todo esto, no negamos que se hayan producido cambios importantes en los últimos años. En particular, a partir de finales de 2012, en la escuela italiana se empieza a hablar de NEE⁵, o sea después de la adopción de la Directiva ministerial del 27 de diciembre de 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*⁶.

La citada Directiva, que ya hemos analizado (Cama, 2017a), incluye en las NEE tres grandes sub-categorías: 1. la discapacidad, certificada en virtud del art. 3, apartados 1 o 3 (gravedad) de la Ley 104/92, que da derecho a la asignación de un profesor especial; 2. los Trastornos Específicos del Desarrollo (TED), diagnosticados en virtud del art. 3 de la Ley 170/2010, que, según la Directiva, si no son certificados o no pueden ser certificados conforme a la Ley 104/92, no dan derecho al profesor especial y comprenden, además de los trastornos específicos del aprendizaje (TEA), los trastornos por déficit del lenguaje, de las habilidades no verbales, de la coordinación motora, de la atención e hiperactividad y el funcionamiento intelectual limitado (FIL), que se considera un caso límite entre la discapacidad y el trastorno específico; 3. la desventaja socio-económica, lingüística, cultural: la Directiva establece que la identificación de estas tipologías de NEE debe corresponder a los Consejos escolares y, en particular, la circular n.º 8 del 6 de marzo de 2013 aclara que se debe llevar a cabo sobre la base de elementos objetivos (como por ejemplo una alerta de los

⁵ Históricamente la noción de Necesidades Educativas Especiales aparece por primera vez en Inglaterra, en el Informe Warnock de 1978. En este documento se indicaba que la situación dual del sistema educativo inglés, que catalogaba aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asistía a la escuela ordinaria era incorrecta. De hecho, Warnock consideraba que las causas de las dificultades para aprender no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad (Warnock, 1978: 37).

⁶ Instrumentos de intervención para alumnado con Necesidades Educativas Especiales y organización territorial con vistas a la inclusión escolar. Igual que en todos los países, en Italia también las normas jurídicas están organizadas de forma jerárquica en una escala de mayor a menor importancia. En el primer rango encontramos la Constitución y las leyes constitucionales, a las cuales siguen los reglamentos de la Unión Europea. En el rango inferior están las leyes del Estado y las leyes regionales; más abajo los reglamentos y por último los usos y costumbres. Por lo tanto, las Circulares, Interpretaciones y Ordenanzas se encuentran en el último nivel y son las normas jerárquicamente menos importantes. Las aclaraciones ministeriales, las circulares ministeriales, las recomendaciones de órganos competentes, escritos y dictámenes pro veritate, etc. son interpretaciones o puntos de vista sobre determinados aspectos de los textos legislativos que forman la doctrina. Contribuyen a solucionar cuestiones prácticas, pero no tienen carácter obligatorio. De hecho, tienen una aplicación muy limitada y no tienen valor normativo si no citan una norma a la que hacen referencia.

trabajadores de los servicios sociales), o de consideraciones psicopedagógicas y didácticas bien fundadas.

4. ¿CÓMO HEMOS PROCEDIDO?

La metodología utilizada es una metodología mixta. Por un lado, hemos estudiado la literatura científica sobre el tema de la sobrerrepresentación del alumnado extranjero dentro del colectivo de escolares con “necesidades educativas especiales” y nos hemos detenido en la normativa y en los datos estadísticos del Ministerio de Educación italiano que apuntan a fotografiar la situación de los escolares de nacionalidad no italiana en el sistema escolar de este país. Por otro, nos ha parecido de enorme relevancia contrastar todas las apreciaciones realizadas con los discursos que circulan habitualmente por la escuela. Por ello, hemos utilizado la técnica cualitativa de la entrevista semiestructurada.

El trabajo de campo lo estamos desarrollando en una ciudad en la zona oriental de Sicilia que cuenta con 649.824 habitantes en su último censo (2011) y según los datos disponibles al 1 de enero de 2016 la población con nacionalidad extranjera que reside en ella asciende a 28.136, correspondiente al 4,4% de la población residente⁷. En dicha ciudad se dispone de 299 escuelas de educación Primaria, 136 escuelas del primer ciclo de Secundaria, 68 Institutos Comprensivos⁸; 64 Liceos; 48 Institutos Técnicos y 22 Institutos Profesionales⁹. En nuestro caso hemos contactado con profesionales de seis centros educativos. De momento nuestro trabajo se ha centrado en una aproximación a tres Institutos Comprensivos y tres Institutos de Secundaria y a dos equipos de la empresa sanitaria local para una primera toma de contacto con diferentes profesionales. En total hemos desarrollado once entrevistas a once profesoras. De ellas cuatro con responsabilidades directas sobre la llamada “educación especial” y siete que no (son docentes de Italiano, Matemáticas, Educación Física y Español); todas llevan más de quince años en su función de docente. También hemos entrevistado a

⁷ Datos Istat, recuperados en <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-messina/statistiche/cittadini-stranieri-2016/>

⁸ Se trata de Centros que incluyen Jardín de infancia, escuela Primaria y primera parte de la Escuela Secundaria (hasta los 13 años).

⁹ Datos Istat, recuperados en <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-messina/43-scuole/>.

dos directoras, a un neuropsiquiatra infantil y a dos pedagogas, éstos últimos por estar relacionados muy directamente con los procesos de diagnóstico de los escolares con NEE.

Después de haber elaborado un protocolo o guía de entrevista con preguntas generales sobre el tema de las NEE, la normativa y la forma en que se atiende a este colectivo de escolares, se ha contactado con un grupo de profesionales a través del llamado método de la “bola de nieve”, o sea empezando por personas conocidas, docentes de la citada ciudad siciliana, de la escuela primaria y secundaria; se han seleccionado personas con experiencia directa en el ámbito de la “necesidades educativas especiales”, figuras responsables, profesores especiales, pero también se han entrevistado maestras y profesoras curriculares que no tienen ninguna experiencia en educación especial. Todas las entrevistas realizadas han sido registradas electrónicamente (excepto las de las pedagogas que se han negado a permitir la grabación). Luego se han transcrito y se ha ordenado el discurso a partir de las referencias a las expresiones de “NEE” y “diagnóstico”. Con este material específico producido hemos podido hacer una primera descripción de los tipos de discursos que produce el profesorado sobre “necesidades educativas especiales” y su identificación.

5. ¿QUÉ INFORMACIÓN HEMOS PODIDO PRODUCIR?

Nos encontramos con al menos tres opciones discursivas entre el profesorado con el que nos hemos relacionado. Están aquellos docentes y profesionales que consideran como escolares con “necesidades educativas especiales” al alumnado que tiene alguna dificultad de aprendizaje y por lo tanto necesidad de apoyo, pero sin tener discapacidad alguna ni trastornos diagnosticados y certificados. Esto se debería a que la expresión “NEE” ha sido introducida recientemente y, aunque engloba también en la normativa a la discapacidad o hándicap y a los trastornos específicos, estas dos últimas categorías ya tenían sus disposiciones y leyes *ad hoc*. Luego está otro grupo que todavía no tiene muy clara la diferencia entre casos diagnosticados y certificados y casos identificados por los consejos escolares y piensan que de todas maneras se necesita algún tipo de certificación externa para poder recibir un apoyo específico o especial. Y, finalmente, aquellos docentes que conocen muy bien los textos ministeriales y saben que hacen

referencias a tres subcategorías –ya mencionadas más arriba– dentro de la gran categoría de NEE.

Veamos en primer lugar los que nos hablan de NEE como necesidad de apoyo, pero sin que esto implique tener una discapacidad o trastorno específico. Tenemos el caso de Patrizia¹⁰, de unos 45 años y con unos 17 años de experiencia como profesora, ahora docente de Matemáticas en un Instituto de Secundaria:

NEE es algo distinto de H¹¹, digamos. Los H son los que cuentan con un verdadero diagnóstico y tienen un déficit cognitivo o un problema psico-físico, a lo mejor han sufrido parálisis, están en silla de ruedas, o pueden tener problemas ligados a contextos familiares importantes – pero ahora las horas con un profesor de “apoyo” las han reducido mucho –, mientras que los NEE son chicos que en cambio necesitan solo algo más, a lo mejor son chicos muy inteligentes... que no tienen ningún déficit cognitivo, pero viven en determinados contextos familiares, puede que sus padres estén en la cárcel o que estén separados con familias reconstruidas o bien viven con los abuelos y los padres han desaparecido.

A pesar de que esta profesora haya trabajado también de docente de apoyo, parece no conocer bien la normativa o, en cualquier caso, quiere distinguir la discapacidad de lo que pueden ser necesidades particulares y temporales, vinculadas sobre todo a situaciones familiares.

Además, aunque el acrónimo NEE se suele relacionar con escolares que no cuentan con certificaciones médicas, porque para los que sí tienen un certificado existen otras abreviaturas como H y TEA, hay docentes que piensan que de todas formas, para que un consejo escolar pueda ayudar a un alumno en dificultad, es imprescindible que haya algún tipo de certificación, como afirma Alessia, docente de español como lengua extranjera, que también ha sido profesora de inglés y profesora de educación especial, y ahora trabaja en un Instituto Técnico Económico:

Los escolares sin certificación. Mejor dicho... nosotros pedimos siempre una certificación de una entidad pública. Bueno, no consideramos como NEE a los que no nos entregan... Inicialmente le decimos a la familia: mira, se dan estas dificultades, sugerimos que acuda a algún centro público, como una ASL (empresa sanitaria local), para poder contar con una certificación sobre la base de la cual poder redactar un PDP (Plan Didáctico Personalizado). Porque se trata de un acuerdo entre docentes y familia. Porque si la familia no está de acuerdo no nos podemos permitir... Pues con una certificación estamos un poquetín cubiertos, digamos, para ayudarlo.

¹⁰ En todos los casos los nombres del profesorado utilizados en este texto son ficticios para mantener el anonimato de los profesionales con los que hemos trabajado en nuestro trabajo de campo.

¹¹ Se suele hablar de “escolares H” para hacer referencia a escolares con algún hándicap.

Aquí la persona entrevistada parece preocuparse más por la forma e interpreta la normativa, como si para ayudar a un escolar en dificultad se necesitara necesariamente algún tipo de certificado médico o de diagnóstico.

A pesar de la confusión que a veces se da, se constata que las respuestas de las personas que desempeñan una función específica de coordinación o son responsables del ámbito de las NEE, están más en línea con los textos ministeriales. Es el caso de las palabras de Federica, maestra especial con función de Coordinadora para la discapacidad en una Escuela Primaria, al contestar a la pregunta “¿quién se considera dentro del colectivo de escolares con necesidades especiales?”:

Todos los niños que, temporalmente o de forma permanente, necesitan atenciones particulares porque tienen necesidades educativas especiales, por lo tanto la discapacidad, los niños adoptados, los niños extranjeros, pero no todos necesariamente se incluyen, (...) hay niños extranjeros que tienen dificultades, niños extranjeros de primera generación que llegan a Italia con 8 años de edad y en un año consiguen aprender el idioma y alcanzar a sus compañeros de clase... el consejo escolar, para la escuela secundaria, el “team docente” para la escuela primaria, debe evaluar caso por caso si ese niño se debe “encontrar”, digamos incluir, en la categoría de NEE y luego hay toda una evaluación, una observación.

O como en el caso de María, profesora de italiano y figura responsable para la “necesidades educativas especiales” en un Instituto Técnico para el Turismo:

Hasta 2012, en realidad había varias vertientes, en el sentido de que estaba la discapacidad, todo estaba separado. En cambio, con esta Directiva se han incorporado todos los tipos de hándicap, pero, también los trastornos del aprendizaje y los chicos extranjeros y también las situaciones “borderline”, o sea todas aquellas situaciones temporales, o que a lo mejor luego se declararán de por vida, para chicos que tienen dificultades. Sin embargo, este es un concepto que, hasta hoy, después de 5, 4, sí, 5 años, no ha entrado en la mentalidad de los docentes, en el sentido de que tienden siempre a separar las categorías.

Casi todas las personas entrevistadas coinciden en que los escolares de origen extranjero no se suelen considerar siempre y, en cualquier caso, escolares con necesidades especiales, al contrario, se suelen tener en cuenta los años que llevan en

Italia, el lugar de nacimiento, el dominio de la lengua italiana. Como nos hace notar Barbara, maestra con función de responsable para los escolares adoptados en un colegio de primaria: “El docente define NEE normalmente al niño extranjero, que necesita mejorar el idioma, que a lo mejor puede quedar exento de la obligación de estudiar el inglés, quizá en un primer periodo, hasta que no aprenda el italiano”.

Finalmente, de nuestro trabajo de campo, no se evidencia ninguna sobrerrepresentación de alumnado extranjero en el colectivo de escolares con discapacidad o con necesidades especiales. Al contrario, parece que los profesionales tanto de la escuela como de la empresa sanitaria local, encargados de los diagnósticos, tienden a considerar prioritariamente las dificultades que plantea para los “extranjeros” el hecho de deber familiarizarse con un nuevo contexto escolar, así como el aprender otro idioma y suelen prever un razonable tiempo de adaptación. En particular, una maestra nos ha revelado incluso que los pedagogos y neuropsiquiatras infantiles se resisten a diagnosticar retrasos o trastornos a niños y niñas que no hablan italiano, pero, al mismo tiempo, en la misma ciudad, se constatan formas distintas de actuar dependiendo del equipo médico interesado.

6. ¿QUÉ PODEMOS CONCLUIR?

Ya se ha hecho referencia en otro lugar a los peligros de vincular la coyuntura de ser considerado “extranjero” o “extranjera” a una dificultosa marcha en el sistema escolar:

Por suerte, no son pocos los estudios que muestran la necesidad de ligar el éxito y el fracaso no al pasaporte del escolar o al de sus padres, sino a temas como las estrategias familiares y sociales, el tipo de escuela, los distintos conjuntos de inquilinos y, en general, a las expectativas de los propios individuos (García Castaño et al., 2007: 197).

Pero las evidencias estadísticas apuntan a que se está produciendo una asociación entre tener necesidades educativas especiales y ser escolares de nacionalidad extranjera. En otros contextos y países, dicha sobrerrepresentación ya ha sido documentada.

Las explicaciones que de momento se ofrecen de estas desproporciones en términos cuantitativos son muy variadas: una forma de discriminación institucional (Werning et al., 2008), la pobreza considerada como factor de riesgo para posteriores necesidades educativas especiales (Dyson y Gallannaugh, 2008), la existencia de prejuicios de la sociedad de acogida hacia los inmigrantes (Planas, 2003), los problemas a la hora de evaluar las necesidades y las competencias de este alumnado, por ejemplo, por la ausencia de instrumentos de diagnóstico bilingüe (Andersson, 2007), o, finalmente, porque se confunden necesidades educativas especiales con dificultades relacionadas con el conocimiento de la lengua vehicular del centro escolar y la comunicación (Lindsay et al., 2006).

En el caso de Italia, el análisis se hace difícil por diferentes razones. A pesar de las intenciones ministeriales de considerar a todos los escolares con alguna necesidad especial dentro del mismo grupo (el colectivo con NEE), tanto los profesionales de la escuela y del sistema sanitario (docentes, directores, pero también neuropsiquiatras infantiles y pedagogos) como los analistas coinciden en distinguir el hándicap y considerarlo como una categoría aparte. Tanto es así que en los informes anuales de la Fundación ISMU, realizados en colaboración con el Ministerio de Educación italiano, sobre escolares con ciudadanía no italiana, que apuntan a presentar una fotografía actualizada de la situación de ese alumnado, no aparece en ninguna parte la expresión “necesidades educativas especiales”, sino que se habla de escolares extranjeros con discapacidad.

Otra cuestión controvertida es que, tanto de nuestro trabajo de campo como del análisis de los datos estadísticos, se desprende que, si realmente se está dando una sobrerrepresentación en Italia, se daría en el norte del país. De hecho, las regiones que cuentan con el mayor número de escolares de nacionalidad extranjera con alguna “discapacidad” son Lombardía, Véneto, Emilia Romagna, Lacio y Piamonte: cinco regiones que, solas, acogen a más del 70% del alumnado con discapacidad de nacionalidad no italiana. Al contrario, en el sur y en las islas se dan los porcentajes más bajos de escolares extranjeros con discapacidad en relación con el número global de escolares considerados “discapacitados”, y esto a pesar de que, en las mismas regiones, en particular en Campania y Sicilia, se registra en realidad una presencia importante en las escuelas de todo orden y grado de escolares identificados como “extranjeros” así como de los considerados “discapacitados”. De momento, no estamos en condición de justificar las evidentes discrepancias entre norte y sur del país que emergen de las estadísticas, pero nos parece de gran relevancia investigar las razones de estas, lo que pretendemos hacer avanzando en nuestro trabajo de tesis doctoral. No obstante, podemos atrevernos a hacer algunas conjeturas.

La presencia reducida de escolares con discapacidad de nacionalidad no italiana en las regiones meridionales se podría interpretar como señal de que el proyecto migratorio se estabiliza en realidad en otros territorios del país. Pero de la misma manera se podría insinuar que en las mismas, el proceso de integración escolar del alumnado con

discapacidad en general encuentra más obstáculos o bien se da una mayor tendencia al abandono escolar. O bien, se podría pensar que la aparente sobrerrepresentación en el norte se debe a “errores” en la elaboración de los diagnósticos.

Ante el dato evidente del aumento considerable de escolares extranjeros con discapacidad (que desde el curso escolar 2007/08, año en que el sistema informático del Ministerio hizo la primera recogida de datos sobre este segmento de población escolar, al curso escolar 2014/15 han pasado de 11.760 a 28.117), el mismo Informe de la Fundación ISMU, realizado en colaboración con el Ministerio de Educación italiano presenta algunas especulaciones:

Desde que se ha prolongado la duración de la enseñanza obligatoria, los escolares con discapacidad asisten a la escuela durante un mayor número de años. Además, se constata una mayor disponibilidad de los escolares con discapacidad a asistir también después del bienio obligatorio. Quizá los diagnósticos son más precisos y es posible que fenómenos que antes no se detectaban en cambio ahora se reconozcan. Por último, el aumento del alumnado extranjero, que ha pasado de 574.000 a 814.197 dentro del horizonte de tiempo analizado (Fundación ISMU, 2016: 39-40).

Sin embargo, si se aceptan estos argumentos, no se entiende por qué los mismos no valdrían para el sur de Italia. En cualquier caso, como el mismo Informe señala, estas consideraciones no son suficientes para justificar el aumento significativo de certificaciones de discapacidad, ni parecen explicar las diferencias que se dan entre unas zonas del país y otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersson, F. (2007). Att utmana erfarenheter: kunskapsutveckling i en forskningscirkel. Estocolmo, Suecia: Universidad de Estocolmo.
- Anselmi, A. Dosi, A. y Fornaroli, L. (2008). Le vocazioni di una scuola “solida” e “accogliente”. USR E-R, EX IRRE E-R, Emilia Romagna, La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo, vol. II, Le province...la ricerca dell'identità, Tecnodid.
- AA.VV., (2007). Due volte diversi? Alunni stranieri con disabilità a Brescia e nella provincia. Sist. Statistico nazionale, Comune di Brescia – unità di staff statistica, fascicolo 6/2007.

- AA.VV., (2009). Lineamenti di un progetto di studio e ricerca su Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive, Bologna.
- Caldin, R. (2012). Alunni con disabilità, figli di migranti: approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive. Nápoles, Italia: Liguori Editore.
- Cama, A. (2017a). Normativa italiana sobre la delimitación de escolares con necesidades educativas especiales y su relación con la población de nacionalidad extranjera. Comunicación presentada en el Seminario Doctoral de Investigación Perspectivas Jurídicas y Políticas en los Estudios Migratorios (Palermo, 14-16 de febrero de 2017).
- Cama, A. (2017b). Integración versus inclusión: la escuela se llena de inclusividad. Comunicación presentada en el Seminario Doctoral de Investigación Perspectivas Psicológicas y Educativas en los Estudios Migratorios (Palermo, 28-30 de marzo de 2017).
- Comisión Europea (2008). Libro Verde: Inmigración y movilidad. Retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE (423).
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015.
- De Gracia, V. S. (2011). La educación inclusiva en Europa. Participación Educativa, 18, 35-45.
- Dyson, A. y Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, 42(1), 36-46.
- Eurydice (2004). La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Bruselas, Bélgica: Eurydice.
- Fundación ISMU-MIUR (2016). Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015. Milán, Italia: Fundación ISMU.
- García Castaño, F. J., Soto Páez, M. L., y Rubio Gómez, M. (2007). Integración educativa. En A. Barañano Cid, J. L. García García, M. Cátedra Tomas, y M. J.

- Devillard Desroches (eds.), *Diccionario de relaciones interculturales* (pp. 196- 203). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e didattica*, 5(1), 271-296.
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica. (2016). Cittadini stranieri 2016 - città metr. di Messina. Recuperado de <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-messina/statistiche/cittadini-stranieri-2016/>
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica. (2016). Scuole nella città metropolitana di Messina. Recuperado de <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-messina/43-scuole/>
- Lindsay, G., Pather, S., y Strand, S. (2006). *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*. Nottingham, Reino Unido: Department for Education and Skills.
- Martinazzoli, C. (2012). *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Meijer, C., Soriano, V., y Watkins, A., (2003). *Educación Especial en Europa: publicación monográfica*, Middelfart, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Meijer, C., Soriano, V., y Watkins, A., (2006). *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: publicación monográfica*, Middelfart, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma, Italia: MIUR.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2014/2015*. Roma, Italia: MIUR - Ufficio di Statistica.
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. (2005). *Actividades del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: informe anual 2004-2005*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). Dónde tienen éxito los estudiantes migrantes. Un examen comparativo de rendimiento y compromiso en PISA 2003. París, Francia: OCDE.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). Grupos de riesgo: El caso especial de los migrantes y las minorías. En No más fracasos: diez pasos para la equidad en educación. París, Francia: OCDE.
- Pennazio, V., Armani, S., y Traverso, A. (2015). Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 10(1), 167-182.
- Planas, N. (2003). Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes. *Aula de Innovación Educativa*, 119, 71-74.
- Thibert, R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ, 90.
- UNESCO, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1994). La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, Adotada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España: UNESCO.
- Warnock, B. M. W. (1978). Meeting Special Educational Needs: A Brief Guide by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Enquiry Into [the] Education of Handicapped Children and Young People. Londres: Stationery Office.
- Werning, R., Löser, J. M., y Urban, M. (2008). Cultural and Social Diversity an Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.

IV. TEXTO 3

Cama, A. y García Castaño, F. J. (2018). Normativa italiana sobre la delimitación de escolares con necesidades educativas especiales y su relación con la población de nacionalidad extranjera. *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*, (48), 147–162.

Criterios de calidad (Fuente MIAR)

Revista del ámbito del Derecho
Indizada en: Aranzadi Instituciones, DIALNET
Evaluada en CARHUS Plus+ 2018, LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002-2017)
ICDS 2018: 3,7

RESUMEN¹

Como parte de un estudio más amplio sobre la posible sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo denominado de “necesidades educativas especiales” (NEE) en la escuela italiana, el trabajo que presentamos se centra en dos temas muy actuales y de gran relevancia en este momento en Italia, pero también en Europa en general. Por un lado, la escuela, y su forma de atender al alumnado con NEE y, por otro, la presencia cada vez más significativa de escolares de nacionalidad extranjera en la escuela en general y dentro de ese colectivo en particular. Para establecer la relación entre ambos temas, presentaremos la normativa italiana que delimita las NEE y, dentro de ésta, la posición en la que se sitúa al alumnado de nacionalidad extranjera.

PALABRAS CLAVES

Normativa italiana y Necesidades Educativas Especiales, alumnado de nacionalidad extranjera, inclusión e integración, alumnado de reciente inmigración, Italia

ABSTRAT

As part of a larger study on the possible overrepresentation of foreign students in the “special educational needs” (SEN) group within the Italian school, this work focuses on two topics of great relevance in this moment in Italy, and in Europe in general. On the one hand, the school, and its way of attending SEN students and, on the other hand, the increasingly significant presence of foreign students in the school in general, and within that group in particular. In order to establish the relationship between these two topics, we will present the Italian regulations that delimit SEN and where students of foreign nationality stand within those regulations.

¹ El trabajo que se presenta forma parte de la tesis doctoral de Alessandra Cama, que se está realizando en el Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada. Agradecemos al Ministerio de la Instrucción Pública italiano la concesión de una licencia por estudios para el desarrollo de dicha tesis doctoral.

A lo largo de toda la comunicación, la traducción del italiano al español será nuestra.

KEYWORDS

Italian Regulations and Special Educational Needs, students of foreign nationality, inclusion and integration, recently immigrated students, Italy

1. PRESENTACIÓN

El último informe de la Fundación ISMU, realizado en colaboración con el Ministerio de Educación italiano (2015/2016), indicaba que la presencia de población de nacionalidad extranjera en las escuelas italianas se había cuadruplicado en casi década y media (desde principios de la década del dos mil hasta mediados de la siguiente década). Se había pasado de dos a nueve escolares de nacionalidad extranjera de cada cien escolares. Este aumento de escolares se ha visto reflejado en todos los espacios del sistema educativo y en algunos parece que se han producido ciertas condiciones de sobrerrepresentación.

Para el caso de España, hace ya diez años, recordábamos que “se han comenzado a detectar problemas de sobrerrepresentación en el alumnado extranjero considerado con necesidades educativas especiales” (García Castaño, Soto Páez y Rubio Gómez, 2006: 196). Para Italia se podría estar hablando de una situación similar, si tenemos en cuenta el dato ya citado de presencia de población de nacionalidad extranjera en las aulas (que se sitúa entre un 9 y un 10%) y la presencia de esta misma población en el grupo denominado de necesidades educativas especiales (que se sitúan en un 12%)².

² Se trata de los datos del informe del Servicio Estadístico del Ministerio de Educación de Italia, titulado *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2014/2015*, “La percentuale degli alunni stranieri con disabilità sul totale degli alunni certificati è pari, a livello nazionale, al 12%; tale incidenza appare piuttosto elevata se si considera che gli alunni stranieri rappresentano il 9,2% del totale alunni”. Además, en el informe de la Fundación ISMU, titulado *Alunni con cittadinanza non italiana, La scuola multiculturale nei contesti locali – a.s. 2014/2015*, se lee “Dall’a.s. 2007/08 (anno in cui il sistema informatico del Ministero fece la prima rilevazione su questo segmento di popolazione scolastica) all’a.s. 2014/15 gli alunni stranieri con disabilità sono aumentati notevolmente: da 11.760 a 28.117. Le ragioni di questo progressivo aumento possono essere molte: gli alunni con disabilità, con il prolungamento dell’obbligo scolastico, frequentano la scuola per un maggior numero di anni. C’è inoltre una maggior disponibilità degli alunni con disabilità a frequentare anche dopo il biennio obbligatorio. Le diagnosi sono forse più accurate ed è possibile che fenomeni che prima sfuggivano alla rilevazione diagnostica oggi invece vengano rilevati. Infine va considerato l’aumento in generale degli alunni stranieri, da 574.000 a 814.197 nell’arco di tempo considerato. Tuttavia queste spiegazioni non giustificano il forte aumento in generale delle certificazioni di disabilità per gli alunni stranieri”.

Es posible que el uso de terminologías distintas para referirnos a este tipo de alumnado esté dificultando la comparación de estudios entre diferentes zonas geográficas³, pero la literatura europea en relación con el tema revela una evidencia llamativa: una discrepancia en las proporciones que representan al alumnado con nacionalidad extranjera en la educación especial. Los estudios internacionales confirman que “los migrantes y las minorías están desproporcionadamente escolarizadas en ciertas instituciones escolares” (OCDE, 2006: 156). Como ha destacado el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: “en bastantes países miembros de la UE, es frecuente un número excesivo de alumnado migrante y de minorías étnicas en centros específicos” (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2005).

Las explicaciones que de momento se ofrecen de estas desproporciones en términos cuantitativos son muy variadas: una forma de discriminación institucional (Werning, Löser y Urban, 2008), la pobreza considerada como factor de riesgo para posteriores necesidades educativas especiales (Dyson y Gallannaugh, 2008), la existencia de prejuicios de la sociedad de acogida hacia los inmigrantes (Planas, 2003), los problemas a la hora de evaluar las necesidades y las competencias de este alumnado, por ejemplo, por la ausencia de instrumentos de diagnóstico bilingüe (Andersson, 2007), o, finalmente, porque se confunden necesidades educativas especiales con dificultades relacionadas con el conocimiento de la lengua vehicular del centro escolar y la comunicación (Lindsay, Pather y Strand, 2006).

Por lo que concierne a Italia, no existen estudios, ni teóricos ni empíricos, que encaren la cuestión de la sobrerrepresentación del alumnado con antecedentes de migración y necesidades educativas especiales. Las investigaciones publicadas, todas bastante reciente, son de corte más bien pedagógico y apuntan a poner de relieve el eventual doble estigma, es decir la necesidad de una doble integración para los escolares “dos veces especiales”, a saber, con alguna discapacidad o problema de aprendizaje y

³ Algunos estudios trabajan con el término “minoría étnica” o “grupos étnicos minoritarios” (UNESCO, 1994; Lindsay, Pather y Strand, 2006), mientras que otros emplean “migrantes” (OECD, 2007; Comisión Europea, 2008), “inmigrantes” (OECD, 2006), “alumnado bilingüe” o “minorías” (Consejo de Europa, 2006).

antecedentes de migración (Caldin, 2012; Goussot, 2010; Martinazzoli, 2012; Pennazio, Armani y Traverso, 2015).

Pues bien, pretendemos desarrollar un estudio en el que constatar, en primer lugar, si efectivamente existe una sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo denominado de “necesidades educativas especiales” y, en segundo lugar, explicar las posibles razones que expliquen tal sobrerrepresentación desde los diferentes puntos de vista de los agentes de la comunidad educativa. Pero para poder dar respuesta a todo ello debemos comenzar por conocer bien el entramado normativo relativo a lo que aquí estamos denominando “necesidades educativas especiales”.

De esta manera, presentaremos la normativa italiana que delimita las NEE y, dentro de ésta, la posición en la que se sitúa al alumnado de nacionalidad extranjera. Primero, intentaremos analizar los antecedentes del documento en cuestión, su estructura, así como su desarrollo posterior; en segundo lugar, nos centraremos en algunas expresiones que aparecen y se repiten. En concreto, analizaremos los términos de *inclusión e integración* por reflejar muy bien los cambios que se están produciendo en este ámbito de las NEE. Terminaremos con una serie de reflexiones sobre la introducción en estas normas del “área de la desventaja socioeconómica, lingüística y cultural”, donde se incluye al denominado “alumnado de origen extranjero de reciente inmigración”, así como sobre la necesidad, por parte de la institución escolar, de catalogar, en nombre de la diversidad, lo que en realidad crea diferencias y desigualdades.

2. NORMATIVA ITALIANA QUE DELIMITA ESCOLARES CON NEE

En la escuela italiana se empieza a hablar de NEE⁴ a partir de finales de 2012, es decir, después de la adopción de la Directiva ministerial del 27 de diciembre de 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione*

⁴ Históricamente la noción de Necesidades Educativas Especiales aparece por primera vez en Inglaterra, en el Informe Warnock de 1978. En este documento se indicaba que la situación dual del sistema educativo inglés, que catalogaba aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asistía a la escuela ordinaria era incorrecta. De hecho, Warnock consideraba que las causas de las dificultades para aprender no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad (Warnock, 1978: 37).

*territoriale per l'inclusione scolastica*⁵. Es evidente que, tratándose de una Directiva ministerial, nos encontramos frente a un documento técnico que obliga a sus destinatarios a alcanzar los objetivos contenidos en las leyes, un instrumento con el que se procede a la armonización de las legislaciones nacionales en materia de educación (L. 104/92 sobre discapacidad, L. 53/2003 de reforma de la escuela, la llamada reforma Moratti, L. 170/2010 sobre educación y dislexia y directrices).

La citada Directiva incluye en las NEE tres grandes sub-categorías: 1. la discapacidad, certificada en virtud del art. 3, apartados 1 o 3 (gravedad) de la Ley 104/92, que da derecho a la asignación de un profesor especial; 2. los Trastornos Específicos del Desarrollo (TED), diagnosticados en virtud del art. 3 de la Ley 170/2010, que, según

⁵ *Instrumentos de intervención para alumnado con Necesidades Educativas Especiales y organización territorial con vistas a la inclusión escolar*. Igual que en todos los países, en Italia también las normas jurídicas están organizadas de forma jerárquica en una escala de mayor a menor importancia. En el primer rango encontramos la Constitución y las leyes constitucionales, a las cuales siguen los reglamentos de la Unión Europea. En el rango inferior están las leyes del Estado y las leyes regionales; más abajo los reglamentos y por último los usos y costumbres. La Constitución prevalece sobre el resto de las normas; es la Ley Fundamental de la República, la Carta Magna, que establece los principios fundamentales, los derechos y los deberes de los ciudadanos y regula el ordenamiento del Estado. La Constitución sólo puede ser modificada por leyes constitucionales. Los Reglamentos de la UE son normas jurídicas de derecho comunitario con alcance general y eficacia directa, que se aplican inmediatamente en todos los Estados miembros, sin que se necesite una norma interna o nacional que las transponga. Las leyes del Estado se dividen en leyes formales y sustanciales, las primeras, también llamadas ordinarias, son normas aprobadas por el Parlamento y promulgadas por el Presidente de la República. Las segundas, también llamadas materiales, son normas equiparadas a las leyes formales, pero son emanadas por el Gobierno, en determinadas circunstancias. Son leyes sustanciales los decretos leyes y los decretos legislativos. Los primeros son normas emanadas por el Gobierno por iniciativa propia, por motivos de necesidad y urgencia; pierden eficacia si no se convierten en leyes en el plazo de 60 días a partir de su publicación. Los decretos legislativos son emanados por el Gobierno a petición del Parlamento. Leyes formales y leyes sustanciales tienen igualdad de autoridad y eficacia; no pueden ser contrarias a la Constitución, a las leyes constitucionales y a los reglamentos comunitarios, ni pueden abrogarlos o modificarlos. Prevalecen, en cambio, sobre las leyes regionales, sobre los reglamentos, los usos y costumbres que pueden ser abrogados o modificados por las leyes. En el tercer nivel o rango están las Leyes Regionales, aprobadas por el Consejo regional y promulgado por el Presidente de la Región, válidas exclusivamente en su territorio. El cuarto rango es el de los Reglamentos Gubernamentales y Ministeriales: actos normativos deliberados por la administración competente que regulan materias específicas dentro de los límites establecidos por la Ley. El reglamento gubernamental es aprobado con decreto del Presidente de la República (DPR). El reglamento ministerial es aprobado por el Ministro competente, con Decreto Ministerial (DM). En el quinto y último nivel se encuentran las Circulares, Interpretaciones y Ordenanzas, que son las normas jerárquicamente menos importantes. Las aclaraciones ministeriales, las circulares ministeriales, las recomendaciones de órganos competentes, escritos y dictámenes *pro veritate*, etc. son interpretaciones o puntos de vista sobre determinados aspectos de los textos legislativos que forman la doctrina. Contribuyen a solucionar cuestiones prácticas, pero no tienen carácter obligatorio. De hecho, tienen una aplicación muy limitada y no tienen valor normativo si no citan una norma a la que hacen referencia (véase http://www.dirittoeconomia.net/diritto/fonti_diritto/fonti_produzione.htm; <http://www2.san.gva.es/comun/normativa/norma/piramide.htm>).

la Directiva, si no son certificados o no pueden ser certificados conforme a la ley 104/92, no dan derecho al profesor especial y comprenden, además de los trastornos específicos del aprendizaje, los trastornos por déficit del lenguaje, de las habilidades no verbales, de la coordinación motora, de la atención e hiperactividad y el funcionamiento intelectual limitado (FIL), que se considera un caso límite entre la discapacidad y el trastorno específico; 3. la desventaja socio-económica, lingüística, cultural: la Directiva establece que la identificación de estas tipologías de NEE debe corresponder a los Consejos escolares y, en particular, la circular n. 8 del 6 de marzo de 2013 aclara que se debe llevar a cabo sobre la base de elementos objetivos (como por ejemplo una alerta de los trabajadores de los servicios sociales), o de consideraciones psicopedagógicas y didácticas bien fundadas.

La misma normativa, en el apartado que define y delimita las NEE, cita sus antecedentes, es decir la ley 104/92 y la ley 170/2010: la primera es la *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*⁶ y la segunda concierne *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*⁷.

Por lo tanto, con la Directiva de 2012 el Ministerio de Educación italiano apunta a completar el marco legislativo de la *inclusión* escolar, englobando también a los escolares que no son certificables, no tienen discapacidad, ni TED, pero tienen dificultades de aprendizaje debidas a alguna desventaja socioeconómica, lingüística, cultural. Las normas más recientes se sitúan por ende en el más amplio conjunto de leyes promulgadas en materia de discapacidad, cuyos cimientos se encuentran ya en la Constitución, en particular en sus artículos 3 y 34. El último garantiza que la escuela está abierta a todos. El primero, en su primer apartado afirma:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali⁸.

Y, a continuación, añade:

⁶ *Ley-marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas con discapacidad.*

⁷ *Nuevas normas en materia de trastornos específicos del aprendizaje en ámbito escolar.*

⁸ “Todos los ciudadanos tienen igual dignidad social y son iguales ante la ley, sin distinción de sexo, de raza, de lengua, de religión, de opiniones políticas, de condiciones personales y sociales”.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana⁹.

En un primer momento, los principios constitucionales indicados garantizaron el derecho al estudio de los escolares con discapacidad a través de las escuelas especiales, más tarde, la ley 118/71, en su art. 28, estableció que la educación obligatoria debía darse en las aulas normales de la escuela pública, superando el modelo de las escuelas especiales que, en cualquier caso, no abolía. Sin embargo, la inserción no se tradujo en realización de la igualdad sustancial. De hecho, se necesitaron otros instrumentos e iniciativas como la creación del profesor especial y de planes educativos adecuados al crecimiento y al desarrollo del escolar con discapacidad, lo que se llevó a cabo gracias a la Ley 517/77 que estableció claramente condiciones, instrumentos y finalidades para la integración escolar del alumnado con discapacidad. A la Ley 517/77 siguieron otras intervenciones legislativas hasta llegar a la Ley n. 104, del 5 de febrero de 1992, que recopila e integra esas intervenciones convirtiéndose en el punto de referencia normativo de la integración escolar y social de las personas con discapacidad¹⁰.

Volviendo al documento que define las NEE, el texto está estructurado de la siguiente manera: una Premisa, en la que encontramos los principios en que se fundamenta y la síntesis de sus contenidos; una primera parte que delimita las NEE, en sus subcategorías [1. Necesidades Educativas Especiales (NEE); 1.2 Alumnado con trastornos específicos; 1.3 Alumnado con déficit por trastorno de la atención e hiperactividad; 1.4 Funcionamiento intelectual límite; 1.5 Adopción de estrategias de intervención para el alumnado con NEE; 1.6 Formación)], y un último apartado más extenso, que se centra en particular en la organización territorial para la gestión de dichas necesidades. En su Premisa se lee:

I principi che sono alla base del nostro modello di *integrazione*¹¹ scolastica - assunto a punto di riferimento per le politiche di *inclusione* in Europa e non solo - hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli *aspetti inclusivi* piuttosto che quelli selettivi.

⁹ “Incumbe a la República eliminar los obstáculos de carácter económico y social, que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo del ser humano”.

¹⁰ Véase *Linee Guida per l'Integrazione Scolastica degli Alunni con Disabilità* de 2009.

¹¹ En el texto de la cita y en toda la comunicación la *cursiva* es nuestra. La utilizamos para destacar cuantas veces y en qué lugares aparecen las que consideramos palabras clave.

Forte di questa esperienza, il nostro Paese è ora in grado, passati più di trent'anni dalla legge n.517 del 1977, che diede avvio all'*integrazione* scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema.

Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta (...).

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione (...) ¹² (Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012).

A esta Directiva siguió la Circular n.8/2013 del Ministerio de Educación, con el fin de ofrecer indicaciones operativas, para identificar al alumnado con NEE. Tras una introducción sobre el contenido de la Directiva misma, la Circular presenta los siguientes epígrafes: Alumnado con trastornos específicos del aprendizaje y trastornos evolutivos específicos; Área de la desventaja socio-económica, lingüística y cultural; Acciones a nivel de cada Institución Escolar; Acciones a nivel territorial; Centros Territoriales para la Inclusión.

Resulta importante identificar la ratio en que se funda esta Circular. En su introducción se lee:

Il 27 dicembre scorso è stata firmata dall'On.le Ministro l'unita Direttiva recante "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per

¹² "Los principios que están en la base de nuestro modelo de *integración* escolar –asumido como punto de referencia para las políticas de *inclusión* en Europa y no sólo– han contribuido a convertir el sistema de educación italiano en un lugar de conocimiento, desarrollo y socialización para todos, destacando sus *aspectos inclusivos* antes que los selectivos.

Aprendiendo de su experiencia, ahora, más de treinta años después de la promulgación de la ley n.517 de 1977, que dio origen a la *integración* escolar, nuestro país está en condición de considerar los aspectos críticos detectados y de evaluar, con mayor conocimiento, la necesidad de replantear algunos aspectos de todo el sistema.

Los alumnos con discapacidad se encuentran dentro de un contexto cada vez más diversificado, donde la diferencia tradicional –escolares con discapacidad / escolares sin discapacidad– no refleja plenamente la compleja realidad de nuestras aulas. Al contrario, es oportuno asumir un enfoque decididamente educativo, según el cual la identificación de los alumnos con discapacidad no se da sobre la base de la eventual certificación, que, por supuesto, sigue siendo útil para obtener una serie de beneficios y garantías, pero al mismo tiempo corre el riesgo de encerrarlos en un marco restringido (...).

En este sentido, cada escolar, de forma continuada o durante determinados periodos, puede manifestar Necesidades Educativas Especiales: o por razones físicas, biológicas, fisiológicas o también por motivos psicológicos, sociales, por los cuales hace falta que las escuelas ofrezcan una respuesta adecuada y personalizada. Por lo tanto, debe reforzarse la cultura de la inclusión (...). [La cursiva es nuestra.]

l'inclusione scolastica", che delinea e precisa la *strategia inclusiva* della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà. La Direttiva ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'*integrazione* scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: "svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, *difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse*". La Direttiva estende pertanto a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003¹³.

Es de gran interés para nuestro estudio el epígrafe sobre "el área de la desventaja socioeconómica, lingüística y cultural". Es en éste donde se especifica y justifica la presencia, dentro del alumnado con necesidades especiales, de la población escolar de nacionalidad extranjera por no dominar la lengua italiana (alumnado de origen extranjero de reciente inmigración). En la Circular se puede leer:

Si vuole inoltre richiamare ulteriormente l'attenzione su quell'area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. La Direttiva, a tale proposito, ricorda che "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano *adeguata e personalizzata risposta*". Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di *elementi oggettivi* (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche. Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio *alunni di origine straniera di recente immigrazione* e, in specie, *coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno* - è parimenti possibile attivare *percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative* (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate¹⁴ (Circular ministerial, n. 8 del 6 de marzo de 2013).

¹³ "El pasado 27 de diciembre el Señor Ministro firmó la Directiva relativa a *Instrumentos de intervención para alumnado con Necesidades Educativas Especiales y organización territorial con vistas a la inclusión escolar*, que traza y define la estrategia inclusiva de la escuela italiana con el fin de realizar plenamente el derecho al aprendizaje para todos los alumnos y los estudiantes en situación de dificultad. La Directiva redefine y completa la tradicional aproximación a la integración escolar, basada en la certificación de la discapacidad, extendiendo el campo de intervención y de responsabilidad de toda la comunidad educativa al entero ámbito de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), que incluye: "desventaja social y cultural, trastornos específicos del aprendizaje y/o trastornos específicos del desarrollo, *dificultades debidas al no conocimiento de la cultura y de la lengua italiana por ser de culturas diferentes*". La Directiva extiende por lo tanto a todos los estudiantes en dificultad el derecho a la personalización del aprendizaje, haciendo referencia expresamente a los principios enunciados por la Ley 53/2003". [Aquí también la *cursiva* es nuestra].

¹⁴ "Asimismo, se quiere llamar aún más la atención sobre aquella área de las NEE que interesa la desventaja socioeconómica, lingüística, cultural. Al respecto, la Directiva recuerda que "cada escolar, de forma continuada o durante determinados periodos, puede manifestar Necesidades Educativas Especiales: o por razones físicas, biológicas, fisiológicas o también por motivos psicológicos, sociales, por los cuales hace falta que las escuelas ofrezcan *una respuesta adecuada y personalizada*". Estos tipos de NEE se deberán identificar sobre la base de elementos objetivos (como por ejemplo una alerta de los *(continuación de la nota al pie)*

Hasta aquí lo que podemos leer en la normativa objeto de nuestro análisis. Pero destaquemos el uso de un conjunto de términos de los cuales no se ofrece una definición clara. Nos referimos, en primer lugar, a las expresiones de “integración” e “inclusión”, y a una forma de categorizar la desventaja que puede resultar algo problemática al atribuirle elementos lingüísticos y/o culturales.

3. ALGUNOS PUNTOS CRÍTICOS

3.1 El uso de las expresiones “integración” e “inclusión”

Lo primero que cabe evidenciar es que el texto objeto de nuestro análisis, al utilizar los términos *integración* e *inclusión* parece dar a entender que la escuela debe pasar de la primera a la segunda. De entrada, se podría pensar que la Circular en cuestión apunta a destacar la importancia para la escuela de llegar a ser *inclusiva*, después de haber experimentado ya durante más de treinta años la *integración*. Sin embargo, las dos expresiones se utilizan en la normativa sin aparente distinción a pesar de que los dos vocablos tienen en realidad significados muy distintos. Sin ir demasiado lejos y utilizando un texto que la misma Circular ministerial n.8/2013 cita, indicándolo como herramienta para detectar, seguir y evaluar el grado de inclusividad de los centros escolares, podemos ver la diferencia entre las palabras en cuestión según el *Index para la inclusión* en la versión italiana:

In questi anni, il vocabolo «inclusione» ha cominciato gradualmente a sostituire nei documenti e nei discorsi formali e informali quello tradizionale di «integrazione» (...) le due espressioni rimandano a due scenari educativi molto diversi (...). L'idea di integrazione muove infatti dalla premessa che è necessario fare spazio all'alunno disabile all'interno del contesto scolastico. Alla base di tale prospettiva rimane un'interpretazione della disabilità come problema di una minoranza, a cui occorre dare opportunità uguali (o quanto meno il più possibile analoghe) a quelle degli altri alunni (Farrell, 2000; Vislie, 2002). Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello «assimilazionista», fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fundamentalmente in funzione degli alunni «normali» (...). All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più

trabajadores de los servicios sociales), o de consideraciones bien fundadas psico-pedagógicas y didácticas. Para estos escolares y en particular para aquellos que experimentan dificultades como consecuencia de no conocer la lengua italiana –por ejemplo *alumnos de origen extranjero de reciente inmigración* y, especialmente, *aquellos que han entrado en nuestro sistema escolar en el último año*– es posible también *poner en marcha itinerarios individualizados y personalizados, además de adoptar instrumentos compensatorios y medidas de dispensa* (por ejemplo dispensar de leer en voz alta y de llevar a cabo actividades en las cuales la lectura es objeto de evaluación, escritura rápida al dictado, etc.), con las modalidades anteriormente mencionadas”. [La *cursiva* es nuestra]

possibile simile agli altri (...). Viceversa l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti¹⁵ (Booth y Ainscow , 2008: 11-13).

Un ejemplo de cómo en los textos de referencia se hace un uso confuso e impropio del término inclusión, utilizando en realidad las lógicas del tradicional término de integración, lo encontramos cuando se trata de “atender” al alumnado denominado de “origen extranjero”¹⁶. Si es cierto que para relacionarse en un grupo es muy oportuno conocer la lengua que se usa y sus formas y estrategias de relación, no podemos pensar que, en nombre de la inclusión, se incluyan a las personas que desconocen tal lengua y tales formas de relación en el grupo que tiene alguna discapacidad.

3.2 La subcategoría de la desventaja socioeconómica, lingüística y cultural

Otro elemento controvertido de las disposiciones objeto de nuestro análisis consiste precisamente en la identificación del alumnado con necesidades educativas especiales dependiendo de una situación de desventaja socioeconómica, lingüística y cultural. Según la Circular ministerial n.8/2013, dicha identificación se debería llevar a cabo *sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psico-pedagogiche e didattiche.*

¹⁵ “En estos años, el vocablo «inclusión» ha empezado gradualmente a sustituir en los documentos y en los discursos formales e informales el tradicional término de «integración» (...) las dos expresiones hacen referencia a dos escenarios educativos muy diferentes (...). En efecto, la idea de integración parte de la premisa según la cual hace falta dejar espacio al alumno con discapacidad dentro del contexto escolar. En la base de esta perspectiva sigue estando una interpretación de la discapacidad como problema de una minoría, a la cual hay que garantizar igualdad de oportunidades (o como mínimo similares) con respecto a los otros alumnos (Farrell, 2000; Vislie, 2002). El paradigma al cual hace referencia implícitamente la idea de integración es el «asimilacionista», fundado en la adaptación del escolar con discapacidad a una organización escolar que está estructurada fundamentalmente en función de los alumnos «normales» (...). Dentro de ese paradigma, la integración se convierte en un proceso basado principalmente en estrategias para llevar al escolar con discapacidad a ser lo más posible similar a los demás (...). Por el contrario, la idea de inclusión se funda no en la medición de la distancia de un supuesto estándar de adecuación, sino en el reconocimiento de la relevancia de la plena participación en la vida escolar por parte de todos los sujetos”.

¹⁶ No entramos ahora, por falta de espacio, en analizar la terminología de “alumnado de origen extranjero”, pero alguna literatura científica internacional ya ha planteado la importancia de que se indique con claridad de qué se está hablando bajo esa expresión. ¿Se está hablando de la nacionalidad de escolar? O, realmente, de lo que se habla es de que la lengua que el “nuevo” escolar aporta a la escuela no es co-validable con las “lenguas oficiales” que circulan por ella. Críticas sobre el uso de determinadas etiquetas en las Ciencias Sociales para con las poblaciones de nacionalidad extranjera y para con las poblaciones de migrantes se pueden encontrar en Cohen (2003), García Borrego (2003, 2005 y 2008) y Simon (1998).

Por lo tanto, se pide al profesorado que inscriba a escolares sin certificación diagnóstica dentro de la categoría de alumnos con NEE, sobre la base de indicaciones externas como las que puedan proceder de los servicios sociales (lo que indicaría una situación ya bastante seria) o consideraciones psico-pedagógicas y didácticas bien fundadas, sin más (lo que resulta muy genérico y abstracto, aparte de que implica dar por descontado competencias que los docentes no deben necesariamente poseer). Es decir, el problema podría encontrarse en la ausencia o no de herramientas para “diagnosticar” si un “nuevo escolar” tiene o no dificultades debidas al no conocimiento de la “cultura” y de la lengua italiana. En otros términos, ¿es posible justificar en la escuela, con “elementos objetivos” o “consideraciones psico-pedagógicas y didácticas” –como exige la normativa en cuestión–, la catalogación en el grupo de NEE de un escolar recién llegado a las aulas, que viene de otro país, que ha podido nacer en otro país, o cuyo padre y/o madre hayan nacido en otro país?

Además, si “todo escolar puede manifestar necesidades educativas especiales”, no se entiende por qué, en lugar de tener simplemente en cuenta las diversas situaciones que se dan y que son expresión de la diversidad que caracteriza toda realidad humana, la institución escolar considera imprescindible identificar, especificar, en definitiva, catalogar cada una de las diversidades.

Por si fuera poco, poner en un mismo lugar y con la misma agrupación a escolares con algún tipo de discapacidad y escolares con otro tipo de “desventaja”, como, por ejemplo, el que supone no dominar la lengua de la escuela para el alumnado de nacionalidad extranjera, podría llevar a la conclusión de que, en resumida cuenta, se trata siempre de algún tipo de “discapacidad”.

4. CONCLUSIONES

Al leer la Directiva del 27/12/2012 y la Circular n.8/2013 emergen inmediatamente conceptos y expresiones que hacen referencia, más o menos implícita, a la pedagogía inclusiva. Según Ianes, estos textos apuntan a extender la atención a todos los escolares, es decir “l’ottica è quindi quella della presa in carico globale e inclusiva di

tutti gli alunni”¹⁷ (Ianes, 2013: 10). Ahora bien, si el punto de partida y la meta es la inclusión escolar, las diferencias entre los escolares deberían constituir un recurso para promover el aprendizaje de cada uno. Si la escuela italiana asume el modelo social del *Index*, que presenta entre sus conceptos clave la supresión de los obstáculos a la participación y al aprendizaje, por consiguiente, hace falta abandonar la referencia a las NEE y considerar que la discapacidad o la desventaja no están dentro del escolar, sino que son producto del contexto social, son construcciones sociales (Berger y Luckmann, 2001).

Como hemos tratado de mostrar, las nuevas disposiciones, aunque utilizan el lenguaje de la inclusividad, se orientan más a identificar varias categorías de alumnado con NEE, lo que de hecho consiste en etiquetar. Por cierto, el *Index para la inclusión* afirma que la idea de que las dificultades educativas pueden encararse identificando a escolares con necesidades educativas especiales resulta muy problemática ya que impone una etiqueta que puede comportar una reducción de las expectativas hacia esos escolares. Al mismo tiempo, esta visión desvía la atención de las dificultades que encuentra también el alumnado “normal” y de los problemas que pueden surgir a partir de las relaciones, de las culturas, de los currículos, de las aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje, de la organización del centro escolar y de las políticas educativas. Pero existen otras críticas a las lógicas que se esconden detrás de la normativa comentada. Según Benedetto Vertecchi,

... personalizzare un percorso vuol dire adattare i traguardi dell'istruzione alla previsione di successo che si ritiene di formulare per ciascun allievo. In pratica, si torna ad affermare una concezione deterministica della relazione tra caratteristiche personali e livello degli apprendimenti¹⁸ (Vertecchi, 2003: 13).

En conclusión, no cabe duda de que la Directiva ministerial del 27/12/2012 y la siguiente Circular del marzo de 2013 con las indicaciones operativas para su aplicación han desencadenado un gran debate todavía abierto. Ahora bien, si la verdadera finalidad de las disposiciones era la inclusión, no parece nada acertado o, al menos, resulta cuestionable el uso de categorías y subcategorías de sujetos en los diagnósticos,

¹⁷ “La perspectiva es la de hacerse cargo de una manera global e inclusiva de todos los escolares”.

¹⁸ “Personalizar un itinerario quiere decir adaptar los logros de la educación a la previsión de éxito que se formula para cada escolar. En la práctica, se vuelve a afirmar una concepción determinista de la relación entre características personales y nivel de aprendizajes”.

y aún más cuando en los países que primeros adoptaron la expresión “Necesidades Educativas Especiales”, ya se ha empezado a poner en tela de juicio la utilidad de este término. De hecho, en países como Finlandia, que en las clasificaciones en materia educativa de la OCDE se sitúa en los primeros puestos, se ha conseguido prescindir de esas “Necesidades Educativas Especiales”.

Con todo esto, nos preguntamos, usando palabras de Skliar (2008: 15), si no estamos “obsesionados por las diferencias”, hasta el punto de “fabricar” a alumnos diferentes.

De hecho, coincidimos con Dovigo en que “el término ‘especial’ se puede aplicar a un alumno solo si estamos convencidos de que existe un escolar ‘normal’”. En efecto, “en el momento en que aceptamos que las personas se puedan describir en términos binarios –blanco/negro, italiano/extranjero, normal/especial–, obligamos a los demás y a nosotros mismos a estar dentro de lógica de la exclusión” (Dovigo, 2017: 102). O lo que es lo mismo, la escuela, aunque dice reconocer la diversidad, lo que hace, cuando la gestiona, no es otra cosa que construir diferencias (García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra, 2015). Con ello entendemos que «la categoría de “n.e.e.” responde a una necesidad de clasificar y hacer asibles elementos diversos en una institución que se resiste a adaptarse (Paniagua, 2012: 76)»: una institución que sigue promoviendo la homogeneidad cuando dice reconocer la diversidad.

La escuela parece querer introducir términos aparentemente “inocuos” –“necesidades especiales”, sinónimo de “necesidades diferentes”– para afirmar la importancia de reconocer que somos todos diversos. Se trata de un discurso políticamente correcto difícil de cuestionar. Sin embargo, hay diversidad y *diversidad*. De hecho, si la diversidad es una característica connatural, positiva y enriquecedora, ¿por qué hace falta, para tratar cierta *diversidad*, separarla de la llamada normalidad?

Y así, en nombre de la diversidad, en realidad se crean diferencias y desigualdades, en una institución que proclama

... el intercambio, el diálogo, el mutuo reconocimiento y enriquecimiento de las personas en el respeto de las diversas identidades y pertenencias y de la pluralidad de experiencias a menudo multidimensionales de cada uno, italiano y no (Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri: 4).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter: kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Baldacci, M. y Frabboni, F., (2009). *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*. Milán: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2006). Personalizzazione e individualizzazione: la parola a ... *Innovazione Educativa*, (5-6), 11-15.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento, Edizioni Erickson.
- Calabrò, P. (2013). Bisogni Educativi Speciali (BES). Entrevista a Dario Ianes. Recuperado el 14 de noviembre de 2016 de <http://www.paginatre.it/online/bisogni-educativi-speciali-bes-intervista-a-dario-ianes>.
- Caldin, R. (2012). Alunni con disabilità, figli di migranti: approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive, Roma: Liguori Editore.
- Cohen, A. (2003). Las categorías estadísticas de la inmigración: acotaciones a un debate francés. *Eria*, (60), 5–15.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. Recuperado el 1 de noviembre de 2016 de: <http://www.eduforics.com>.
- Comisión Europea (2008). Libro Verde: Inmigración y movilidad. Retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE (423) Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:ef0002>.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec(2006)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN10047/3-10047.pdf>.
- Dovigo, F. (2017), Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale. *CQIA RIVISTA*, VII, 20, 100-108.

- Dyson, A. y Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in Special Needs Education in England. *The Journal of Special Education*, 42(1), 36-46.
- Fundación ISMU-MIUR (2015). Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014. Milano: Fundación ISMU
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (3), 27-46.
- García Borrego, I. (2005). La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad. En A. Pedreño Cánovas & M. Hernández Pedreño (Eds.), *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia* (pp. 19-32). Murcia: Universidad de Murcia.
- García Borrego, I. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Castaño, F. J., Soto Páez, M. L., y Rubio Gómez, M. (2006). Integración educativa. En Barañano, A., García, J. L., Cátedra, M. y Devillard, M.J. (coords.), *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*, (pp. 196-203). Madrid: Editorial Complutense.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2015). Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study. *Dve Domovini. Two Homelands*, 41, 35-46.
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 271-296.
- Ianes, D. (2005) I bisogni educativi speciali. Recuperado el 16 de noviembre de 2016 de <http://www.darioianes.it/site/articoli/i-bisogni-educativi-speciali/>.
- Lindsay, G., Pather, S., y Strand, S. (2006). Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation. Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
- Martinazzoli, C. (2012). *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*. Milan: FrancoAngeli.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità – a.s.2014/2015. Roma: MIUR - Ufficio di Statistica.
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. (2004). Actividades del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: informe anual 2004-2005. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). Donde tienen éxito los estudiantes migrantes. Un examen comparativo de rendimiento y compromiso en PISA 2003. París: OCDE
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). Grupos de riesgo: El caso especial de los migrantes y las minorías. En No más fracasos: diez pasos para la equidad en educación. París: OCDE.
- Passaseo, A. M. (2011). Tra individualizzazione e personalizzazione. L'ideale educativo in Don Milani. *Quaderni di Intercultura*, III, 49-54.
- Pennazio, V., Armani, S. y Traverso, A. (2015). Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10(1), 167-182.
- Planas, N. (2003). Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes. *Aula de Innovación Educativa*, 119, 71-74.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: UNESCO.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17.
- Vertecchi, B. (2003), Insuccessi personalizzati. *Insegnare*, 5, 13.
- Warnock, B. M. W. (1978). Meeting Special Educational Needs: A Brief Guide by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Enquiry Into [the] Education of Handicapped Children and Young People. Londres: Stationery Office.
- Werning, R., Löser, J. M., y Urban, M. (2008). Cultural and Social Diversity an Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.

V. TEXTO 4

Cama, A. (2019). Discurso del profesorado sobre alumnado extranjero y escolares con necesidades educativas especiales en la escuela italiana. En Maroto Blanco, J.M. y López Fernández, R. (Cords.), *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar* (pp. 111-127). La Laguna, España: Cuadernos Artesanos de Comunicación.

Criterios de calidad

ISBN-978-84-17314-28-6

DL: TF-1060-2019

DOI: 10.4185/cac167

Url: <http://www.cuadernosartesanos.org/2019/cac167.pdf>

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social – edición no venal - La Laguna (Tenerife), 2019 –
Creative Commons. <http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/portada2014.html>

*El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión de doble ciego por pares, semejante al sistema de revisión de un artículo científico para un journal.

RESUMEN¹

El trabajo que presentamos forma parte de una tesis doctoral que pretende investigar la presencia de “escolares de nacionalidad extranjera” en el alumnado con “necesidades educativas especiales” y su eventual sobrerrepresentación en el conjunto del sistema educativo italiano. Como primer paso empezamos aclarando quiénes son los escolares que se etiquetan de “extranjeros” y que se entiende por necesidad educativa especial analizando la normativa italiana sobre la adscripción de los escolares a esa categoría. A continuación, hacemos dialogar los textos escritos y los puntos de vista y representaciones de un grupo de profesionales de la escuela, escuchados durante nuestro trabajo de campo en diversos centros escolares de la ciudad de Mesina. Finalmente, presentamos algunas reflexiones sobre la utilidad de usar esta “etiqueta”, como forma de gestionar la diversidad.

PALABRAS CLAVE

Escolares extranjeros; Necesidades Educativas Especiales (NEE); Diversidad; Normativa, Italia.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela, espejo de la sociedad, está intrínsecamente caracterizada por lo plural, por una diversidad que quizá se percibe más por la presencia creciente en las aulas de niños y niñas con una historia, directa o familiar, de migración, por recibir, cada vez más, a escolares de diferentes procedencias, cuyo país de nacimiento es distinto del de acogida o cuyos padres nacieron en un país diferente de aquel donde residen.

Según el último informe de la Fundación ISMU (2014/2015), realizado en colaboración con el Ministerio de Educación italiano, en Italia, las inscripciones del alumnado de nacionalidad extranjera en el periodo 2001/02-2014/15 se han cuadruplicado. En

¹ El trabajo que se presenta forma parte de una tesis doctoral en curso, que se está realizando en el Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada, bajo la dirección del Prof. F. Javier García Castaño. Queremos agradecer al Ministerio de la Instrucción Pública italiano la concesión de una licencia por estudios para el desarrollo de esa tesis doctoral. En todo el texto de la comunicación la traducción al español es mía.

efecto, se ha pasado de los 196.414 escolares del curso 2001/02 (2,2% de la población escolar global) a los 814.187 del curso 2014/15 (9,2% del total).

Una tasa de crecimiento de ese tipo, junto a la complejidad del fenómeno, llevaron al Ministerio de Educación italiano a adoptar en 2014 unas nuevas² Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri³. Se trata de un documento que se presenta como “un instrumento de trabajo para directores, profesores, padres, agentes de las asociaciones ... para reconsiderar y renovar la acción didáctica en beneficio de todos”. Dicho de otro modo, ante el constante aumento de estos “nuevos escolares”, la escuela habla de acogida y de integración, quiere ser “de todos”.

El uso de la expresión “integración” remite inmediatamente a otro ámbito educativo, el de la educación especial, en el que se lleva usando ya desde hace más de treinta años y, más recientemente, al de las llamadas Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁴, que incluyen entre sus subcategorías precisamente a los escolares extranjeros, o bien con “dificultades causadas por el hecho de no conocer la cultura y la lengua italiana por ser pertenecientes a culturas diferentes”⁵. Ahora bien, si es cierto que para relacionarse en un grupo es muy útil conocer la lengua que se usa y sus formas y estrategias de relación, no podemos dejar de cuestionarnos sobre lo oportuno que es incluir, en nombre de la integración o de la inclusión, a personas que desconocen tal lengua y tales formas de relación en el mismo grupo en que se incluyen a quien tiene algún tipo de discapacidad funcional o trastorno del desarrollo. Asimismo, el discurso

² Nuevas porque las primeras Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri habían sido adoptadas en 2006, casi diez años antes.

³ Directrices para la acogida y la integración de los escolares extranjeros.

⁴ Históricamente la noción de Necesidades Educativas Especiales aparece por primera vez en Inglaterra, en el célebre Informe Warnock de 1978. En este documento se indicaba que la situación dual del sistema educativo inglés, que catalogaba aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asistía a la escuela ordinaria era incorrecta. De hecho, Warnock consideraba que las causas de las dificultades para aprender no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad (Warnock, 1978: 37).

⁵ En Italia se empieza a hablar de NEE solo a finales de 2012, o sea después de la adopción de la Directiva ministerial del 27 de diciembre, Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica a la que siguió la Circular n. 8/2013, que apuntaba a ofrecer indicaciones operativas para identificar los escolares con NEE.

normativo aparece ambiguo y no pocas veces retórico y termina confundiendo a los mismos profesionales que tendrían que llevarlo a la práctica.

En el presente texto, nos centraremos en la posición que ocupan los llamados escolares extranjeros dentro de la categoría de las NEE en la actual “escuela inclusiva” italiana, para reflexionar sobre la necesidad de introducir esta forma de etiquetado como un recurso para poner orden y controlar esa diversidad que es solo del “otro”. Para ello nos apoyaremos en una serie de entrevistas a un grupo de profesionales de la escuela realizadas durante nuestro trabajo de campo. Terminaremos con una serie de reflexiones sobre el uso de conceptos como diversidad, inmigrante o necesidades educativas especiales, en una escuela, reflejo de una sociedad que se define plural, pero que usa etiquetas que pueden terminar construyendo diferencias.

2. METODOLOGÍA

Como ya anunciábamos, para alcanzar el objetivo de nuestro trabajo e investigar la presencia de “escolares extranjeros” en el alumnado con “necesidades educativas especiales”, nos ha parecido conveniente hacer dialogar los textos escritos y los puntos de vista y representaciones de un grupo de profesionales de la escuela. Por ello, hemos seguido una metodología etnográfica. Iniciamos nuestro trabajo de campo en septiembre de 2016, en Mesina, una ciudad de la zona oriental de Sicilia que cuenta con 649.824 habitantes en su último censo (2011) y, según los datos disponibles al 1 de enero de 2016, una población con nacionalidad extranjera que asciende a 28.136, correspondiente al 4,4% de la población residente⁶.

En concreto, hemos contactado con profesionales de seis centros educativos, tanto de la escuela primaria como secundaria. Después de haber elaborado un protocolo de entrevista con preguntas generales sobre el tema de las NEE, la normativa y la forma en que se atiende a este colectivo de escolares, se han seleccionado personas con experiencia directa en el ámbito de la “necesidades educativas especiales”, figuras

⁶ Datos Istat, recuperados en <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-messina/statistiche/cittadini-stranieri-2016/>. En dicha ciudad se dispone de 299 escuelas de educación Primaria, 136 escuelas del primer ciclo de Secundaria, 68 Institutos Comprensivos; 64 Liceos; 48 Institutos Técnicos y 22 Institutos Profesionales.

responsables, profesores de educación especial, pero también maestras y profesoras curriculares que no tienen ninguna experiencia en educación especial. Se ha utilizado el llamado método de la “bola de nieve”, o sea empezando por personas conocidas, docentes de la escuela primaria y secundaria. En total hemos desarrollado trece entrevistas a doce docentes. De ellas seis con responsabilidades directas sobre la llamada “educación especial” y seis no (son maestras y profesoras de Italiano, Matemáticas, Educación Física y Español); todas con más de quince años en su función docente. También hemos entrevistado a dos Directoras, a dos neuropsiquiatras infantiles y a dos pedagogas, éstos últimos por estar relacionados muy directamente con los procesos de diagnóstico de los escolares con NEE. Todas las entrevistas realizadas se han registrado electrónicamente (excepto las de las pedagogas que se han negado a permitir la grabación). Luego se han transcrito y se ha ordenado el discurso a partir de las expresiones “escolares extranjeros” y “Necesidades Educativas Especiales”.

3. ¿QUIÉNES SON LOS ESCOLARES CONSIDERADOS INMIGRANTES O EXTRANJEROS?

En Europa existen grandes diferencias a la hora de usar una terminología para identificar al alumnado denominado de “origen inmigrante”. Algunos estudios usan el término “minoría étnica” o “grupos étnicos minoritarios” (UNESCO, 1994; Lindsay, Pather y Strand, 2006), mientras que otros emplean “migrantes” (OECD, 2007; Comisión Europea, 2008), “inmigrantes” (OECD, 2006), “alumnado bilingüe” o “minorías” (Consejo de Europa, 2006).

No cabe duda de que “llamar inmigrantes a personas asentadas en un territorio resulta cuanto menos inexacto, pues supone definir su condición social a partir de una acción, la de inmigrar, que puede haber sucedido hace tiempo o no haber sucedido” (Castilla Segura, 2018: 26) y, que, de todas formas, en el caso de los escolares, no se puede heredar. Quizá es por esto que, al menos en ámbito educativo, se nota un mayor uso de la expresión “extranjero”.

Con todo, autores como Cohen (2003), García Borrego (2008) y Simon (1998) han reflexionado sobre la importancia de indicar con claridad de que se está hablando

cuando se emplea la expresión “alumnado de origen extranjero”. ¿Se está hablando de la nacionalidad del escolar, de su procedencia? O, realmente, de lo que se habla es de que la lengua que este aporta a la escuela no es convalidable con las “lenguas oficiales” que circulan por ella.

Como afirma Goussot (2010), habría que hablar de escolares hijos de migrantes, ya que no todos los escolares de origen extranjero son inmigrantes, o sea la mayoría de ellos no vivieron la experiencia de la migración porque nacieron en Italia. Tampoco es apropiado hablar de alumnado extranjero, ya que en muchos casos se trata de niños y niñas que de hecho son italianos y solo son hijos de padres de origen no italiano; además está el caso de los hijos de parejas mixtas, donde sólo uno de los padres es italiano. De hecho, según Caldin (2012), la acepción “menor extranjero” es muy difusa y no llega a expresar lo poliédrica que es la situación, máxime cuando bajo esta etiqueta englobamos a menores no acompañados, reagrupados, nacidos en Italia de padres⁷ migrantes, entre muchas otras situaciones concretas.

4. ¿A QUIÉNES SE REFIEREN LOS TEXTOS MINISTERIALES?

Con todo esto, a pesar del carácter multifacético de esta realidad, los documentos del Ministerio de Educación italiano usan principalmente la expresión “alumnado extranjero”⁸, aunque, también es cierto que en un mismo texto, como por ejemplo la Circular Ministerial n. 301 del 8/9/1989, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo*⁹, se pueden encontrar múltiples expresiones para referirse siempre al mismo colectivo: “Jóvenes inmigrados”, “menores extranjeros”, “jóvenes procedentes del extranjero”, “hijos de trabajadores migrantes”, “sujetos de reciente inmigración”, “alumnos inmigrados”, “alumnos pertenecientes a etnias diferentes”.

⁷ Aquí y en todo el texto el término “padres” engloba a padres y madres.

⁸ De manera resumida citamos las siguientes normas: La CM n. 301 del 8/9/1989, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo*. *Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*; la CM n. 205 del 26/07/1990 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale*; la CM n.122 del 28/04/1992 *Pronuncia del Consiglio Nazionale della P.I. sulla educazione interculturale nella scuola*; la CM n. 73 del 2/3/1994 *Proposte e iniziative per l'educazione interculturale*; o la CM n. 24, del 1/3/2006 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

⁹ *Inserción de los escolares extranjeros en la enseñanza obligatoria*.

Pero, veamos qué aparece en el documento más reciente, esto es, en las ya citadas nuevas Linee guida. En el apartado titulado Quiénes son los escolares de origen extranjero, leemos una primera distinción entre los “escolares de ciudadanía no italiana nacidos en Italia” y los “recién llegados” o “escolares de reciente inmigración” que representarían, en palabras del Ministerio, “los dos extremos opuestos del ‘planeta’ escolares extranjeros”. La cuestión subyacente y determinante para pertenecer a este grupo parece ser lingüística, o sea si dominan o no la lengua vehicular de la institución escolar. Sin embargo, a continuación, se admite que

... simultáneamente, la experiencia de estos años ha puesto de relieve la necesidad de prestar atención a nuevos tipos de estudiantes con problemáticas interculturales y de integración, a pesar de contar con la nacionalidad italiana” (Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri: 5).

Por ello el texto normativo usa una serie de expresiones para detallar situaciones particulares que ampliarían el marco global de los grupos a los que hacen referencia las citadas Linee guida: “escolares de nacionalidad no italiana”; “escolares con entorno familiar no italófono”; “menores no acompañados”; “escolares hijos de parejas mixtas”; “escolares llegados por adopción internacional”; “escolares romaníes, sintis e itinerantes”. Resulta evidente que hablar de escolares inmigrantes es incorrecto, igual que no parece nada acertada la etiqueta de “extranjeros”, al representar a menudo a sujetos que nacieron en el territorio italiano y están escolarizados en el sistema educativo italiano desde la escuela infantil, por lo que se sienten “autóctonos” de derecho.

5. ¿A QUIÉNES SE REFIERE EL PROFESORADO ENTREVISTADO?

A partir de una serie de entrevistas semiestructuradas, hemos podido hacer una primera descripción de los tipos de discursos que se producen en el ámbito escolar sobre el concepto de escolares extranjeros. El profesorado entrevistado parece no considerar realmente como extranjeros a los escolares nacidos en Italia y destacan la distinción ligada al lugar de nacimiento. Algunos docentes, como María¹⁰, maestra de educación especial y responsable para la discapacidad de un centro escolar con una importante

¹⁰ En todos los casos los nombres del profesorado utilizados son ficticios para mantener el anonimato de los profesionales con los que hemos trabajado en nuestro trabajo de campo.

presencia de escolares de origen extranjero, usa la expresión “de primera generación, o sea los que nacieron fuera de aquí”¹¹ en contraposición con los que nacieron en Italia, como si el hecho de haber nacido en nuestro país los hiciera menos extranjeros. De la misma opinión es Simona, profesora de italiano de secundaria que dice:

Yo por ejemplo en una clase tengo a cinco chicos filipinos, pero nacieron aquí. Por lo tanto, no hay esas dificultades que se presentan con quien está de paso, como un menor no acompañado o que lleva poco tiempo en Italia.

La misma representación la constatamos en Patricia, profesora de matemáticas en un Instituto Técnico, quien, a la pregunta: ¿actualmente tienes a muchos escolares extranjeros?, contesta:

Tengo a dos en segundo... y en quinto tengo a una, sí, pero ya..., o sea ¿extranjera?, pienso que ya sus padres, la chica nació aquí, habla perfectamente italiano.

Estos datos ilustran cómo el profesorado asocia de alguna manera la etiqueta de “extranjero” a no dominar el italiano o a otras dificultades de integración, pero no asocia de forma automática el término a la nacionalidad.

6. ¿QUIÉNES SON LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA?

En el escenario internacional existen importantes diferencias entre los sistemas educativos, sobre todo y en particular, en lo que atañe a la educación de personas con “discapacidad” y/o con “necesidades educativas especiales”. El propio término de educación especial o de “necesidades educativas especiales” responde a realidades muy diferentes según los países. Cubre una variedad de alumnado que en algunos países corresponde exclusivamente a alumnos con discapacidad y en otros países a cualquier escolar que presente alguna necesidad educativa por razones tales como la pertenencia a minorías étnicas, pobreza, etc.

Para una correcta “delimitación” de los alumnos que se incluyen en estas categorías se debe acudir, en primer lugar, a la normativa de cada país. Como nuestro trabajo se

¹¹ Aunque los textos de las transcripciones de las entrevistas están en italiano, hemos decidido poner aquí la traducción al español, para facilitar el análisis del discurso y evitar interrumpir la lectura, sobre todo teniendo en cuenta que la Comunicación ha sido elaborada para ser presentada en la Universidad de Granada.

centra en el caso italiano, nos detendremos brevemente en la norma italiana que nos ayuda a definir quienes son los sujetos con “necesidades educativas especiales” en ese contexto territorial.

7. NORMATIVA ITALIANA QUE “DELIMITA” A LOS ESCOLARES CON NEE

En la escuela italiana se empieza a hablar de NEE¹² a partir de finales de 2012, es decir, después de la adopción de la Directiva ministerial del 27 de diciembre de 2012, Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

La citada Directiva incluye en las NEE tres grandes subcategorías:

- La discapacidad, certificada en virtud del art. 3, apartados 1 o 3 (gravedad) de la Ley 104/92, que da derecho a la asignación de un profesor especial.
- Los Trastornos Específicos del Desarrollo (TED), diagnosticados en virtud del art. 3 de la Ley 170/2010, que, según la Directiva, si no son certificados o no pueden ser certificados conforme a la ley 104/92, no dan derecho al profesor especial y comprenden, además de los trastornos específicos del aprendizaje, los trastornos por déficit del lenguaje, de las habilidades no verbales, de la coordinación motora, de la atención e hiperactividad.
- El funcionamiento intelectual limitado (FIL), que se considera un caso límite entre la discapacidad y el trastorno específico; la desventaja socioeconómica, lingüística,

¹² Históricamente la noción de Necesidades Educativas Especiales aparece por primera vez en Inglaterra, en el Informe Warnock de 1978. En este documento se indicaba que la situación dual del sistema educativo inglés, que catalogaba aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asistía a la escuela ordinaria era incorrecta. De hecho, Warnock consideraba que las causas de las dificultades para aprender no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad (Warnock, 1978: 37).

cultural: la Directiva establece que la identificación de estas tipologías de NEE debe corresponder a los Consejos escolares.

A esta Directiva siguió la Circular n.8/2013 del Ministerio de Educación, con el fin de ofrecer indicaciones operativas, para identificar al alumnado con NEE.

En su introducción se lee:

La Directiva redefine y completa la tradicional aproximación a la integración escolar, basada en la certificación de la discapacidad, extendiendo el campo de intervención y de responsabilidad de toda la comunidad educativa al entero ámbito de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), que incluye: ... desventaja social y cultural, trastornos específicos del aprendizaje y/o trastornos específicos del desarrollo, dificultades debidas al no conocimiento de la cultura y de la lengua italiana por ser de culturas diferentes.

Es de gran interés para nuestro estudio el epígrafe sobre “el área de la desventaja socioeconómica, lingüística y cultural”. Es en esta donde se especifica y justifica la presencia, dentro del alumnado “con necesidades especiales”, de la población escolar de nacionalidad extranjera por no dominar la lengua italiana (alumnado de origen extranjero de reciente inmigración). En la Circular se puede leer:

Asimismo, se quiere llamar aún más la atención sobre aquella área de las NEE que interesa la desventaja socioeconómica, lingüística, cultural. Al respecto, la Directiva recuerda que... cada escolar, de forma continuada o durante determinados periodos, puede manifestar Necesidades Educativas Especiales: o por razones físicas, biológicas, fisiológicas o también por motivos psicológicos, sociales, por los cuales hace falta que las escuelas ofrezcan una respuesta adecuada y personalizada... Para estos escolares y en particular para aquellos que experimentan dificultades como consecuencia de no conocer la lengua italiana –por ejemplo, alumnos de origen extranjero de reciente inmigración y, especialmente, aquellos que han entrado en nuestro sistema escolar en el último año– es posible también poner en marcha itinerarios individualizados y personalizados, además de adoptar instrumentos compensatorios y medidas de dispensa (por ejemplo dispensar de leer en voz alta y de llevar a cabo actividades en las cuales la lectura es objeto de evaluación, escritura rápida al dictado, etc.), con las modalidades anteriormente mencionadas (Circular ministerial, n. 8 del 6 de marzo de 2013).

En conclusión, la normativa no “delimita”, sino que lo pone todo en un mismo “saco”: razones físicas, biológicas, fisiológicas, pero también motivos psicológicos, sociales, económicos o el hecho de ser de cultura diferente y no dominar el idioma vehicular del centro escolar.

8. ¿Y QUÉ DICE EL PROFESORADO ALUDIENDO A ESOS ESCOLARES?

Sobre “escolares extranjeros” y “necesidades educativas especiales”, la primera evidencia que destacamos es que el hecho de no hablar la lengua vehicular de la escuela

es un elemento determinante a la hora de establecer si un escolar de origen extranjero es también un escolar con NEE o no. Por ejemplo, tenemos el caso de Caterina, responsable para los escolares con NEE de un Instituto que incluye jardín de infancia, escuela primaria y primer ciclo de secundaria, y también referente para la Asociación Resabes (Rete Scuole Alunni con Bisogni Educativi Speciali), que ofrece asesoramiento y formación a docentes, familias y profesionales, quien nos habla del caso de uno de sus alumnos, ruso, que, a pesar de no hablar el italiano, no fue considerado con NEE:

No lo consideramos porque había asistido ya durante un año a nuestro jardín de infancia ... Bueno, digamos, lo consideramos entre comillas un escolar con “desventaja” pero no lo declaramos ni elaboramos un PDP¹³... No lo consideramos porque, sabes, el primer año de primaria es difícil identificar a escolares NEE, o sea esperas, les das tiempo a los niños. Normalmente ya desde el segundo año los señalas, mejor dicho, a finales de segundo informas al equipo y les dices a la familia que el hijo debe someterse a visita.

Asimismo, hay profesionales que mantienen que, ya que todos los escolares presentan necesidades diferentes y especiales, en lugar de identificar esas necesidades especiales se necesitaría más bien introducir y hablar de una enseñanza educativa especial.

Ana, por ejemplo, profesora de educación especial y responsable para la inclusión de un centro escolar donde hay una presencia significativa de alumnado extranjero, sobre todo en la educación primaria, afirma que en la práctica todos los escolares podrían ser niños con NEE:

Se ha creado esta mega-categoría de escolares, la categoría de las necesidades educativas especiales, necesidades educativas especiales que de alguna manera lo dicen todo y no dicen nada ... Es necesario leer la necesidad educativa especial como la necesidad de que cualquier estudiante sea atendido, sea visto de manera personal.

Similar opinión mantiene Matilde, profesora de italiano en Secundaria en un Instituto donde hay una importante presencia de escolares de Filipinas, Sri Lanka y China, pero en el que no se suele asociar la nacionalidad extranjera con tener necesidades especiales:

Si consideramos específicamente las necesidades educativas especiales, si realmente analizamos cada una de ellas, todos los escolares pueden serlo, todos necesitan atención, si ésta es la línea del Ministerio. Creo que, más allá de la normativa, siempre y en cualquier caso hemos atendido a un estudiante con necesidades particulares, que sé yo, porque está en una franja de edad difícil, compleja, tal vez porque, no sé, sus padres se han separado, o porque viven un momento particular

¹³ Se trata de un plan de trabajo personalizado.

de conflicto, por lo que siempre han sido escolares con NEE, sí, probablemente incluso nosotros lo fuimos, cuando íbamos a la escuela, y nadie nunca se dio cuenta ni se preocupó.

Al respecto, Chiara, directora de un centro que incluye jardín de infancia, escuela primaria y primer ciclo de secundaria, muy sensible a la cuestión de la diversidad, afirma tener una opinión contra corriente en lo que atañe a la introducción de la expresión NEE:

Yo le daré una respuesta que va contra corriente, porque asumo que las necesidades educativas especiales son las necesidades educativas de todos, ¿por qué no?, Usted también, yo también, del ser humano, y todos somos diferentes y es la escuela la que debe garantizar una individualización continua y constante de la enseñanza y, por lo tanto, de las modalidades de aprendizaje y socialización.

La observación y las entrevistas destacan que, en la mayoría de los casos, los consejos escolares no suelen englobar de forma automática en el colectivo de las NEE a todos los escolares que “no conocen la cultura y la lengua italiana por ser de culturas diferentes”.

Además, en general, el profesorado se resiste a incluir al alumnado en ese colectivo, -salvo que no haya un diagnóstico que les obliga -, ya que hacerlo se traduce en una serie de trámites burocráticos e informes a redactar y presentar que dificultan y hacen más laboriosa su labor en el aula.

9. CONCLUYENDO: ESCOLARES EXTRANJEROS, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y CONSTRUCCIÓN DE DIFERENCIAS

La escuela, espejo de una sociedad que se organiza y establece formas y modos estandarizados de comportarse, parece querer introducir términos aparentemente inocuos, –como “necesidades especiales”, sinónimo de “necesidades diferentes”– para afirmar la importancia de reconocer que somos todos diferentes. Se trata de un discurso políticamente correcto difícil de cuestionar. Sin embargo, hay mucha heterogeneidad bajo el epígrafe de diversidad. De hecho, si la diversidad es una característica, natural, connatural, positiva y enriquecedora, cabe preguntarse ¿por qué hace falta excluir a algunos “diversos” e incluirlos en itinerarios diferenciados? En palabras de Almeida, “este paraguas de la diversidad nos provee de nombres lavados aparentemente menos violentos que protegen más a quien nombra que a quien es nombrado” (2010: 31). En realidad, según Teresa, una neuropsiquiatra infantil, directora de un Centro de

diagnóstico y tratamiento de NEE y trastornos del aprendizaje, que colabora con muchas escuelas en muchos proyectos, se necesitaría crear, en lugar de

Una necesidad educativa especial, una enseñanza educativa especial. Habría que usar una metodología diferente, hecha precisamente por los docentes, un método diverso (...) Y el método debería ser esto, en mi opinión: cada uno debería estudiar como le dé la gana, siempre y cuando alcanza el objetivo. Y así, no se necesitaría especificar un diagnóstico u otro, una necesidad educativa en lugar de otra. No haría falta.

Sin embargo, la normativa insiste en “adoptar instrumentos compensatorios y medidas de dispensa (por ejemplo, dispensar de leer en voz alta y de llevar a cabo actividades en las cuales la lectura es objeto de evaluación, escritura rápida al dictado, etc.)”, quedándose en la lógica escolar según la cual lo más importante es medir resultados, una lógica que se funda en establecer distancias diferenciales, escalas o niveles. Así, en nombre de la diversidad, en realidad se crean diferencias y desigualdades, en una institución que proclama

... el intercambio, el diálogo, el mutuo reconocimiento y enriquecimiento de las personas en el respeto de las diversas identidades y pertenencias y de la pluralidad de experiencias a menudo multidimensionales de cada uno, italiano y no (Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri: 4).

A pesar de que existe un amplio consenso sobre las distorsiones que produce la categorización de alumnos, estos criterios categoriales están presentes en los informes que elaboran el profesorado, así como en los Planes Didácticos Personalizados que deben elaborar los centros. Parece evidente que el uso de estos criterios responde a procesos de gestión educativa y de control institucional, muy vinculados a la distribución de recursos en el caso de las NEE.

A pesar de todo, la escuela representa una oportunidad única para construir y consolidar vínculos fundados precisamente en la diversidad, pero hace falta revolucionar todo el sistema. No basta con cambiar la terminología, es necesario un cambio de paradigma. Lo explica bien Skliar, cuando afirma que estamos obsesionados por los diversos y habla de

(...) un cambio paradigmático que aun no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa —pedagógicamente— entre nosotros (Skliar, 2008: 15).

La escuela puede hacer que la experiencia educativa se convierta en una posibilidad de participación y crecimiento para la toda la comunidad, pero se necesitan principios y

valores compartidos por todos los actores (Ostinelli, 2014). Es precisamente esto lo que manifiesta Caterina, que ya hemos citado, haciendo referencia a un episodio de aparente rechazo de un compañero extranjero por parte de una niña de unos 6 años que se puso a llorar porque no quería a ese niño recién llegado de Rumania:

¿que deberíamos hacer nosotros? Educar, a nuestros escolares, al hecho de que ya la sociedad es multiétnica, multicultural, ayudarlos a que se abran a las diferentes experiencias. (...)Hace falta trabajar, pero no debe trabajar solo la escuela, en primer lugar, la familia.

Y además de valores compartidos, se necesitan, por último, políticas que no se preocupen solo por poner orden en la diversidad, sino que sean solidarias porque, en resumidas cuentas, “es la solidaridad que permite percibir la diferencia como una riqueza y no como una amenaza” (Dovigo, 2017:105).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad”. *Política y Sociedad*, XLVII, 1: 27- 44.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento, Edizioni Erickson.
- Caldin, R. (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti: approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Roma: Liguori Editore.
- Cama, A. (2017a). Normativa italiana sobre la delimitación de escolares con necesidades educativas especiales y su relación con la población de nacionalidad extranjera. Comunicación presentada en el Seminario Doctoral de Investigación Perspectivas Jurídicas y Políticas en los Estudios Migratorios (Palermo, 14-16 de febrero de 2017).
- Cama, A. (2017b). Integración versus inclusión: la escuela se llena de inclusividad. Comunicación presentada en el Seminario Doctoral de Investigación Perspectivas Psicológicas y Educativas en los Estudios Migratorios (Palermo, 28-30 de marzo de 2017).
- Cama, A. (2017c). La sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales. Comunicación

- presentada en el Seminario Doctoral de Investigación Perspectivas Culturales en los Estudios Migratorios (Palermo, 9-11 de mayo de 2017).
- Castilla Segura, J. (2018). Las Atal: una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”.
- Cohen, A. (2003). Las categorías estadísticas de la inmigración: acotaciones a un debate francés. *Eria*, (60), 5-15.
- Comisión Europea (2008). Libro Verde: Inmigración y movilidad. Retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE (423).
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec(2006)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015.
- Dovigo, F. (2017) Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale *CQIA RIVISTA*, VII, 20: 100-108.
- Fundación ISMU-MIUR (2015). Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014. Milán: Fundación ISMU.
- Fundación ISMU-MIUR (2016). Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015. Milán: Fundación ISMU.
- García Borrego, I. (2005). La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad. En A. Pedreño Cánovas & M. Hernández Pedreño (Eds.), *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia* (pp. 19-32). Murcia: Universidad de Murcia.
- García Borrego, I. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Castaño, F. J. (2016). Terminologías y denominación de los “grupos minoritarios”. Sobre la contribución de la ciencia a la construcción de la diferencia y la desigualdad. Ponencia invitada pronunciada en el V Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 16): Investigación educativa con impacto social (Sevilla, 30 de junio a 1 de julio de 2016).

- García Castaño, F. J. (2016). ¿Existen las personas que denominados “escolares inmigrantes extranjeros”? Ponencia invitada pronunciada en el Seminario Doctoral de Investigación Perspectivas Psicológicas y Educativas en los Estudios Migratorios (Palermo, 28-30 de marzo de 2017).
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e didattica*, 5(1), 271-296.
- Lindsay, G., Pather, S., y Strand, S. (2006). *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*. Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1989), *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo*, Roma: MIUR.
- Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma: MIUR.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma, MIUR.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità - a.s. 2014/2015*. Roma: MIUR - Ufficio di Statistica.
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. (2004). *Actividades del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: informe anual 2004-2005*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). *Dónde tienen éxito los estudiantes migrantes. Un examen comparativo de rendimiento y compromiso en PISA 2003*. París: OCDE
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). *Grupos de riesgo: El caso especial de los migrantes y las minorías*. En *No más fracasos: diez pasos para la equidad en educación*. París: OCDE.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17.

Warnock, B. M. W. (1978). *Meeting Special Educational Needs: A Brief Guide* by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Enquiry Into [the] Education of Handicapped Children and Young People. Londres: Stationery Office.

VI. TEXTO 5

CAMA, A. (2018). Migraciones y escuela: entre la retorica de la acogida y la construcción de diferencias (el caso italiano). *Gazeta de Antropología*, (34), Artículo 3.

Criterios de calidad (Fuente MIAR)

Revista del ámbito de la Antropología

Indizada en: Emerging Sources Citation Index, Scopus, DOAJ, DIALNET
Evaluada en CARHUS Plus+ 2018, Sello de calidad FECYT, Directory of Open Access Journals,
ERIHPlus, LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017), LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018-)
ICDS 2018: 8,0

RESUMEN

El trabajo que presentamos se centra en las repercusiones del fenómeno migratorio sobre el sistema escolar y sobre el uso de un lenguaje retórico por parte de esta institución que, mientras produce discursos contra todo tipo de desigualdad, parece construir diferencias que no ayudan en nada a la acogida ni a la inclusión que tanto proclama. En primer lugar, nos detenemos en la “inclusión” del alumnado de nacionalidad extranjera en el colectivo de Necesidades Educativas Especiales, catalogación introducida recientemente por la normativa escolar italiana. Luego, presentamos algunas reflexiones, desde los discursos de unos profesionales de la escuela en una localidad al Sur de Italia, sobre la utilidad de usar esta “etiqueta” como forma de gestionar la diversidad. Terminamos destacando la necesidad de un cambio paradigmático, de valores compartidos y políticas solidarias para que la institución escolar deje de ser un instrumento de normalización y de asimilación.

PALABRAS CLAVE

Migraciones; sistema escolar; inclusión; escolares extranjeros; necesidades educativas especiales

ABSTRACT

The paper presented hereafter focusses on the spillover of migration on schooling, and on the use of a rhetorical language by an institution that, while producing discourses against every form of inequality, seems to be committed to producing differences which for sure do not contribute either to welcoming or to the so much sought-after inclusion. In the text, we first focus on the "inclusion" of foreign students within the so-called SEN group, the cataloging recently introduced by Italian school legislation. Next, we present some reflections, from the speeches of some professionals of the school in a locality of Southern Italy, on the usefulness of this "label", as a way to manage diversity. We end by highlighting the need for a paradigmatic change, shared values and solidarity policies, for the school to cease to be an instrument of normalization and assimilation.

KEYWORDS

Migrations; school system; foreign students; special educational needs

1. INTRODUCCIÓN

La escuela, espejo de la sociedad, es intrínsecamente caracterizada por lo plural, por una diversidad que quizá se percibe más por la presencia creciente en las aulas de niños y niñas con una historia, directa o familiar, de migración, por recibir, cada vez más, a escolares de diferentes procedencias, cuyo país de nacimiento es distinto del de acogida o cuyos padres nacieron en un país diferente del donde residen.

Según el último informe de la Fundación ISMU (2014/2015), realizado en colaboración con el Ministerio de Educación italiano, en Italia, las inscripciones del alumnado de nacionalidad extranjera en el periodo 2001/02-2014/15 se han cuadruplicado. En efecto, se ha pasado de los 196.414 escolares del año escolar 2001/02 (2,2% de la población de la escuela) a los 814.187 del año escolar 2014/15 (9,2% del total).

Un crecimiento de ese tipo y la complejidad del fenómeno llevaron el Ministerio de Educación italiano a adoptar en 2014 la Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Son nuevas porque las primeras Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri habían sido adoptadas en 2006, casi diez años antes. El documento se presenta como "un instrumento de trabajo para directores, profesores, padres, agentes de las asociaciones (...) para reconsiderar y renovar la acción didáctica en beneficio de todos". Dicho de otro modo, ante el constante aumento de estos "nuevos escolares", la escuela habla de acogida y de integración, quiere ser "de todos".

Sin embargo, el discurso normativo aparece ambiguo y no pocas veces retórico. El uso de la expresión "integración" hace referencia inmediatamente a otro ámbito, el de la educación especial, en el que se lleva usando ya desde hace más de treinta años y, más

recientemente, el de las llamadas “necesidades educativas especiales”¹, que incluyen en su sub-categoría precisamente a los escolares extranjeros, o bien con “dificultades causadas por el hecho de no conocer la cultura y la lengua italiana porque pertenecientes a culturas diferentes” (véase la directiva ministerial del 27 de diciembre, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*).

Ahora bien, si es cierto que para relacionarse en un grupo es muy útil conocer la lengua que se usa y sus formas y estrategias de relación, no podemos dejar de cuestionarnos sobre lo oportuno que es incluir, en nombre de la integración o de la inclusión, a personas que desconocen tal lengua y tales formas de relación en el mismo grupo en que se incluyen a quien tiene algún tipo de discapacidad, déficit o trastorno.

Por otra parte, los datos estadísticos son como mínimo preocupantes y, a nivel internacional, la literatura revela una discrepancia en las proporciones que representan al alumnado con nacionalidad extranjera en la llamada “educación especial”. Varios estudios internacionales confirman que “los migrantes y las minorías están desproporcionadamente escolarizadas en ciertas instituciones escolares” (OCDE 2006: 156). Por su parte, el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia denuncia que: “en bastantes países miembros de la UE, es frecuente un número excesivo de alumnado migrante y de minorías étnicas en centros específicos” (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia 2005: 28). Además, parece que se está produciendo una especie de correlación entre ser considerado “extranjero”² y tener necesidades

¹ Históricamente la noción de “necesidades educativas especiales” aparece por primera vez en Inglaterra, en el célebre Informe Warnock de 1978. En este documento se indicaba que la situación dual del sistema educativo inglés, que catalogaba aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asistía a la escuela ordinaria era incorrecta. De hecho, Warnock (1978: 37) consideraba que las causas de las dificultades para aprender no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad.

² No entramos ahora, por falta de espacio, en analizar la terminología de “alumnado de origen extranjero”, pero alguna literatura científica internacional ya ha planteado la importancia de que se indique con claridad de qué se está hablando bajo esa expresión. ¿Se está hablando de la nacionalidad de escolar? O, realmente, de lo que se habla es de que la lengua que el “nuevo” escolar aporta a la escuela no es covalidable con las “lenguas oficiales” que circulan por ella. Críticas sobre el uso de determinadas etiquetas en las Ciencias Sociales para con las poblaciones de nacionalidad extranjera y para con las poblaciones de migrantes se pueden encontrar en Cohen (2003), García Borrego (2008) y Simon (1998).

educativas especiales, a pesar de que ya numerosas investigaciones muestran la necesidad de no poner en relación el éxito escolar con el pasaporte del alumno o de sus padres (García Castaño y otros 2007: 197).

En el presente texto tratamos, por ende, dos temas entrelazados y de gran relevancia: por un lado, una Escuela, con mayúscula, que quiere alcanzar a todos y, entre estos, por supuesto, al alumnado con necesidades educativas especiales, así como, dentro de este colectivo, a aquellos escolares que de alguna manera tienen que ver con los movimientos migratorios; y, por otro, la forma que la institución escolar parece encontrar para gestionar la diversidad que, a su pesar, la caracteriza³.

Nos detendremos en la posición que ocupan los llamados escolares extranjeros dentro de la categoría de las NEE en la actual “escuela inclusiva” italiana y en la necesidad de introducir esta forma de etiquetar como para poner orden y controlar esa diversidad que es solo del “otro”. Luego, a partir de los discursos de un grupo de profesionales de la escuela escuchados en una localidad del sur de Italia, terminaremos con una serie de reflexiones precisamente sobre la idea de diversidad y la construcción de ese concepto, en una escuela, reflejo de una sociedad que se define plural, pero que siente recelo hacia la alteridad.

2. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de nuestro trabajo e investigar la presencia de “escolares extranjeros” en el alumnado con “necesidades educativas especiales”, nos ha parecido conveniente hacer dialogar los textos escritos y los puntos de vista y representaciones de un grupo de profesionales de la escuela. Por ello, hemos seguido una metodología etnográfica. Iniciamos nuestro trabajo de campo en septiembre de 2016 en una ciudad

³ Muestra de esta creciente preocupación por la escolarización de la población de nacionalidad extranjera en Italia y del interés por la gestión de la diversidad cultural asociada a este fenómeno demográfico en términos de interculturalidad, es el crecimiento de las normas en la escuela italiana sobre estos asuntos. De manera resumida debemos citar, al menos, las siguientes normas: la CM n° 301 del 8/9/1989, Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio; la CM n° 205 del 26/07/1990 La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale; la CM n.122 del 28/04/1992 Pronuncia del Consiglio Nazionale della P. I. sulla educazione interculturale nella scuola; la CM n° 73 del 2/3/1994 Proposte e iniziative per l'educazione interculturale; o la CM n° 24, del 1/3/2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

de la zona oriental de Sicilia que cuenta con 649.824 habitantes en su último censo (2011) y, según los datos disponibles al 1 de enero de 2016, una población con nacionalidad extranjera que asciende a 28.136, lo que supone el 4,4% de la población residente (datos Istat, recuperados en <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-messina/statistiche/cittadini-stranieri-2016/>). En dicha ciudad se dispone de 299 escuelas de educación primaria, 136 escuelas del primer ciclo de secundaria, 68 institutos comprensivos (centros escolares que incluyen jardín de infancia, escuela primaria y primer ciclo de secundaria); 64 liceos; 48 institutos técnicos y 22 institutos profesionales.

En concreto, hemos contactado con profesionales de seis centros educativos, tanto de la escuela primaria como secundaria: dos institutos técnicos, tres escuelas primarias y una escuela secundaria de primer grado. De estos centros, los de la escuela primaria son los que, independientemente de su posición en el territorio urbano, se caracterizan por una importante presencia de escolares de nacionalidad extranjera.

Después de haber elaborado un protocolo de entrevista con cuestiones generales sobre el tema de las necesidades educativas especiales, la normativa y la forma en que se atiende a este colectivo de escolares, se han seleccionado personas con experiencia directa en el ámbito de la “necesidades educativas especiales”, figuras responsables, profesores de educación especial, pero también maestras y profesoras curriculares que no tienen ninguna experiencia en educación especial. Se ha utilizado el llamado método de la “bola de nieve”, o sea empezando por personas conocidas, docentes de la escuela primaria y secundaria. En total hemos desarrollado trece entrevistas a doce docentes⁴. De ellas, seis con responsabilidades directas sobre la llamada “educación especial” y seis no (son maestras y profesoras de Italiano, Matemáticas, Educación Física y Español); todas con más de quince años en su función docente. También hemos entrevistado a dos directoras, a dos neuropsiquiatras infantiles y a dos

⁴ Debemos indicar, para que pueda entenderse nuestra aproximación al conocimiento del funcionamiento del sistema educativo en el lugar del trabajo de campo, que hemos ejercido como docente en escuelas secundarias durante 15 años. Ello nos ha posibilitado, en algunos casos, un mayor y mejor acceso a los centros educativos y a sus profesionales, pero también nos ha colocado en una posición de interpretación de los discursos muy particular al haber participado de las mismas lógicas institucionales de las que participaban las personas entrevistadas.

pedagogas, estos últimos por estar relacionados muy directamente con los procesos de diagnóstico de los escolares con necesidades educativas especiales. Todas las entrevistas realizadas se han registrado electrónicamente (excepto las de las pedagogas que se han negado a permitir la grabación).

El análisis de los discursos ha seguido el siguiente proceso: se ha transcrito íntegra y literalmente el conjunto de las entrevistas para, posteriormente proceder a una ordenación temática de las mismas. Para los objetivos de este artículo se han seleccionado todos aquellos aspectos discursivos que tenían que ver con las categorías creadas por nosotros mismos que respondían a las siguientes voces: “necesidades educativas especiales”, “etiqueta”, “utilidad” “normativa”. Con dichos verbatim y contextualizando los mismos, se ha interpretado el significado que tienen los discursos del profesorado sobre estos asuntos de las necesidades educativas especiales y la población escolarizada de nacionalidad extranjera.

3. CONTEXTO GLOBAL: EL SISTEMA ESCOLAR ITALIANO

La educación en Italia es obligatoria de los 6 a los 16 años y se divide en tres etapas fundamentales: primaria, secundaria y superior. El Estado es el responsable de la educación de los italianos, pero permite la formación en escuelas privadas siempre y cuando cumplan con los requisitos exigidos por el gobierno. La escuela primaria, llamada *scuola elementare*, es la primera etapa educativa obligatoria. Transcurre de los 6 a los 10 años y consta de cinco cursos. La educación secundaria se compone de la educación secundaria de primer grado y de segundo grado. La de primer grado, llamada *scuola media*, dura tres cursos y transcurre de los 11 a los 13 años. Es una formación generalista con materias como lengua, matemáticas, historia, arte, etc. Al llegar a la escuela secundaria de segundo grado los alumnos pueden elegir por primera vez en su vida educativa. Existen tres tipos de escuelas y cada una de ellas está especializada en un tipo de enseñanza: el Liceo ofrece formación teórica en un área de especialización, que puede ser arte, humanidades o ciencias; está orientada a crear una base que permita acceder a la educación superior, consta de cinco cursos y transcurre de los 14 a los 19 años. El instituto técnico combina la formación práctica y teórica en economía o materias técnicas. Tiene una duración de cinco años, los dos primeros son comunes a la rama elegida y durante los tres restantes se profundiza en una

especialidad. También permite el acceso a la universidad y a estudios superiores. Por último, el instituto profesional ofrece una educación muy práctica y especializada de tres años de duración orientada al mercado laboral.

Pero, si este es el contexto organizativo del sistema escolar italiano, conviene concretar algo las cifras más arriba ofrecidas de la evolución cuantitativa de dicho sistema. Lo haremos, para los intereses del presente trabajo de manera breve, pero contrastando los datos de escolares de nacionalidad extranjera con los datos de escolares italianos. El gran dato que podemos ofrecer sobre el conjunto de la población escolar en las dos grandes categorías establecidas (escolares de nacionalidad extranjera y escolares de nacionalidad italiana) es que los de nacionalidad extranjera vienen creciendo en los últimos cursos escolares, aunque con un desaceleración en los más recientes, y que los escolares de nacionalidad italiana se vienen reduciendo en todo el periodo estudiado.

Los escolares de nacionalidad italiana no han dejado de descender en los últimos cursos. Comenzaron en el curso 2004/05 con 8,5 millones de escolares y terminaron en el curso 2013/14 con poco más de 8 millones. Por el contrario, la tendencia de los escolares de nacionalidad extranjera ha sido la del crecimiento, aunque no manteniendo un mismo ritmo anual. Comenzaron en el curso 2004/05 con casi cuatrocientos mil escolares y terminaron en el curso 2013/14 con poco más de casi ochocientos mil escolares, es decir, se duplicaron (en ambos casos los datos son contruidos a partir de la información ofrecida por el Istat: <https://www.istat.it>).

Esto quiere decir que el crecimiento observado en el conjunto del sistema escolar italiano es explicable por la presencia de escolares de nacionalidad extranjera y la tendencia a decrecer que se observa desde el comienzo de la segunda década del siglo XXI tiene que ver con un menor ritmo de crecimiento de estos mismos escolares. Si en la década pasada crecían a un ritmo interanual de más del 10%, en la segunda década este ritmo ha descendido año tras año hasta llegar al 1%. El sistema escolar italiano ya no incorpora a tantas personas de nacionalidad extranjera y por ello tiene estancado su crecimiento hasta el punto de que su tendencia es a decrecer en los últimos cuatro años. Según los datos del MIUR, no será hasta el curso 1997/98 cuando el porcentaje alcance la cifra de un escolar de nacionalidad extranjera por cada cien escolar en el sistema italiano. A mitad de la década del nuevo siglo XXI se alcanza la proporción de cinco

escolares de cada cien. Los años siguientes sigue creciendo, aunque a un menor ritmo, hasta alcanzar la proporción de nueve escolares de cada cien y mantenerse con ligeros crecimientos en los últimos cuatro cursos.

4. CONTEXTO PARCIAL: LA “EDUCACIÓN ESPECIAL” Y LA “INCLUSIÓN” DE LOS ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN EL GRUPO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Por lo que atañe la educación especial, en Italia y hasta la primera mitad de la década de los sesenta del siglo pasado, a todos los considerados como “discapacitados” se les escolarizaba en las llamadas escuelas especiales, igual que en el resto de Europa y del mundo. A partir de la década de los setenta, en virtud de la Ley nº 118/71, los escolares considerados con “discapacidad” debían cumplir con la obligación escolar en las escuelas comunes, excepto los más “graves” (entre los cuales se consideraban los ciegos, los sordos, los que tenían una “discapacidad” intelectual y motora grave como los tetrapléjicos). En 1977, la Ley nº 517 establece el principio de la inclusión para todos los escolares considerados “discapacitados” en la escuela primaria y en el primer ciclo de secundaria, o sea, desde los 6 hasta los 14 años (imponiendo la obligación de una programación educativa por parte de todos los docentes de la clase que eran acompañados por un profesor especializado para el “apoyo didáctico”). En 1987, el Tribunal Constitucional emite la Sentencia nº 215 con la que se reconoce el derecho pleno e incondicional de todos los considerados “discapacitados”, aunque en situación de gravedad, a asistir también a la escuela Secundaria, imponiendo a todas las entidades interesadas (administración escolar, entidades locales, empresas sanitarias locales) la puesta en práctica de todos los servicios que les correspondan para apoyar la “integración” escolar de todos y todas. En 1992 se aprueba la Ley nº 104/92 que, entre otras cosas, establece los principios para una buena integración escolar del alumnado con “handicap”.

Sin embargo, en Italia no existe ninguna comisión sanitaria, social o educativa ni oficina administrativa que decide si un escolar puede o no puede asistir a una escuela normal o si debe ir a una escuela especial: todas las escuelas estatales y las no estatales (privadas, municipales y regionales) equiparadas, con arreglo a la Ley 62/2000, tienen la obligación de aceptar la inscripción de los escolares con discapacidad, incluso de los

que estén en situación de gravedad. Es más, la denegación de la inscripción de esos escolares es castigada penalmente.

En realidad, en ningún momento la legislación italiana ha suprimido formalmente las escuelas especiales, solo impulsó para que la educación de los escolares considerados “discapacitados” se diera en las “clases normales” de la escuela pública. Ello ha supuesto la prohibición de las clases diferenciales dentro del sistema escolar ordinario y ha creado la figura del docente especializado o de apoyo.

Pero en la presente década se producen cambios discursivos importantes. En Italia se empieza a hablar de necesidades educativas especiales a finales de 2012, o sea después de la adopción de la Directiva ministerial del 27 de diciembre, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, que nace aparentemente con nobles intenciones. En efecto, como se lee en la Circular nº 8/2013, que apunta a dar indicaciones operativas para aplicarla:

“traza y define la estrategia inclusiva de la escuela italiana con el fin de realizar plenamente el derecho al aprendizaje para todos los alumnos y los estudiantes en situación de dificultad. La Directiva redefine y completa la tradicional aproximación a la integración escolar, basada en la certificación de la discapacidad, extendiendo el campo de intervención y de responsabilidad de toda la comunidad educativa al entero ámbito de las necesidades educativas especiales, que incluye: ‘desventaja social y cultural, trastornos específicos del aprendizaje y/o trastornos específicos del desarrollo, dificultades debidas al no conocimiento de la cultura y de la lengua italiana por ser de culturas diferentes’. La Directiva extiende por lo tanto a todos los estudiantes en dificultad el derecho a la personalización del aprendizaje”. (A lo largo de todo el texto, la traducción española es mía).

Es aquí donde se justifica la inclusión de los escolares de nacionalidad extranjera en la categoría de las necesidades educativas especiales. Todo ello en nombre de la “integración”. Pero ¿de qué integración se trata?

La normativa ya citada presenta diferentes puntos críticos. En primer lugar, utiliza las expresiones “integración” e “inclusión”, sin ofrecer una definición clara, como si se

tratara de dos términos intercambiables. En segundo lugar, usa una forma de categorizar la desventaja que puede resultar problemática al basarse en elementos lingüísticos y/o culturales.

Por lo que concierne el uso de los dos términos en cuestión, sin ir demasiado lejos, nos parece útil hacer referencia a un texto que la misma Circular ministerial n° 8/2013 cita, indicándolo como herramienta para detectar, seguir y evaluar el grado de inclusividad de los centros escolares. La Circular no hace otra cosa que citar el famoso *Index para la inclusión*, donde, en su versión italiana, podemos leer:

En estos años, el vocablo “inclusión” ha empezado gradualmente a sustituir en los documentos y en los discursos formales e informales el tradicional término de “integración” (...) las dos expresiones hacen referencia a dos escenarios educativos muy diferentes (...). En efecto, la idea de integración parte de la premisa según la cual hace falta dejar espacio al alumno con discapacidad dentro del contexto escolar. En la base de esta perspectiva sigue estando una interpretación de la discapacidad como problema de una minoría, a la cual hay que garantizar igualdad de oportunidades (o como mínimo similares) con respecto a los otros alumnos (Farrell 2000, Vislie 2002). El paradigma al cual hace referencia implícitamente la idea de integración es el “asimilacionista”, fundado en la adaptación del escolar con discapacidad a una organización escolar que está estructurada fundamentalmente en función de los alumnos ‘normales’ (...). Dentro de ese paradigma, la integración se convierte en un proceso basado principalmente en estrategias para llevar al escolar con discapacidad a ser lo más posible similar a los demás (...). Por el contrario, la idea de inclusión se funda no en la medición de la distancia de un supuesto estándar de adecuación, sino en el reconocimiento de la relevancia de la plena participación en la vida escolar por parte de todos los sujetos (Booth y Ainscow 2008: 11-13).

Por tanto, más allá de las buenas intenciones, el lenguaje normativo juega ambiguamente con las palabras. Da a entender que proclama la “inclusión”, pero retoma una “integración” que, tanto para los discapacitados como para los migrantes, prevé que sea

... quien accede al nuevo contexto el que debe adecuarse (en un caso despojándose de su propia identidad cultural, en el otro caso adaptándose a las modalidades de la enseñanza regular), mientras que la institución que lo acoge sustancialmente no cambia (Carens 2013: 321).

Ahora bien, si el punto de partida y la meta son la inclusión escolar, las diferencias entre los escolares deberían constituir un recurso para promover el aprendizaje de cada uno. Si la escuela italiana asume el modelo social del *Index*, que presenta entre sus conceptos clave la supresión de los obstáculos a la participación y al aprendizaje, hace falta abandonar la referencia a las necesidades educativas especiales y considerar que la desventaja, o la discapacidad, no están dentro del escolar, sino que son producto del contexto social, son construcciones sociales (Berger y Luckmann 2001). En cambio,

las nuevas disposiciones, aunque utilizan aparentemente el lenguaje de la inclusividad, se orientan más a identificar, a etiquetar, diríamos, al alumnado con necesidades educativas especiales y a utilizar una intervención específica dirigida a estos escolares y no tanto a promover la “inclusión” de la que nos habla más arriba el *Index*.

Por otra parte, precisamente en los países que primeros adoptaron la expresión “necesidades educativas especiales”, se ha empezado a poner en tela de juicio la utilidad de esa etiqueta. En países como Finlandia, que en las clasificaciones en materia educativa de la OCDE se sitúa en los primeros puestos, se ha conseguido prescindir tranquilamente de esas “necesidades educativas especiales” (Graham y Jalnukaen 2011: 263-288). Al respecto, coincidimos con Dovigo en que “el término ‘especial’ se puede aplicar a un alumno solo si estamos convencidos de que existe un escolar ‘normal’ (...)”. En efecto,

... en el momento en que aceptamos que las personas se puedan describir en términos binarios – blanco/negro, italiano/extranjero, normal/especial–, obligamos de hecho a los demás y a nosotros mismos a estar dentro de lógica de la exclusión (Dovigo 2017: 102).

Es cierto que hay quien, como Ianes (2005), afirma que “definir, buscar y reconocer las necesidades educativas especiales no significa “fabricar” a alumnos diferentes para luego marginarlos o discriminarlos de alguna manera, también nueva y sutil. Significa por el contrario tener muy presentes las diferentes dificultades, grandes y pequeñas, para saber responder de forma adecuada”.

Sin embargo, las acciones mismas de “definir, buscar y reconocer” implican seleccionar determinadas cualidades, características sobre otras, lo que, en síntesis, se traduce en una clasificación y, con palabras de Almeida, “toda clasificación es una operación de exclusión” (Almeida 2010: 31). El mismo *Index para la inclusión* afirma que la idea de que las dificultades educativas pueden encararse identificando a escolares con “necesidades educativas especiales” es problemática ya que impone una etiqueta que puede comportar una reducción de las expectativas hacia esos escolares. Al mismo tiempo, esta visión desvía la atención de las dificultades que encuentra también el alumnado “normal” y de los diversos asuntos que pueden surgir a partir de las relaciones, de las pertenencias de clases social, de los procesos de identificación,

de las adscripciones de género, de los currículos, de las aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje, de la organización del centro escolar y de las políticas educativas.

Existen otras críticas a las lógicas que se esconden detrás de la normativa comentada. Según Benedetto Vertecchi (2003: 13), “personalizar un itinerario quiere decir adaptar los logros de la educación a la previsión de éxito que se formula para cada escolar”.

De ahí se pasa fácilmente a asignar una especie de “identidad de riesgo” a los escolares extranjeros al incluirlos en el grupo de “necesidades educativas especiales”. Estos escolares, en general, como tales, no presentan ningún hándicap de tipo funcional, sensorial o motor, ni dificultades específicas de tipo visual, auditivo, sino que viven comprensibles dificultades de adaptación, debido a los complejos procesos de transición que deben afrontar (Planas 2003: 71).

Personalizar podría dejar espacio al llamado efecto Pigmalión, que hace que la proyección del profesor sobre los alumnos se convierta en realidad, como en el caso de los alumnos asiáticos que en matemáticas se suelen considerar mejores que los otros. En realidad, existen varios estudios que afirman que no se trataría de una particular afinidad cultural con esta asignatura, sino más bien que estos alumnos gozan de prejuicios favorables (Thibert 2014: 8-14).

Con todo, no cabe duda de que la Directiva ministerial del 27/12/2012 y la siguiente Circular del marzo de 2013 con las indicaciones operativas para su aplicación, han desencadenado un gran debate todavía abierto. En esta ocasión, nos limitamos a destacar que resulta cuestionable el uso de categorías y sub- categorías en la organización de los escolares. Con ellas se corre el riesgo de poner etiquetas que terminan obstaculizando el proceso de enseñanza-aprendizaje y alimentando el prejuicio y el estigma social, en particular cuando se meten en el mismo saco diferencias sociales, económicas, culturales, étnicas y de aprendizaje.

5. LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO SOBRE LA CATEGORÍA DE “NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

Con lo planteado hasta aquí, nos parece de enorme relevancia contrastar todas las apreciaciones realizadas con los discursos que circulan habitualmente por la escuela.

Con esta pretensión hemos analizado las palabras de un conjunto de profesionales en relación con la categoría de “necesidades educativas especiales”. Por ello, como ya anunciábamos, hemos utilizado la técnica cualitativa de la entrevista semiestructurada.

Con el material específico producido nos encontramos con dos grandes grupos: los que piensan que la nueva normativa era necesaria y ha conllevado cambios útiles e importantes y los que opinan que introduce de hecho un sistema de categorizar, y por ende de etiquetaje, que no era necesario. Al respecto, veamos lo que Teresa (una neuropsiquiatra infantil y directora de un Centro de diagnóstico y tratamiento de necesidades educativas especiales y trastornos del aprendizaje, que colabora con muchas escuelas en muchos proyectos) afirma sobre la introducción de la categoría de necesidades educativas especiales. (En todos los casos los nombres utilizados son ficticios para mantener el anonimato de los profesionales con los que hemos trabajado en nuestro trabajo de campo). A la pregunta de si era realmente necesario introducir la catalogación, contesta:

No, en mi opinión, no hacía falta la catalogación. Desde mi modo de ver, era más útil cambiar un poco la metodología didáctica, que fuese, digamos, accesible a todos. Es decir, modificar la didáctica clásica, que ha habido siempre, la enseñanza frontal, ese tipo de aproximación al estudio que es antigua, modificarla con una más adecuada a los escolares de hoy, todos, los que presentan necesidades educativas especiales y los que no.

Y añade que entre los docentes se da, por un lado, una gran confusión y, por otro, mucha resistencia:

Inicialmente he notado mucha confusión por la clasificación de las necesidades educativas especiales; (...) ha habido una gran confusión: pues los disléxicos entraban en las necesidades educativas especiales, todas las patologías se incluían en las necesidades educativas especiales, ya no se entendía nada. A los docentes les ha costado mucho hacer una verdadera clasificación de las necesidades educativas especiales y, por ende, en mi opinión, al inicio, esto ha creado mucha confusión. Además, muchos docentes se negaban a aceptar la necesidad educativa como etiqueta, porque decían: de todos modos, nosotros estas dificultades las hemos encontrado siempre, si es así pues tenemos las aulas llenas de necesidades educativas especiales porque cada niño tiene características propias y hay que atenderlo personalmente.

Del mismo parecer es Martina, maestra especial de la escuela primaria, con unos 17 años de experiencia:

Una maestra, precisamente por su profesionalidad, desde siempre les presta atención a todos los niños y los atiende de forma diferente, en el sentido de que si la maestra se da cuenta de que ese niño tiene alguna necesidad particular, seguramente se centrará en él, porque nuestra profesión así lo requiere.

Similar opinión tiene Matilde, profesora de italiano en secundaria, en un instituto donde hay una importante presencia de alumnado de nacionalidad extranjera, en particular de Filipinas, de Sri Lanka y de China, pero en el que no se suele asociar la nacionalidad extranjera con tener necesidades especiales:

Si consideramos específicamente las necesidades educativas especiales, si realmente analizamos cada una de ellas, todos los escolares pueden serlo, todos necesitan atención, si ésta es la línea del ministerio. Creo que, más allá de la normativa, siempre y en cualquier caso hemos atendido a un estudiante con necesidades particulares, que sé yo, porque está en una franja de edad difícil, compleja, tal vez porque, no sé, sus padres se han separado, o porque viven un momento particular de conflicto, por lo que siempre han sido escolares con necesidades educativas especiales, sí, probablemente incluso nosotros lo fuimos, cuando íbamos a la escuela, y nadie nunca se dio cuenta ni se preocupó, ¿verdad? Entonces, prestar atención también a este aspecto del crecimiento de los chicos, ¿por qué no? Está bien. Lo importante es que esto no se convierta, en mi opinión, en un escudo para luego no hacer lo que se debe hacer.

Por otro lado, tenemos el caso de Caterina, responsable para los escolares con necesidades educativas especiales de un instituto que incluye jardín de infancia, escuela primaria y primer ciclo de secundaria, y también referente para la Asociación Resabes (Rete Scuole Alunni con Bisogni Educativi Speciali), que ofrece asesoramiento y formación a docentes, familias y profesionales, quien, al hablar de la nueva normativa y de la introducción de la categoría de necesidades educativas especiales nos dice: “se crea mucha confusión. (...) si trabajamos para alcanzar la inclusión, no debería ser así”.

Incluso una directora afirma tener una opinión contra corriente con respecto a la introducción de la expresión “necesidades educativas especiales”:

Yo le daré una respuesta que va contra la corriente, porque asumo que las necesidades educativas especiales son las necesidades educativas de todos, ¿por qué no? Usted también, yo también, del ser humano, y todos somos diferentes y es la escuela la que debe garantizar una individualización continua y constante de la enseñanza y, por lo tanto, de las modalidades de aprendizaje y socialización.

También Ana, profesora especial y responsable para la inclusión de un centro escolar donde hay una presencia significativa de alumnado extranjero, sobre todo en la escuela primaria, afirma que en la práctica todos los escolares podrían ser escolares con necesidades educativas especiales:

Se ha creado esta mega-categoría de escolares, la categoría de las necesidades educativas especiales, necesidades educativas especiales que de alguna manera lo dicen todo y no dicen nada (...). Es necesario leer la necesidad educativa especial como la necesidad de que cualquier estudiante sea atendido, sea visto de manera personal. Los alumnos no son todos iguales (...).

Esta categoría también incluye a los hijos de padres separados, a los hijos adoptivos, incluye el malestar, la desventaja social, engloba a los menores no acompañados, a los niños extranjeros, hijos de primera generación de familias extranjeras, por lo tanto, no italianófonos, por ejemplo. Ha sido una categorización muy amplia, muy muy amplia, por lo que, al final, de alguna forma todos los niños prácticamente casi todos los niños podrían ser con necesidades educativas especiales. Por absurdo, leí hace tiempo en un texto que incluso los niños, los llamados *gifted*, los superdotados, los niños genios entran en la categoría de ‘necesidades educativas especiales’, en la medida en que los tiempos, los métodos de trabajo de la escuela tradicional convencional son demasiado lentos, no son adecuados para estos niños que van a toda marcha.

Sin embargo, por lo que concierne a la identificación por parte de los consejos escolares de las necesidades educativas especiales, desde su punto de vista, “identificados no significa etiquetados; significa: para aquellos escolares que el consejo escolar lo considere oportuno, se interviene con planes de trabajo personalizados”.

Similar opinión tiene María, profesora de italiano en el mismo Instituto Técnico que Matilde y responsable para las necesidades educativas especiales, que está convencida de que la normativa en cuestión no introduce una etiqueta, sino que permite ayudar a todos los escolares que experimentan algún tipo de dificultad, tanto temporal como permanente: “porque todos estos planes de trabajo personalizados que se elaboran para estos chicos con problemas, se hacen por su bien, o sea para asegurar que realmente se intente ayudarlos”.

Dolores, que enseña ciencias naturales en el mismo centro que María y Matilde, opina que “La legislación está bien hecha, es la aplicación que no se cuida bien. ¿Cuántos de nosotros aquí estamos planeando colegialmente? Yo digo: donde hay clases con necesidades educativas especiales, reunámonos al menos una vez al mes, para averiguar lo que ese chico está consiguiendo.”

En este segundo grupo de los que están en favor de la normativa, también está Antonia, maestra con función de responsable para la discapacidad en un centro que incluye jardín de infancia y escuela primaria. Nos explica que la directiva ministerial permite actuar con intervenciones a medida y así el consejo escolar:

... debe evaluar caso por caso si ese niño debe ser enmarcado, digamos, insertado en la categoría necesidades educativas especiales y luego hay una observación, una evaluación completa... en el momento en que decide que sí, se redacta el plan de trabajo personalizado y luego se debe evaluar, actualizar, mantener durante un par de meses, no necesariamente todo el año escolar. Todo, digamos, cortado a medida para cada escolar con necesidades educativas especiales.

Con todo esto, tenemos que admitir que la observación y las entrevistas destacan una vez más la diversidad que caracteriza la escuela, porque diversos son los docentes, en su método de enseñar y capacidad de comunicar, diverso es el alumnado, diversos son los directores y diversas son las familias: en fin, la diversidad reside en uno mismo y en las relaciones que mantiene. No existe una sola escuela, y por consiguiente no se pueden englobar en una etiqueta tantas diversidades, aún menos cuando la etiqueta crea diferencias. Muchos de los docentes con los que nos hemos relacionado, sobre todo de la escuela primaria, destacan que no se trata de diferenciar, sino de utilizar la diversidad para ayudar y enriquecer a todos. Como Martina: “Lo importante es no poner límites. Poner metas pequeñas para todos, porque lo que podemos tratar con un niño que tiene dificultades, ese argumento, si se aborda ejemplificando, sirve incluso para aquellos que tienen normo-capacidades, por así decirlo”. O como nos explica Ana:

Nosotros empezamos con la inclusión, mejor dicho, antes que nada, independientemente de lo que sea, empezamos con la acogida de todos los escolares, todos, indistintamente. En ese momento, es claro que debes plantearte la cuestión de incluirlos. Y para nosotros esto significa encontrar todas esas estrategias y usar metodologías que involucren a todos los muchachos. Por lo tanto, se planifican intervenciones educativas que apuntan a hacer que todos los niños trabajen al mismo tiempo con las mismas posibilidades.

Te doy un ejemplo, (...) en nuestro plan de trabajo personalizado, las intervenciones estratégicas no son individuales, individualizadas, solo para el estudiante, sino que son para la clase. Un ejemplo entre muchos: si se decide hacer usar el ordenador, es evidente que no lo usa Fulanita, lo utiliza toda la clase. Por lo tanto, ¿esto qué es? Un momento que se convierte en una actividad inclusiva: todo para todos, indistintamente. Si, por ejemplo, usamos como estrategia soporte visual, en una lección de historia, está claro que disfruta de él toda la clase. No está previsto un momento para el alumno con necesidades educativas especiales, TEA o H o lo que sea; se hace para la clase, porque está él, pero de todos modos se hace para la clase”.

Sin embargo, como muestra de la diversidad de formas de considerar la normativa y ponerla en práctica, está también quien considera que no sirve de nada, como Rosa, profesora de matemáticas en un Instituto Técnico, que también durante un tiempo fue profesora de apoyo:

Al fin y al cabo rellenamos estos planes de trabajo personalizados, que son digamos estos programas algo diferenciados, cuyo fin es aligerarles un poco la labor a los chicos, ayudarlos en las pruebas escritas y orales con instrumentos compensatorios, a lo mejor dejándoles usar fichas, esquemas o bien el cuaderno, pero después de todo es una ayuda que se ofrece, pero luego, en concreto, no se hace nada más. O sea, tú le dejas usar el cuaderno, le permites hacer la prueba con el cuaderno abierto, pero en la práctica no haces nada para estos chicos.

En cambio, Paula, profesora de español en secundaria, a la pregunta si la nueva normativa ha tenido efectos positivos en la escuela, contesta diciendo que “en muchas

situaciones de dificultad, te permite elaborar un plan de trabajo personalizado y por ende ayudar”. Y así parecería que solo se trata de exigir menos de aquellos escolares que parecen no alcanzar los resultados esperados.

De hecho, la directiva insiste en diferenciar, pretende utilizar intervenciones específicas, que consisten en “adoptar instrumentos compensatorios y medidas de dispensa (por ejemplo, dispensar de leer en voz alta y de llevar a cabo actividades en las cuales la lectura es objeto de evaluación, escritura rápida al dictado, etc.)”, quedándose en la lógica escolar según la cual lo más importante es medir resultados. Y aún así, si es cierto que esta lógica escolar se funda en establecer distancias diferenciales, escalas o niveles, hay quien, en esta misma escuela, eliminaría la evaluación que obsesiona con su intento de rendir cuenta del tanto deseado éxito escolar.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Resulta evidente que no es suficiente usar nuevos términos, ni vestirse de *inclusividad* para que la escuela deje de ser un instrumento de homogeneización, de normalización y de asimilación (Arnaiz 2012).

La escuela, entonces, espejo de una sociedad que se organiza y establece formas y modos estandarizados de comportarse, parece querer introducir términos “inocuos” – como “necesidades especiales”, sinónimo de “necesidades diferentes”– para afirmar la importancia de reconocer que somos todos diferentes. Se trata de un discurso políticamente correcto difícil de cuestionar. Sin embargo, parece haber diversidad y diversidad. De hecho, si la diversidad es una característica “natural”, positiva y enriquecedora, cabe preguntarse ¿por qué hace falta excluir a algunos “diversos” e incluirlos en itinerarios diferenciados? “Este paraguas de la diversidad nos provee de nombres aparentemente menos violentos que protegen más a quien nombra que a quien es nombrado” (Almeida 2010: 31). En realidad, con palabras de Teresa, se necesitaría crear, en lugar de

... una necesidad educativa especial, una enseñanza educativa especial. Habría que usar una metodología diferente, hecha precisamente por los docentes, un método diverso (...). Y el método debería ser esto, en mi opinión: cada uno debería estudiar como le dé la gana, siempre y

cuando alcanza el objetivo. Y así, no se necesitaría especificar un diagnóstico u otro, una necesidad educativa en lugar de otra. No haría falta.

En cambio, en nombre de la diversidad, en realidad se crean diferencias y desigualdades en una institución que proclama

... el intercambio, el diálogo, el mutuo reconocimiento y enriquecimiento de las personas en el respeto de las diversas identidades y pertenencias y de la pluralidad de experiencias a menudo multidimensionales de cada uno, italiano y no” (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* 2014: 4).

Pero, si un buen número de profesionales coinciden en que no hace falta categorizar, resulta evidente que se trata de una forma de organización, que responde a una exigencia de gestión y de control institucional que, en el caso de las necesidades educativas especiales, se traduce en una serie de trámites como la redacción de informes y de un plan didáctico personalizado.

A pesar de todo, la escuela representa una oportunidad única para construir y consolidar vínculos fundados precisamente en la diversidad, pero hace falta revolucionar todo el sistema. No basta con cambiar terminología, es necesario un cambio de paradigma. Lo explica bien Skliar, cuando afirma que estamos obsesionados por los diversos y habla de

... un cambio paradigmático que aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa –pedagógicamente– entre nosotros (Skliar 2008: 15).

La escuela puede hacer que la experiencia educativa se convierta en posibilidad de participación y crecimiento para la comunidad entera, pero se necesitan principios y valores compartidos por todos los actores (Ostinelli 2014). Es precisamente lo que opina Caterina:

¿qué deberíamos hacer nosotros? Educar, a nuestros escolares, al hecho de que ya la sociedad es multiétnica, multicultural, ayudarlos a que se abran a las diferentes experiencias. (...) Hace falta trabajar, pero no debe trabajar solo la escuela, en primer lugar, la familia”.

Esto lo comentaba haciendo referencia a un episodio de aparente rechazo de un compañero extranjero por parte de una niña de unos 6 años que se puso a llorar porque no quería a ese niño recién llegado de Rumania.

Y, además de valores compartidos, se necesitan, por último, políticas que no se preocupen solo por poner orden en la diversidad, sino que sean solidarias porque, en resumidas cuentas, “es la solidaridad que permite percibir la diferencia como una riqueza y no como una amenaza” (Dovigo 2017: 105).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Maruje (y otros) (2010) “Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad”, *Política y Sociedad* (Madrid), nº 47: 27-44.
- Arnaiz Sánchez, Pilar (2012) “Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo”, *Educatio Siglo XXI* (Murcia), nº 30: 25-44.
- Berger, Peter (y Thomas Luckmann) (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- Booth, Tony (y Mel Ainscow) (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento, Edizioni Erickson.
- Carens, Joseph (2013). *The Ethics of Immigration*. New York, Oxford University Press.
- Cohen, Arón (2003). “Las categorías estadísticas de la inmigración: acotaciones a un debate francés”, *Eria*, nº 60: 5-15.
- Dovigo, Fabio (2017). “Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale”, *CQIA RIVISTA*, nº 7: 100-108.
- Fondazione ISMU-MIUR (2015). Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A. s. 2013/2014.
- Milán, Fondazione ISMU. (2016). Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A. s. 2014/2015. Milán, Fondazione ISMU.
- García Borrego, Iñaki (2008). Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Castaño, Francisco Javier (y otros) (2007) “Integración educativa”, en Barañano Ascensión (ed.), *Diccionario de relaciones interculturales*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid: 196-203.

- García Castaño, Francisco Javier (y otros) (2015^a). “Inmigración, crisis y escuela”, *Migraciones*, n° 37: 239-263.
- García Castaño, Francisco Javier (y otros) (2015^b). “Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study”, *Dve Domovini. Two Homelands*, n° 41, 35-46.
- Grahan, Linda (y Jalnukaein Markku) (2011). “Wherefore art thou, Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland”, *Journal of Education Policy*, n° 26: 263-288.
- Ianes, Dario (2005). *I bisogni educativi speciali*. <http://www.darioianes.it/site/articoli/i-bisogni-educativi-speciali/> Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca
- Ianes, Dario (2012). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*. Roma, MIUR.
- Ianes, Dario (2014). *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*. Roma, MIUR.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). “Grupos de riesgo: el caso especial de los migrantes y las minorías”, en *No más fracasos: diez pasos para la equidad en educación*. París, OCDE.
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (2004). *Actividades del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: informe anual 2004-2005*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Ostinelli, Marcello (2014). *Dall’integrazione scolastica alla scuola inclusiva*. http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320/Numero_ST_320_2014-2_Ostinelli_Dall_integrazione_scolastica_alla_scuola_inclusiva.pdf.
- Planas, Núria (2003). “Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes”, *Aula de Innovación Educativa*, n° 119: 71-74.
- Skljar, Carlos (2008). “¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable”, *Orientación y Sociedad*, n° 8: 1-17.
- Thibert, Rémi (2014). “Discriminations et inégalités à l’école”, *Dossier de veille de l’IFÉ*, n° 90.
- Vertecchi, Benedetto (2003). “Insuccessi personalizzati”, *Insegnare*, n° 5: 13-15.

Warnock, Baroness (1978). Meeting Special Educational Needs: A Brief Guide by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Enquiry Into [the] Education of Handicapped Children and Young People. Londres, Stationery Office.

VII. CONCLUSIONES

Esta investigación pretendía estudiar la posible sobrerrepresentación de alumnos con antecedentes de migración dentro del colectivo de escolares con “necesidades educativas especiales” en el sistema educativo italiano.

A partir de la labor realizada, presentamos a continuación las conclusiones que se desprenden de las consideraciones finales contenidas en los diferentes textos que forman parte del presente compendio. Nos ha parecido significativo reagruparlas aquí siguiendo unos ejes temáticos que corresponden a nuestros objetivos específicos. En concreto, el primero era describir y analizar estadísticamente la presencia de escolares de nacionalidad extranjera en el sistema educativo italiano, y de entre ellos los registrados con necesidades educativas especiales, comparando dicha presencia con la evolución del conjunto de la población escolar. Por tanto, el primer tema será la “presencia de alumnado extranjero con NEE en el sistema escolar italiano y eventual desproporción”. Nuestro segundo objetivo consistía en describir y analizar las normas y los procedimientos sobre la adscripción de los escolares a la categoría de necesidades educativas especiales, con una mirada particular a los escolares de nacionalidad extranjera, por lo que el eje temático correspondiente será la “normativa que delimita las NEE y define los grupos de escolares interesados”. El tercer objetivo era analizar las prácticas y los discursos de los profesionales de la escuela con respecto a la categoría de necesidades educativas especiales y describir sus valoraciones sobre normas, procedimientos y prácticas para la adscripción de los escolares a la misma categoría. Por consiguiente, nuestro último tema alrededor del cual presentaremos nuestras consideraciones finales será “el discurso del profesorado sobre las NEE”.

VII.1 PRESENCIA DE EXTRANJEROS CON NEE EN EL SISTEMA ESCOLAR ITALIANO Y SU EVENTUAL DESPROPORCIÓN

En nuestra investigación hemos partido de la constatación de que en muchos países las evidencias estadísticas apuntan a que se está produciendo una asociación entre tener necesidades educativas especiales y ser escolares de nacionalidad extranjera. En otros contextos, dicha sobrerrepresentación ya ha sido documentada.

Las explicaciones que de momento se ofrecen de estas desproporciones en términos cuantitativos son muy variadas: una forma de discriminación institucional (Werning et al., 2008), la pobreza considerada como factor de riesgo para posteriores necesidades educativas especiales (Dyson y Gallannaugh, 2008), la existencia de prejuicios de la sociedad de acogida hacia los inmigrantes (Planas, 2003), los problemas a la hora de evaluar las necesidades y las competencias de este alumnado, por ejemplo, por la ausencia de instrumentos de diagnóstico bilingüe (Andersson, 2007), o, finalmente, porque se confunden necesidades educativas especiales con dificultades relacionadas con el conocimiento de la lengua vehicular del centro escolar y la comunicación (Lindsay et al., 2006).

En el caso de Italia, el análisis se hace difícil por diferentes razones. A pesar de las intenciones ministeriales de considerar a todos los escolares con alguna necesidad especial dentro del mismo grupo (el colectivo con NEE), tanto los profesionales de la escuela y del sistema sanitario (docentes, directores, pero también neuropsiquiatras infantiles y pedagogos) como los analistas coinciden en distinguir el hándicap y considerarlo como una categoría aparte. Tanto es así que en los informes anuales de la Fundación ISMU, realizados en colaboración con el Ministerio de Educación italiano, sobre escolares con ciudadanía no italiana que apuntan a presentar una fotografía actualizada de la situación de ese alumnado, no aparece en ninguna parte la expresión “necesidades educativas especiales”, sino que se habla de escolares extranjeros con discapacidad.

Veamos que nos dicen las cifras.

El dato significativo sobre el conjunto de la población escolar es que la de nacionalidad extranjera está creciendo en los últimos años, aunque con un desacelerado en los más recientes. Esto quiere decir que el crecimiento observado en el conjunto del sistema escolar italiano se debe a la presencia de escolares de nacionalidad extranjera y que la tendencia a decrecer que se observa desde 2010-2011 tiene que ver con un menor ritmo de crecimiento de estos mismos escolares. Si en la década pasada crecían a un ritmo interanual de más del 10%, en la segunda década este ritmo ha descendido año tras año hasta llegar al 1%. El sistema escolar italiano ya no incorpora a tantas personas de nacionalidad extranjera y, por ello, tiene estancado su crecimiento, hasta el punto de que su tendencia es a decrecer en los últimos cuatro años.

En efecto, en el último informe de la Fundación ISMU, *Alunni con background migratorio* (2019) se lee:

En el marco de la progresiva reducción de la población escolar italiana, incluso los escolares con nacionalidad no italiana ya no aumentan como en el pasado. Esto es lo que pone de relieve la tendencia de los datos relativos a los últimos cursos escolares, que registran un crecimiento cada vez más reducido (+11.000 presencias en el curso 2016/17 con respecto al curso anterior) (Santagati 2019: 11).

Al respecto, cabe destacar que, si no fuera por estos escolares, el conjunto del sistema presentaría unas cifras negativas mayores a las que ya presenta en términos de pérdidas de escolares cada año. Y, sin embargo, “no es posible pensar que los menores extranjeros sigan contribuyendo a mantener, con un aporte significativo, la estabilidad de la población escolar” (Colombo 2019: 34).

Según la Fundación ISMU, el desacelerado del crecimiento depende de varios factores: el aumento más moderado de la población extranjera, las dificultades de acceder al sistema escolar ya desde la escuela infantil, la cuota importante de abandonos escolares entre los 18 y los 24 años, y los obstáculos que experimentan los menores extranjeros no acompañados para tener acceso a la educación obligatoria (ISMU, 2019)¹. Además, ISMU, en su informe de 2016, destaca que se está dando en general una disminución significativa de los escolares de nacionalidad extranjera porque, debido a la crisis

¹ Véase XXV Rapporto sulle migrazioni, (2019).

económica de 2008, muchos inmigrantes volvieron a sus países de origen o se desplazaron hacia el Norte de Europa.

La situación es distinta para el segmento de escolares de nacionalidad extranjera nacidos en Italia, que registra un progresivo aumento (Informe ISMU 2016: 30). El último informe sobre las migraciones en Italia, de la misma Fundación, evidencia que en diez años se ha producido un “vuelco” en la composición porcentual y los nacidos en Italia se han triplicado: si en 2007/08 los nacidos en el extranjero eran la mayoría, o sea el 66% frente a la minoría del 34% de nacidos en Italia, al contrario, en 2017/18 la relación entre los dos grupos se ha invertido y los nacidos en el extranjero representan el 37%.

Ahora bien, las diferencias que observamos entre las dos poblaciones de estudio, que hemos construido a partir de la nacionalidad de los sujetos, son más evidentes si los datos ya presentados los desagregamos según nivel educativo en el que se encuentran matriculados los escolares. La educación primaria es el nivel en que la presencia de escolares extranjeros tiene mayor peso, aunque también esta situación se está modificando. En efecto, se reducen los niños en el primer ciclo porque se reduce la natalidad de las mujeres migrantes, pero también porque las reagrupaciones familiares que se dan afectan sobre todo a adolescentes (ISMU, 2016:18). A estas razones debemos añadir, de momento, el dato de las nacionalizaciones. Que los escolares de padres y/o madres de nacionalidad extranjera puedan estar accediendo a la nacionalidad italiana por haberla obtenido sus padres a partir de un tiempo de residencia, nos ofrecerá una fotografía distorsionada que habrá que aclarar. Pueden ser escolares de nacionalidad italiana, haber nacido fuera de Italia o en la misma Italia, y sus padres, a su vez, pueden ser de origen “no italiano”, con algún pasado reciente o remoto ligado a las migraciones, y entonces no aparecen reflejados en estas estadísticas. Por lo tanto, es imprescindible seguir reflexionando sobre si nuestros análisis se refieren a la clasificación de la población escolar a partir de la condición jurídico-administrativa de los escolares (nacionalidad, en este caso) o si lo que nos interesa es conocer los posibles factores de diversidad cultural que se desenvuelven en la escuela. En este último caso, es evidente que ya no tendrían que estar ligados a la “condición de extranjero” ni incluso a la migración.

Como hemos mostrado, el porcentaje de escolares de nacionalidad extranjera en la escuela italiana es mayor que el de los de nacionalidad italiana en todos los niveles menos en el de Secundaria II grado (en la educación secundaria II grado suponen un promedio del 8% y en los otros niveles están entorno a un promedio del 10%). Cabe pensar que, llegados a una determinada edad, los escolares de nacionalidad extranjera dejan la escuela porque regresan a su país, se incorporan al mercado laboral o simplemente dejan la escuela y engrosan las filas de los *ni-ni*. Y, sin embargo, a pesar de seguir siendo el ciclo escolar con menor peso porcentual de escolares extranjeros, en los últimos cinco años, la Secundaria de II grado se ha caracterizado por un crecimiento continuo. Esto probablemente porque a este ciclo están llegando ahora aquellos “hijos de la migración” que en los años anteriores cursaban en los ciclos anteriores, o sea se trataría de escolares extranjeros que ya estaban en el sistema y que simplemente están completando su recorrido escolar (Colombo, 2019).

Sin embargo, las diferencias observadas no se agotan en el crecimiento de las dos poblaciones construidas en la escuela ni en su distribución por niveles educativos. También son muy importantes las diferencias territoriales, que ya hemos destacado. En efecto, “el dato nacional del 9,4% de escolares con nacionalidad no italiana sobre el total sintetiza en realidad una amplia variabilidad territorial” (Miur 2016: 9). Nueve de cada diez escolares de nacionalidad extranjera se encuentran en las escuelas del Norte de Italia, el resto se distribuyen entre el centro, el sur y las islas. La distribución de los escolares de nacionalidad italiana es muy distinta: cinco de cada diez están en las escuelas del Norte y los otros cinco se reparten entre el Centro y el Sur (con porcentajes muy cercanos) y las islas (con porcentajes bastante menores). Considerando los datos a nivel regional, la distribución de los escolares de nacionalidad extranjera parece reflejar la mayor instalación de los núcleos familiares inmigrados en contextos territoriales caracterizados por condiciones laborales más favorables. En efecto, los menores no eligen hacia dónde emigrar, como afirma Santagati en el informe ISMU de 2016:

La mayoría de los menores (salvo que se trate de menores solos y no acompañados), tanto los nacidos antes que los nacidos después de la migración de los adultos, no elige “dónde” emigrar y residir (y, por supuesto, no decide de forma autónoma si y cuándo migrar). Los hijos, más bien, siguen a los padres en su proyecto de mejora económica, formativa y laboral, hacia los territorios más atractivos y con mayores oportunidades en el mercado laboral, desplazándose también a

causa de las redes étnicas de compatriotas que influyen en las elecciones de llegada, instalación y estabilización de las familias inmigradas (Santagati, 2016: 45)

En conclusión, tanto de nuestro trabajo de campo como del análisis de los datos estadísticos, se desprende que, si realmente se está dando una sobrerrepresentación en Italia, se daría en el norte del país. De hecho, como se ha dicho, las regiones que cuentan con el mayor número de escolares de nacionalidad extranjera con alguna “discapacidad” son Lombardía, Véneto, Emilia Romagna, Lacio y Piamonte: cinco regiones que, solas, acogen a más del 70% del alumnado con discapacidad de nacionalidad no italiana. Al contrario, en el sur y en las islas se dan los porcentajes más bajos de escolares extranjeros con discapacidad en relación con el número global de escolares considerados “discapacitados”, y esto a pesar de que, en las mismas regiones, en particular en Campania y Sicilia, se registra en realidad una presencia importante en las escuelas de todo orden y grado de escolares identificados como “extranjeros” así como de los considerados “discapacitados”. De momento, no estamos en condición de justificar las evidentes discrepancias entre norte y sur del país que emergen de las estadísticas, pero nos parece de gran relevancia seguir investigando las razones de estas. No obstante, podemos atrevernos a hacer algunas conjeturas. La presencia reducida de escolares con discapacidad de nacionalidad no italiana en las regiones meridionales se podría interpretar como señal de que el proyecto migratorio se estabiliza en realidad en otros territorios del país. Pero de la misma manera se podría insinuar que en las mismas, el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en general encuentra más obstáculos o bien se da una mayor tendencia al abandono escolar. O bien, se podría pensar que la aparente sobrerrepresentación en el norte se debe a “errores” en la elaboración de los diagnósticos. Al mismo tiempo, podríamos suponer que, en el sur, donde para obtener algo hay que tener “enchufes”, es más difícil para los extranjeros desenvolverse en la complicada red burocrática y es más fácil renunciar.

Ante el dato evidente del aumento considerable de escolares extranjeros con discapacidad (que desde el curso escolar 2007/08, año en que el sistema informático del Ministerio hizo la primera recogida de datos sobre este segmento de población escolar, al curso escolar 2014/15 han pasado de 11.760 a 28.117), el mismo Informe

de la Fundación ISMU, realizado en colaboración con el Ministerio de Educación italiano presenta algunas especulaciones:

Desde que se ha prolongado la duración de la enseñanza obligatoria, los escolares con discapacidad asisten a la escuela durante un mayor número de años. Además, se constata una mayor disponibilidad de los escolares con discapacidad a asistir también después del bienio obligatorio. Quizá los diagnósticos son más precisos y es posible que fenómenos que antes no se detectaban en cambio ahora se reconozcan. Por último, el aumento del alumnado extranjero, que ha pasado de 574.000 a 814.197 dentro del horizonte de tiempo analizado (Fundación ISMU, 2016: 39-40)

Sin embargo, si se aceptan estos argumentos, no se entiende por qué los mismos no valdrían para el sur de Italia. En cualquier caso, como el mismo Informe señala, estas consideraciones no son suficientes para justificar el aumento significativo de certificaciones de discapacidad, ni parecen explicar las diferencias que se dan entre unas zonas del país y otras.

VII.2 LA NORMATIVA QUE DELIMITA LAS NEE Y DEFINE LOS GRUPOS DE ESCOLARES INTERESADOS

Al leer la Directiva del 27/12/2012 y la Circular n.8/2013, que introducen en el sistema escolar italiano la noción de Necesidades Educativas Especiales y definen los grupos de escolares que la misma delimita, emergen inmediatamente conceptos y expresiones que hacen referencia, más o menos implícita, a la pedagogía inclusiva. Según Ianes, el fin de estos textos es extender la atención a todos los escolares, es decir “la perspectiva es la de hacerse cargo de una manera global e inclusiva de todos los escolares” (Ianes, 2013). Ahora bien, si el punto de partida y la meta de la normativa en cuestión es la inclusión escolar, no debería destacar las diferencias entre los escolares, sino debería insistir en que constituyen un recurso para promover el aprendizaje de cada uno. Si la escuela italiana asume el modelo social del *Index para la inclusión*, que presenta entre sus conceptos clave la supresión de los obstáculos a la participación y al aprendizaje, no se entiende por qué introduce las NEE, y la catalogación correspondiente, en lugar de considerar que la discapacidad o la desventaja no están dentro del escolar, sino que son producto del contexto social, son construcciones sociales (Berger y Luckmann, 2001).

Como hemos tratado de mostrar, las disposiciones ya citadas, aunque utilizan el lenguaje de la inclusividad, se orientan más a identificar varias categorías de alumnado

con NEE, lo que de hecho consiste en etiquetar. Por cierto, el *Index* afirma que la idea de que las dificultades educativas pueden encararse identificando a escolares con necesidades educativas especiales resulta muy problemática ya que impone una etiqueta que puede comportar una reducción de las expectativas hacia esos escolares. Al mismo tiempo, esta visión desvía la atención de las dificultades que encuentra también el alumnado “normal” y de los problemas que pueden surgir a partir de las relaciones, de las culturas, de los currículos, de las aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje, de la organización del centro escolar y de las políticas educativas. Pero existen otras críticas a las lógicas que se esconden detrás de la normativa comentada. Según Benedetto Vertecchi,

... personalizar un itinerario quiere decir adaptar los logros de la educación a la previsión de éxito que se formula para cada escolar. En la práctica, se vuelve a afirmar una concepción determinista de la relación entre características personales y nivel de aprendizajes (Vertecchi, 2003: 13)

En conclusión, no cabe duda de que la Directiva ministerial del 27/12/2012 y la siguiente Circular del marzo de 2013, con las indicaciones operativas para su aplicación, han desencadenado un gran debate todavía abierto. Ahora bien, si la verdadera finalidad de las disposiciones era la inclusión, no parece nada acertado o, al menos, resulta cuestionable el uso de categorías y subcategorías de sujetos en los diagnósticos, y aún más cuando en los países que primeros adoptaron la expresión “Necesidades Educativas Especiales” ya se ha empezado a poner en tela de juicio la utilidad de este término. De hecho, en países como Finlandia, que en las clasificaciones en materia educativa de la OCDE se sitúa en los primeros puestos, se ha conseguido prescindir de esas “Necesidades Educativas Especiales”.

Con todo esto, nos preguntamos, usando palabras de Skliar (2008: 15), si no estamos “obsesionados por las diferencias” hasta el punto de “fabricar” a alumnos diferentes.

Coincidimos con Dovigo en que “el término ‘especial’ se puede aplicar a un alumno solo si estamos convencidos de que existe un escolar ‘normal’”. En efecto,

...en el momento en que aceptamos que las personas se puedan describir en términos binarios – blanco/negro, italiano/extranjero, normal/especial–, obligamos a los demás y a nosotros mismos a estar dentro de lógica de la exclusión” (Dovigo, 2017: 102).

O lo que es lo mismo, la escuela, aunque dice reconocer la diversidad, lo que hace, cuando la gestiona, es construir diferencias (García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra, 2015). Con ello entendemos que

...la categoría de “n.e.e.” responde a una necesidad de clasificar y hacer asibles elementos diversos en una institución que se resiste a adaptarse (Paniagua, 2014: 76).

La escuela parece querer introducir términos aparentemente “inocuos” –“necesidades especiales”, sinónimo de “necesidades diferentes”– para afirmar la importancia de reconocer que somos todos diversos. Se trata de un discurso políticamente correcto difícil de cuestionar. Sin embargo, hay diversidad y *diversidad*. De hecho, si la diversidad es una característica connatural, positiva y enriquecedora, ¿por qué hace falta, para tratar cierta *diversidad*, separarla de la llamada normalidad?

Y así, en nombre de la diversidad, se sigue promoviendo la homogeneidad y, en realidad, se crean diferencias y desigualdades, en una institución que proclama:

... el intercambio, el diálogo, el mutuo reconocimiento y enriquecimiento de las personas en el respeto de las diversas identidades y pertenencias y de la pluralidad de experiencias a menudo multidimensionales de cada uno, italiano y no (Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri: 4).

VII.3 EL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE LAS NEE

Veamos ahora qué conclusiones se pueden sacar con respecto a lo que opinan los profesionales de la escuela sobre la introducción de la nueva categoría de NEE.

El sistema escolar, espejo de una sociedad que se organiza y establece formas y modos estandarizados de comportarse, parece inspirarse de buenas intenciones y destacar la importancia de reconocer que somos todos diferentes. En realidad, se trata de un discurso ambiguo.

Este paraguas de la diversidad nos provee de nombres aparentemente menos violentos que protegen más a quien nombra que a quien es nombrado (Almeida 2010: 31).

De hecho, un buen número de profesionales se declaran convencidos de que no era necesario introducir la normativa en cuestión, porque la escuela no necesita catalogar. Con palabras de Teresa, neuropsiquiatra infantil, se necesita más bien crear, en lugar de

...una necesidad educativa especial, una enseñanza educativa especial. Habría que usar una metodología diferente, hecha precisamente por los docentes, un método diverso (...). Y el método debería ser esto, en mi opinión: cada uno debería estudiar cómo le dé la gana, siempre y cuando alcanza el objetivo. Y así, no se necesitaría especificar un diagnóstico u otro, una necesidad educativa en lugar de otra. No haría falta.

Pero, si un buen número de profesionales coinciden en que no hace falta categorizar, resulta evidente que lo que introduce la normativa es una forma de organización, que responde a una exigencia de gestión y de control institucional que, en el caso de las necesidades educativas especiales, se traduce en una serie de trámites como la redacción de informes y de un plan didáctico personalizado. Y es precisamente ésta una de las razones por las cuales, muchos docentes se resisten a considerar como escolares con necesidades especiales a chicos que solo necesitan tiempo para aprender el idioma vehicular. Es lo que opina Rosa, profesora de matemáticas en un Instituto Técnico, que declara:

Al fin y al cabo, rellenamos estos planes de trabajo personalizados, que son digamos estos programas algo diferenciados, cuyo fin es aligerarles un poco la labor a los chicos, ayudarlos en las pruebas escritas y orales con instrumentos compensatorios, a lo mejor dejándoles usar fichas, esquemas o bien el cuaderno, pero después de todo es una ayuda que se ofrece, pero luego, en concreto, no se hace nada más. O sea, tú le dejas usar el cuaderno, le permites hacer la prueba con el cuaderno abierto, pero en la práctica no haces nada para estos chicos.

Gracias a nuestro trabajo de campo hemos podido llegar a la conclusión de que poner bajo el mismo sombrero múltiples realidades diferentes, por un lado, ha determinado una gran confusión, por otro, ha hecho más difícil fotografiar la realidad con datos significativos. Los expertos y profesionales de la escuela se niegan a considerar en el mismo grupo a escolares con alguna discapacidad, disléxicos y alumnos “con desventaja socioeconómica, lingüística, cultural”, entre otros. Y la resistencia se hace más evidente en la escuela secundaria, donde muchos opinan que el riesgo por parte del alumnado es que la catalogación se convierta “en un escudo para luego no hacer lo que se debe hacer”.

En cambio, en la primaria, las maestras, como Martina, afirman que “una maestra, precisamente por su profesionalidad siempre les presta atención a todos los niños y los atiende de forma diferente”.

Con todo esto, tenemos que admitir que la observación y las entrevistas destacan una vez más la diversidad que caracteriza la escuela, porque diversos son los docentes, en

su método de enseñar y capacidad de comunicar, diverso es el alumnado, diversos son los directores y diversas son las familias: en fin, la diversidad reside en uno mismo y en las relaciones que mantiene. No existe una sola escuela y por consiguiente no se pueden englobar en una etiqueta tantas diversidades, aún menos cuando la etiqueta crea diferencias. Muchos de los docentes con los que nos hemos relacionado, sobre todo de la escuela primaria, destacan que no se trata de diferenciar, sino de utilizar la diversidad para ayudar y enriquecer a todos y todas.

A pesar de todo, la escuela representa una oportunidad única para construir y consolidar vínculos fundados precisamente en la diversidad, pero hace falta revolucionar todo el sistema. No basta con cambiar terminología, es necesario un cambio de paradigma. Lo explica bien Skliar, cuando afirma que estamos obsesionados por los diversos y habla de

... un cambio paradigmático que aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa –pedagógicamente– entre nosotros (Skliar 2008: 15).

La escuela puede hacer que la experiencia educativa se convierta en posibilidad de participación y crecimiento para la comunidad entera, pero se necesitan principios y valores compartidos por todos los actores (Ostinelli 2014). Es precisamente lo que opina Caterina, maestra de primaria:

¿Qué deberíamos hacer nosotros? Educar, a nuestros escolares, al hecho de que ya la sociedad es multiétnica, multicultural, ayudarlos a que se abran a las diferentes experiencias. (...) Hace falta trabajar, pero no debe trabajar solo la escuela, en primer lugar, la familia.

Y comentaba esto, haciendo referencia a un episodio de aparente rechazo de un compañero extranjero por parte de una niña de unos seis años que se había puesto a llorar porque no quería a ese niño recién llegado de Rumania.

Y, además de valores compartidos, se necesitan, por último, políticas que no se preocupen solo por poner orden en la diversidad, sino que sean solidarias porque, en resumidas cuentas, “es la solidaridad que permite percibir la diferencia como una riqueza y no como una amenaza” (Dovigo 2017: 105).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. (y otros) (2010) “Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad”, *Política y Sociedad*, 47, 27-44.
- Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter: kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Chovancova, L. (2018). *Literatura, lectura y diversidad*. Universidad de Granada.
- Colombo, C. (2019). Vulnerabili e perseveranti. Presenze e percorsi degli alunni non italiani. ISMU. Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale 1/2019. Milano, Italia: Fondazione ISMU. (34-60)
- Dovigo, F. (2017), Integrare e/o includere: l’esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale. *Cqia Rivista*, VII, 20, 100-108.
- Dyson, A. y Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, 42(1), 36-46.
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de “la segunda generación.” En F. García Castaño & C. Muriel López (Eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del III Congreso de la Inmigración en España* (Volumen III.1. Granada, 6-9 de noviembre) (pp. 467–477). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- García Borrego, I. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Bouachra Outmani, O. (2015). Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study. *Dve Domovini. Two Homelands*, (41), 35–46.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Fernández Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, (34), Artículo 1.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., & Pulido Moyano, R. Á. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. In F. J. García

- Castaño & A. Granados Martínez (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15–46). Madrid: Trotta.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Edizioni Erickson.
- ISMU. (2011). *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- ISMU. (2013). *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale A.s. 2010/2011*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- ISMU. (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- ISMU. (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- ISMU. (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale 1/2019*. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- ISMU. (2019). *XXV Rapporto sulle migrazioni, Frango Angeli*.
- Lindsay, G., Pather, S., y Strand, S. (2006). *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*. Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma, MIUR.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma, Italia: MIUR.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità – A.s. 2014/2015*. Roma, Italia: MIUR - Ufficio di Statistica.
- MIUR Servizio Statistico. (2009). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2007/08*. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

- MIUR Servizio Statistico. (2013). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2012/13. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR Servizio Statistico. (2014). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2013/14. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR Servizio Statistico. (2015). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2014/15. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR Servizio Statistico. (2017). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2015/16. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR Servizio Statistico. (2018). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2016/17. Roma, Italia: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- OCDE (2019), Perspectives des migrations internationales 2019, Éditions OCDE, Paris.
- OIM (2015). Informe sobre las migraciones en el mundo. Los migrantes y las ciudades: nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad. OIM, Ginebra.
- Olmos Alcaraz, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Ostinelli, Marcello (2014). Dall'integrazione scolastica alla scuola inclusiva. *Scuola Ticinese*, 320, 2, 5-10.
- Paniagua, A. (2012). Familias inmigradas con hijos e hijas con necesidades educativas especiales: experiencias y relaciones con la escuela. Una aproximación a la estructura de participación existente en los centros y su impacto en las trayectorias de los alumnos. EMIGRA working papers, (135), 0001-110.
- Planas, N. (2003). Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes. *Aula de Innovación Educativa*, 119, 71-74.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). El diseño cualitativo. Metodología de la investigación cualitativa (p. 344). Bilbao: Universidad de Deusto, 64.

- Sabino, C. (1992). *Proceso de investigación* (p. 216). Caracas, Venezuela: Panapo.
- Sáez A., H. E. (2010). *Cómo investigar y escribir en ciencias sociales* (p. 376). México DF: Universidad Autónoma de Metropolitana.
- Santagati, M. (2016). Dal nazionale al locale. Scuole multiculturali, spazi di inclusione. ISMU Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015. Milano, Italia: Fondazione ISMU. (45-80).
- Santagati, M. (2019). Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi. ISMU. Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale 1/2019. Milano, Italia: Fondazione ISMU. (11-32).
- Santagati, M. (2020) Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale 2/2020. Milano, Italia: Fondazione ISMU.
- Sayad, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. De Boeck-Wesmael, Bruselas.
- Sebastiani, L. (2014). *Análisis etnográfico de un dispositivo político transescalar: el Marco de la Unión Europea para la Integración de Nacionales de Terceros Países*. Universidad de Granada.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17.
- Taylor, S. J., y R. Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona.
- Urrutia Boloña, C. (1988). *La investigación social* (p. 124). Buenos Aires, Argentina: Humanitas-Ediciones Centro Latinoamericano de Trabajo Social.
- Velasco Maillo, H. y Díaz de Rada Brun, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vertecchi, B. (2003), Insuccessi personalizzati. *Insegnare*, 5, 13.
- Warnock, B. M. W. (1978). Meeting Special Educational Needs: A Brief Guide by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Enquiry Into [the] Education of Handicapped Children and Young People. Londres: Stationery Office.
- Werning, R., Löser, J. M., y Urban, M. (2008). Cultural and Social Diversity an Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.