



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO ROMANÍ EN
EDUCACIÓN OBLIGATORIA, SUS EXPECTATIVAS Y
RESULTADOS DE APRENDIZAJE.
UN ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD DE MESSINA**

TESIS DOCTORAL

REALIZADA POR

STEFANIA LA MALFA

DIRIGIDA POR

DRA. MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ LÓPEZ

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Línea: Currículum, organización y formación para la equidad en la sociedad del conocimiento

GRANADA, 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Stefania La Malfa
ISBN: 978-84-1195-458-7
URI: <https://hdl.handle.net/10481/95963>

La doctoranda Stefania La Malfa y la directora de la tesis Dra. María del Carmen López López garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de la directora de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, a 02 de abril de 2024

Directora de la tesis

Doctoranda

Fdo.: Dra. María del Carmen López López

Fdo.: Stefania La Malfa

AGRADECIMIENTOS

Dedico esta tesis a mi hija Emanuela y a mi hijo Francesco que comparten el interés y la atención a la comunidad romaní y me han acompañado y animado siempre.

A mi madre, que siempre creyó que la educación es la puerta a una vida y un mundo mejores.

En esta larga pero apasionante aventura de mi doctorado pude realizar un sueño: continuar explorando el camino de la escolarización de los niños romanís, ya objeto de mi tesis de licenciatura, en 1993, y seguir investigando sobre y gracias a los romanís, una realidad para muchos incomprensible e inaccesible, pero para mí familiar.

Doy las gracias a toda la comunidad romaní de Messina y, en particular, a su representante Isuf Ferizaj, a una mujer especial, Suada, y a los niños y niñas que han colaborado en la investigación. Con sus contribuciones hemos hecho posible esta tesis y dado voz a quienes no siempre la tienen, escribiendo así una nueva página de su historia a través de sus relatos y testimonios.

Agradezco a las direcciones de las escuelas participantes: *Maria Ausilia Di Benedetto, Santi Longo, Tindaro Sparacio, Roberto Vincenzo Trimarchi*, su disponibilidad y acogida, así como su actitud, siempre abierta a un diálogo constructivo, comprometidos, día tras días y a pesar de las dificultades, con la creación de una escuela realmente inclusiva. Doy las gracias, también, a todos los docentes que han colaborado respondiendo al cuestionario y, un agradecimiento particular, a las profesoras que han participado en el grupo de discusión (*Cristina Albertini, Smeralda Cappello, Tina Mangiò, Eleonora Previti e Grazia Rita Restuccia*) de las que tengo mucho que aprender.

Agradezco las contribuciones de los expertos que han validado los instrumentos de investigación: los profesores de la Universidad de Granada: *Purificación Pérez García, Asunción Romero López* (Departamento de Didáctica y Organización Escolar), *Clemente Rodríguez Sabiote* (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) y *Miguel Martínez Rodríguez* (Departamento de Pedagogía); los profesores de la Universidad de Messina: *Antonella Cammarota, Karin Bagnato, Dario De Salvo, Valentina Raffa, Grazia Romano* (Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali,) y *Caterina Benelli* (Dipartimento civiltà antiche e moderne), y las directoras escolares de Messina: *Carla Fortino y Concetta Quattrocchi*.

Un agradecimiento especial a la profesora *Antonella Cammarota*, un referente profesional y humano, que me ha apoyado también en esta nueva experiencia.

Gracias, también, a *Immacolata* por el soporte gráfico.

Agradezco a toda mi familia su apoyo y el haber creído en mí: *Emanuela, Francesco e Nino, mi madre, Pina e Ilaria*.

Quiero agradecer, muy especialmente, a la Dra. *María del Carmen López López* su acompañamiento y apoyo en esta maravillosa aventura. Valoro su profesionalidad, su gran disponibilidad, su atención constante y paciente a lo largo de este largo proceso hasta culminar esta tesis. Ella me ha enseñado a ir más allá, a hacer las cosas mejor, a profundizar en el español y amar Granada. Me hizo sentir como en "mi casa" porque este mundo es la casa de todos y todas.

ÍNDICE

ÍNDICE	1
ÍNDICE DE TABLAS	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS	7
ÍNDICE DE ANEXOS	8
RESUMEN	9

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de la investigación.....	17
1.1.1. La Comunidad romaní en Europa e Italia	17
1.1.2. Algunas actuaciones emprendidas en Europa e Italia.....	22
1.2. Aproximación al problema de investigación.....	27
1.3. Preguntas que orientan la investigación.....	30
1.4. Problema	31
1.5. Objetivos	32
1.6. Valor teórico de la investigación	33
1.7. Diseño de la investigación	37

CAPITULO 2. LA ESCUELA Y PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

2.1. El hecho multicultural y su potencial educativo	39
2.1.1. Diversidad, diferencia y desigualdad.....	45
2.2. La inclusión y la interculturalidad como respuestas a la diversidad cultural.....	47
2.3. Escuela y sistemas educativos inclusivos	53
2.4. Las direcciones como líderes educativos en la escuela inclusiva e intercultural....	60
2.5. El profesorado como factor clave para la inclusión de la diversidad cultural	67
2.6. Trabajando por la inclusión en educación obligatoria: algunas líneas de investigación	71
2.7. Algunas investigaciones sobre la inclusión del alumnado romaní en el continente europeo	81

CAPITULO 3. LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO ROMANÍ

3.1. La inclusión del alumnado romaní como compromiso internacional.....	87
3.1.1. Los romanís en el contexto europeo.....	92
3.2. La educación obligatoria del alumnado romaní en Italia: caminando hacia la inclusión y la interculturalidad.....	98
3.2.1. Breve apunte histórico.....	98
3.2.2. La integración como apuesta educativa.....	104
3.2.3. El proceso de integración e inclusión de los Romanís” y el “Modelo nacional” de escuela intercultural.....	107
3.2.4. Los PON “Programma operativo nazionale 2007/2013 - 2014/2020- 2021/2023”	108
3.2.5. La estrategia nacional de los RSC y el Proyecto Nacional para la integración e inclusión de los niños romanís, sinti y caminantes.....	109
3.3. La educación obligatoria en Messina: Un proyecto para la inclusión escolar y social del alumnado romaní	114
3.3.1. Niños y niñas romanís en el campamento nómada: escolarización/alfabetización.....	116
3.3.2. Del campo nómada al hogar: el proceso de integración e inclusión socio- educativa.....	119
3.4. Algunas buenas prácticas en gestión de la diversidad cultural en el entorno educativo	121
3.4.1. Buenas prácticas apoyadas por organismos e instituciones.....	121
3.4.2. Buenas prácticas promovidas por escuelas y profesorado.....	132

SEGUNDA PARTE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO 4. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Enfoque y objetivos de la investigación	141
4.2. Contexto de investigación.....	147
4.3. Recogida de información cuantitativa	153
4.3.1. Participantes.....	154
4.3.2. Cuestionario	162

4.4. Recogida de información cualitativa.....	166
4.4.1. Entrevista en profundidad y semiestructurada.....	167
4.4.1.1. Entrevista semiestructurada a directores.....	168
4.4.1.1.1. <i>Participantes</i>	168
4.4.1.1.2. <i>Entrevista a directores</i>	169
4.4.1.2. Entrevista en profundidad a alumnado	170
4.4.1.2.1. <i>Participantes</i>	170
4.4.1.2.2. <i>Entrevista a alumnado</i>	172
4.4.2. Grupo de discusión.....	174
4.4.2.1. Grupo discusión de docentes	175
4.4.2.1.1. <i>Participantes</i>	176
4.4.2.1.2. <i>Grupo de discusión docentes</i>	176
4.4.3.2. Grupo discusión de familias	177
4.4.3.2.1. <i>Participantes</i>	178
4.4.3.2.2. <i>Grupo de discusión familias</i>	179
4.5. Análisis de información	180
4.5.1. Análisis de datos cuantitativos.....	181
4.5.2. Análisis de información cualitativa	182

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

5.1. Resultados del análisis cuantitativo	189
5.1.1. Resultados vinculados al objetivo 1.....	189
5.1.2. Resultados vinculados al objetivo 2.....	193
5.1.3. Resultados vinculados al objetivo 3.....	202
5.2. Resultados del análisis cualitativo	209
5.2.1. Resultados del análisis cualitativo del grupo de discusión de profesorado (Objetivos 1).....	209
5.2.2. Resultados del análisis cualitativo de las entrevistas a directores (Objetivo 4).....	231
5.2.3. Resultados del análisis cualitativo de las entrevistas al alumnado (Objetivo 5).....	250
5.2.4. Resultados del análisis cualitativo del grupo de discusión de familias (Objetivo 6).....	276

CAPITULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

6.1. Discusión y conclusiones relativas al objetivo 1	297
6.1.1. Discusión y conclusiones relativas a la fase cuantitativa	297
6.1.2. Discusión y conclusiones relativas al a la fase cualitativa	299
6.2. Discusión e conclusiones relativas al objetivo 2	304
6.3. Discusión y conclusiones relativas al objetivo 3	306
6.4. Discusión y conclusiones relativas al objetivo 4	311
6.5. Discusión y conclusiones relativas al objetivo 5	317
6.6. Discusión y conclusiones relativas al objetivo 6	321
6.7. Limitaciones, implicaciones y prospectiva.....	325
BIBLIOGRAFÍA.....	333
ANEXOS.....	373

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Presencia de alumnado romaní en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.....	25
Tablas 2. Datos sobre inscripción escolar del alumnado romaní año escolar 2019/2020 en Roma	26
Tabla 3. Migrantes Internacionales, 1970-2020.....	40
Tabla 4. Barreras y desafíos que encuentran los líderes inclusivos	64
Tabla 5. Competencias prácticas de liderazgo de los líderes inclusivos.....	66
Tabla 6. Cambios reportados en las escuelas que cuentan con liderazgos inclusivos....	67
Tabla 7. Escolarización de los romanís en Italia en el periodo 1959-2023.....	114
Tabla 8. Acciones y objetivos del macroproyecto “Una scuola a colori”.....	126
Tabla 9. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa.....	142
Tabla 10. Criterios para garantizar el rigor y ética.....	145
Tabla 11. Profesorado total de los cuatro centros por nivel educativo	154
Tabla 12. Variables de identificación contempladas en el estudio	155
Tabla 13. Profesorado participante en la fase cuantitativa de la investigación.....	156
Tabla 14. Valores del coeficiente de alfa de Cronbach total y por dimensiones	164
Tabla 15. Instrumentos y técnicas de recogida información relacionada a los objetivos ..	166
Tabla 16. Características de las direcciones escolares que participan en el estudio	169
Tabla 17. Características del alumnado entrevistado.....	171
Tabla 18. Características de las docentes que han participado en el grupo de discusión ..	176
Tabla 19. Características de las familias participantes en el grupo de discusión.....	178
Tabla 20. Tipos de análisis realizados según objetivos.....	181
Tabla 21. Sistema de categorías resultantes del grupo de discusión realizados con profesorado (Objetivo 1).....	184
Tabla 22. Sistema de categorías resultantes de las entrevistas a los directores (Objetivo 4).....	185
Tabla 23. Sistema de categorías resultantes del análisis de las entrevistas al alumnado (objetivo 5)	186
Tabla 24. Sistema de categorías resultantes del análisis del grupo de discusión realizado con las familias (objetivo 6)	187
Tabla 25. Medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la escala	190
Tabla 26. Medias y desviaciones típicas de los ítems de la escala.....	191

Tabla 27. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el colegio...	194
Tabla 28. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el sexo.....	195
Tabla 29. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala por edad	196
Tabla 30. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el tipo de contrato	197
Tabla 31. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según nivel educativo.....	197
Tabla 32. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala por especialidad...	198
Tabla 33. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según las asignaturas que imparte el profesorado	199
Tabla 34. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el proceso de habilitación.....	200
Tabla 35. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según formación en diversidad cultural.....	200
Tabla 36. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el nivel de satisfacción en formación sobre diversidad cultural.....	201
Tabla 37. Tabla de dominancia relativa a los ítems con diferencias estadísticamente significativas, dimensiones de pertenencia y nivel de la variable identificativa dominante en las medias más bajas y más altas.....	203
Tabla 38. Correspondencias entre los niveles dominantes con medias más bajas y las dimensiones	204
Tabla 39. Correspondencias entre los niveles dominantes con medias más altas y las dimensiones	205
Tabla 40. Perfiles resultantes	207
Tabla 41. Sistema de categorías y frecuencias resultantes de grupo de discusión realizado con profesorado.....	210
Tabla 42. Sistema de categorías y frecuencias resultante de las entrevistas a los directores.....	231
Tabla 43. Sistema de categorías y frecuencias resultante de las entrevistas al alumnado.	250
Tabla 44. Sistema de categorías y frecuencias resultantes del grupo de discusión realizados con las familias	277

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Le tre Europe zingare.....	18
Gráfico 2. Diseño de la Investigación.....	37
Gráfico 3. Población migrante internacional en 2020. Los 20 principales lugares de destino (izquierda) y de origen(derecha) de los migrantes internacionales en 2022.....	41
Gráfico 4. Las tres dimensiones de la competencia global de la OECD	52
Gráfico 5. Factores para conseguir sistemas educativos inclusivos.....	54
Gráfico 6. La tríade del Index	57
Gráfico 7. Proyecto “Inclusión y tecnología”	124
Gráfico 8. Modelo de gestión del Proyecto EDNIP.....	127
Gráfico 9. Modelo de intervención del Proyecto EDNIP	128
Gráfico 10. Porcentaje muestral atendiendo a la variable identificativa colegio.....	156
Gráfico 11. Porcentaje muestral atendiendo a la variable identificativa sexo	157
Gráfico 12. Porcentaje muestral atendiendo al nivel de enseñanza en que el profesorado imparte docencia.....	157
Gráfico 13. Porcentaje muestral atendiendo a la variable formación en diversidad cultural	158
Gráfico 14. Porcentaje muestral atendiendo a la variable edad	159
Gráfico 15. Porcentaje muestral atendiendo a tipo de contrato laboral	160
Gráfico 16. Porcentaje muestral atendiendo a la asignatura	161
Gráfico 17. Diagrama biespacial cuando las medias son bajas.....	206
Gráfico 18. Diagrama biespacial cuando las medias son altas	206

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario.....	375
Anexo 2. Guion grupo de discusión profesorado	381
Anexo 3. Guion entrevista semiestructurada a los directores.....	383
Anexo 4. Guion entrevista en profundidad al alumnado romaní.....	385
Anexo 5. Guion grupo de discusión familias	387

Abreviaturas y siglas

FRA	European Agency for Fundamental Rights
ERRC	European Roma Rights Centre
IEP	Institute for Economics & Peace
RSC	Rom, Sinti e Caminanti
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OIM	International Organization for Migration
MIM	Ministero dell'Istruzione e del Merito
MIUR	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
MLPS	Ministero del Lavoro e della Politiche Sociali
MPI	Ministero della Pubblica Istruzione
UNAR	Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UN	United Nations
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNPD	United Nations Development Programme

RESUMEN

La tesis, titulada: “Atención a la diversidad del alumnado romaní en educación obligatoria, sus expectativas y resultados de aprendizaje. Un estudio de caso en la ciudad de Messina”, nace de la convicción de que la diversidad es una cualidad definitoria de la humanidad que debe ser valorada positivamente y que la presencia de la comunidad romaní, la minoría más numerosa y rechazada de Europa, representa una riqueza para los contextos en que viven. Su doble condición, de minoría y migrante, está asociada a dificultades de distinta índole que obstaculizan su inclusión a nivel social, político, económico y educativo. Por esta razón, la inclusión debe ser abordada desde enfoques integrales y holísticos que contemplen distintos factores en cada uno de estos ámbitos, así como las múltiples interdependencias existentes entre ellos.

Esta investigación estudia la posición y actuaciones adoptadas por cuatro centros escolares de educación obligatoria de la ciudad de Messina, frecuentados por niños romanís, para responder a la diversidad sociocultural de este tipo de alumnado. En el estudio se analiza la posición de las direcciones escolares, el profesorado, las familias y el propio alumnado.

Este propósito general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela.
2. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio.

3. Caracterizar el perfil profesional del profesorado de los centros de educación obligatoria de la ciudad italiana de Messina a los que asiste alumnado romaní a partir de sus concepciones acerca de la diversidad cultural y las variables independientes contempladas en la investigación.

4. Conocer la visión de la dirección escolar sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla.

5. Conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro.

6. Estudiar la opinión de las familias romanís acerca de la educación que reciben sus hijos y la labor llevada a cabo por la escuela.

La tesis se estructura en dos partes. La primera, “Fundamentación teórica de la investigación” profundiza, básicamente, en dos aspectos: la escuela y el profesorado ante la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní; la segunda parte está centrada en la investigación realizada. En ella se presenta la metodología utilizada, así como los resultados obtenidos, la discusión, conclusiones y, finalmente, las limitaciones, implicaciones y prospectiva.

La investigación es un estudio de caso que obedece a un diseño metodológico mixto, con el que se pretende una aproximación cuantitativa y cualitativa al objeto del estudio, favoreciendo así una perspectiva más holística e integral del mismo (Kimmons, & Rosenberg, 2022; Saukko, 2005; Timans et al., 2019).

Para la recogida de información en la fase cuantitativa se ha utilizado el cuestionario *Inventory of future teachers' beliefs about cultural diversity* de López-López e Hinojosa Pareja (2016). El instrumento ha sido traducido, adaptado y validado por expertos en el contexto italiano.

En el caso de la fase cualitativa, los instrumentos utilizados para recabar información han sido el grupo de discusión (para profesorado y familias) y las entrevistas (para alumnado y direcciones escolares).

Los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos de la información recopilada señalan, entre otras cuestiones, que la mayor parte del profesorado de educación obligatoria de los centros con alumnado romaní en Messina tiene una visión favorable de la diversidad cultural y tienden a percibir la inclusión como un proyecto que va más allá de la escuela y que compete al conjunto de la sociedad, aunque hay aspectos que denotan posiciones aún alejadas de las premisas en que se apoya la educación inclusiva e intercultural. El estudio revela, así mismo, que existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado en función del centro educativo y la especialidad docente y que es posible establecer diferentes perfiles docentes.

En cuanto a las direcciones escolares, vinculan la inclusión con la igualdad de oportunidades y el éxito académico de todo el alumnado y reconocen que les corresponde a ellos generar condiciones propicias que favorezcan la inclusión en las escuelas. En este sentido, consideran que la catalogación del alumnado romaní como alumnado con NEE es una medida que facilita su inclusión y demandan más apoyo al profesorado y a las escuelas.

El alumnado, por su parte, es consciente de los estereotipos y prejuicios sociales existentes con respecto a la comunidad romaní y, en algunos casos, prefieren ocultar su origen étnico. Valoran positivamente la labor de la escuela y, de manera especial, el trato cordial que reciben del profesorado, pero algunos de ellos reconocen que sus resultados académicos no son buenos.

Los padres ratifican la existencia de numerosos prejuicios y estereotipos sociales en el entorno, pero están convencidos de que la escuela ofrece a sus hijos una oportunidad

para tener una vida mejor e integrarse en el ámbito social y laboral. Valoran positivamente la relación con el profesorado y el apoyo didáctico y solidario (material escolar, ropa, ...) que proporcionan a sus hijos.

Entre las virtualidades más destacadas del estudio destacamos las siguientes:

- El estudio incrementa el escaso conocimiento existente de la situación del alumnado romaní de educación obligatoria en el período previo a la implementación del “Proyecto Nacional de Inclusión e Inserción de Niños RSC”, supervisado ahora por el Istituto degli Innocenti (2020, 2021) y la Universidad de Messina (Carbone, 2023). Además, proporciona datos empíricos que no sería posible encontrar en las estadísticas oficiales relativas a la comunidad romaní debido a la ley de privacidad y protección de datos (UNAR, 2022). Es una investigación *sobre y con* los romanís realizada a nivel local (Messina) y en un momento concreto, como es el traslado del campamento nómada a los hogares, que afecta al proceso de escolarización y a la forma en que el contexto escolar da respuesta a este reto y favorece la inclusión de todo el alumnado.
- Se trata de una contribución novedosa porque aborda el estudio desde una perspectiva inclusiva que ha permitido dar voz a docentes y directivos escolares, pero también a familias y al propio alumnado, no siempre presentes, curiosamente, en las investigaciones que pretenden promover la inclusión, como han señalado López-López et al. (2023).
- El estudio ha destacado, así mismo, la necesidad de prestar más atención a la formación inclusiva del profesorado, como una formación dirigida a todo el profesorado, y no sólo para aquellos que trabajan en contextos concretos o con alumnado romaní. Es necesario promover el desarrollo de buenas prácticas inclusivas basadas en la colaboración docente entre profesorado de distintos

niveles educativos y escuelas. La investigación proporciona, en este sentido, elementos importantes para la reflexión que invitan a reconsiderar los enfoques y medidas adoptados hasta ahora en la formación docente e incitan a incorporar nuevas metodologías y elementos del patrimonio cultural de las minorías étnicas, en este caso de la comunidad romaní, en las propuestas curriculares.

- La investigación contribuye, además, a tomar conciencia de las barreras, de distinta índole, que obstaculizan la plena inclusión del alumnado romaní y que enfatizan la necesidad de abordar la inclusión desde perspectivas más integrales. En el caso concreto de Messina, y según el estudio, estas dificultades guardan relación con tres aspectos esencialmente: la inestable situación jurídica de las familias romanís que, como extranjeros procedentes de la antigua Yugoslavia, les obliga a renovar periódicamente el permiso de residencia; los escasos recursos económicos (trabajos inestables y mal remunerados, mendicidad, condiciones poco dignas de habitabilidad, problemas de salud, estigmatización social, ...) y, finalmente, la dificultad para interactuar de forma satisfactoria con el entorno por su escaso dominio del italiano y por los estereotipos y prejuicios de que son objeto por su origen cultural, aspectos todos ellos que requieren la adopción de medidas políticas, sociales y educativas.

PRIMERA PARTE

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de la investigación

1.1.1. La Comunidad romaní en Europa e Italia

El término «romaní» se utiliza en un sentido genérico y abarca una gran variedad de pueblos diferentes de origen romaní entre los que se encuentran: romaníes, sintis, calés, romanichales y boyash/rudari. También incluye a grupos como los ashkalis, egipcios, yeniches, doms, loms, roms y los abdales, así como a las poblaciones itinerantes, incluidos los itinerantes étnicos o aquellos designados con el término administrativo “gens du voyage” y a personas que se identifican como gitanas o cingaras, sin negar sus particularidades como los caminanti.

El término romaní así incluye, en el contexto europeo, tanto a las comunidades romaníes mayoritarias en Europa, sobre todo en Europa central y oriental, como a otros grupos (Sintis, Manouches de Francia, Travellers del Reino Unido, y otros) que se estima forman parte de un mismo colectivo (European Commission, 2020a).

Los romanís conforman, pues, una galaxia de comunidades diversas en la que no todos hablan el romané, no todos profesan la misma religión o culto, ni tampoco tienen una cultura compartida de manera colectiva.

El mínimo denominador común de la identidad es definirse como romanís. Todos ellos forman parte de una minoría transnacional, numéricamente la más importante de Europa que “escogió ser invisible” para sobrevivir (Spinelli, 2006). En opinión de Giuseppe Burgio “haber olvidado a la población romaní ha sido causado por su identidad, demasiado compleja para las categorías de la interculturalidad” (Burgio, 2015, p.10).

En opinión del antropólogo Piasere (2009), la comunidad romaní europea está formada por diferentes grupos con diferentes características demográficas y socioeconómicas que se extienden a lo largo del territorio europeo y lo define como “Tre Europe zingare”.

Gráfico 1

Le tre Europe zingare (Tres Europas Romanis)



Fuente: Le tre Europe zingare (Piasere, 2009, p. 5)

Además, Piasere señala que “sobre el número de romanís presentes en Europa no existen censos precisos” (Piasere, 2009, p.4).

Esta falta de estadísticas y censos fiables y recientes ha sido igualmente subrayada en por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (en adelante FRA) y sólo, disponemos, pues, de estimaciones muy aproximadas, no respaldadas oficialmente (FRA, 2018).

La FRA (2018) y la European Commission contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI, 2018) han señalado la necesidad de establecer un sistema de seguimiento integrado para recoger información, estadística útil, que ayude a comprender y luchar contra la discriminación de las comunidades romaníes. El Consejo de Europa ha destacado, además, en sus recomendaciones generales, la importancia de la aplicación de mecanismos de seguimiento eficaces para el análisis del impacto de las acciones contra la discriminación de la población romaní.

Para responder a esta exigencia, el Instituto de Estadística de Italia (ISTAT), que había presentado un primer estudio para ofrecer una fotografía de la presencia de romaní y sintis y caminantis en Italia (ISTAT, 2017), ha evidenciado la dificultad de recabar e interpretar los datos, ya que no siempre se han tenido en cuenta las variables socioeconómicas y de habitabilidad (elegidas o impuestas) de las comunidades romaníes en Italia, no se dispone, por lo tanto, de datos oficiales actuales, los más actuales datan de 2012.

Reconociendo la dificultad de poder disponer de datos fiables a escala nacional, debido también a la normativa sobre la protección de la privacidad que, en muchos estados, entre ellos Italia, prohíbe la identificación de los ciudadanos según su etnia, Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, UNAR (2022) pide que se recopilen datos sobre la población romaní a nivel local en relación con los proyectos de inclusión de los municipios (ayuntamiento).

Como alternativa a la recopilación de datos sobre la base del origen étnico; desplazar el foco de análisis de la población romaní a los territorios y a las formas en que se promueven las iniciativas para la inclusión y participación de la población romaní. Este tipo de encuestas, que alternan técnicas de investigación documental con las de muestreo y encuesta de campo, proporcionaría información sobre el grado en que los diferentes

territorios (regiones y/o municipios) se han dotado para promover procesos de inclusión y participación social de la población romaní. (UNAR, 2022 p. 28)

Según los datos citados por los últimos documentos de la Unión Europea, los romanís son la minoría étnica más grande de Europa. Se estima que entre 10 y 12 millones de romanís viven en Europa y alrededor de 6 millones en la Unión Europea (European Commission, 2020a). Los romanís tienen niveles de aprendizaje más bajos que el resto de la población europea; las tasas de empleo, especialmente para las mujeres, mucho más altas; una esperanza de vida 10 años menor que la de los hombres y las mujeres en la UE; las tasas de mortalidad infantil son más elevadas que las del resto de la ciudadanía europea y las condiciones de vida peores (European Commission, 2014, 2015, 2020a).

Se señala también que, según la Unión Europea, el 41 % de los romanís ha sufrido discriminación en los últimos cinco años, el 85 % de los niños romanís están en riesgo de pobreza y el 62 % de los jóvenes romanís no tienen educación, empleo o formación, frente al 10 % de los jóvenes de la población general (European Commission, 2020c).

Algunos estudios sobre los romanís (Piasere, 2009; Liégeois, 2015) han subrayado la dinámica social y las políticas económicas que han determinado históricamente la marginación y la estigmatización de la comunidad romaní.

Sin embargo, se puede afirmar que la circularidad de la marginalidad y de la pobreza (Lewis, 1959, 1973), de la cual es difícil salir, caracteriza el estatus en el que los romanís han entrado en el Tercer milenio. Se trata de un círculo vicioso “perverso, caracterizado por pobreza, marginación, resignación y fatalismo, por falta de esperanza en el cambio, por dependencia del apoyo de los demás, de un sentido de inferioridad latente” (Bortone, 2013, p. 10).

Con frecuencia y a lo largo del tiempo, los miembros de esta minoría se han visto

sometidos a procesos de asimilación (Piasere, 2010) que les han conducido a la exclusión y marginación no sólo social, sino política, jurídica y espacial (Bortone, 2021).

En Italia, el país en el que se ha realizado este estudio, vive aproximadamente 180.000 romanís. Se trata de tres comunidades: romanís, sintis y caminantis (en adelante RSC) que representan el 0,25% de la población total. Sólo el 3% es efectivamente “nómada”, al menos el 50% tiene ciudadanía italiana, el 60% tiene menos que 18 años, 1 de cada 5 viven en “campos-nómadas”, 1 de cada 5 no ha iniciado nunca un recorrido escolar, mientras que 1 de cada 4 no lo ha concluido la formación básica (UNAR, 2012).

En Italia, además, aunque el 50% de los romanís residen en territorio italiano desde el siglo XIV, la Ley de 15 de diciembre de 1999 n.482, sobre “Normas en materia de protección de las minorías lingüísticas históricas”, no reconoce la protección a la comunidad romaní como minoría histórica en cuanto minoría transnacional y no perteneciente al territorio italiano.

Como ha evidenciado también la Comisión Europea (European Commission, 2011, 2020a), Italia está muy lejos de alcanzar los objetivos establecidos por la Estrategia Nacional 2012, ya que Italia sigue siendo el “país de los campamentos nómadas”.

Efectivamente, Italia tiene el problema de los campamentos nómadas, en los que viven también romanís residentes y no solo nómadas. Se trata de guetos situados en las periferias de las ciudades donde se carece de los servicios más elementales. La situación de la vivienda ha condicionado y condiciona fuertemente el proceso de inclusión social y los itinerarios escolares de los niños romanís.

Messina, ciudad en la que se desarrolla nuestra investigación, ha superado la lógica de los campamentos nómadas (UNAR, 2022) y esto ha tenido efectos positivos también en la escolarización de los menores (Cittadini, 2021), aunque a nivel social siguen persistiendo una actitud antigitanista y son numerosas las barreras socioculturales que

obstaculizan su plena inclusión, como ocurre en otros países de Europa y del mundo (Bortone, 2021; Bravi, 2020; Salgado-Orellana et al., 2019).

Sin embargo, la educación puede desempeñar un papel fundamental en la inclusión social de este grupo (European Commission, 2020a; Fehérvári, 2023; Kovač et al., 2023; O’Nions, 2015; Salgado-Orellana, 2022; Van den Bogaert, 2018).

1.1.2. Algunas actuaciones emprendidas en Europa e Italia

La Comisión Europea, en plena sintonía con otras organizaciones internacionales (Consejo de Europa, 1989; UNESCO, 2020) ha afirmado que:

La integración de los romanís no solo acarreará beneficios sociales, sino que favorecerá también económicamente a las comunidades romanís y a las comunidades de las que estas forman parte... La integración económica de los romanís contribuirá también a la cohesión social mejorando el respeto de los derechos fundamentales, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías y a la eliminación de la discriminación por razones de raza, color, origen étnico o social o pertenencia a una minoría. (European Commission 2011, p. 3)

A la luz de estas consideraciones y conscientes de la continua situación de marginalidad y exclusión de la comunidad romaní, la Unión Europea (European Commission, 2011) ha invitado a los Estados miembros, entre ellos Italia, a elaborar Estrategias Nacionales para la integración de los romanís (European Commission, 2011). Estas estrategias toman de referencia cuatro áreas de intervención interdependientes: acceso a la educación, empleo, sanidad y vivienda. El Marco Europeo para la Estrategia Nacional de Integración de la Población Romaní 2010-2020, propuesto también para la década 2020-2030, se convierte, así, en una iniciativa de importante trascendencia para la integración de los miembros de la comunidad romaní en el contexto europeo.

Los informes y estudios relativos a las acciones emprendidas por los diversos estados en la primera década revelan, sin embargo, que la desigualdad, la falta de reconocimiento legal y el antigitanismo son aspectos aún presentes en el contexto europeo que dificultan la inclusión de los romanís (Curcic et al. 2014; European Commission, 2020a; European Commission, 2021). La FRA (2022) en su último informe (“Roma in 10 European Countries - Main results”), relativo a la situación existente en 2021, subraya en sus conclusiones la persistencia de un cuadro sombrío, pero ya conocido, de exclusión, privación, discriminación y racismo.

Ante esta situación, la Unión Europea ha considerado oportuno renovar su compromiso con la inclusión de la comunidad romaní y ha elaborado un nuevo Marco Estratégico para la Igualdad, la Inclusión y la Participación de los Romanís 2020-2030 más allá del objetivo de integración socioeconómica de la comunidad romaní recogido en marco estratégico anterior.

En Italia, “el país de los campamentos-nómadas”, siguiendo las normas europeas y con apoyo interministerial, el Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, [Oficina Nacional Antidiscriminación Racial] (UNAR) elaboró, en 2012, la Strategia Nazionale di Inclusione dei Rom, Sinti e Camminanti (RSC) 2012/2020, iniciativa que se ha prolongado a la siguiente década con la Strategia Nazionale di uguaglianza, Inclusione e partecipazione di rom e sinti 2021-2030 (*Estrategia Nacional de Igualdad, Inclusión y Participación de Gitanos y Sinti 2021-2030*) (UNAR, 2022).

Durante el primer periodo, en Messina, en el ámbito de los Planes de Acción Local (PAL), se realizó el proyecto “Casa e'è lavoro” (*Vivienda y/es Trabajo*) que permitió desmantelar el campamento nómada y trasladar los romanís a las casas/vivienda. Así mismo, la Unión Europea, en 2017, gracias al Proyecto PON METRO “Rom-MEempowerment”, concedió una financiación al Ayuntamiento de Messina para impulsar

la inserción laboral de los romaníes que no se había aun realizado con el Proyecto “Casa e/è lavoro”. Sin embargo, la autoridad local de la ciudad (alcalde) transfirió esta financiación a otra actividad alegando, públicamente, que la cifra era demasiado alta para destinarla a los romaníes y que la creación de una cooperativa de trabajo entre los romanís y gagé (*no romaníes*) no era una prioridad de su programa de gobierno.

En 2020, en continuidad con la Estrategia Nacional de Inclusión de los Romanís, Sintis y Caminantes en Italia y el Plan Decenal Europeo para la Inclusión y la Participación de los romanis, de octubre de 2020, se elaborado, en ocho ciudades italianas, el proyecto “Acciones piloto para la creación de mesas y redes de partes interesadas implicadas de diferentes maneras con las comunidades RSC (Rom, Sinti, Caminanti), para favorecer la participación de los romanís en la vida social, política, económica y cívica” (UNAR, 2021a). En este proyecto ha participado también Messina, con la redacción del Plan de Acción Local de la ciudad de Messina [PAL] (UNAR, 2021b).

Sin embargo, como señalan algunos estudios dentro y fuera de Italia (Óhidy, 2023; Fundación Secretariado Gitanos, 2023; Rutigliano, 2020), los resultados de las acciones emprendidas en el marco de las estrategias nacionales para la inclusión de los miembros de la comunidad romaní, muestran luces y sombras y, por lo tanto, se puede afirmar que la inclusión de la comunidad romaní en Europa e Italia todavía está lejos de ser alcanzada.

El ámbito de la educación ha sido considerado por la Unión Europea un factor clave de la inclusión de los romanís. En Italia, el proceso de inclusión del alumnado RSC ha sido un objetivo para el MIUR (Ministero dell’ Istruzione, dell’Università e della Ricerca) (*Ministerio de la Educación,*) que ha elaborado distintos documentos para promover este fin.

Desde 2018, el MIUR, denominado Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM), desde 2022, ha colaborado con el Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali para la

realización de proyectos específicos para la inclusión de los niños y niñas romanís. El *Progetto per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom e Sinti e Caminanti* es una iniciativa que busca la participación de toda la clase y su plena inclusión al tiempo que ofrece atención a las familias romanís y a la formación del profesorado.

El informe “Diversi da chi?” (*¿Diferentes de quién?*) (MIUR-ISMU, 2015) realizado por la Fondazione ISMU (Fondazione ISMU – Foundation for Initiatives and Studies on Multi-ethnicity) ha revelado que la presencia de alumnado romaní en edad escolar en las escuelas era significativamente baja. A pesar del aumento de las inscripciones en la escuela infantil, en primaria y en la escuela secundaria de segundo grado, hay que subrayar la fuerte disminución de inscripciones que se registra en el paso de educación primaria a secundaria de primer grado. Este hecho evidencia la dificultad existente para salvar este “escalón” y la necesidad de actuar para facilitar esta transición al alumnado romaní.

Tabla 1

Presencia de alumnado romaní en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria

Años escolares	Infantil	Primaria	Secundaria I grado	Secundaria II Grado	Total
2007/08	2.061	6.801	3.299	181	12.342
2008/09	2.171	7.005	3.467	195	12.838
2009/10	1.952	6.628	3.359	150	12.089
2010/11	2.054	6.764	3.401	158	12.377
2011/12	1.942	6.416	3.407	134	11.899
2012/13	1.906	6.253	3.215	107	11.481
2013/14	1.887	6.132	3.464	174	11.657
2014/15	2.179	6.441	3.569	248	12.437
Var % 2007/08-2014/15	5,7	-5,3	8,2	37,0	0,8
Var % 2014/15-2013/14	15,5	5,0	3,0	42,5	6,7

Fuente: MIUR-ISMU (2015, p. 51)

El número total de alumnos romaníes, en el curso académico 2014-2015, es de 12.437, lo que supone un incremento de 780 con respecto al año anterior y un aumento con relación a la progresiva disminución de los últimos años. Teniendo en cuenta los diferentes

periodos escolares se observa la inscripción de 2.179 niños romaníes en las escuelas de la infancia (292 más que curso anterior), 6.441 en la escuela primaria (+309), 3.569 en la secundaria de primer grado (+95), y 248 en la secundaria de segundo grado (+74).

Estos datos representan sólo una estimación de la situación real, ya que no hay datos precisos y se refieren solo a los romaní extranjeros y no incluye a los romaní con ciudadanía italiana que representan alrededor del 50% de todos los romaní que viven en Italia.

Si tomamos como referencia Roma, la capital de Italia, a partir de la información recogida no se señalan mejoras en el nivel de inscripción escolar de los menores romaníes que viven en los “campamentos nómadas” y en los asentamientos romaní considerados “tolerados”.

Teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos las inscripciones escolares en los asentamientos romaníes se efectúan de forma autónoma por parte de las familias, o a través de las ventanillas de las asociaciones del tercer sector, la cifra global es muy negativa.

Tabla 2

Datos sobre inscripción escolar del alumnado romaní año escolar 2019/2020 en Roma

Lugar	Presencias 2017	Presencias 2019	Variación %	Inscritos Año escolar 2015-2016	Inscritos Año escolar 2019-2020	Variación %
Lombroso	227	181	-20%	93	61	-34%
Candoni	747	838	+11%	350	196	-44%
Gordiani	240	260	+11%	80	49	-39%
Castel Romano	1.062	542	-49 %	395	238	-40%
Salona	607	360	-41%	349	107	-69%
La Barbuta	586	425	-27%	258	113	-56%
Camping River	420	0	-100%	238	0	-100%
Foro Italico	100	99	-1%	35	16	-54%
Monachina	115	91	-21%	35	31	-11%
Salviati 1 y 2	429	492	+11%	157	59	-62%
Total	4.533	3.288	-27%	1.990	870	-56%

Fuente: Associazione 21 Luglio (2020, p. 32)

Como se puede apreciar en la tabla, comparando los números totales de asistencia y de menores matriculados en la escuela obligatoria en el bienio 2016-2017 y los del año 2019 se constata una disminución de las presencias, en los asentamientos considerados, de 1.245 unidades (-27%), confirmada por el Ministero dell'Interno (2019). Se puede evidenciar una disminución de los matriculados en la escuela obligatoria: más del doble, es decir, el 56%. Pero hay que tener en cuenta los factores que han condicionado esto: políticas de expulsión de los campamentos nómadas considerados abusivos sin soluciones alternativas ni ayudas económicas.

En el caso de Messina, se ha registrado una mejora de la situación escolar en cuanto a estudiantes romanís matriculados: todos los niños en edad escolar frecuentan la escuela obligatoria, aunque la frecuencia no es siempre constante (Carbone, 2023; Istituto degli Innocenti, 2020). Sin embargo, esta mejora en el proceso de escolarización no siempre va acompañada de un empoderamiento en otros ámbitos, como el laboral, el de la vivienda o el de la salud.

1.2. Aproximación al problema de investigación

Esta investigación es una respuesta a uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible fijados por Naciones Unidas (2015) en la Agenda 2030, concretamente al objetivo número 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas”. Este propósito ha sido ratificado por UNESCO y otros organismos internacionales que reivindican una educación inclusiva para todos capaz de combatir la exclusión y cualquier forma de discriminación (UNESCO, 2016, 2020).

En este sentido, Bortone (2013, 2021), apoyándose en una importante investigación realizada en toda Europa por el Banco Mundial en 2005 (Clarke et al.,

2005), subraya la importancia estratégica que juega la educación de los romanís en el proceso de inclusión social. También la Comisión Europea (European Commission, 2020a), como se ha dicho antes, ha identificado el proceso educativo como un factor clave para avanzar en las políticas de integración de la comunidad romaní.

Es evidente que la escuela, tanto para los romanís como para todas las minorías, debe jugar un papel decisivo en la deconstrucción negativa del término “diverso”, en la superación de los estereotipos y prejuicios que lo envuelven (Bortone & Pistecchia, 2019; Bravi, 2019) y en la conformación de políticas, culturas y prácticas institucionales más inclusivas (Ainscow, 2016; Booth & Ainscow, 2011; Echeita, 2019).

Estudios realizados en varios países europeos (Rutigliano, 2020; Óhidy, 2023) coinciden en afirmar que persisten condiciones que influyen, de manera significativa, en la participación y el éxito escolar de los niños romaníes. Las cuestiones principales que se plantean en la escuela vienen determinadas por algunas de sus características: los romanís son “migrantes” y “minoría” a la vez, a menudo son obligados a un “nomadismo forzado” y son, sin ninguna duda, la comunidad de Europa más rechazada y marginada (Liégeois, 2004; European Commission, 2020a). Esto se conoce como “antigitanismo” (Bortone & Pistecchia, 2019; Bravi, 2020; Ligéois, 2015; Muños Vacas, 2021).

No existe un sistema educativo con el que la comunidad internacional romaní se pueda identificar, tampoco propuestas curriculares sensibles a sus singularidades, ni intercambios en dominios muy concretos como el desarrollo de material pedagógico (Bortone, 2021; European Commission, 2021; Presidenza della Repubblica, 2022). La escuela actual continúa siendo excluyente (Echeita, 2019; Rutigliano, 2020; UNESCO, 2020).

Es necesario abrir las puertas al diálogo entre todos los actores implicados en el proceso educativo: equipo directivo, profesorado, padres y madres, alumnado y

comunidad para crear condiciones favorables a una efectiva participación del alumnado romaní en un contexto multicultural en el cual la diferencia sea percibida y valorada como riqueza para todos y no como un obstáculo o un problema (Ainscow, 2020; Hernández et al., 2023; MLPS et al., 2021).

Avanzar hacia una educación intercultural e inclusiva es clave para acoger a todo el alumnado, identificar los obstáculos que dificultan su participación plena y activa en igualdad de condiciones, asegurar la equidad y combatir el círculo vicioso de la pobreza económica y la marginación socio-política y educativa que sufren los romanís.

Como ha señalado Bortone (2013), existe una relación estrecha entre la escasa o nula escolarización y la situación persistente de exclusión de la vida social, económica y política en la que están instaladas las comunidades romaníes, a pesar de los indudables esfuerzos realizados por la Unión Europea y los diferentes estados que la conforman. La marginalidad e invisibilidad de sus miembros afecta al proceso de escolarización de los niños y niñas romanís y se refleja en sus elevadas tasas de fracaso y abandono escolar.

En este sentido, son interesantes las consideraciones sobre los escasos logros alcanzados para salvar la brecha entre el alumnado romaní y el resto de estudiantes (Curcic et al., 2014; Óhidy, 2023; Rutigliano, 2020), así como los fracasos, a nivel de resultados, de las políticas educativas promovidas en otros países europeos (Kyuchukov & New, 2016).

Estas evidencias nos llevan a cuestionar la eficacia de las políticas de inclusión y escolarización llevadas a cabo y la idoneidad de los enfoques adoptados. Se impone, pues, la necesidad de reflexionar críticamente sobre las medidas educativas adoptadas, los respaldos ofrecidos, las perspectivas y enfoques curriculares implementados en las escuelas y otras muchas cuestiones que siguen sobre la mesa (MIUR-ISMU, 2015). Es necesario analizar el papel jugado por las escuelas y las actuaciones emprendidas para

favorecer la inclusión, así como prestar atención a la formación del profesorado (Hinojosa & López, 2018; López-López & La Malfa, 2020; Sharma, 2020) y a la relación familia-escuela (Merchán-Ríos et al., 2023; Mirazchiyski et al., 2022; Salgado-Orellana et al., 2019; Zachos & Panagiotidou, 2019).

Favorecer una educación inclusiva para todos, como propone UNESCO (2015, 2020), no es posible sin ampliar la investigación existente hasta el momento y atender a la situación real en que se encuentra el alumnado romaní en las escuelas.

El análisis de esta situación debe hacerse desde una perspectiva integral que contemple el compromiso actual de la escuela, la posición de los líderes escolares y el profesorado, pero que incluya también al alumnado y sus familias. Este es el propósito de este estudio, ser en sí mismo inclusivo y abarcar la posición de distintos miembros de la comunidad educativa, como recomiendan Ainscow (2016) y Ainscow y Messiou (2018).

1.3. Preguntas que orientan la investigación

Esta investigación se centra en cuatro escuelas de la ciudad de Messina (Italia) que acogen alumnado romaní, en las percepciones sobre la diversidad cultural que tienen sus miembros, en las actuaciones emprendidas para favorecer la inclusión del alumnado romaní y la repercusión que todo ello tiene en las expectativas y resultados de aprendizaje, a nivel de rendimiento académico, de este alumnado. Algunas de las preguntas que orientan este estudio son:

- ¿Qué visión tiene el profesorado de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela?
- ¿Existen diferencias en las percepciones del profesorado en función del centro, nivel educativo en que enseñan, especialidad, edad, años de experiencia, género, o la formación en diversidad recibida?

- ¿Es posible definir un perfil profesional docente en base a esta visión y las concepciones formuladas por el profesorado?
- ¿Qué opinan las direcciones escolares de la inclusión del alumnado romaní y qué acciones promueven?
- ¿Qué actuaciones, desde el punto de vista curricular, organizativo, funcional ..., desarrolla la escuela para favorecer la inclusión del alumnado romaní?
- ¿Qué percepción tiene el alumnado romaní de educación obligatoria de la escuela y cuáles son sus expectativas de futuro?
- ¿Qué opinan las familias de la educación que reciben sus hijos y la labor de la escuela?
- ¿Cuáles son las expectativas de las familias romanís con respecto a sus hijos?

1.4. Problema

El problema que da origen a esta investigación se centra en el estudio de las actuaciones emprendidas en cuatro escuelas de la ciudad de Messina para favorecer la inclusión del alumnado romaní de segunda generación que viven en hogares, después de una larga permanencia de los padres, procedentes de la ex-Yugoslavia, en el “Campamento nómada”, y la repercusión de estas en las expectativas y resultados de aprendizaje del alumnado romaní. Todo ello desde la perspectiva de los líderes escolares, profesorado, alumnado y familias romanís.

Con este propósito se pretende describir la situación de este alumnado en las escuelas, aproximarnos a las posiciones acerca de la diversidad cultural y la inclusión de los miembros de la comunidad educativa y extraer implicaciones que puedan orientar la promoción y valoración positiva de la diversidad socio cultural del alumnado romaní en la escuela obligatoria y contribuir a crear escuelas y sociedades más interculturales e inclusivas.

Estas intenciones han centrado nuestro problema de investigación en *La atención a la diversidad del alumnado romaní en educación obligatoria, sus expectativas y resultados de aprendizaje. Un estudio de caso en la ciudad de Messina.*”

1.5. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es estudiar la posición y actuaciones adoptadas por los colegios de educación obligatoria de la ciudad de Messina para responder a la diversidad sociocultural del alumnado romaní, analizar la posición de direcciones, profesorado y familias, y profundizar en las expectativas y resultados académicos alcanzados por el alumnado.

Este propósito general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela.
2. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio.
3. Caracterizar el perfil profesional del profesorado de los centros de educación obligatoria de la ciudad italiana de Messina a los que asiste alumnado romaní a partir de sus concepciones acerca de la diversidad cultural y las variables independientes contempladas en la investigación.
4. Conocer la visión de la dirección escolar sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla.
5. Conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro.
6. Estudiar la opinión de las familias romanís acerca de la educación que reciben sus hijos y la labor llevada a cabo por la escuela.

1.6. Valor teórico de la investigación

Esta investigación tiene relevancia en varios aspectos.

Este estudio colma una laguna en la literatura científica relacionada la situación del alumnado romaní en el período previo a la implementación del “Proyecto Nacional de Inclusión e Inserción de Niños RSC”, supervisado por el Istituto degli Innocenti (2020, 2021) y la Universidad de Messina (Carbone, 2023), lo que posibilita que estos resultados contribuyan a incrementar el escaso conocimiento existente sobre la inclusión del alumnado romaní en ese periodo y, al mismo tiempo, que puedan ser contrastados con los obtenidos en otros estudios que se puedan realizar posteriormente.

La investigación nos acerca al proceso de integración e inclusión experimentado por los niños romanís de la ciudad de Messina, concretamente en la etapa de educación obligatoria, a través de un proceso de revisión teórica riguroso de documentos y publicaciones elaborados por organizaciones diversas y expertos que ayuda a describir el itinerario escolar de este colectivo en los cuatro centros frecuentados por el alumnado romaní en la ciudad de Messina. Se trata de una contribución novedosa porque aborda el estudio desde una perspectiva inclusiva, ya que analiza el punto de vista de distintos agentes: direcciones escolares, profesorado, familias y alumnado romaní.

El estudio permite, así mismo, monitorizar el camino escolar de los niños romanés en la ciudad de Messina en un periodo específico y proporcionar datos empíricos que no sería posible encontrar en las estadísticas oficiales por la ley de protección de datos y la privacidad, en cuanto relativos a una etnia específica (UNAR, 2022).

Nuestra investigación *sobre y con* lo romanís tiene sentido en cuanto realizado a nivel local, en una comunidad pequeña como la de Messina y en un momento concreto, como es el traslado del campamento nómada a los hogares, que afecta al proceso de escolarización y a la forma en que el contexto escolar da respuesta a este reto y favorece la

inclusión de todo el alumnado. Pero también aporta elementos epistemológicos y metodológicos novedosos que pueden ser referentes a adoptar en futuros estudios. Se trata de una iniciativa que se suma a otros proyectos de investigación ya realizados en distintos países y que se centran en el análisis de las opiniones de los docentes sobre la diversidad cultural (Carrasco & Coronel, 2017; López-López & La Malfa, 2020; Mazi, 2020; Sharma, 2012), pero en este caso conjugando instrumentos cuantitativos y cualitativos. Además, este análisis se focaliza, también, en la posición que mantienen las direcciones escolares, como factores claves para el cambio y la mejora de la inclusión en los centros educativos (López-López et al., 2022a; Riehl, 2000; Valdés, 2022; Wang, 2018).

Conocer las percepciones del profesorado, determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio y definir el perfil profesional de los docentes; conocer la visión de las direcciones escolares sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla, puede ayudar a líderes educativos y a docentes a reconsiderar sus actitudes y las decisiones que toman con respecto al alumnado romaní. Además, puede ayudarles a promover, con mayores garantías de éxito, la inclusión del alumnado romaní en los centros de educación obligatoria.

La investigación, a través de las entrevistas y grupos de discusión, ha permitido dar voz a docentes y directivos, pero también a otros colectivos como las familias y el alumnado, no siempre presentes, curiosamente, en las investigaciones que pretenden promover la inclusión, como han señalado López-López et al. (2023). El estudio proporciona información sobre las percepciones que tiene la familia acerca del profesorado, la escuela y la labor que desempeñan recoge sus expectativas y sus propuestas para mejorar el proceso de inclusión para que no sea una “inclusión a medias”

(Sarcinelli, 2020; Zachos & Panagiotidou, 2019). En este sentido, invita a reflexionar sobre la importancia de dar voz a las familias romaníes y al alumnado y de generar entornos basados en la confianza mutua y el uso del diálogo franco entre ambas instituciones. El estudio ayuda, así, a mejorar la relación familia-escuela a través de una comunicación eficaz, como proponen Simón y Barrios (2019). Esta comunicación en estos momentos, como señala el estudio, no es fácil por el bajo nivel que tienen del italiano, el desconocimiento de los códigos con los que funciona la escuela y la escasa formación académica de los padres que impide que puedan ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Esta situación, lejos de ser interpretada como falta de interés por la educación de sus hijos, debería ser afrontada por la escuela y la administración educativa creando espacios para el encuentro y formación de las familias.

En cuanto a los niños, el estudio revela cómo se relacionan con otros niños y cómo, en algunos casos, adoptan comportamientos con los que pretenden distanciarse de su identidad romaní como estrategia para ser aceptados. Esta constatación requiere de un análisis profundo por parte de investigadores y profesionales de la educación, pero, sobre todo, de la adopción de medidas que eviten que los niños romanís se sientan inferiores o avergonzados de su origen.

El estudio ha destacado, así mismo, la necesidad de prestar mayor atención a la formación inclusiva del profesorado, como una formación dirigida a todo el profesorado, y no sólo para aquellos que trabajan en contextos concretos o con alumnado romaní. Es necesario promover el desarrollo de buenas prácticas basadas en la colaboración docente entre profesores de distintos niveles y escuelas y no dejar que la formación dependa de la buena voluntad del profesorado a título particular. La investigación proporciona elementos importantes para la reflexión que invitan a reconsiderar las medidas adoptadas hasta ahora en la formación docente e invita a adoptar nuevas metodologías e incluir, en las propuestas

curriculares, elementos del patrimonio cultural de las minorías étnicas, en este caso de la comunidad romaní.

Con respecto a la necesidad de adoptar nuevas metodologías para mejorar la práctica, los docentes señalan que necesitan:

- Trabajar en clase y de manera colaborativa con todos los estudiantes.
- Mejorar la competencia lingüística de los niños romanís
- Establecer programas de refuerzo en clase

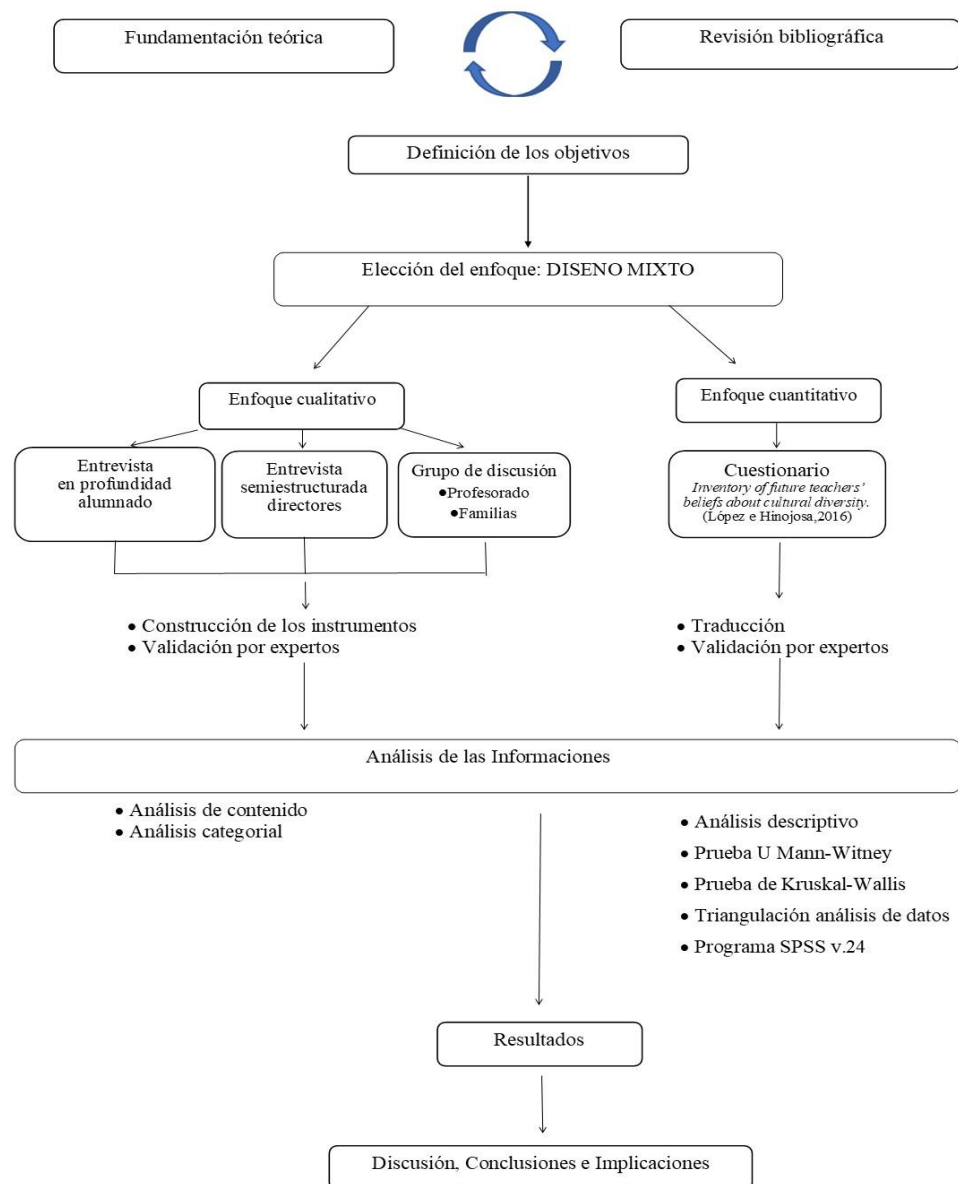
En cuanto a las direcciones escolares, la investigación pone de manifiesto la necesidad de que éstas reflexionen sobre los factores que dificultan la participación del alumnado romaní y su aprendizaje (transporte, comedor, distancia al centro, poder adquisitivo, ...) y articulen medidas que ayuden a corregir las desigualdades existentes. En este sentido, la investigación invita a este colectivo a reflexionar sobre estos factores y emprender acciones que permitan corregirlos y crear ambientes acogedores en los que el alumnado y sus familias se sientan valorados y reconocidos (programas de acogida, incorporación de contenidos que les son propios al currículo, reforzar y cuidar la relación con las familias, ampliar el compromiso con otros agentes y asociaciones del entorno, etc.).

La investigación contribuye, además, a tomar más consciencia de las barreras de distinta índole que obstaculizan la plena inclusión del alumnado romaní (condiciones de habitabilidad, falta de apoyos y recursos, entornos poco estimulantes desde el punto de vista intelectual, elevados niveles de absentismo, etc.), que enfatizan la necesidad de abordar la inclusión desde perspectivas más integrales.

1.7. Diseño de la investigación

Gráfico 2

Diseño de la investigación



CAPÍTULO 2

LA ESCUELA Y PROFESORADO

ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

2.1. El hecho multicultural y su potencial educativo

La Educación puede ser un factor de cohesión si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social (UNESCO, 1996, p.59).

La sociedad contemporánea es plural y diversa. Como afirma UNESCO (2006, 2009, 2020) la diversidad cultural es una de las características definitorias de la humanidad y, por tanto, nuestras sociedades son, naturalmente, multiculturales. La multiculturalidad “No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica” (UNESCO, 2006, p.17).

El sociólogo McLuhan (1964) utiliza la metáfora “Global village” para describir el nuevo contexto mundial y, efectivamente, el proceso de globalización ha favorecido y también ha potenciado la movilidad de las personas modificando el concepto de frontera y favorecido la multiculturalidad en la sociedad post-moderna.

Los flujos migratorios que se están produciendo constituyen un fenómeno que afecta a todo el planeta y se realizan dentro de un contexto mundial.

El Informe de la Organización Internacional para las Migraciones (**OIM**) sobre las Migraciones en el Mundo 2022 (McAuliffe & Triandafyllidou, 2022), que hace referencia a los datos de 2021 (UN DESA, 2021), pone de relieve el aumento de la migración internacional. Según la última estimación, en los últimos 50 años, el número de migrantes internacionales ha ido aumentando y ha mostrado una tendencia al alza progresiva y

constante, pasando de 84 millones (estimado en 1970) a 281 millones en 2020 (McAuliffe, M. & A. Triandafyllidou, 2022).

Tabla 3

Migrantes Internacionales, 1970-2020

Año	Número de migrantes internacionales	Migrantes como porcentaje de la población mundial
1970	84.460.125	2,3
1975	90.368.010	2,2
1980	101.983.149	2,3
1985	113.206.691	2,3
1990	152.986.157	2,9
1995	161.289.976	2,8
2000	173.230.585	2,8
2005	191.446.828	2,9
2010	220.983.187	3,2
2015	247.958.644	3,4
2020	280.598.105	3,6

Fuentes: McAuliffe & Triandafyllidou (2022, p. 24)

Nota: El número de entidades (Estados, territorios, regiones, administrativas, etc.) para que se facilitan datos en la revisión de 2020 de la población de migrantes internacionales (International Migrant Stock, 2020) de UN DESA es de 232. En 1970, esas entidades eran 135.

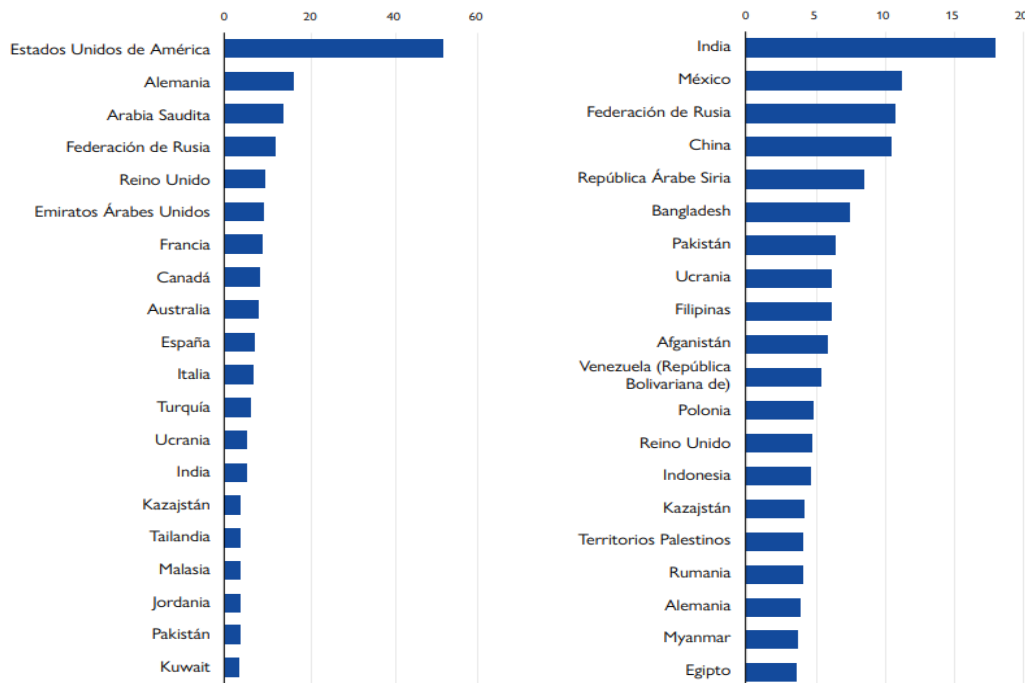
En cuanto a la distribución, Asia acoge alrededor de 30,5% de la población migrante internacional, mientras que en el resto de los continentes se distribuye así: Europa 30,9%; las Américas 26,2%; África 9% y Oceanía 3,3% (McAuliffe & Triandafyllidou, 2022, p. 24).

Los datos muestran que las remesas internacionales han aumentado enfatizando la importancia de la migración internacional como factor de desarrollo (McAuliffe & Triandafyllidou, 2022). Los datos, muestran, además, un aumento del fenómeno migratorio y una creciente presencia de menores migrantes, incluso no acompañados (UN DESA, 2021; Sedmak et al., 2021). UNESCO (s.f.) estima que hay 36 millones de niños migrantes.

En la tabla 3 se muestran los principales lugares de destino y de origen en 2020.

Gráfico 3

Población migrante internacional en 2020. Los 20 principales lugares de destino (izquierda) y de origen(derecha) de los migrantes internacionales en 2022



Fuente: McAuliffe & Triandafyllidou (2022, p. 25)

De esta forma, la multiculturalidad, caracterizada por la presencia de hombres y mujeres de diversos países, etnias y culturas es un hecho en las sociedades actuales. Según UNESCO (2001), “en nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas” (UNESCO, 2001, p. 67).

Sin embargo, como señala McAuliffe (2018) en su estudio, en este período de gran inestabilidad social y precariedad económica, una parte de las comunidades autóctonas de los países desarrollados considera esta multiculturalidad un aspecto negativo y una amenaza a su identidad cultural y su estabilidad. Este tipo de posiciones suelen guardar estrecha relación con la falta de información acerca de la migración y con la visión

distorsionada y estereotipada que suele proyectarse de este fenómeno en los medios de comunicación y en internet (European Commission, 2020b; Siapera et al., 2018; Instituto para la Economía y la Paz, 2020).

Los daños causados por este hecho se relacionan con el discurso de odio y la xenofobia que promueven el rechazo y la hostilidad hacia los migrantes, lo que, a su vez, contribuye a legitimar las políticas contrarias a la migración, excluyentes y discriminatorias (Mossou & Lane, 2018; McAuliffe & Triandafyllidou, 2022). La hostilidad y el miedo a la diversidad invitan a adoptar medidas asimilacioncitas, segregadoras y excluyentes que generan desigualdades y que llevan, incluso, al cierre de fronteras.

A pesar de las políticas inclusivas adoptadas por los numerosos Estados para responder a los objetivos recogidos en la Agenda 2030, aún hoy existe discriminación y fuertes desigualdades que afectan a mujeres, discapacitados o grupos minoritarios como los romanís (Clarke et al., 2022; OECD, 2022).

En cuanto a las mujeres, el Índice de Normas Sociales de Género (GSNI, por sus siglas en inglés), publicado recientemente por UNDP (2023), revela la falta de avances en la superación de los prejuicios contra las mujeres en el ámbito político, educativo, económico y en la protección de la seguridad física en la última década (UNDP, 2023).

El informe “*A persisting concern: anti-gypsyism as a barrier to Roma inclusión*” (FRA, 2018), elaborado por la Union Fundamental Rights Agency, muestra la situación de desigualdad y exclusión que vive el pueblo romaní en Europa: discriminación, acoso, delitos de odio, falta de educación, pobreza, desempleo y problemas de salud. Si nos centramos en la educación, el informe UNESCO (2020) señala que:

En Europa, el 48% de los niños en edad escolar secundaria superior no asisten a la escuela, y este porcentaje aumenta al 95% entre los jóvenes en edad escolar postsecundaria o terciaria. También hay una mayor tasa de abandono escolar y segregación escolar en algunos países. A pesar de haber mejorado en los últimos años, esta situación influye en la comunidad romaní para acceder al mercado laboral en igualdad de oportunidades. En particular, la tasa de empleo remunerado es mucho más baja para los romaníes de 20 a 64 años, con un 43% en comparación con el 70% de la media europea en 2015. Asimismo, existen diferencias significativas entre los jóvenes con un 63% de jóvenes entre 16 y 24 años que no trabajan ni estudian en comparación con la media europea del 12%. (UNESCO, 2020, p. 17)

El Consejo de la Unión Europea (2021) y autores como Arza et al. (2020) reconocen que estas evidentes desigualdades se han agravado con el COVID-19.

Existen, no obstante, numerosas iniciativas institucionales (Ministero del Lavoro e delle Politiche social [MLPS] et al., 2014; European Commission, 2020; Save the Children, 2022) que apuestan por el encuentro e intercambio entre distintas culturas desde una visión positiva de la diversidad para favorecer la convivencia, combatir la discriminación y favorecer el desarrollo de competencias interculturales más acordes con la sociedad global y diversa en que vivimos. Un ejemplo de ello son los programas “Erasmus plus” de la Unión Europea para la movilidad internacional de jóvenes y profesionales (European Commission, 2023a, 2023b).

El programa Erasmus Plus está dirigido tanto a particulares como a grupos y abarca todos los niveles de la educación escolar, universitaria y profesional del personal escolar. Su acción va más allá del espacio comunitario creando oportunidades de intercambio cultural y cooperación transnacional también con países que no pertenecen a la UE. Es una iniciativa que apoya las prioridades y actividades establecidas por el

Espacio Europeo de la Educación, el Plan de Acción de la Educación Digital y la Agenda Europea promoviendo el acceso a una educación de calidad para todos, la inclusión y la equidad en todas sus acciones.

Los objetivos específicos del programa 2024-2027 son: promover la movilidad de las personas y los grupos para el aprendizaje y la colaboración, la calidad, la inclusión y la equidad, la excelencia, la creatividad y la innovación en las organizaciones y en las políticas de educación y formación; en las organizaciones y en las políticas de juventud y también en las organizaciones y las políticas deportivas (European Commission, 2023). Como han señalado Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez (2012) y Pontis (2022), estos programas de movilidad internacional favorecen la adquisición de competencias interculturales, la inclusión y la convivencia.

Según UNESCO (2015) y Operti (2019), es necesario impulsar políticas y sociedades inclusivas que valoren positivamente la multiculturalidad y ofrezcan oportunidades para todos. Una sociedad inclusiva, equitativa y justa requiere una educación igualmente inclusiva, equitativa y justa para todos (Consejo de Europa, 2008; UNESCO, 2020).

Bartolomé (2017), Pagani et al. (2011) y UNESCO (2015) han reconocido el enorme potencial que encierra la diversidad y el papel clave que pueden desempeñar la educación y las escuelas en la mejora de la convivencia y la creación de sociedades más inclusivas. “el potencial de la escuela para mejorar las relaciones interculturales, así como las relaciones interpersonales en general, es enorme” (Pagani et al., 2011, p. 337).

La diversidad cultural, como recientemente ha señalado UNESCO es “Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad”, patrimonio común de la humanidad y “debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futura” (UNESCO, 2001). La cultura no es inmutable, se transforma en su relación con otras

culturas, también para mejorar la convivencia y crear sociedades más inclusivas (UNESCO, 2015). En este sentido, Portera (2013) afirma que las identidades culturales más sanas y estables son, precisamente, aquellas que se abren a la comparación y el diálogo con la alteridad.

En la misma línea se posiciona UNESCO (2009) cuando recomienda invertir en diversidad cultural y diálogo intercultural, entendiendo que “El éxito del diálogo intercultural no depende tanto del conocimiento de los otros como de la capacidad básica de escuchar, la flexibilidad cognitiva, la empatía, la humildad y la hospitalidad” (UNESCO, 2009, p. 10). Cuando hay apertura hacia la diversidad cultural hay también acogida hacia “los otros” en sus características y un reconocimiento consciente de los intereses y necesidades recíprocas. Appreciar la diversidad como una oportunidad de crecimiento y mejora y promover una educación en diversidad ayuda a la sociedad multicultural a desarrollar una cultura de colaboración solidaria y contribuir al bien común.

2.1.1. Diversidad, diferencia y desigualdad

Para comprender el alcance del potencial que brinda la diversidad cultural es conveniente clarificar el sentido de los términos “diversidad” y “diferencia”, pues a menudo son utilizados de modo ambiguo, como problemas asociados a situaciones de desigualdad (Ainscow, 2016; Echeita, 2019; López Melero, 2001).

Si tomamos de referencia el trabajo realizado por Gimeno (1999), López Melero (2001) y Echeita (2019), la diversidad debe entenderse como una cualidad de las personas por la que cada una es como es, no como nos gustaría que fuera. La diferencia, en cambio, es la valoración que se hace de la diversidad y, por tanto, una construcción social. En ocasiones, la diversidad se traduce en desigualdad, en la medida en que las singularidades

de ciertos sujetos o grupos dificultan y obstaculizan su participación y acceso a los bienes sociales, económicos y culturales (Ainscow, 2016); al tiempo que la diferencia se convierte en una etiqueta (construcción social) para justificar la desigualdad en una sociedad cuya verdadera condición es la diversidad (García Castaño & Granados, 1999). En este sentido, Gimeno (1999) afirma que:

Todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por eso debemos estar muy atentos a que, bajo el paraguas de la diversidad no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad. Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades. (Gimeno, 1999, p. 2)

La “romanípe”, que identifica a la minoría romaní objeto de nuestro estudio, representa un claro ejemplo de caso en que la diversidad está asociada a desigualdad (European Commission, 2020; Spinelli, 2006). La escuela, que debería educar en diversidad y garantizar la equidad y el éxito de todo el alumnado, con frecuencia tiende a reproducir dinámicas que generan desigualdad social y cultural (Carr & Kemmis, 1988; Delbury, 2020; Torres, 1996).

En el marco del debate teórico contemporáneo sobre la diversidad cultural hay, básicamente, dos discursos políticos: “la política del reconocimiento” propuesta por Taylor (1993) y la “lucha por el reconocimiento en el estado democrático de derecho” defendida por Habermas (1999).

Según este último, es necesario distinguir el ámbito de la política del cultural. El estado constitucional debe asegurar la igualdad de derechos a todos los ciudadanos para garantizar la coexistencia pacífica entre diferentes realidades culturales. Taylor (1993), en

cambio, afirma que la política del multiculturalismo exige el “reconocimiento político de la diferencia” donde el término identidad equivale a la interpretación que hace una persona de quien es y de sus características como ser humano. Para este autor, la falta o el falso reconocimiento pueden causar daño y ser, también, una forma de opresión.

En opinión de Habermas (1999), la valoración de las diversidades socio-culturales tiene que estar basada en criterios constitucionales universales y transculturales. Por lo tanto, las políticas educativas deben reconocer las diversidades en el marco de un reconocimiento común de derechos para combatir la exclusión social que resulta de actitudes y aptitudes discriminatorias hacia la diversidad.

2.2. La inclusión y la interculturalidad como respuestas a la diversidad cultural

Son numerosos los organismos e instituciones internacionales que se han posicionado a favor de la inclusión y la interculturalidad para responder a la diversidad (UNDP, 2015; UNESCO, 2016, 2023; Consejo de Europa, 2008).

Para Ble y Cornelio (2023), la interculturalidad es la resultante del intercambio y el diálogo «intercultural» en los planos local, nacional, regional o internacional y puede favorecer la cohesión social y la paz, ya que sólo se puede realizar a través de la participación de todos los ciudadanos.

En el informe del Ministerio de Educación de Italia “Orientamenti interculturali” (MIUR, 2022) se define a las jóvenes generaciones como “nativos interculturales” y se afirma que: “La perspectiva intercultural, en el contexto escolar, atraviesa los saberes y las disciplinas, se dirige a todos, italianos y no y necesita la contribución de todos” (p. 35).

La interculturalidad, como concepto, tiene un carácter dinámico y se refiere a las relaciones entre grupos culturales, es una educación para todos. UNESCO la define como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar

expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005, p. 6).

La interculturalidad responde a un proceso educativo y social complejo e interactivo, basado en una visión positiva de la diversidad cultural que promueve la interacción y el intercambio equitativo y que combate las desigualdades generadas por motivos culturales (Pareja De Vicente, 2017). Para el MIUR (2022), la educación intercultural es “un proceso de interacción entre sujetos pertenecientes a culturas diferentes con el fin de promover, en los contextos educativos, la confrontación, el diálogo y la recíproca transformación. Afecta a todos los alumnos y a todos los niveles de enseñanza” (MIUR, 2022, p. 1).

La educación intercultural asume, así, los valores inclusivos y es, en sí misma, una educación inclusiva, entendida esta como proceso dirigido a todo el alumnado que pretender eliminar las barreras que obstaculizan la participación efectiva de todos y contribuir al éxito de todo el alumnado en situaciones de equidad (Ainscow, 2017, 2020; Echeita, 2017; López-López & Leon Guerrero, 2021; Rice & Smith, 2023; Whitley et al., 2020; Kerr & Ainscow, 2023). Echeita (2017), sin embargo, subraya la contradicción existen entre lo que se establece en la norma y lo que realmente pasa en los centros educativos, donde la discriminación y la exclusión siguen presentes. Para este autor hablar de educación inclusiva es una “perspectiva desde la que analizar los desafíos de la equidad en la educación escolar” (p. 19).

Ainscow (2017), por su parte, subraya la necesidad de partir de una “visión compartida” por parte de todos los actores de la educación, de una visión que contemple “factores dentro de la escuela, factores entre escuelas y factores fuera de la escuela” (p. 148).

En el caso de Italia, el MIUR (2022) señala la necesidad de utilizar, en los

documentos ministeriales, una terminología más coherente con la realidad que cambia. Los términos “alumnos extranjeros” o “alumnos con nacionalidad no italiana” ya no son adecuados y sugiere adoptar “alumnos con antecedentes migratorios” que se utiliza con frecuencia en el ámbito académico y europeo. Sin embargo, avanzar hacia una mayor inclusión y la interculturalidad, no es una cuestión sólo de terminología, sino de vulnerabilidad de derechos y de desigualdad que afecta, de forma especial, a ciertos colectivos como el alumnado romaní, menores extranjeros no acompañados o refugiados, entre otros, y que, en ocasiones, no figuran en las estadísticas o se les cataloga como “con nacionalidad no italiana”, utilizada por el Ministerio de Educación, pero que son estudiantes

... con o sin reconocimiento formal de la ciudadanía, portadores de sensibilidades y procedencias que enriquecen el tejido multicultural y multilingüe de las escuelas italianas. (MIUR, 2022, p. 1)

El debate sobre la inclusión educativa es complejo e interesante. Ainscow (2016, 2020), Whitley et al. (2020), Echeita (2017) y Rice y Smith (2023), entre otros, han resaltado las virtualidades de la inclusión educativa y la intercultural como respuestas adecuadas a la diversidad para la creación de una sociedad más equitativa y justa. Otros autores, como Delbury (2020), Ekins (2017) y García-Barrera (2023) cuestionan el modelo inclusivo.

García-Barrera (2023) señala la problemática del “sesgo inclusivo” en el paradigma de la educación inclusiva que se erige sobre un enfoque capacitista que etiqueta el alumnado en función de sus capacidades, perpetuando una perspectiva capacitista, que condiciona e impide su plena inclusión.

Para superar esta visión García-Barrera propone “un modelo holístico

anticapacitista, crítico y personalizado” que efectivamente realice una verdadera normalización y propone una educación que sea “especial” para todos” (García-Barrera, 2023, p. 181).

Delbury (2020) y Bekerman (2020) asumen la perspectiva crítica de Tubino (2005) y Walsh (2009). Para estos autores

El significado de la interculturalidad está estrechamente relacionado con un proyecto social, cultural educacional, político, ético y epistémico que va hacia la descolonización y la transformación. Es un concepto al que los movimientos sociales indígenas latinoamericanos llenaron de sentido. La interculturalidad concebida desde esta visión representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye los conocimientos subalternizados y los occidentales en una relación tensa, crítica y más igualitaria. (Comboni & Juárez, 2020)

Los autores (Delbury, 2020; Bekerman, 2020) se muestran a favor de la interculturalidad educativa y critican la retórica educativa y la posición de la política actual que tienden a reemplazar el término “cultura” por “raza”.

Para superar este enfoque, visto por Delbury (2020) y Bekerman (2020) como un peligro de “un racismo intercultural”, Bekerman (2020) propone una formación de los docentes “como expertos críticos en este proceso de cambio” (p. 10).

Para Hernández et al., (2023) es necesario incorporar “espacios que favorezcan el desarrollo moral de los docentes y el cambio de perspectiva sobre lo que es la inclusión” (p.78) interconectando “el cuidado y la justicia social” (p. 79) desarrollando, además, entre otras, habilidades empáticas a través de la formación docente en cuanto, como muestra Ekins (2017), las relaciones sociales y emocionales del personal pueden apoyar y construir prácticas inclusivas e interculturales.

El objetivo de la interculturalidad es, como sostienen Bekerman (2020) y Ekins (2017), alcanzar una convivencia pacífica entre todas las diversidades y esto solo es posible cuando se producen relaciones interculturales positivas, amistosas y colaborativas en la sociedad y en la escuela.

Operti (2017, 2019), a partir del espíritu transformador de la Agenda Educativa 2030, propone, desde seis perspectivas convergentes, una visión multidimensional de la educación inclusiva. Estas perspectivas son:

una postura filosófica-ética en favor de un universalismo diverso e incluyente; un estado garante de una genuina inclusión en oportunidades educativas; la educación inclusiva entendida como el espíritu y la materia del sistema educativo; la educación inclusiva como un disparador de oportunidades de aprendizaje; educadores que se apropien y amen la diversidad; y acuerdos sobre inclusión que convezan y comprometan a la sociedad en su conjunto. (Operti, 2019, p. 279)

La educación inclusiva requiere, pues, la capacidad para movilizar y utilizar los valores, las actitudes, las aptitudes, el conocimiento y/o la visión pertinente con el fin de responder de manera apropiada y efectiva a las exigencias, retos y oportunidades que plantean las situaciones democráticas e interculturales. (Consejo de Europa, 2016, p. 6)

Una educación inclusiva, además, requiere la adquisición y el desarrollo de la “competencia intercultural” que es una de las competencias globales y multidimensional que la OECD (2018) define como:

La capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales, de comprender y apreciar las perspectivas y las visiones del mundo de los demás, de participar en

interacciones abiertas, adecuadas y eficaces con personas de diferentes culturas y de actuar por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (OECD, 2018, p. 4).

Sin embargo, otros autores (Barrett, 2020; Deardorff, 2011; Pozo-Vicente & Aguaded-Gómez, 2012; Portera, 2019) aluden a esta competencia en plural, usando el término “competencias interculturales” para definir un sistema articulado y complejo de competencias que favorecen el proceso de inclusión desde la perspectiva intercultural. En este estudio se ha optado por utilizar el término en singular, como lo hace la OECD (2018).

Organismos como la ONU (UNESCO, 2017), la OECD (2018) y el Consejo de la Unión Europea (2018), subrayan que la competencia intercultural debe entenderse como una de las competencias clave de la ciudadanía contemporánea.

Gráfico 4

Las tres dimensiones de la competencia global de la OECD



Fuente: OECD (2020, p. 57).

Para adquirir la competencia intercultural es necesario desarrollar actitudes

(respeto, apertura mental, empatía, solidaridad...), conocimientos (autoconciencia, conciencia sociolingüística, información cultural específica) y destrezas (pensamiento crítico, habilidades sociales...) para comunicarse y relacionarse de forma adecuada y eficaz con personas de diferentes culturas (Deardorff, 2004; OECD, 2020).

2.3. Escuela y sistemas educativos inclusivos

El reto de la escuela es respetar, valorar y capitalizar las diferencias individuales presentes en todos los alumnos, con especial atención a las situaciones en las que estas diferencias se traducen en importantes obstáculos para el aprendizaje y la participación en la vida social. Se trata de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNPD, 2015, p. 19).

Como subraya Martínez (2019), la educación inclusiva debe ser abordada desde una visión sistémica, pues la inclusión es responsabilidad del conjunto de la sociedad. La labor de la escuela debe concebirse como parte integrante de las acciones acometidas desde el resto de los contextos sociales e institucionales, pues afecta a todos los ámbitos de la vida de las personas. En este sentido, no cabe duda de que el sistema educativo, y de forma particular la escuela, tiene el compromiso de promover también la inclusión. Como ha señalado UNESCO (2017), una escuela es inclusiva si el sistema escolar es inclusivo y equitativo.

El cambio que se persigue, para que sea efectivo, debe involucrar a los agentes políticos, escolares y sociales y requiere un compromiso a múltiples niveles: sistemas educativos, escuela y en aula (Booth & Ainscow, 2013; UNESCO, 2017).

UNESCO (2017), Booth & Ainscow (2013) y López-López (2023), entre otros, han destacado la necesidad de un cambio no sólo en la política educativa, sino también en las escuelas y prácticas escolares, ya que éstas continúan reflejando la ideología de los grupos sociales dominantes y mayoritarios excluyendo, o minimizando, la presencia

siempre creciente de los grupos minoritarios.

En la organización de una escuela inclusiva influyen algunos factores que están en la base de la creación de un sistema educativo inclusivo. León et al. (2016a) identifican seis factores a considerar: cambio de mentalidad y actitudes respecto a la diversidad, considerada habitualmente como problema y elemento de desestabilización social; acción contextualizada realizadas con la contribución de todas las partes interesadas para reforzar el sentido de comunidad en torno a valores compartidos; replanteamiento curricular, se trata de implementar nuevos planteamiento organizativos que sean “más flexible, abiertos y funcionales” a este respecto se requieren, entre otras cuestiones, instituciones educativas más autónomas, con capacidad para planificar y generar estructuras y condiciones óptimas; formación de calidad del profesorado y un liderazgo democrático y compartido.

Gráfico 5

Factores para conseguir sistemas educativos inclusivos



Fuente: León et al. (2016a, p. 69)

Como afirma UNESCO (2020), una escuela es inclusiva y justa si garantiza oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos y se compromete con el éxito de todos los alumnos y la superación de los obstáculos.

Podríamos afirmar que una escuela es inclusiva e intercultural cuando:

1. Replantea la propuesta curricular de manera flexible para atender las necesidades de todos los estudiantes (Sleeter, 2018; Alba, 2019).
2. Su oferta y propuesta formativa surge de la reflexión y deliberación conjunta con los miembros de la comunidad y el entorno (UNESCO, 2016).
3. Ofrece estructuras y condiciones óptimas (tiempos, espacios, ...) que aseguren el trabajo conjunto y la coordinación docente (UNESCO, 2017; Grant & Ray, 2019).
4. Se convierte en espacio de formación para el profesorado reforzando su compromiso con la inclusión (Grant & Ray, 2019).
5. Adopta metodologías que favorecen el conocimiento mutuo, la confianza, la cooperación, la escucha activa, la interdependencia positiva, el establecimiento de vínculos afectivos y la cohesión social entre el alumnado (Torrego & Monge, 2018).
6. Utiliza sistemas de evaluación participativos y diversificados para facilitar el éxito de todo el alumnado (Muntaner-Guasp et al., 2016).
7. Estrecha y refuerza las relaciones y colaboración estrecha con familias y entorno (Egido & Bertrán, 2017; López-López, 2023).
8. Ofrece apoyos y recursos humanos y financieros al alumnado más vulnerable (Romero, 2021; DeMatthews et al., 2021).

Para que sea efectivamente inclusiva, la escuela tiene que impulsar practicas educativas inclusivas como proyecto de toda la escuela y debe implicarse en procesos de reflexión y autoevaluación de la práctica en los que deben participar todos los actores implicados (liderazgo, profesorado, alumnado, familias...).

Una escuela inclusivas y equitativas debe incorporar estrategias para estimular la presencia, participación y el éxito de todos los alumnos y apoyando a los estudiantes en peligro de fracaso, marginalización y exclusión.

Además, el papel del profesorado y del equipo educativo es fundamental: los docentes deben tener una preparación adecuada para responder a la diversidad del alumnado adquirida durante la formación inicial y consolidada y optimizada durante la formación permanente (López-López, 2023).

A través del análisis de la autoevaluación por parte de todos los agentes, incluidos los alumnos, sobre el proceso de inclusión de la escuela, es posible identificar los puntos fuertes y débiles y realizar modificaciones para futuras mejoras (Arnaiz & Guirao, 2015; Booth & Ainscow, 2011, 2015).

Existen, en este sentido, distintos instrumentos para medir el grado de inclusión en los centros escolares (Bristol City Council, 2003; UDS Estatal de Educación, 2009; Marchesi et al., 2009; Arnaiz & Guirao, 2015), uno de los más utilizados en los centros escolares es el INDEX, elaborado por Booth y Ainscow (2015).

A través del “Index of inclusión”, que representa un instrumento para mejorar el entorno de aprendizaje/enseñanza y promover el aprendizaje y la participación en la escuela, se puede monitorizar la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes y analizar el centro desde una perspectiva inclusiva a la luz de tres dimensiones: crear culturas inclusivas, establecer políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2015).

Gráfico 6

La tríade del Index



Fuente: Booth & Ainscow (2015, p. 17)

Booth y Ainscow (2015) parten del supuesto que crear culturas en un sentido inclusivo es una condición previa para promover una educación inclusiva y para un cambio efectivo, puesto que las culturas son la expresión de valores y de las creencias que regulan las relaciones y están profundamente enraizadas en la comunidad educativa. Para un centro escolar, así, crear culturas inclusivas significa construir una comunidad escolar que se inspira y comparte valores inclusivos (Martínez, 2019; UNESCO, 2017).

En el Index la dimensión de la Políticas tiene que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; una escuela con vocación inclusiva debe implicar el desarrollo de una escuela para todos organizando apoyo a la diversidad.

La tercera dimensión del Index para medir la inclusión de las escuelas es la dimensión práctica, que está basada en lo que se enseña y la forma en que se enseña y se aprende y se refiere a todas las actividades de enseñanza/aprendizaje y al desarrollo y mejora de los recursos (Marchesi et al., 2009).

Para favorecer una escuela inclusiva es importante diseñar un currículo para todos y organizar el aprendizaje valorando las diversidades. A este respecto, es fundamental asegurar la participación y el éxito de todos los alumnos en todas las actividades y experiencias de aprendizaje en el aula y fuera del aula implicando a las familias y a la comunidad local. (Ainscow et al., 2006; Martínez, 2019; Muntaner-Guasp et al. 2022). El modelo curricular inclusivo de la escuela tiene que ser único, abierto y flexible. A este respecto, Alba (2018) y OECD (2021) afirman que el Diseño Universal para el Aprendizaje, que se apoya a la investigación neurocientífica, ofrece una oportunidad real para lograr este objetivo.

La práctica inclusiva implica, asimismo, la implementación de metodologías activas que convierten al alumnado en protagonistas de su propio aprendizaje (UNESCO, 2021; Pedregosa et al., 2023; Szpunar, 2022) y potencian las relaciones sociales y el desarrollo emocional como elementos clave del aprendizaje (Cárdenas et al., 2022; Núñez-Flores & Llorent. 2022; Zanazzi, 2023; Annino, 2022). En este sentido, emplear metodologías activas, como el Cooperative learning, favorece la participación y ayuda a salvar algunas de las barreras contextuales que obstaculizan el éxito en el aprendizaje de todos (Muntaner-Guasp et al., 2022).

En este sentido las practicas inclusivas, como cualquier proceso de innovación y mejora, debe incluir pronósticos relacionados con su evaluación para que los cambios sean sostenibles en el tiempo (Marchesi et al., 2009).

La buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible. No hay buenas prácticas ideales, sino que dependen del contexto en el que se desarrollan... constituye una “buena práctica”, toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, el alumnado y las

familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad. No es una cuestión de “todo o nada”, sino fundamentalmente de “grado” y de progreso sostenido (proceso) (Marchesi et al. 2009, p. 5).

Sin embargo, llevar los principios inclusivos a la práctica educativa no es fácil (Fernández-Blázquez & Echeita, 2023). La traslación requiere, según López-López (2023), tres cambios indispensables que deben abordarse a nivel institucional para que la escuela sea efectivamente inclusiva: “revisar y contextualizar los programas educativos y curriculares, adoptar nuevas formas de gobernanza, y estrechar y reforzar las relaciones y colaboración con las familias y el entorno” (López-López, 2023, p. 171).

La escuela inclusiva debe tener en cuenta el carácter multicultural del contexto y reelaborar y revisar los programas educativos y curriculares que enmarcan las prácticas educativas inspirándose en una visión positiva y compartida de la diversidad. (Booth & Ainscow, 2015; Muntaner-Guasp et al., 2016; Sleeter, 2018).

A este respecto, el proceso de aprendizaje se concreta involucrando y valorando positivamente la presencia del alumnado minoritario y vulnerable y favoreciendo la participación y el éxito de todos los estudiantes. De este modo, la diversidad de cada alumno se convierte en fuente de riqueza para todos.

Además, para favorecer una efectiva inclusión necesita que la escuela promueva y refuerce la colaboración con las familias del alumnado de origen migratoria y el entorno reconociendo también a las familias no autóctona un papel clave en el proceso de inclusión de sus hijos. Así que la escuela tiene que promover políticas, prácticas e iniciativas como el aprendizaje-servicio, el aprendizaje productivo, que, como afirman algunos autores (Essomba, 2008; Zabala & Arnau, 2014; López-Azuaga & Suarez Riveiro, 2018) pueden fomentar la participación y el compromiso de las familias y de la comunidad para

contrastar el fracaso escolar y luchar contra la segregación y la marginación, alcanzando el éxito escolar de todos los estudiantes mejorando la cohesión y superando las desigualdades en la escuela y en el entorno involucrando también otros agentes, instituciones y comunidades (Leiva, 2013; Sleeter, 2018) que representan un recurso valioso en el proceso de inclusión. Una escuela con vocación inclusiva necesita líderes escolares:

capaces de prestar atención a los programas educativos (contenidos, métodos de enseñanza, etc.), a los logros de aprendizaje de todos los estudiantes, a la formación y desarrollo profesional de los docentes y a la comunidad, creando entornos seguros y acogedores para todos. (López-López, 2023, p. 172)

En este sentido las escuelas inclusivas necesitan líderes que gestionen la institución de forma inclusiva, se requiere un liderazgo inclusivo, que desarrolle un centro escolar para todos y proporcione los apoyos necesarios para superar las barreras visibles e invisibles.

2.4. Las direcciones como líderes educativos en la escuela inclusiva e intercultural

Como han reconocido Cardno et al. (2018); López-López et al. (2021b, 2022b); Romero (2021) y Wang, (2018), el liderazgo directivo puede marcar la diferencia, sobre todo, en contextos sociales caracterizados por la pobreza, la desigualdad y la exclusión, contribuyendo a mejorar la inclusión, la equidad y la justicia social. Naciones Unidas (2015), en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y autores como Riehl (2000), Valdés (2022) y Valdés et al. (2023) consideran el liderazgo inclusivo un factor clave en la creación de una escuela para todos, inclusiva e intercultural.

Como recientemente han señalado López-López y León Guerrero (2023), la

contribución de las direcciones escolares, como líderes pedagógicos inclusivos, es fundamental en dos aspectos: la mejora de la práctica y el desarrollo profesional de los docentes. En cuanto a la primera cuestión, las direcciones pueden:

- a. Impulsar un cambio en las convicciones, creencias y actitudes hacia la diversidad de los miembros de la comunidad educativa para que estos reconozcan y valoren positivamente su contribución a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- b. Gestionar de forma participativa, democrática y equitativa la institución educativa para generar climas basados en la confianza, la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia, necesario para construir un proyecto educativo compartido en torno a valores inclusivos.
- c. Establecer mecanismos para institucionalizar y monitorizar las prácticas inclusivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y asegurar altos niveles de aprendizaje para todos los estudiantes.

Así mismo, y según estas mismas autoras, la contribución de las direcciones escolares inclusivas al desarrollo profesional docente viene determinada por su influencia en las creencias y actitudes de los docentes y en sus comportamientos a la hora de llevar a cabo una práctica educativa más inclusiva, ya que actúan como referentes a seguir para el profesorado y están en disposición de ofrecer apoyos para la mejora (López-López & León-Guerrero, 2023).

En opinión de Leithwood et al. (2020) el liderazgo es, también, el segundo factor que incide en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, el primero son los docentes y su trabajo en el aula. Para esto autor, el liderazgo es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood, 2009, p. 20).

En ese sentido, el rol que tradicionalmente han venido desempeñando los equipos directivos de las escuelas debe modificarse para satisfacer las necesidades de un alumnado diverso y unos contextos cada vez más multiculturales (Riehl, 2000; Leithwood et al., 2020; Cardno et al., 2018; Gómez-Hurtado et al., 2021). Se trata, como señala Valdés (2022) de actuar como líderes inclusivos.

Los líderes inclusivos se comprometen en la gestión de la diversidad escolar, prestando especial atención a aquellos estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, se vinculan con la comunidad educativa, sea dentro o fuera de la escuela, crean ambientes de apoyo mutuo, y colaboración entre profesores y profesionales no docentes, y desarrollan profesionalmente a las personas que trabajan en el contexto escolar mediante capacitaciones, instancias de reflexión, etc... (Valdés, 2022, p. 13)

A continuación, y apoyándonos en las aportaciones de distintos autores, destacamos algunas de las características asociadas a los líderes escolares inclusivos.

1. Ejercen un liderazgo distribuido y compartido facilitando la corresponsabilidad y la participación en la toma de decisiones de otros miembros de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias, ...) para promover una visión compartida y lograr consensos y compromisos (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019; López-López & León-Guerrero, 2023).

...un liderazgo inclusivo implica instalar una filosofía de inclusión, liderar procesos de gestión de la diversidad y promover un sentido de comunidad escolar cohesionada. Además, este liderazgo inclusivo no recae solo en la figura del director, sino que es compartido e impulsado por todo el equipo directivo” (Valdés, 2018, p. 51).

2. Se preocupa por extender el compromiso con la inclusión más allá de la escuela ampliando la colaboración con otros centros, organismos e instituciones promoviendo la construcción de redes externas (Hillier-Fry, 2020; MIUR, 2022).

3. Establece mecanismos para asegurar el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, no sólo de aquellos con discapacidad o con “necesidades educativas especiales” (Both & Ainscow, 2011).

4. Se preocupa de fomentar la participación de todo el alumnado y sus familias (López-López et al., 2021b).

5. Dinamiza el desarrollo profesional de los docentes y de todos los profesionales de la educación desde un enfoque positivo de la diversidad (González-Falcón, 2021; Valdés, 2022; López-López & León-Guerrero, 2023).

Además, a través de su liderazgo, el director debe tratar de reconocer y valorar a los docentes y aspirar a cambiar sus creencias, actitudes y sentimientos, potenciar su desarrollo profesional y apoyarles en la transformación de la práctica del aula (Leithwood & Jantzi, 2000; López-López & León-Guerrero, 2023).

Para responder a estos compromisos es imprescindible contar con direcciones escolares comprometidas y cualificadas, ya que:

Los líderes inclusivos son personas que inspiran confianza en el equipo educativo, se comunican asertivamente con todos los actores escolares, poseen un conjunto de valores que comúnmente se relacionan con la inclusión -como el respeto, justicia, tolerancia o compromiso- y sobre todo son líderes que tiene una visión positiva de la inclusión, lo que implica que posean altas expectativas de la diversidad. (Valdés, 2022, p. 12)

También Valdés y Gómez-Hurtado (2019) resumen estas mismas cualidades cuando señalan que los líderes inclusivos deben gestionar positivamente la diversidad,

construir comunidad inclusiva, desarrollar capacidades profesionales a través de la formación, promover valores inclusivos y establecer un lenguaje común que permita llegar a acuerdos.

Atender a estos requerimientos que exige el ejercicio del liderazgo inclusivo no es una labor fácil, pues comporta hacer frente a nuevos retos y salvar algunas dificultades. Valdés (2022) identifica y describe barreras internas y externas a las escuelas que obstaculizan el proceso de inclusión y señala algunos de los desafíos que supone para los líderes.

Tabla 4

Barreras y desafíos que encuentran los líderes inclusivos

Barreras	<p>Exceso de trabajo administrativo</p> <p>Alta dependencia del contexto geográfico</p> <p>Concepción restringida de la diversidad</p> <p>Distribución de liderazgos sin valores inclusivos</p> <p>Saturación de las escuelas por ser investigadas</p> <p>Pobre formación directiva</p> <p>Políticas ambiguas sobre inclusión</p> <p>Políticas neoliberales</p> <p>La inclusión termina siendo una cuestión personal</p>	Desafíos	<p>Políticas que fomenten culturas inclusivas</p> <p>Disminuir la políticas neoliberales</p> <p>Elaborar planes comunales y regionales de mejora inclusiva</p> <p>Mejorar la formación y selección de directores desde el punto de vista de la inclusión</p> <p>Fomentar la participación estudiantil</p> <p>Desarrollar un foco pedagógico inclusivo</p> <p>Explorar nuevos liderazgos</p>
-----------------	--	-----------------	---

Fuente: Valdés (2022, p. 17)

Como se muestra en la tabla 4, se pueden identificar barreras culturales (Gómez-Hurtado et al., 2021; Osiname, 2018), barreras propias del ejercicio directivo (Porakari et al., 2015) y barreras sociopolíticas (DeMatthews et al., 2020; DeMatthews & Mawhinney, 2014; Rodríguez-Izquierdo, 2016) que representan las tres dimensiones en las que Valdés (2022) agrupa los obstáculos que dificultan el ejercicio efectivo de un liderazgo inclusivo y equitativo.

En cuanto a las barreras interna, siguiendo a este mismo autor, los equipos directivos encuentran obstáculos en el plano cultural, que algunos autores definen como filosofía de la inclusión, en los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro, y en las prácticas de aula.

Como afirman Ainscow (2001) y Morrissey (2021), fomentar la atención a la diversidad y el proceso de inclusión en la escuela por parte del equipo directivo es imprescindible, pero no es fácil debido a los innumerables obstáculos. Superar estas barreras y hacer frente a estos desafíos requiere líderes escolares bien formados con un alto grado de profesionalidad y compromiso.

Se requieren, pues, programas de formación holísticos, que permita un desarrollo más integral de los futuros directivos que les permita disponer de los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para liderar su organización de manera inclusiva (Brandford, 2013; León et al., 2016b; López-López & León-Guerrero, 2023). Por lo tanto, como afirma Pudlas (2010), el programa de formación inicial debería contemplar los aspectos cognitivo, afectivo/emocionales y habilidades que ayuden a reflexionar y cuestionar la práctica y, como también sugieren Salysbury y McGregor (2002) y López-López y León-Guerrero (2021), llevar a cabo procesos de mejora mediante la investigación- acción participativa. También Hillier-Fry (2020) afirma que el ejercicio del liderazgo inclusivo requiere técnicas para construir una visión de futuro, construir redes, desarrollar la creatividad, aprovechar la tecnología, dar apoyo a los equipos docentes para cubrir sus necesidades prácticas y emocionales.

Valdés (2022) concreta las competencias prácticas requerida a los líderes inclusivos en las siguientes:

Tabla 5*Competencias prácticas de liderazgo de los líderes inclusivos*

Competencias de los líderes inclusivos	Poseen altas expectativas sobre la diversidad Poseen una visión positiva de la inclusión Poseen valores inclusivos Son confiables Son buenos comunicadores Son colaboradores Son personas justas Son entusiastas Son personas éticas y críticas Son participativos Pueden correr riesgos Son humildes Son pragmáticos Poseen emocionalidad y humanidad	Competencias de los líderes inclusivos	Se involucran en la gestión de la diversidad Desarrollan profesionalmente a sus trabajadores Se vinculan con la comunidad Crean ambientes de apoyo Se involucran en los procesos de enseñanza Comparten responsabilidades y colaboran con todos los estamentos de la escuela Desarrollan políticas inclusivas Distribuyen el liderazgo Gestionan la innovación educativa Gestionan la participación estudiantil Desarrollan una cultura inclusiva Gestionan un desarrollo organizacional Promueven una buena convivencia escolar
---	---	---	--

Fuente: Valdés (2022, p.12)

Sin embargo, esta cuestión exige prestar más atención a los procesos de selección y formación de directores de escuela (Wanjiru, 2019) y diseñar planes con enfoque inclusivo (Ainscow et al., 2012; Grant & Ray, 2019; León et al., 2016b). León y López (2017, p. 223) destacan once aspectos claves a tener en cuenta en el programa de formación de los líderes inclusivos:

1. Liderazgo distribuido, democrático, inclusivo
2. Misión, visión y valores inclusivos y de la justicia social
3. Ética y normas profesionales
4. Estrategia de planificación y enseñanza colaborativa
5. Comunicación, cooperación y colaboración, equidad y prácticas culturalmente sensible
6. Conocimiento y apertura a la comunidad y compromiso de las familias
7. Comunidad profesional de aprendizaje de profesores y personal
8. Comunidad de cuidado y apoyo al alumnado
9. Gestión y evaluación de procesos de enseñanza- aprendizaje
10. Gestión y administración de los recursos escolares (personales y materiales)
11. Gestión de la calidad, investigación, reflexión en y sobre la práctica y mejora escolar.

(León & López, 2017, p. 223)

Contar con direcciones escolares bien formadas y altamente comprometidas con la inclusión reporta, como ha señalado Valdés (2022, p. 16), importantes ventajas a las escuelas.

Tabla 6

Cambios reportados en las escuelas que cuentan con liderazgos inclusivos

Qué pasa en las escuelas cuando cuentan con líderes inclusivos?
Se desarrolla una cultura de la inclusión
Docentes y profesionales no docentes se sienten apoyados
Existe un compromiso compartido con la inclusión
Mejora el vínculo con la familia y la comunidad
Aumenta la toma de conciencia sobre la relevancia del aprendizaje
Mejoran las condiciones para gestionar la atención a la diversidad
Aparecen nuevos líderes
Mejora la democracia y la participación
Mejora la convivencia escolar

Fuente: Valdés (2022, p. 16)

2.5. El profesorado como factor clave para la inclusión de la diversidad cultural

Articular fórmulas que favorezcan la inclusión en la escuela y ayuden a gestionar la diversidad cultural de manera positiva no es posible sin la implicación del profesorado (Pareja de Vicente et al., 2020; Carrasco & Coronel, 2017; Echeita, 2006; Grant & Gibson, 2011; Hinojosa & López, 2016; López et al., 2021b). Se necesitan docentes con nuevas competencias, capaces de promover interacciones constructivas en el marco de una sociedad global y plural, abiertos al mundo y comprometidos con la inclusión y la justicia social (Besalù, 2007; López Melero, 2001; Romijn et al., 2021; MIUR, 2012, 2018; OECD, 2018; Zeichner, 2009).

Algunos estudios (Llorent et al., 2020; Espejo-Siles et al., 2020; Zych et al., 2018) han demostrado que las competencias socioemocionales, entre otros aspectos, permiten afrontar el reto de una educación inclusiva con una actitud proactiva contribuyendo al éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reduciendo los prejuicios y mejorando así la convivencia escolar. Otros autores (Caurín et al., 2019; Núñez-Flores & Llorent, 2022) hablan, directamente, de competencia socioemocional y moral.

Para Branch (2021), Rivas-Drake y Umaña-Taylor (2019), Sleeter y Zavala (2020) y Szpunar (2022), la educación, en sociedades culturalmente diversas como las actuales, requiere docentes reflexivos y comprometidos capaces de impulsar procesos formativos interculturales y menos etnocéntricos acordes con la ciudadanía global y multicultural; capacitados para aprovechar el potencial formativo que ofrece la diversidad, entendida ésta como factor de enriquecimiento; dinamizar procesos de construcción y reconstrucción cooperativos del conocimiento, valorar y apreciar a todas las personas y contribuir al desarrollo personal y colectivo del alumnado y de las instituciones en que trabajan promoviendo culturas institucionales y profesionales verdaderamente inclusivas.

En el caso concreto de la inclusión del alumnado romaní, esto favorecería una nueva visión del profesorado hacia el alumnado romaní, su identidad y su cultural, pues el rechazo, que el contexto escolar y social, hacia los miembros de esta minoría conduce al alumnado a ocultar su pertenencia a dicha etnia (Bortone, 2021; Hermida, 2022; López-López & La Malfa, 2020).

Se apela, así, no sólo a la mejora de los aspectos más técnicos, directamente vinculados con el desempeño docente, sino a la responsabilidad y a la ética profesional del profesorado (Booth, 2006; Escudero, 2006; Fiorucci, 2017; Núñez-Flores, & Llorent, 2022).

Según Shulman (2005), las creencias tienen especial relevancia por su influencia

en la construcción del conocimiento del profesorado acerca de los alumnos, la enseñanza y su posterior práctica profesional. También Markic y Eilks (2013) e Hinojosa y López (2018) coinciden al señalar que las concepciones de los docentes influyen en la forma en que organizan y desarrollan su actividad profesional y, por consiguiente, en el compromiso que finalmente asumen con la educación inclusiva e intercultural y su incorporación, o no, a la práctica formativa.

En la mayor parte de los casos, estas concepciones están relacionadas con la actitud del profesorado hacia la diversidad cultural (Bonefeld et al. 2021; Chin et al., 2020), con las bajas expectativas hacia determinados grupos de estudiantes y con la escasa capacidad conferida a éstos para aprender (Costa et al., 2022, 2023; Lama et al., 2020; Malone et al., 2023; Sánchez et al. 2022; Urbina et al. 2011).

En cuanto al profesorado con alumnado romaní, Salgado-Orellana, et al. (2019) y Bortone (2021) ponen de manifiesto la necesidad de una formación intercultural docente para la sostenibilidad en las intervenciones educativas dirigidas al alumnado romaní.

Estudios recientes (De Schaepmeester et al., 2022; Dos Santos, 2019) han confirmado la correspondencia compleja entre el conocimiento, las concepciones y las prácticas de enseñanza en el aula. Esta conexión enfatiza la importancia de la formación inclusiva e intercultural del profesorado y su relevancia para la modificación de las concepciones y creencias respecto a la diversidad cultural. Sin embargo, en el trabajo de revisión llevado a cabo por Hinojosa y López (2016), sobre el estado de la investigación en el campo de la formación intercultural del profesorado, se señala el carácter opcional y residual que este tipo de formación suele tener en los planes de formación inicial docente. En este sentido, Romijn et al. (2021) proponen aumentar las competencias interculturales de los docentes en los programas de preparación docente y de desarrollo profesional.

La falta de atención dispensada a la diversidad cultural en los programas de

formación docente incide en la percepción negativa y problemática que suele tener el profesorado de la diversidad cultural, la existencia de actitudes poco favorables y su escaso compromiso con la implementación de prácticas más inclusivas y respetuosas con la diversidad. Como han señalado Leeman y Ledoux (2005), en el mejor de los casos, “El profesorado desarrolla las prácticas interculturales en sus aulas sin un bagaje teórico que vaya más allá del discurso dominante sobre la diferencia cultural y con dificultades” (p. 576).

López-López y La Malfa (2020) y Sharma (2020) señalan que la falta de atención al profesorado y a su formación para gestionar la diversidad cultural, no sólo coloca a los docentes en una situación de debilidad epistemológica, desde la que resulta complicado desarrollar el pensamiento crítico y enfrentarse a los numerosos obstáculos que conlleva la educación inclusiva e intercultural (creencias, actitudes, culturas profesionales, dinámicas institucionales, ...), sino que les sitúa en una posición de fragilidad operativa que dificulta la translación de los principios en que se sustentan la-interculturalidad y la inclusión a la práctica profesional.

Para superar esta debilidad epistemológica y operativa es necesario que los docentes cuestionen su sistema de creencias y sus concepciones; incrementen la reflexión y análisis de los modelos y prácticas emprendidas; adopten nuevos marcos de análisis y actuación, más comprensivos y holísticos, e incrementen su compromiso con la interculturalidad y la inclusión desde una nueva ética sustentada en el ejercicio de la responsabilidad social que demanda la profesión y el restablecimiento de mayores cotas de equidad y justicia social (Cochran-Smith, 2010; Milani & Portera, 2021; Zeichner, 2009; Echeita & Ainscow, 2011; López-López & La Malfa, 2020).

En este sentido, Romijn et al. (2021) y Sharma (2020) proponen prestar atención a las creencias de los docentes e insertar la competencia intercultural en los programas de formación inicial y de desarrollo profesional de los docentes.

En el caso concreto de Italia, y al ser la multiculturalidad un fenómeno global, el reciente informe del MIUR (2022) “Orientamenti culturali” hace referencia a la necesidad de ofrecer una formación intercultural a todo el profesorado y no sólo a los docentes que “trabajan en contextos vulnerables o de inmigración”, como se señalaba en la ley 107/2015 (Legge 107/2015, p. 44). De esta forma, el Ministerio de Educación italiano se alinea con el informe de la OECD (2021, 2022, 2023) que señala la necesidad de que todo el profesorado esté formado para rediseñar la actividad didáctica y el currículo a partir del capital cultural de cada alumno con antecedentes migratorios para conocer y comprender las dificultades que encuentran en su proceso formativo.

2.6. Trabajando por la inclusión en educación obligatoria: algunas líneas de investigación

En varias ocasiones, UNESCO (2016, 2017) ha apelado a la responsabilidad y compromiso de los investigadores para avanzar en la creación de escuelas y sociedades más inclusivas y ha reconocido su valiosa contribución en la generación de conocimiento y en el desarrollo de iniciativas concretas que lo promueven.

En este apartado se presentan algunas investigaciones internacionales realizadas en el ámbito de la escuela obligatoria (primaria y secundaria de primer grado) en los últimos años y en distintas partes del mundo. En algún caso, este recorrido evidenciará que, aunque algunas de estas investigaciones tienen como referencia las directrices y sugerencias formuladas por organizaciones internacionales (UNESCO, OECD, ...), atribuyen diferentes denominaciones e interpretaciones a la “inclusión de las diversidades culturales” que incide en los respectivos sistemas educativos.

Aunque en las investigaciones sobre inclusión de la diversidad cultural emergen cuestiones compartidas por diferentes realidades territoriales y culturales, consideramos

pertinente y enriquecedor, para el desarrollo de la teoría científica y para la puesta en práctica de buenas prácticas educativas, tratar de afrontar el desafío intercultural incorporando estudios de realidades territoriales que tienen visiones del mundo distintas a la occidental y eurocéntrica.

Así mismo, y dado que en los puntos anteriores de la tesis se ha incidido en el papel estratégico jugado por la escuela, los líderes escolares y el profesorado para superar las barreras que obstaculizan el proceso de inclusión de la diversidad cultural, en este apartado nos centraremos, especialmente, en estudios focalizados en otros agentes y factores educativos íntimamente ligados a la inclusión de la diversidad cultural: política educativa, padres y relación escuela-familia, y alumnado.

Se hace referencia a metaanálisis, estudios cuantitativos, cualitativos, estudios de caso.... También se señalan documentos que sintetizan las investigaciones de proyectos internacionales, como IMMERSE, que resumen las actividades de investigación e informes que recogen las investigaciones de los últimos años. Algunas han privilegiado, como método, la investigación-acción, una metodología en la que los profesores actúan como investigadores poniendo en marcha experiencias en el aula que se convierten en ejemplo de buenas prácticas. Sin pretender ser exhaustivos se destacarán algunos aspectos significativos de estos estudios y los resultados obtenidos.

Comenzamos con el metaanálisis realizado por Liu & Agirdag (2020), en él se analiza las interpretaciones dadas al término “educación multicultural” (intercultural), así como los rasgos, problemas y orientaciones futuras este tipo de educación en China. Para ello, se examinan 179 investigaciones sobre educación multicultural china (CME), correspondientes al periodo 2000-2018. Establecen para ello seis categorías: discursos teóricos sobre la CME, planes de estudio y educación multiculturales, perspectivas de los estudiantes en contextos multiculturales, educación multilingüe y política lingüística,

educación para la ciudadanía, y enseñanza multicultural y formación docente.

En cuanto a los estudios sobre las diferentes interpretaciones del concepto “educación multicultural” (intercultural) en China, los autores afirman que “... el predominio de una perspectiva eurocéntrica sobre la educación multicultural probablemente limite nuestra comprensión de cómo la educación multicultural se cruza con los factores históricos y sociopolíticos específicos en contextos no occidentales” (Liu & Agirdag, 2020, p. 280). Estos autores destacan que la inclusión de la diversidad cultural en China se refiere a la educación de las minorías étnicas pertenecientes a la China exterior, es decir, a los territorios externos, a diferencia de Occidente, donde la inclusión de la diversidad cultural tiende a focalizarse en los migrantes internacionales. El estudio revela, así mismo, que, en China, algunos autores (Qian, 2011; Teng, 2003; Wang, 2005; Wu, 2014) han optado por adoptar un término indígena, *duoyuan yitihua jiaoyu* o *duoyuan wenhua zhenghe jiaoyu* (“educación multicultural integrada”) para distinguir la CME de la noción asumida en occidente de “educación intercultural” (*duoyuan wenhua jiaoyu*).

El análisis de estos estudios también revela que los libros de texto chinos no sólo no tienen en cuenta las culturas de las minorías étnicas, sino que reconocen la presencia de estereotipos implícitos hacia los grupos minoritarios (Wang & Pi, 2014; Wei, 2008). En opinión de Wei (2008) esto es así porque los libros de texto en las escuelas chinas son considerados, por el gobierno central, como una herramienta ideológica. Tampoco se contemplan contenidos en disciplinas como el deporte, la pintura y el arte que estén ligadas a las culturas minoritarias. En el estudio de Hua (2018), por ejemplo, afirma que en los procesos de selección de contenidos por parte del gobierno se prioriza el conocimiento tradicional. Las minorías étnicas podrían estar, por tanto, invisibilizadas y no representadas en las disciplinas académicas y en los libros de texto chinos que se trabajan en las escuelas.

Liu & Agirdag (2020) concluyen su estudio de las investigaciones realizadas en China planteando la conveniencia de que en las futuras investigaciones se amplíe el concepto de educación multicultural, se abra la comunicación académica entre China y Occidente y se facilite el acceso a la bibliografía en inglés.

El interesante trabajo realizado por Salahshour (2021) pone el acento en la política promovida en Nueva Zelanda para favorecer la inclusión del grupo mayoritario, los nativos y minorías históricas presentes en el territorio y los nuevos migrantes. Este estudio examina iniciativas, programas y documentos estratégicos para la educación intercultural en Nueva Zelanda. El autor señala que, en el marco anglo europeo dominante, hay cada vez más iniciativas interculturales para la inclusión de las comunidades maoríes y pasifka en las escuelas de Nueva Zelanda, pero no son verdaderamente inclusivas porque sólo están dirigidas a grupos específicos y excluyen a los alumnos de origen migrante. De hecho, la educación intercultural se limita a la enseñanza de idiomas y la inclusión de las culturas indígenas y pasifka en el currículo nacional (Oranje & Smith 2018). Se constata que las declaraciones y documentos nacionales siguen siendo insuficientes para garantizar una adopción generalizada de un cambio de paradigma en cuanto que no van acompañados de una planificación de los recursos humanos y financieros, ni de una política adecuada de formación de los dirigentes y los docentes. El autor concluye el trabajo afirmando que los programas interculturales, o más bien biculturales, existentes en Nueva Zelanda favorecen la cosmovisión de los Pākehā y recientemente de las comunidades maoríes y pasifkas, ignorando la creciente presencia de otros grupos minoritarios, como las comunidades asiáticas, de Oriente Medio, latinoamericanas o africanas. Sostiene, pues, que es necesario adoptar nuevas políticas nacionales para promover una educación verdaderamente intercultural a fin de facilitar la inclusión de todas las minorías étnicas culturales en Nueva Zelanda.

Tomando de referencia la relevancia de la colaboración escuela-familia y la importancia que tiene la participación de los padres en la educación de sus hijos como factores clave para su bienestar y para el éxito escolar de los niños (Epstein, 2019; Trzcińska-Król, 2020), nos centramos en el estudio realizado por Antony-Newman (2018). Este autor reconoce que, aunque la presencia de las familias inmigrantes se ha incrementado sustancialmente en numerosas zonas del mundo, la investigación sobre sus experiencias y expectativas educativas sigue siendo escasa. En el estudio realizado por este autor se analizan, de forma sistemática, 40 estudios cualitativos y cuantitativos, publicados a partir del año 2000, sobre la participación de los padres inmigrantes en las escuelas de países de América del Norte, Europa, Asia y Australia. Antony-Newman (2018) subraya que es importante recordar que los padres inmigrantes en los estudios analizados no son homogéneos, pues corresponde a 11 países distintos de América del Norte, Europa, Asia y Oceanía y provienen de una docena de países de origen, por lo son diversos a nivel étnico, social, nivel educativo y habilidades lingüísticas. Sin embargo, la mayoría de los estudios se han centrado en la condición inmigrante de los padres sin profundizar explícitamente en cómo su identidad cultural y étnica influye su participación en las escuelas de los países de acogida. El autor afirma que los padres inmigrantes experimentan la participación de manera diferente a sus homólogos nativos debido, sobre todo, a las experiencias educativas distintas vividas en sus países de origen. Los inmigrantes contemporáneos, que proceden principalmente del Sur del mundo, conciben y ejercen su papel parental sobre todo en el hogar, mientras que los profesores de las nuevas escuelas esperan que estén visiblemente presentes en el contexto escolar. El análisis de estos estudios destaca que los padres inmigrantes tienen muchos recursos que ofrecer, pero están infrautilizados y su nivel de participación es bajo debido, sobre todo, a las barreras lingüísticas, a la falta de información de que disponen sobre el sistema educativo del país

anfitrión y a la insuficiente preparación de los profesores para trabajar con padres inmigrantes e implicarles en la educación de sus hijos. En este sentido, Antony-Newman (2018) afirma que:

para implicar a los padres en el contexto escolar, es necesario modificar la actual visión deficiente de los padres inmigrantes considerados destinatarios pasivos del itinerario educativo de los hijos y propone una formación pre-servicio y en servicio de los profesores que proporcione los medios para incentivar y valorar la presencia de los padres creando contextos escolares verdaderamente democráticos y eficaces para todos (p. 23).

El interés por la relación familia escuela y, concretamente, por la participación de los padres extranjeros en la educación de sus hijos ha sido eje central en torno al cual se desarrolla también la investigación “Famiglie e scuole. La partecipazione delle famiglie straniere nelle scuole” (Familias y escuelas. La participación de las familias extranjeras en las escuelas) (MIM -ISMU, 2023). Se trata de una investigación comparada en la que participan escuelas de Italia, España y Luxemburgo y forma parte del proyecto Erasmus+ Acción clave 2 (Cooperación e innovación e intercambio de buenas prácticas). El proyecto tiene como objetivo analizar la participación de las familias extranjeras en las escuelas de diferentes países para identificar los factores que favorecen o inhiben su participación. El estudio, basado en un metaanálisis de documentos, investigaciones y grupos de discusión con padres con antecedentes migratorios y profesores, destaca algunos obstáculos que dificultan la participación de las familias y propone estrategias específicas e innovadoras, con vistas a mejorar los conocimientos y las competencias interculturales de las partes interesadas, profesores y padres. Se señala así la necesidad de mejorar la competencia intercultural de los profesores (entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para vivir en una sociedad culturalmente diversa) en los tres países,

una formación específica que ayude a conocer los códigos culturales de las familias, reducir, los prejuicios de los profesores y la percepción negativa hacia las familias migrantes y que mejore la comunicación familia-escuela.

En abril-mayo de 2019 se llevaron a cabo dos grupos de discusión en escuelas de educación primaria de cada estado, uno con familias migrantes y otro con personal escolar. El guion utilizado para cada grupo de discusión tiene cuatro dimensiones: 1) la acogida de las familias migrantes y la integración de los niños; 2) lo que saben las familias migrantes sobre el sistema educativo local; 3) la comunicación entre los padres; 4) participación de los padres en la escuela y en el hogar.

Los resultados obtenidos evidencia que, en los tres países participantes (España, Italia y Luxemburgo) existe un bajo nivel de participación de las familias migrantes en la educación de sus hijos. El idioma es el principal obstáculo señalado. En todos ellos los padres reconocen tener dificultades para ayudar a sus hijos a hacer los deberes debido a su escaso conocimiento de la lengua del país de acogida y manifiesta estar preocupados por esta situación. Aunque en Luxemburgo muchas escuelas recurren a intérpretes y mediadores interculturales para mejorar la comunicación entre familia y escuela, los padres participantes en el estudio sugieren que las escuelas deberían involucrar más a los mediadores para traducir también los mensajes enviados por la escuela. En el caso de Italia y España la situación es muy diferente, pues la figura del mediador intercultural es ocasional y está limitada. No obstante, los resultados del estudio señalan que esta participación es más destacada cuando se trata de participar en actividades más lúdicas o voluntarias que no requieren un alto nivel de comprensión del idioma del país de acogida. La existencia de numerosas dificultades lingüísticas y comunicativas en la comunicación entre padres y profesores debido al escaso dominio de la lengua del país de acogida por parte de las familias inmigrantes ha sido destacada en otros estudios realizados en España

(Garreta, 2009; Leiva, 2011; Santos Guerra & De la Rosa, 2016) y en Italia (Azzolini, 2014; Daher et al., 2016; Conti et al., 2016), lo que ponen de manifiesto que estamos ante un desafío no resuelto. Junto al idioma, el estudio también señala otros factores que dificultan la participación como: los horarios de trabajo, los diferentes códigos culturales, el desconocimiento del sistema educativo vigente en el país de acogida; el bajo nivel socio económico y cultural de las familias y los prejuicios de los profesores.

Otro punto débil recogido en este estudio alude a los protocolos de acogida de las familias. En Luxemburgo, seguramente porque su flujo migratorio comenzó antes que en España e Italia, existe un procedimiento planificado para la acogida e integración de las familias migrantes en las escuelas. En Italia existen algunas “directrices sobre la acogida” que no siempre se adoptan, y en España se carece de una planificación para la acogida de las familias migrantes. A pesar de estas diferencias, las familias de los 3 países que han participado en este estudio afirman sentirse acogidas y apoyadas en la escuela y por su profesorado. Sin embargo, el estudio sugiere crear redes informales “peer-to-peer” para que las familias se puedan apoyar unas a otras, de forma que los padres familiarizados con el centro educativo puedan acoger a las familias recién llegadas y mejorar su conocimiento del contexto escolar y del sistema educativo para contribuir, así, a la creación de una comunidad educativa cohesionada propia de una escuela inclusiva e intercultural.

También Adebayo y Heinz (2023), interesados por la relación familia-escuela y la diversidad cultural, han explorado las experiencias y perspectivas de los padres pertenecientes a minorías étnicas sobre la educación de los niños que asisten a la escuela primaria y a la escuela secundaria de primer grado en Irlanda. En este caso se han llevado a cabo cinco grupos focales en los que han participado 20 padres de ascendencia africana y asiática. Los resultados del estudio revelan la existencia de problemas en la relación escuela-familia que hace que la experiencia escolar de los hijos sea problemática. En este sentido,

los padres del estudio manifiestan su interés por la vida escolar de sus hijos, su deseo de participar en las reuniones escolares para poder “discutir las dificultades con los maestros”, pero reconocen los obstáculos existentes debidos, sobre todo, a factores culturales y a la posibilidad de entablar diálogos con los maestros. Los padres demandan profesores abiertos a un debate intercultural y que la escuela pueda ser más inclusiva. Como conclusión, los autores invitan a todos los actores del sistema escolar a comprometerse a colaborar con los padres de minorías étnicas y, en general, con orígenes migratorios.

Los padres de orígenes culturalmente diversos están en una posición única para apoyar el desarrollo de competencias interculturales y prácticas educativas inclusivas y hacemos un llamamiento a los maestros, líderes escolares y formadores de docentes para que participen en un diálogo intercultural auténtico con los padres y las familias que vaya más allá de las celebraciones simbólicas de la cultura y, en cambio, explore la/s complejidad/es de la cultura y de las experiencias. (Adebayo & Heinz , 2023, p.15)

En el estudio realizado por Sedmak et al. (2021), basado en investigaciones de campo en las escuelas eslovenas, se examina el papel de la familia en el proceso de integración de los niños migrantes en el entorno escolar desde la perspectiva de propios niños y del personal docente, así como los obstáculos existentes para la participación de los padres migrantes en las escuelas. Es una investigación cualitativa realizada en el marco del proyecto MiCREATE (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe Project), financiado por the Horizon 2020 Research and Innovation Action.

La investigación se llevó a cabo entre junio y diciembre de 2019 e involucró a los actores de escuelas de primaria y secundaria de primer grado de Eslovenia. Se realizaron 54 entrevistas y 14 grupos focales en ciudades con un alto porcentaje de migrantes para tener una muestra diversificada de las experiencias de los niños migrantes.

Aunque Eslovenia fue uno de los primeros países de la Unión Europea en desarrollar una estrategia para la integración de los migrantes en la educación, basa en un enfoque holístico y global, (European Commission et al., 2019), los resultados del estudio muestran que los principios e indicaciones que en ella se proponen no se aplican por igual a todos los centros escolares, generando grandes diferencias entre las escuelas. De los datos obtenidos se desprende, así mismo, que la familia es percibida como el factor más importante que influye en el bienestar de los niños migrantes, que les proporciona apoyo, seguridad y estabilidad psicológica y social, y que incide en su rendimiento académico. Sin embargo, sus padres no suelen participar en las actividades escolares, ni en la vida del colegio. La investigación puso de manifiesto que las barreras lingüísticas, la falta de información sobre la organización de la escuela y las diferencias culturales se encuentran entre los obstáculos más comunes. Esta falta de participación es otra causa de desigualdad social que penaliza, de forma no explícita y, sobre todo, a las familias que no pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares. En el estudio se alude a algunas escuelas que han adoptado estrategias válidas, centradas en la formación del profesorado y en la fase de inscripción del alumnado con antecedentes migratorios, para mejorar la relación escuela-familia, pero estas medidas no se adoptan de forma sistemática y generalizada en todas las escuelas.

Los resultados obtenidos en el estudio señalan que los colegios situados en contextos multiculturales son capaces de gestionar mejor la diversidad cultural, ya que son más conscientes de las necesidades específicas de los niños inmigrantes y valoran más la colaboración de los padres. También evidencian que las escuelas de primaria promueven más el diálogo con las familias y, por lo tanto, suelen ser más inclusivas. El estudio muestra la necesidad de proporcionar apoyo jurídico y financiero que permita superar las barreras lingüísticas, a través de intérpretes lingüísticos oficiales o mediadores culturales, y organizar cursos de formación regulares específicos para el personal educativo.

Finalmente, y ya que el estudio se basa en la perspectiva del personal educativo y los niños, los autores invitan a los futuros investigadores a centrarse en los puntos de vista y opiniones de los padres migrantes.

2.7. Algunas investigaciones sobre la inclusión del alumnado romaní en el continente europeo

Existen investigaciones dirigidas a gestionar la diversidad cultural de los niños pertenecientes a minorías étnicas específicas, como en el caso específico de los menores de la comunidad romaní que son considerados minoría y migrantes al mismo tiempo.

Estas investigaciones específicas nacen de la constatación de que, en Europa, la segregación escolar sigue afectando, especialmente, a los niños romanís (European Commission, 2020; Consejo Unión Europea, 2021). Todavía existen clases de recuperación, escuelas y aulas especiales que proporcionan aprendizaje y currículos de bajo perfil (Comisión de Derechos Humanos del Consejo de Europa, 2017). Estas situaciones se traducen en desventaja educativa y social y siguen alimentando el círculo vicioso de la pobreza y la estigmatización.

A este respecto, señalamos investigaciones que describen la situación en diferentes contextos del continente europeo.

Helakorpi et al. (2020) examina las políticas nacionales clave para romanés y nómadas, así como los documentos de políticas educativas, para promover la educación básica en las minorías romanés y nómadas en Finlandia, Suecia y Noruega.

El análisis demuestra cómo las políticas romanés en Finlandia, Suecia y Noruega traducen consistentemente los objetivos políticos generales de mejorar la posición social de las personas que se identifican como romanés, en medidas políticas y educativas respondientes a las necesidades específicas de los estudiantes romanés. Las

representaciones problemáticas de los padres y familias romaníes respaldan estas medidas políticas. Todas las políticas también problematizan la relación entre romanís con otros grupos culturales y las escuelas. En opinión de Helakorpi et al. (2020), las estrategias políticas actuales limitan las oportunidades de cambio en términos de igualdad.

Óhidy (2023) analiza los problemas y oportunidades que afronta la comunidad romaní en algunos países de Europa Central y del Este en los últimos años. La investigación se basa en cinco estudios de países descritos por expertos de la República Checa (Levínská et al., 2019), Hungría (Boros & Gergye, 2019), Polonia (Świątek & Osuch, 2019), Rumania (Colomeischi, 2019) y Eslovaquia (Rosinský, 2019) para explorar las similitudes en los desafíos para aumentar la participación y el éxito de los miembros del pueblo romaní.

Se evidencia que los sistemas educativos nacionales y las escuelas de la mayoría de los países de Europa central y oriental dificultan el progreso académico de los estudiantes romaníes y reproduce desigualdades.

La escuela es una institución que traduce las diferencias socioeconómicas en distintos resultados educativos. En el caso de los niños romaníes, las escuelas realizan una selección negativa, a menudo rastreando a los romaníes en clases y escuelas segregadas y dirigiendo a muchos de ellos a educación especial” (Surdu & Switzer, 2015, p. 24).

El estudio evidencia que la continua segregación de los estudiantes romanís en todos los niveles del sistema educativo y sus bajos niveles de rendimiento y graduación es una señal inequívoca de que el objetivo de la inclusión de los romanís aún no se ha cumplido. Así, lo ha reconocido, también, la Fundación Secretariado Gitano (2023), en el estudio realizado en el contexto español sobre la situación educativa del alumnado romaní en el país. En su informe se destacan las elevadas tasas de pobreza infantil, fracaso escolar y

abandono temprano de los niños romanís y lo lejos que aún estamos de conseguir su plena inclusión y garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad en educación.

En opinión de Óhidy (2023), favorecer el progreso social de los miembros de la comunidad romaní y su plena inclusión educativa requiere de planes estratégicos que, a nivel europeo, establezcan directrices y medidas para un mejor uso y canalización de los recursos, así como para impulsar la cooperación, la solidaridad y la equidad con la minoría romaní en el conjunto de los estados que conforman el Espacio Europeo de Educación.

Otros estudios recientes de revisión sistemática sobre la inclusión de los estudiantes romanís en Europa (Rutigliano, 2020; Salgado-Orellana et al., 2019; Tagliaventi, 2021) señalan los puntos fuertes y débiles de algunas de las experiencias puestas en marcha. En este sentido, se señala que, si bien ponen a los niños romanís en el centro de las iniciativas, también involucran a todo el grupo de clase, ya que la educación inclusiva es una educación para todos.

Algunos de estos autores enfatizan, igualmente, la necesidad de adoptar enfoques y medidas más holísticas e integradoras que atiendan a los distintos factores que intervienen en los procesos formativos, así lo reconoce Tagliaventi (2021) cuando afirma que:

...las desigualdades que se manifiestan en el ámbito educativo pueden y deben afrontarse con un enfoque multidimensional y sistémico, con una óptica transformadora que debe afectar a las escuelas, las clases, los climas, los ambientes, los profesores y los profesionales, las prácticas educativas y formativas hasta alcanzar el significado mismo de ser estudiantes (p. 20).

Rutigliano (2020), por su parte, se centra en describir las iniciativas políticas adoptada por sistemas educativos europeos para la inclusión de los romanís, analiza los retos pendientes y explora las perspectivas políticas. En primer lugar, describe la

conceptualización de los países europeos y la categorización de los grupos étnicos. En su estudio distingue a los países *blind-color* que prohíben los datos sobre diversidad y dan prioridad a los enfoques integrados en la formulación de políticas, y los países que recopilan esos datos y utilizan enfoques específicos. El autor identifica iniciativas destinadas a mejorar la inclusión de los estudiantes romaníes y resolver los problemas recurrentes, como la segregación en la educación y el anti gitanismo y, a partir de las pocas evaluaciones disponibles, afirma que las mejores prácticas son aquellas que (1) combinan enfoques generales y específicos, (2) tienen un carácter comunitario y buscan la participación activa de los romaníes, (3) son conscientes de las disparidades culturales existentes, y (4) adoptan un enfoque intercultural. Considera, no obstante, que, aunque se han producido algunas mejoras concretas, la situación general no ha cambiado significativamente. En el ámbito de la educación, destaca los logros importantes, principalmente, en el acceso a la enseñanza primaria, sin embargo, reconoce que los estudiantes romaníes siguen rezagados.

Señalamos, entre otras investigaciones, la revisión sistemática de Salgado-Orellana et al. (2019). El objetivo del estudio es analizar los programas e intervenciones que se han realizado para promover la inclusión educativa de los estudiantes romaníes y las medidas para revertir las altas tasas de absentismo, deserción y fracaso escolar. Han sido analizados tres bases de datos -Scopus, Web of Science y Eric- para examinar 419 artículos.

Los principales hallazgos arrojan luz sobre los datos de los programas e intervenciones desarrollados, principalmente, en el ámbito escolar y para estudiantes de educación primaria y secundaria. Sin embargo, también hay intervenciones que se desarrollan en el contexto comunitario y extracurricular. Las acciones educativas están centralizadas en la valoración de la diversidad cultural de la comunidad romaní con estudiantes romaníes, pero no exclusivamente con ellos. Se destaca la participación de docentes y/o mediadores interculturales de la comunidad romaní, como modelos o referentes

para los estudiantes, así como la participación familiar, que se considera una práctica común. Todo ello contribuye a impulsar una educación más inclusiva e intercultural.

En el caso de Italia, considerado el país de los “campamentos nómadas”, los autores ponen el acento en la relación entre las condiciones de habitabilidad y el alojamiento deficitario con el proceso de inclusión e integración escolar. Bravi (2020), en su investigación, analiza las barreras que obstaculizan una verdadera integración de los niños romanís en la escuela y señala como dificultad para una efectiva escolarización de los niños que viven en los campamentos nómadas las condiciones deficitarias de habitabilidad, higiénicas y sanitarias. Junto a esta cuestión, Bravi (2020) también pone de manifiesto que el antigitanismo, fenómeno cada vez más presente en la sociedad mayoritaria y que influye en el comportamiento de toda la comunidad escolar, es una barrera difícil de superar.

Otras investigaciones ponen el acento en la lengua romané que los niños hablan en sus casas. Esta lengua, aunque puede ser un importante recurso para favorecer la inclusión de este alumnado en la escuela, a menudo se considera un obstáculo para el progreso académico. En este sentido, señalamos la investigación de Heltai (2020), que propone el método translanguaging para valorar la lengua romaní en la escuela y que, hasta hoy, queda relegada y minusvalorada en el ámbito educativo (Desideri, 2020).

Mirazchiyski et al. (2022) y Merchán-Ríos et al. (2023) destacan la importancia de la participación de las familias romaníes en el éxito de la experiencia escolar de sus hijos y analizan, como una dificultad más, la subordinación de la mujer en el contexto familiar.

La investigación de Mirazchiyski et al. (2022), sobre las actitudes de los maestros hacia los niños romanís, muestra que es necesario fortalecer su voluntad de trabajar con los estudiantes romaníes. Después haber presentado la situación actual de la inclusión de los romaníes en las escuelas, los autores analizan los datos del proyecto RoMigSc

relacionados con la inclusión de los niños romaníes en la escuela. El análisis muestra que los educadores y los voluntarios no ven a los estudiantes romaníes incluidos en las escuelas y que el principal obstáculo para ello es su baja asistencia a la escuela. Además, hay poca cooperación entre los estudiantes y padres no romaníes y romaníes, a pesar de los esfuerzos de las escuelas.

La discriminación que sufren los estudiantes romanís conduce a altas tasas de fracaso académico y abandono escolar y las barreras estructurales continúan obstaculizando su inclusión en el sistema educativo (Mirazchiyski et al., 2022; Fundación Secretariado Gitano, 2023).

La investigación educativa de Merchán-Ríos et al., (2023), muestra que la implicación de las familias contribuye a la inclusión, el éxito académico y la mejora de la calidad de la educación de los niños romanís. Sin embargo, las barreras educativas y las prácticas de segregación escolar muestran la tradicional carencia de herramientas efectivas para promover la participación familiar entre la población gitana. Comprender las barreras que encuentran las familias gitanas para participar en el sistema educativo implica examinar los complejos procesos y dinámicas que observamos en la práctica y el papel de los diferentes actores en la escolarización del alumnado gitano.

Las Escuelas Comunitarias de Aprendizaje brindan el escenario democrático para desarrollar el tipo de condiciones relacionales y colaborativas que ayudan tanto a los educadores, como a las familias, a participar en actuaciones educativas de éxito vinculadas al rendimiento escolar. El desarrollo de planes de acción de participación familiar relacionados con el rendimiento de los estudiantes y la incorporación de las perspectivas de las familias gitanas pueden aumentar con éxito sus oportunidades y expectativas en el sistema educativo.

CAPITULO 3

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO ROMANÍ

3.1. La inclusión del alumnado romaní como compromiso internacional

Las medidas adoptadas en los distintos países europeos en relación a la diversidad cultural y la inmigración han sido múltiples y de distinta índole (sanitaria, laboral, educativa...). Desde el punto de vista de la política educativa, en concreto, aunque se han producido algunos avances, los logros alcanzados son relativos y muchos los desafíos que aún quedan pendientes en materia de inclusión.

Son numerosas, en este sentido, las declaraciones y organismos internacionales que invitan a los estados a incrementar el compromiso de la educación con la diversidad cultural y reconocer el derecho de todos a una educación equitativa, de calidad, intercultural e inclusiva (European Commission, 2021; Consejo de la Unión Europea 2018, 2021; UNESCO, 2020), e igualmente numerosos los esfuerzos desplegados por los propios estados para responder a estos requerimientos en sus normativas y reformas educativas. Sin embargo, es sabido que el reconocimiento del derecho a la igualdad de oportunidades en el ámbito jurídico, por ejemplo, no comporta, necesariamente, la igualdad de hecho en la realidad, que requiere de la adopción de decisiones y medidas más integrales y complejas.

El antropólogo Liégeois afirma que

el ejemplo romaní es sumamente revelador de lo que funciona y no funciona de las políticas y de las prácticas educativas en el contexto europeo. Los romanís, minoría transnacional de 12 millones de personas en Europa, la mitad en edad escolar, representan,

para el desarrollo de una educación intercultural, a la vez una apuesta importante, un desafío y un paradigma, que puede ser fuente de inspiración para la gestión en las escuelas de una diversidad cultural y de un pluralismo que se desarrollan por la conjunción de dos tendencias actuales, la de las migraciones y la de la emergencia de las minorías. Pero las cuestiones educativas no pueden ser aisladas de las cuestiones más generales, no sabríamos hablar de educación intercultural sin hablar de políticas globalmente interculturales. (Liégeois, 2004, p. 93).

En el caso específico de los romanís, las cuestiones principales que se plantean en la escuela son determinadas por algunas características de la minoría romaní: los romanís son “migrantes” y “minoría” a la vez, a menudo son obligados a un “nomadismo forzado” y conforman la minoría étnica más numerosa, rechazada y marginada de Europa (Liégeois, 2004; European Commission, 2020a).

Essomba (2014), coordinador general de la red Sirius sobre políticas de inmigración y educación de la Unión europea, ha señalado la necesidad de generar nuevas políticas para garantizar la escolarización y el éxito escolar del alumnado inmigrante. En su opinión, esta política

debe surgir a partir de tres grandes principios: promover un enfoque comunitario en lugar de un enfoque escolar, mediante el reconocimiento de la importancia de todos los actores de la comunidad en la educación; promover una política educativa de naturaleza sistémica y crear nuevos formatos de escolarización bajo el principio de inclusión. (Essomba, 2014, pp. 20-21).

Muñoz Sedano (2000) resume la evolución histórica de las políticas educativa con la diversidad cultural en cuatro etapas: 1) Asimilacionista: enfoca la multiculturalidad

como problema y persigue que los miembros de los grupos minoritarios asuman los valores y patrimonio de la cultura hegemónica y/o mayoritaria lo antes posible para que pasen a formar parte de ella. En opinión del autor esta fase está aún vigente en la educación actual; 2) Compensatoria: se corresponde con un planteamiento educativo en el que se intenta que los alumnos de otras culturas superen las «lagunas» y «deficiencias» ligados a sus orígenes étnicos. En este caso, la diversidad se sigue percibiendo como problema; 3) Multicultural: encuentra su apoyo en el movimiento de revitalización étnica, según el cual los grupos minoritarios reivindican su derecho a cultivar sus propias lenguas y culturas, así como a eliminar las situaciones de discriminación que padecen en los programas y textos escolares. Demandan, pues, disponer de escuelas y profesorado propio en las mismas condiciones que el grupo cultural hegemónico; 4) Intercultural: favorece el intercambio entre los miembros de los distintos grupos culturales, así como el respeto y la valoración positiva de las diferencias para aprender a convivir juntos y evitar toda forma de discriminación o exclusión.

Más allá de los planteamientos teóricos que se han formulado, el hecho es que los miembros de la comunidad romaní acumulan los niveles de aprendizaje más bajos de la población europea; las mayores tasas de desempleo, especialmente acusadas en las mujeres; una esperanza de vida 10 años inferior a la de los hombres y las mujeres de la UE; las tasas de pobreza y mortalidad infantil más elevadas de la ciudadanía europea y tienen las peores condiciones de vida (European Commission, 2014, 2015, 2019; European Commission, 2020a).

Son numerosos los organismos e instituciones internacionales que reconocen el derecho a una educación de calidad, inclusiva e intercultural para todos y que confirman su compromiso, específicamente, con la inclusión de las comunidades romaníes (NU ,2015, 2020; UNESCO, 1960; European Commission, 2011, 2020; Consejo Europeo,

2000, 2021). La “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la enseñanza” (UNESCO,1960) y la “Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial” (UN, 1965) han sido pilares esenciales para los avances en esta materia. Está última Convención, en su artículo 5, afirma que:

Los Estados se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico” y se prevé la constitución de un Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (denominado en adelante el Comité) (UN, 1965, p. 4).

En cuanto al reconocimiento del derecho a la educación, la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF,1989) ya lo recoge, como fundamento del proceso educativo de todos los niños, en sus artículos 28, 29 y 30.

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma (art. 30).

En 1966, también el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (UN,1966) afirma que:

Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la

educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (UN, 1966, p. 4).

Un avance, igualmente importante, hacia la inclusión educativa de todos ha sido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2007). Entre los principios generales, contemplados en el artículo 3, figuran: el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad. En el artículo 24 se recoge, también, el derecho a la educación de las personas con discapacidad y el compromiso de los Estados Partes para asegurar que:

Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. (UN, 2007, p. 19)

Más recientemente, Naciones Unidas (2015), en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, ha fijado como objetivo 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”. Compromiso éste que ha sido ratificado en la Declaración de Incheon por UNESCO y otros organismos internacionales (UNESCO, 2016) y que insta a incrementar el compromiso con la inclusión de todos a nivel internacional y, específicamente, de los colectivos más vulnerables, como es el caso de la comunidad romaní.

3.1.1. Los romanís en el contexto europeo

Conscientes de las dificultades que tienen los niños y miembros de ciertas minorías étnicas para acceder al sistema educativo, alcanzar buenos niveles de éxito académico y conseguir la inclusión social, la Unión Europea (UE) ha elaborado distintos documentos dirigidos a sensibilizar a la población y comprometer a los estados miembros.

En los años 70 y 80, la UE, a través del Consejo de Europa, ha promovido distintas iniciativas en este sentido. Una de ellas es el proyecto “La educación y el desarrollo cultural de los migrantes” (Consejo de Europa, 1986).

La Resolución de la UE, sobre la escolarización de los niños romaníes e itinerantes aprobada en 1989, es un texto histórico que reconoce la existencia de la lengua y la cultura romaní y la necesidad de proporcionarles los medios para un desarrollo y una mayor presencia en la escuela. La preocupación del Consejo de Europa por la situación de los romanís no es, por tanto, reciente. Muy importante son las Recomendaciones de los ministros del Consejo de Europa (2000) sobre la educación de los niños romanís en Europa (2000), elaboradas sobre las mismas bases que la Resolución de la UE de 1989.

En los últimos años, la European Commission ha solicitado a los gobiernos una mayor sensibilidad y compromiso con la inclusión de los romanís. Destacamos dos momentos relevantes: 1) *Década de la inclusión romaní* (2005-2015), en la que participaron 12 países europeos con población romaní y que fue la base para la creación de los planes nacionales de acción inclusiva. Cada uno de estos países ha desarrollado un Plan de Acción de Década con el objetivo de eliminar la marginación y discriminación de los romanís en las áreas de acceso a la educación, empleo, sanidad y vivienda. 2) La creación del *Marco europeo para las estrategias nacionales de integración de la población romaní hasta 2020* (European Commission, 2011), esto ha supuesto un punto de inflexión en la participación de todos los Estados miembros, incluida Italia, en la

adopción de medidas que puedan garantizar la integración y la inclusión efectivas de la minoría más representada en Europa y una oportunidad para avanzar, de modo significativo, en el diseño de estrategias nacionales dirigidas a favorecer a inclusión de los romanís en el territorio europeo con un marco común. Este marco europeo de 2011 se centra en cuatro ámbitos de actuación: educación, empleo, sanidad y vivienda.

Como ha reconocido la Fundación Secretariado Gitano (2021):

El 5 de abril de 2011 la European Commission publicó la Comunicación sobre el Marco de la Unión Europea (UE) para las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Gitana hasta 2020, en el que establece, por primera vez, un marco común para el desarrollo de medidas y políticas en el ámbito nacional a partir de enfoques, objetivos y ámbitos de trabajo compartidos por todos los Estados miembros de la UE. La Comunicación recibió el respaldo del Consejo de ministros de la UE del 19 de mayo y del Consejo Europeo del 24 de junio, el máximo órgano de gobierno de la UE, con lo que la inclusión de la población gitana llega a lo más alto de la agenda política europea. (Fundación Secretariado Gitano, 2021)

Sin embargo, el camino hacia la inclusión ha sido, y sigue siendo, difícil. Como se desprende de las investigaciones e informes relacionados con las estrategias nacionales, las acciones emprendidas no han conseguido disminuir y erradicar las disparidades y desigualdades existentes entre romanís y no romanís (Curcic et al., 2014; Bortone, 2021; FRA, 2018, 2021; Fundación Secretariado Gitano, 2023). La Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) en su Informe “Roma in 10 European Countries - Main results”, relativo al 2021 (FRA, 2022), subraya, en sus conclusiones, la persistencia de un cuadro sombrío marcado por la exclusión, discriminación y el racismo.

El nuevo Plan Decenal de la Comisión Europea para el período 2021-2030, “Una

Unión por la igualdad: marco estratégico de la UE para la igualdad, la inclusión y la participación de los romanís” (European Commission, 2020), en apoyo de la población romaní y sinti, representa un impulso adicional y más maduro con el que la UE persigue apoyar y sostener los procesos de inclusión ya iniciados por los Estados miembros y, al mismo tiempo, relanzar y mejorar las acciones a desarrollar a nivel nacional. El Plan se centra en siete áreas de intervención: igualdad, inclusión, participación, educación, empleo, salud y vivienda, supone, pues, una ampliación del ámbito de acción con relación al plan anterior, pues incluye como novedad: igualdad, inclusión y participación. Para cada uno de estos ámbitos, la Comisión y el Consejo de la Unión Europea han fijado objetivos, recomendaciones e indicadores que marcan las prioridades de actuación, así como los instrumentos de seguimiento a adoptar para evaluar los progresos experimentados (European Commission, 2020; Consejo de la Unión Europea, 2021).

El nuevo Marco Estratégico de la Unión Europea para impulsar la igualdad, la inclusión y la participación de los romanís (Comisión Europea, 2020) es la primera contribución directa a la aplicación del Plan de acción de la UE contra el racismo 2020-2025. La Comisión Europea toma nota de que el antigitanismo, la falta de reconocimiento jurídico de la comunidad romaní, y la falta de participación en los procesos de toma de decisiones son, entre otros, algunos de los factores que obstaculizan las iniciativas políticas que se han puesto en marcha en las estrategias nacionales. Por lo tanto, recomienda a los estados miembros que garanticen a todos los romaníes un acceso equitativo y la posibilidad de participar en todas las formas y fases de la educación, mejorar la igualdad de acceso y trabajar para superar todas las discriminaciones, las desigualdades y desventajas en términos de oportunidades, resultados y niveles de educación.

Art. 5 - Los Estados miembros deben garantizar que todos los romaníes tengan un acceso equitativo y puedan participar en todas las formas y fases de la educación, desde la educación y el cuidado de la primera infancia hasta la educación terciaria, incluida la educación de segunda oportunidad, la educación de adultos y el aprendizaje permanente.

Art. 6 - Los Estados miembros deberían mejorar la igualdad de acceso a una educación inclusiva y de calidad para los alumnos romaníes

Art. 7 - Los Estados miembros deben esforzarse por superar todas las discriminaciones, desigualdades y desventajas en términos de oportunidades, resultados y niveles de educación (Consejo Unión Europea, 2021, p. 7).

Para mejorar la igualdad de acceso a una educación inclusiva y de calidad a todos los estudiantes romaníes, los estados pueden adoptar:

- a) medidas para evitar y erradicar cualquier forma de segregación en la educación y para garantizar el apoyo al potencial de todo el alumnado;
- b) medidas para evitar y eliminar los diagnósticos erróneos que llevan a la escolarización inadecuada del alumnado gitano en educación para necesidades especiales y para garantizar que la atribución de educación para necesidades especiales se haga con arreglo a un procedimiento transparente y legal;
- c) medidas para desarrollar métodos eficaces para el reconocimiento y la reparación de injusticias pasadas en el ámbito de la educación, entre ellas la segregación, la escolarización inadecuada del alumnado gitano en centros escolares especiales y el trato desigual;
- d) medidas para promover la equidad, la inclusión y la diversidad en el sistema educativo y en las aulas, por ejemplo, a través de programas de desarrollo profesional, tutorías y actividades de aprendizaje entre iguales;
- e) medidas para fomentar la participación efectiva de los padres en la educación del alumnado romaní y promover las relaciones entre las escuelas y las comunidades locales,

por ejemplo, a través de mediadores y profesorado auxiliar;

f) medidas para prestar apoyo a la participación equitativa y el compromiso activo de todo el alumnado, incluidos los niños con discapacidades, en las actividades y procesos educativos generales;

g) medidas para combatir el acoso y la intimidación escolares, tanto en línea como fuera de línea, con el fin de proteger a todo el alumnado, incluido el alumnado gitano; h)

medidas para concienciar al profesorado y al resto del personal escolar sobre la historia gitana y las culturas gitanas, los métodos para reconocer y combatir la discriminación y sus causas profundas, incluidos el anti gitanismo y los sesgos inconscientes, así como

sobre la importancia de la educación no discriminatoria y la igualdad efectiva en el acceso a la educación general; i) medidas para apoyar los esfuerzos orientados a garantizar que el

alumnado gitano adquiera capacidades acordes a las necesidades actuales y futuras del mercado laboral. (Consejo Unión Europea, 2021, p. 7-8)

El Consejo recomienda, así mismo, que los países miembros deben actuar para superar cualquier tipo de discriminación, desigualdad y desventaja en cuanto a las oportunidades, resultados y efectos en el ámbito educativo, especialmente a través de medidas como las siguientes.

a) medidas para garantizar el acceso a una educación y cuidados de la primera infancia de calidad, centrándose en especial en la inclusión temprana de la infancia gitana, entre ella la

más desfavorecida; b) medidas para prestar apoyo y mediación individualizados para compensar lagunas lingüísticas, cognitivas y educativas, en estrecha cooperación con las

familias del alumnado gitano, y fomentar la educación de segunda oportunidad y de personas adultas; c) medidas para prevenir el abandono escolar prematuro y en todos los

niveles educativos, prestando especial atención a las niñas romanís, por ejemplo mediante cooperación entre escuelas, mediadores y servicios de protección social; d) medidas para

reconocer la vulnerabilidad de la infancia gitana cuyos padres han viajado al extranjero y para darles acceso prioritario a programas extraescolares y apoyo individualizado; e) medidas para aumentar la movilidad social de la población gitana, por ejemplo a través de medidas de acción positiva, becas especiales para educación profesional, secundaria y superior y formación de profesorado, así como orientación profesional; f) medidas para garantizar una transición fluida entre niveles educativos y promover la finalización de la educación secundaria postobligatoria y la educación terciaria, entre otras cosas, mediante orientación laboral, asesoramiento, tutoría y sistemas de apoyo financiero; g) medidas para apoyar la participación en aprendizaje no formal y actividades extraescolares, incluidas actividades juveniles, deportivas y culturales en el marco de la educación sanitaria y cívica, y otras actividades que mejoren el desarrollo personal, la resiliencia psicológica y el bienestar; h) medidas para promover, cuando proceda, la adquisición de competencias digitales, el acceso a banda ancha, infraestructura digital adecuada y material educativo apto para el aprendizaje a distancia, tanto en entornos educativos formales como no formales, de manera que se evite la exclusión digital del alumnado desfavorecido socioeconómicamente, de su profesorado y de sus padres, y garantizar el acercamiento al alumnado gitano, incluidos aquellos que viven en zonas rurales o segregadas. (Consejo Unión Europea, 2021, p. 7)

La Comisión insiste en la necesidad de trabajar localmente, recomienda el trabajo conjunto entre familia y escuela y emprender intervenciones de mediación cultural y lingüística, entendidas éstas como construcción de una relación a partir, también, de las competencias, los valores, los conocimientos que forman parte de las comunidades romaníes. Se considera necesario, igualmente, prestar especial atención a los contenidos didácticos de manera coherente a la Recomendación (CM/Rec 2020/2) del Comité de Ministros a los Estados miembros del Consejo de Europa sobre la inclusión de la historia romaní/sinti en el aula (Consejo de Europa, 2020).

Los procesos de planificación e implementación curricular deben tener en cuenta, la presencia de la comunidad romaní, crear oportunidades para el conocimiento y reconocimiento de su cultura, dando visibilidad a sus aportaciones y valorando sus contribuciones a través de procesos educativos más inclusivos e interculturales que ayuden a salvar obstáculos y desigualdades.

3.2. La educación obligatoria del alumnado romaní en Italia: caminando hacia la inclusión y la interculturalidad

3.2.1. Breve apunte histórico

Una clave importante para comprender el proceso de escolarización en Italia es trazar el recorrido de la educación obligatoria a través de la terminología utilizada por instituciones, como el Ministerio de Educación denominado *Ministero della Pubblica Istruzione* (MPI), *Ministero dell'Istruzione*, *del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (MIUR) y, desde 2023, *Ministero dell'istruzione e del Merito* (MIM), en los documentos oficiales y las consiguientes acciones emprendidas.

En Italia, la historia de la acción pública vinculada a los romaníes ha estado marcada por una perspectiva esencialista de la cultura (Borghetti, 2022; Persico & Sarcinelli, 2017), sustentada en una visión estática de cultura, según la cual un individuo está, por siempre, ligado a una cultura única y a una sola identidad cultural (contrariamente a lo planteado por la antropología actual, que subraya el carácter dinámico y cambiante de toda cultura (Bravo, 1979; Lévi-Strauss, 1993).

Así, en la posguerra, “la galaxia romaní”, como la definen Dell’Agnese y Vitale (2007), presente en el territorio italiano fue considerada y denominada “nómada”. En la década de los años 70, el término nómada fue reemplazado progresivamente por “Romaní” y, en tiempos más recientes, con la aprobación de la Estrategia Nacional, se

utilizan los términos *Rom*, *Sinti* y *Caminantes* (R.S.C.), las tres principales comunidades romaníes presentes en el territorio italiano.

En 1986, en la circular ministerial “Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di primo grado” (*Escolarización de los alumnos romanís e itinerantes en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria de primer grado*) (MPI, 1986), se les denomina “zingari”, término genérico que tiene una connotación peyorativa.

En 2011, el Informe (MIUR-ISMU, 2011) realizado por la Fondazione ISMU, [Iniziativa e Studi sulla Multiethnicità](ISMU) aún continúa utilizando el término “nómada para referirse al alumnado de las tres comunidades romaníes: romanís, sintis y caminantis. Sin embargo, desde 2013, los documentos oficiales del Ministerio de Educación y lo del Trabajo y de las Políticas Sociales (MLPS et al., 2013) los define como menores RSC, es decir, menores pertenecientes a las comunidades rom, sinti y caminantes.

Por las razones ya expuestas en este trabajo, relativas a la falta de datos oficiales concretos y actuales sobre los escolares de la comunidad romaní (RSC), no es posible disponer, en este punto, de datos fiables sobre la presencia de alumnos RSC en la escuela italiana. Sólo desde la primera década del año 2000, el nivel de acceso a la educación pública de rom y sinti ha sido proporcionado, casi exclusivamente, por los informes del MIUR que, al menos desde el curso escolar 2008/2009 y hasta el año escolar 2014/2015, ha publicado regularmente los datos relativos al número de niños romaníes y sintis matriculados en las escuelas italianas de todos los niveles.

El análisis de estos informes anuales, redactados con la colaboración del ISMU, ofreció puntos de reflexión importantes sobre la “escolarización” y la fiabilidad y rigor de los datos ofrecidos. Bortone (2021), por ejemplo, destaca algunos puntos críticos relacionados con el contenido de los informes. “En primer lugar, la elección del modo de

identificación: los datos recogidos por el MIUR siempre se han referido a los niños romanís y sintis que eran “reconocidos” como tales por la institución escolar (por el personal docente)” (Bortone, 2021, p.289).

Este autor destaca, además, las deficiencias en el modo de recopilar los datos y su dudosa representatividad, ya que, a menudo, surgen de experiencias diarias positivas y exitosas que “escapan” a las estadísticas.

No se dispone, pues, de datos fiables y actuales sobre la escolarización de los miembros de las comunidades romaní, pero si podemos afirmar que representan la minoría etnia más numerosa en Italia y que están distribuidos por todo el territorio nacional. Su presencia, en parte, es histórica y, en parte, fruto de la inmigración reciente, en particular procedente de los Balcanes y Rumanía. Los sintis están presentes desde hace siglos en Italia, sobre todo en el Norte. Los caminantes son una pequeñísima comunidad presente, históricamente, en Sicilia.

En general, según estimaciones proporcionadas por el gobierno italiano, su número gira en torno a 150.000 o 180.000 miembros, lo que representa el 0,25 de la población total. De ellos, sólo el 3% es, efectivamente, “nómada”; al menos el 50% tiene ciudadanía italiana; el 60% tiene menos que 18 años; 1 de cada 5 vive en “campos-nómadas”; 1 de cada 5 no tiene un recorrido escolar y 1 de cada 4 no lo ha terminado (UNAR, 2012).

Los datos disponibles se refieren a los menores y familias RSC implicados en proyectos destinados a favorecer la inclusión de la población RSC, como el “Progetto di inclusione e inserimento dei bambini RSC” y, por lo tanto, no representan a toda la población de niños RSC presente en el territorio italiano.

Italia, desde 1965 hasta 1985, adoptó políticas educativas que condujeron a la asimilación y segregación de los niños romanís en la escuela apoyándose en el pretexto del “déficit” y, solo en 1986, el Ministero della Pubblica Istruzione [MPI] promovió la

superación de la política segregacionista de las clases especiales “Lacio Drom”, establecidas desde 1965, y la educación compensatoria en 1982 (Karpati & Massano, 1985).

A partir del 2012, el Ministerio de Educación italiano asume que la diversidad de culturas y lenguas es una realidad en la escuela en el documento “Indicazioni per il curriculo 2012” (MIUR, 2012a) y se posiciona a favor de una educación intercultural.

El intercultural ya es hoy el modelo que les permite a todos los niños y niñas el reconocimiento recíproco y de la identidad de cada uno. La escuela recoge con éxito un desafío universal, de apertura al mundo, de práctica de la igualdad en el reconocimiento de las diferencias. (MIUR, 2012a, p. 6)

En este mismo año 2012, Italia “país de los campos-nómadas”, siguiendo las normas europeas decididas a generar una estrategia para impulsar la inclusión, confió al Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (UNAR), con apoyo interministerial, la elaboración de la “Strategia Nazionale di Inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti (RSC) 2012/2020” que, como señala Spinelli (2016), ha sido redactada sin contar con los romanís.

EL PON (Proyecto Nacional para la Inclusión y la Integración de los niños RSC, ya implementado en el bienio 2014-2016 en 13 ciudades italianas, fue prorrogado para el trienio 2017-2020 a las “ciudades metropolitanas”, entre las cuales se encuentra Messina, y prorrogado también para el trienio 2021-2023.

El análisis de los datos del Informe “Diversi da chi?” (ISMU-MIUR, 2015) muestra una disminución del número de estudiantes RSC presentes en las escuelas, sobre todo en la escuela infantil y primaria. Esto ha generado interrogantes sobre la eficacia de las políticas de inclusión y escolarización llevadas a cabo y las medidas educativas adoptadas, además de otras muchas cuestiones que siguen sobre la mesa (MIUR-ISMU,

2015). En un informe más reciente, el MIUR (2018) señala una significativa reducción, del 32 %, entre el primer y quinto curso de educación primaria, que se incrementa hasta el 65% en el paso de primaria a secundaria de primer grado.

En aplicación de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2021), sobre medidas para la no discriminación y la inclusión social y socioeconómica de los romanís y los sintis, se ha diseñado una nueva Estrategia Nacional para la igualdad, la inclusión y la participación de los romanís (UNAR, 2022) que prevé un conjunto de medidas y acciones, entre las que destacamos las siguientes:

- a) Inicio de una investigación de fondo nacional sobre el nivel de inclusión de los gitanos y sintis en el sistema escolar mediante la valorización de un enfoque cualitativo cuantitativo capaz de sistematizar las encuestas y las fuentes de datos disponibles, que hasta ahora han sido desajustadas, mediante la puesta en marcha de nuevos análisis cuando sea necesario, y garantizando un enfoque de investigación orientado a la definición de buenas prácticas locales antes que nacionales, dirigidas a las comunidades romaníes y sintéticas que tienen vínculos con las escuelas, gracias a la presencia de alumnos/as pertenecientes a las comunidades; se propone, además, una acción de recogida y valorización de los casos de continuación positiva en los estudios, tanto en la enseñanza secundaria como en la universidad, con especial atención a los itinerarios hacia la enseñanza superior de las chicas, con el fin de proponer modelos
- b) Identificación de los elementos administrativos y normativos que obstaculizan una o varias fases del proceso de inclusión escolar (obstáculos a la inscripción, a la asistencia y al éxito escolar; solicitudes de documentación específica y/o certificaciones innecesarias; utilización de formularios y/o prácticas discriminatorias; distancia excesiva de los centros escolares desde su residencia habitual);
- c) Identificación de los elementos negativos del clima escolar (presencia de elementos de segregación escolar y/o de diagnóstico incorrecto de los alumnos; presencia de episodios

de intimidación de matriz anti gitana en el aula o en las actividades extraescolares, tanto en línea (online) como fuera de línea offline;

d. Reconocimiento de los materiales didácticos utilizados en las escuelas de todo orden y grado, destacando los de naturaleza “neutra” (no hacen mención de las comunidades romanís y sintéticas, de su historia, lengua y cultura), “positiva” (se mencionan en los términos definidos y explicitados en el punto 4) o negativa (hay términos estigmatizantes o atribuibles a prejuicios). (UNAR, 2022, p. 51)

Desde la Presidenza della Repubblica (2022), se considera que la aplicación de esta “Strategia nazionale per l’uguaglianza, l’inclusione e la partecipazione dei bambini RSC 2021-2030” debe abordarse desde nuevas formas de gobernanza y desde enfoques más integrales de la inclusión.

la implementación concreta de la Estrategia Nacional para la igualdad, la inclusión y la participación de los romanés y sintis (2021-2030) puede lograrse a través de una gobernanza multinivel y de múltiples partes interesadas, con la participación activa de las propias comunidades romanés y sintis, y a través de medidas de inclusión en términos de empleo, educación, atención sanitaria, vivienda, promoción de la cultura y el arte romaní y sinti y la lucha contra el anti gitanismo, encaminadas a satisfacer la condición habilitante del “Marco político-estratégico nacional para la inclusión de los romanés” para el acceso a los fondos estructurales y de inversión europeos. (Presidenza della Repubblica, 2022, p. 6)

La educación de los niños RSC sólo puede ser verdaderamente significativa si se concibe de manera holística, como un proceso inclusivo e intercultural comunitario y participativo que requiere coordinación a distintos niveles y que va acompañado de una revolución de las políticas socioeconómicas, sanitarias, de empleo, salud, vivienda y, por supuesto, educativas.

3.2.2. La integración como apuesta educativa

En Italia, se comienza a plantear la inserción de los romanís en la escuela pública a partir de 1965, año en el que se establecen las clases especiales “Lacio Drom” para los alumnos llamados “nómadas”. En este año, el Ministerio de Educación firmó un convenio con la asociación de voluntariado “Opera Nomadi”, que permitió la inserción en la escuela de los niños romanís y sintis en los territorios en los que operaba la Opera Nomadi. De esta forma, se establecen las clases especiales Lacio Drom que, en lengua romaní, significa *Buen Camino*, creadas y frecuentadas solo por niños y niñas “nómadas”, a pesar de que, como ya se ha dicho, el mayor porcentaje de RSC en Italia eran sedentarios (Dell’Agnese & Vitale, 2007).

La razón de optar por clases especiales, como declaró una de las promotoras, Mirella Karpati (1989), era facilitar la aproximación de los romanís a la escuela, adaptando los tiempos y calendario escolar a las exigencias de la vida nómada.

... La idea de las clases especiales para los romaníes no se adoptó porque pensáramos que los niños romaníes eran subnormales, enfermos psicológicamente, o porque tuvieran alguna de las discapacidades a las que se hace referencia cuando se habla de clases especiales. Hablamos de clases especiales porque fue la fórmula que nos permitió la mayor flexibilidad en la formación de las clases, en la determinación de la edad desde la de las escuelas primarias hasta los dieciséis años, y porque nos permitieron usar un horario y un calendario diferentes. Solo en este sentido hemos hablado de escuelas especiales y en ningún otro. (Karpati, 1989, p. 9).

Sin embargo, se trataba de clases que, aun formando parte de la escuela, estaban situadas en locales apartados, no aptos y aislados que impedían la interacción con los niños gagé (no romanís). Por otra parte, con esta decisión, el Ministerio de Educación delegaba parte de su responsabilidad a una asociación de voluntarios (Opera Nomadi)

que de forma voluntaria y altruista, no remunerada, ofrecía este servicio sólo en las áreas donde operaba (Roma, Milán y Véneto).

Las clases especiales fueron suprimidas en 1982, año en que se firmó un nuevo convenio con la Opera Nomadi que preveía la presencia del profesor de apoyo para los niños con discapacidad (legge 270 /1982). Esta asignación contemplada la dotación de un profesor de apoyo por cada seis alumnos gitanos y tenía, entre otras funciones, la de servir de puente entre la escuela y la familia. Se trataba de personal especializado para alumnado con discapacidad, pero no cualificado para trabajar con niños romanís. Los profesores, en su mayoría en situación precaria, no tenían garantizada su continuidad, requisito fundamental para una acción educativa eficaz y sostenida en el tiempo. Por lo tanto, ser romaní o sinti suponía ser “nómada” y tener un “déficit”.

Otro hecho importante en el proceso de escolarización de los romanís se produjo en 1986, cuando el Ministerio publicó la “Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di primo grado” (MPI.,1986) que limitó la presencia del profesorado de apoyo.

La posible conservación del trabajo de los profesores ya asignados a los puestos correspondientes o las nuevas asignaciones sólo podrán ser dispuestas en los casos en que los alumnos sean efectivamente discapacitados socio-culturales. (MPI, 1986, p.2-3)

En 2005, se firmó el *Protocollo di Intesa per la tutela dei Minori Rom y Sinti*, (*Protocolo de Acuerdo para la Protección de los Menores Romanís y Sintis*) entre el Ministerio de Educacion y la Asociacion de voluntariado, Opera Nomadi, (MIUR- Opera Nomadi, 2005), para la protección de los menores romanís y sintis y para contrarrestar la dispersión de experiencias y la frecuencia irregular de las mismas e impulsar la creación de becas. Este protocolo fue renovado en 2009.

El Protocolo firmado en 2005 preveía acciones de formación del personal docente y de los mediadores lingüístico-culturales, iniciativas de investigación y experimentación didáctica y el seguimiento permanente del abandono y retraso escolar de los niños romanís. El seguimiento, como estaba sujeto a la disponibilidad de recursos financieros, nunca se realizó. Sin embargo, las iniciativas de apoyo al estudio (becas), durante los cursos escolares 2008-2009 y 2009-2010 en Roma, Nápoles y Milán, fueron bien acogidas y ayudaron a combatir el abandono escolar y mejorar los niveles de fracaso escolar. También el Programa Derecho a la Escuela, Derecho al Futuro, suscrito entre la Comunidad de Sant'Egidio y las familias de los alumnos, es un buen ejemplo de las iniciativas emprendidas para luchar contra el abandono escolar temprano (Cimoli, 2011; Cingolani, 2011; Critelli, 2012).

En general, puede afirmarse que, a pesar de la atención prestada por el Ministerio de la Educación a la cuestión romaní y sinti, y a pesar de los resultados positivos de algunas de las experiencias emprendidas, las iniciativas implementadas siempre han tenido un carácter local y limitado en el tiempo, por lo que el proceso de escolarización de los niños de las comunidades romaníes a nivel nacional no ha tenido mucho éxito que hubiera sido deseable.

De hecho, las políticas de asimilación, durante el fascismo, y de segregación, sustentadas en la “teoría del déficit”, se han entrelazado en experiencias locales que perseguían una pretendida integración y sólo recientemente parece que se puesta por la interculturalidad y la inclusión. En este tiempo, no han faltado, por supuesto, intentos de aplicar políticas inspiradas en el antigitanismo y la segregación apoyada, sobre todo, por el Ministro del Interior, en la etapa de Salvini, en 2017, fuertemente condenadas y cuestionadas por la propia UN, que perseguían un retorno al tratamiento diferencial (desigual) de los romanís en las escuelas con “aulas puente” y “clases diferenciales”.

3.2.3. El proceso de integración e inclusión de los romanís” y el “modelo nacional” de escuela intercultural

A partir de 2006, en respuesta a los compromisos internacionales adquiridos por Italia, a las recomendaciones y normativa europea en materia de inclusión y a los acontecimientos internacionales y nacionales que han afectado a las políticas educativas, incluido el fenómeno migratorio, el Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) ha elaborado dos documentos importantes en los que ha incluido a los niños romanís y sintis entre el alumnado extranjero.

En estos documentos, el MPI dedica una atención especial a la diversidad cultural del alumnado, incluidos los menores romanís, invitando a todos los actores de la educación a crear condiciones propicias para una escuela acogedora, intercultural e inclusiva.

En 2006, el MPI publicó *“Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri”* (Directrices para la acogida e integración del alumnado extranjero) (MPI, 2006). El objetivo del Informe era “presentar un conjunto de orientaciones compartidas a nivel cultural y educativo y de dar sugerencias organizativas y didácticas para promover la integración y el éxito académico y educativo de los alumnos de origen migratorio” (p. 3).

En 2007 publicó, *“La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli studenti stranieri”* (La vía italiana para la escuela intercultural y la integración de los alumnos extranjeros) (MPI, 2007).

En este último documento, el Ministerio presenta los principios y acciones que definen el “modelo nacional”, la vía italiana para la acogida e integración de menores de diferentes orígenes culturales, incluidos, como ya se ha dicho, los romanís y sintis. Estos principios se inspiran en una pedagogía intercultural e inclusiva basada en el

universalismo y una escuela común para todos. Estos son elementos clave del “modelo nacional”. El documento recoge, expresamente, la conveniencia de promover acciones para abordar los prejuicios y combatir la discriminación atendiendo, entre otros aspectos, al conocimiento de la historia de las poblaciones romaníes y sintis.

El antigitanismo (la hostilidad hacia los romaní y los sintis) asume a veces el aspecto de una forma específica de racismo que la educación intercultural debe contrarrestar también a través del conocimiento de su historia. (MPI, 2007, p. 16)

3.2.4. Los PON “Programma operativo nazionale 2007/2013-2014/2020-2021/2023”

Para favorecer la igualdad económica y social de todas las regiones de la Unión Europea y reducir las diferencias entre las más avanzadas y las menos desarrolladas, el MIUR ha impulsado los Programas Operativos Nacionales (PON), apoyados por los Fondos Estructurales Europeos y financiados por la Comisión Europea.

La autoridad de gestión de los PON, que ha colaborado y colabora con la Red Nacional de Inclusión Romaní, desde 2000, coordinó, también, la acción dirigida a la participación de estudiantes romaní y sintis en los itinerarios formativos previstos por los PON.

Entre los años 2000 y 2006, el MIUR implementó el Plan Operativo Nacional (PON) “La Escuela para el Desarrollo”. Esta iniciativa, activada en las regiones de Basilicata, Calabria, Campania, Apulia, Cerdeña y Sicilia, tenía como objetivo contrarrestar el fenómeno del abandono escolar y favorecer la inclusión social a través de iniciativas dirigidas a favorecer el enfoque intercultural con especial atención a los grupos vulnerables.

En el marco del PON 2007-2013 “Competencias para el desarrollo”, que incluye la formación en competencias de los estudiantes, de los adultos y del personal de la escuela,

en las regiones italianas de Campania, Calabria, Apulia y Sicilia, se contemplan tres áreas temáticas: minorías, lucha contra el racismo y segregación.

Durante el período 2014-2020, el PON “Para la Escuela. Habilidades y entornos de aprendizaje. 2014-2020” el compromiso con la inclusión del alumnado se ha extendido a todo el territorio nacional, incluyendo regiones del Centro y del Norte del país. En este caso, las actuaciones se enfocan hacia contextos con mayores dificultades, pero no es exclusivo de los grupos vulnerables.

3.2.5. La estrategia nacional de los RSC y el Proyecto Nacional para la integración e inclusión de los niños romanís, sinti y caminantes

A partir de 2012/13, tras la adopción de la “Strategia nazionale d’inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020”, como respuesta al “Marco europeo para las estrategias nacionales de integración de la población romaní hasta 2020” fijado por la Comisión Europea (European Commission, 2011), Italia comenzó a impulsar acciones dirigidas a favorecer la inclusión desde un enfoque más integrado y holístico, al menos en las intenciones. Se ha querido privilegiar un enfoque integrado que actúe en el área de la escuela, la salud, la formación y la cultura y así nació el PON “Proyecto Nacional para la integración y la inclusión de los niños RSC (Rom, Sinti y Caminanti) (*de adelante Proyecto RSC*) 2013 -2015, promovido por el Ministerio de Trabajo y Política Social en colaboración con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Sanidad y el Instituto de los Inocentes - responsable de la Asistencia Técnica y Científica.

En el período 2021-2023, el Proyecto Nacional RSC, realizado, desde 2017, en el marco de las acciones del PON “Inclusión 2014-2020”, continúa el camino iniciado en 2013 en el marco de la Ley 285/97 ampliando, significativamente, la participación de los territorios, escuelas, niños y familias RSC. En esta etapa, el Proyecto se desarrolla en 13

ciudades metropolitanas y se enmarca en un espacio institucionalmente compartido constituido por la “Strategia nazionale d’inclusione dei rom, sinti e caminanti 2012-2020” (UNAR, 2012), Piano di Azione Locale per l’inclusione e la partecipazione delle comunità rom, sinte e caminanti della città di Messina (UNAR, 2021b), el “Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva” (Presidenza della Repubblica, 2022), Quarto Piano Nazionale Infanzia Presidenza della Repubblica 2016), y la” Convención sobre los Derechos del Niño” (UNICEF, 1989).

Es una iniciativa experimental promovida por el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Políticas Sociales, en colaboración con el MIUR y el Istituto degli Innocenti (Florencia) a la que se ha confiado la asistencia técnica y la supervisión del proyecto.

En el primer trienio, el proyecto estaba dirigido a las ciudades “riservatarie” (Ley 285/97) y se desarrolló en las ciudades de: Catania, Palermo, Reggio Calabria, Cagliari, Nápoles, Bari, Roma, Florencia, Bologna, Venecia, Milán, Génova y Turín. Se definen como ciudades “riservatarie” las 15 ciudades más grandes y más “problemáticas” en materia de infancia y adolescencia a las que la Ley 285/97 garantiza una cuota reservada del Fondo Nacional Infancia Adolescente (Presidenza della Repubblica, 2017). En 2017, el proyecto se extendió, también, a las principales ciudades metropolitanas como: Bari, Bologna, Catania, Florencia, Génova, Messina, Milán, Nápoles, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Turín y Venecia.

El proyecto prevé tanto intervenciones en la escuela como en las casas y sus objetivos prioritarios son: mejorar la inclusión escolar y el éxito académico de los niños RSC, contrarrestar el abandono escolar de estos niños y jóvenes y favorecer el acceso a los servicios locales y la participación activa de las familias RSC.

Los destinatarios del Proyecto son niños y adolescentes RSC y non RSC de 6 a 14 años y, también, los niños RSC de 3-5 años, a través de actividades destinadas a la pre-escolarización. También, a los niños que hayan completado el ciclo de la escuela secundaria de primer grado que se inicien en la secundaria de segundo grado, la formación profesional o en riesgo de abandono escolar temprano, las familias RSC, los niños y jóvenes no RSC inscritos en las aulas y escuelas participantes en el proyecto, los directores de centros escolares, personal docente y personal ATA, los directores y profesionales de los sectores social y de la salud y, en general, de la red local de inclusión.

En la escuela, las actividades previstas se dividen en tres grupos: la formación de profesores y profesionales, las actividades curriculares en el aula con metodología cooperativa y los talleres en las aulas.

El trabajo en el ámbito de la vivienda tiene por objeto integrar los objetivos de apoyo escolar con los destinados a promover el bienestar general del niño en el ámbito familiar. Las actividades tratarán de favorecer el acceso a los servicios locales de las familias implicadas, una participación activa de las familias y, en general, promover la protección de la salud.

El trabajo en la red local es un área específica de atención destinada a dar estabilidad a los mecanismos de gestión de las intervenciones sociales y socioeducativas. La cooperación entre los sectores social, sociosanitario, educativo y del tercer sector y favorecer la participación de la comunidad RSC son requisitos fundamentales en las acciones y estrategias de lucha contra la marginalidad y la exclusión social.

En el trienio 2017-2020, que han previsto encuentros formativos, talleres y actividades dirigidas a las familias y se ha incrementado el número de iniciativas y participantes. En el primer trienio participaron un total de 3.500 estudiantes, 400 niños y

jóvenes romanís y 44 escuelas, mientras que en este último trienio se han involucrado 5.580 estudiantes, alrededor de 600 niños y adolescentes RSC y 81 escuelas (Istituto degli Innocenti, 2021).

La finalidad última es que:

Los resultados positivos de la experimentación deben poder alcanzar una sistemática en las prácticas locales, con la perspectiva de seguir actuando en los territorios más allá del Proyecto nacional para la inclusión y la integración de los niños romanís, sinti y caminantes”. (Istituto degli Innocenti, 2017a, p. 59)

Al mismo tiempo que se llevó a cabo el PON ministerial, se ha implementado el Proyecto RISE (Casa-Nova et al., 2020), concluido en marzo de 2020. Este proyecto de cooperación internacional (Italia, Eslovenia, Portugal) ha sido financiado en el marco del programa de la Unión Europea “Derechos, Igualdad y Ciudadanía”.

El Proyecto RISE tiene como propósito mejorar la asistencia escolar de alumnos y alumnas RSC (romanís y sintis) en las escuelas de primaria y secundaria de primer grado y se ha llevado a cabo en las ciudades de Bolonia y Bari que, desde 2013, participan en el Proyecto Nacional para la Inclusión e Integración de los Niños RSC (Romaní, Sinti y Caminanti). Se ha realizado en estas dos ciudades para incluir a los niños y preadolescentes no incluidos en la intervención del Ministerio.

Se trata de una iniciativa que se ha implementado en colaboración con los respectivos ayuntamientos y en la que han participado profesores y alumnos/as de varios centros escolares. El proyecto incluye diversas acciones dirigidas al personal docente y a todos los alumnos de las clases en las que hay presencia de estudiantes romaníes.

La formación del profesorado en el Proyecto RISE, al igual que ha sucedido en el PON ministerial, ha seguido dos líneas: una primera relacionada con la historia y la

cultura de la comunidad romaní, la construcción de prejuicios y la inclusión de elementos de la pedagogía intercultural; la otra línea está vinculada al conocimiento y la utilización, en clase, de metodologías didácticas inclusivas, en particular el aprendizaje cooperativo. Todas las clases han participado en actividades laboratoriales y de narración digital (storytelling) para reflexionar sobre el concepto de diversidad. Dos clases participaron en RISEEnglish: Connecting with the word, un laboratorio diseñado para que los estudiantes puedan participar en grupos de discusión entre iguales con los participantes del proyecto internacional.

Para finalizar, y con relación al Proyecto RSC 2023, puesto en marcha en el trienio 2021-2023, se evidencia que:

Ha habido cambios importantes en los últimos tres años en el Proyecto RSC. En primer lugar, el paso de los fondos de la ley 285 del 97 al PON inclusión, un paso fundamental que debería garantizar una mayor estabilidad del proyecto y que ha llevado (involucrado en) el diseño a nuevas áreas metropolitanas como Messina (Istituto degli Innocenti, 2021, p. 1).

A continuación, y a modo de síntesis de lo expuesto hasta el momento, presentamos una tabla que recoge el proceso evolutivo de la escolarización de los romanís en Italia

Tabla 7*Escolarización de los romanís en Italia en el periodo 1959-2023*

Año	Actores	Intervención/Actuación
1959	Voluntarios individuales	Primeras clases sedentarias y también itinerantes a Bolzano, Milano, Chieti, Pescara, Roma y Teramo
1961/62	Voluntarios individuales	Dos clases primeras solo por 33 alumnos Romanís
1963	Asociación Opera Nomadi y Estado Italiano (MPI) y mediante Convención	Primer reconocimiento estatal como clases especiales/experimentales para romanís
1965/70	Asociación Opera Nomadi y Estado Italiano (MPI) y mediante Convención	Las clases especiales reservadas a los alumnos romanís se institucionalizan definitivamente y se denominan Lacio Drom. Se trata de 11 clases estatales ubicadas en edificios escolares comunes y 3 clases itinerantes
1971/73	Asociaciones Opera Nomadi,y Centro Studi zingari mediante Convención	El Provveditorato agli Studi nombra a los profesores. Las clases especiales para los romanís se definen como preparatorias para que los jóvenes romanís se unan a las clases comunes
1974/81	Asociación Opera Nomadi y Estado Italiano (MPI) y mediante Convención	Integración de los alumnos gitanos en las clases normales. Las clases especiales se mantienen, pero solo con la función de recuperación de los alumnos romanís con retraso escolar.
1982/85	Asociación Opera Nomadi y Estado Italiano (MPI) y mediante Convención	Los alumnos romanís en edad de escolaridad obligatoria han sido incluidos en las clases normales Se suprimen las clases de Lacio Drom y los casos de grave carencia de aprendizaje son seguidos por profesores de apoyo
1986	MPI mediante Circolare Ministeriale	Caduca la convención entre ministro de Educación y Obra nómada, el Ministerio asume la responsabilidad de la inserción en el sistema escolar público, reconociendo que las intervenciones realizadas hasta ese momento habían tenido resultados más que dudosos y problemáticos
2011	MIUR	Publicación del informe “Indicazioni per il curricolo 2012” el Ministerio de Educación italiano asume que la diversidad de culturas y lenguas es una realidad en la escuela y se posiciona a favor de una educación intercultural
2013/2016	MLPS, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali en colaboración con el MIUR, Ministero della Salute y Istituto degli Innocenti Ayuntamientos y centros escolares Representantes comunidades Romanís e de voluntariado	Proyecto experimental de integración e inclusión de los niños romanís, sinti y caminantes con un enfoque holístico e intercultural Solo en algunas ciudades reservadas
2017/2020	Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali en colaboración con el MIUR, Ministero della Salute y Istituto degli Innocenti Ayuntamientos y centros escolares Representantes comunidades Romaní	Proyecto experimental de integración e inclusión de los niños RSC (rom, sinti y caminantes (segundo trienio). Se extiende a las ciudades metropolitanas
2021/2023	Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali en colaboración con el MIUR, Ministero della Salute y Istituto degli Innocenti Ayuntamientos y centros escolares Representantes comunidades Romaní	Proyecto Nacional de integración e inclusión de los niños RSC (rom, sinti y caminantes (segundo trienio). Se extiende la edad y el número de los destinatarios: 3-14 años

Fuente: Associazione 21 Luglio (2016, p.19) Cuadro de la escolarización en Italia hasta 1986 y elaboración propia

3.3. La educación obligatoria en Messina: Un proyecto para la inclusión escolar y social del alumnado romaní

Aunque el Proyecto “Progetto Nazionale per l’Inclusione e l’Integrazione dei bambini RSC” se presenta en el curso 2015-2016 y se inicia con un curso de formación para profesores, organizado por el Istituto degli Innocenti en Florencia, el proyecto no se implementó aún en las escuelas de Messina. Mientras tanto, los menores romanís fueron

apoyados en el estudio en el marco del “Proyecto ABC”, coordinado por la asociación de la comunidad romaní de Messina, Baxthalo Drom. Este “servicio extraescolar”, ofrecido por la tarde, era un servicio de apoyo escolar y de socialización ofrecido por voluntarios y dirigido a todos los niños del Villaggio Matteotti (Aldea Matteotti) que se desarrollaba en los locales de la escuela pública indicados por el Ayuntamiento de Messina.

Para comprender el camino de la inclusión escolar es necesario observar, analizar e interpretar los fenómenos a nivel local, como sugiere el Plan 2020-2030, privilegiando el nivel local sobre el nacional (Bortone, 2016; Garanzia Infanzia, 2022).

El caso de la ciudad metropolitana de Messina, objeto del estudio, es muy interesante, ya que es una de las pocas realidades estudiadas en Italia, en la que, en la actualidad, no existen campamentos nómadas. Todos los romanís viven en apartamentos de propiedad pública desde 2011, año en que el campo nómada, denominado por la comunidad romaní de Messina “Fátima”, fue eliminado (UNAR, 2012; UNAR, 2022). Esta reubicación formó parte de un proyecto denominado “Casa e/è Lavoro”, iniciado en 2011 por la Administración municipal (UNAR, 2022, p. 25), en que algunas familias fueron también evacuadas y retornadas a sus hogares.

Hay que precisar que la información relativa a la presencia de los romanís en la ciudad es imprecisa y se estima que está compuesta por unas noventa o cien personas, aunque estos datos no son oficiales y han sido proporcionados por asociaciones locales como Caritas, ARCI (Associazione Ricreativa e Culturale italiana) y tesis de licenciatura (Allegra, 2003) y doctorado en ciencias políticas y servicios sociales de la Universidad de Messina (Salandra, 2013a). Esta falta de visibilidad es fruto de una realidad considerada, durante mucho tiempo por las instituciones locales, incomprensible e incómoda.

El proyecto “Casa e/è Lavoro” ha permitido eliminar el campamento nómada de San Raineri (“Fátima”), en el que se alojaban romanís procedentes de la antigua

Yugoslavia y rumanos, considerados erróneamente “nómadas” por las instituciones locales (López-López & La Malfa, 2020; Salandra 2013a). Desde el censo de 2010 realizado por el Municipio con vistas al desalojo que se llevaría a cabo más tarde, 80 familias estaban presentes en Messina, pero no todas cumplían los requisitos para ser transferidos a las casas. Los niños y las mujeres pedían limosna en las calles de la ciudad. En el estudio que la propia autora de la tesis llevó a cabo hace tiempo (La Malfa, 1993) se evidenciaba la ausencia de matriculaciones de niños romanís en la escuela pública. La alfabetización estaba a cargo de asociaciones de voluntarios que realizaban la actividad en el campamento nómada de “Fátima”.

3.3.1. Niños y niñas romanís en el campamento nómada: escolarización/alfabetización

La primera experiencia de escolarización de los niños romanís comenzó en abril de 1994 con el objetivo de preparar a los niños para superar los exámenes de idoneidad para la escuela primaria con la participación de las familias (Allegra, 2023).

Esta iniciativa, financiada por la Región de Sicilia, fue realizada por una cooperativa de utilidad social “Armonia” del municipio de Messina que puso a disposición un aula de un instituto. La clase estaba compuesta por 39 alumnos de distintas edades y situaciones. En ella trabajaban tres profesores, tres pedagogos y un asistente social y fue desarrollada por Caritas. En este proceso jugaron un importante papel la comunidad romaní y la cooperativa de utilidad social Armonia. El objetivo no se alcanzó plenamente, debido a la falta de asistencia de la mayoría de los niños, pero en el año escolar 95/96, de 11 niños que asistieron regularmente, 5 de ellos superaron los exámenes de idoneidad (Cooperativa Armonia, 1996). Este éxito se debió, sin duda, a la creación de una red conformada por la cooperativa Armonia, la Oficina de Servicios Sociales del Ayuntamiento, el Servicio Sanitario Local (ASP) y el Assessorato alle Politiche Sociali

(*Concejalía de Política Social y Juvenil*). Fue un proyecto creado ad hoc, caracterizado por una especial atención a la diversidad sociocultural de la población romaní, que requería una inserción gradual en un contexto marcado por la mutua desconfianza entre ambas partes.

El papel de las diferentes administraciones municipales ha cambiado con el tiempo, pero ha sido un factor clave en la realización de proyectos dirigidos a favorecer la escolarización. En 1998/99 y 2002/2003 el Ayuntamiento no acogió los proyectos presentados por Caritas en colaboración con otras asociaciones. Se trataba de proyectos que aportaban mejoras a la experiencia anterior de 1995.

Entre las mejoras del nuevo proyecto propuesto en 1998 señalamos: la presencia del *Provveditorato agli Studi* (Comisión de Estudios de Messina, institución de la Educación a nivel local), que debía aumentar la plantilla en las escuelas interesadas; la participación de la Consejería de Educación (Ayuntamiento), que debía proporcionar un autobús escolar para llegar a las escuelas y ofrecer un servicio de comedor, y la contribución de la Institución Pública de la Salud Local, *Azienda Sanitaria Provinciale* (ASP), necesaria para garantizar la protección de la salud de los menores y la presencia de una cooperativa social como apoyo, por la tarde, para el acompañamiento de los menores en el desempeño de las tareas académicas y actividades lúdicas y recreativas. Sin embargo, la novedad más destacada del Proyecto de 1998 está en que se contempla la presencia de un representante de la comunidad romaní como mediador lingüístico y cultural.

En el proyecto presentado al Ayuntamiento posteriormente, en 2002/3, Caritas y Opera Nomadi preveían un seguimiento constante de las inscripciones y de la asistencia de los menores a la escuela pública. Contemplaba, así mismo, la presencia de dos mediadores romaníes y un servicio de transporte, de ida y vuelta, desde el campo nómada a la escuela.

El proyecto también incluyó una colaboración constante con la comunidad romaní, intentado implicar a los padres en el proceso de escolarización e inserción de sus hijos en la escuela para identificar y comprender mejor las causas de las ausencias y posibles abandonos e implementar estrategias para reducir este tipo de fenómenos. Sin embargo, como ha señalado Allegra (2003), estos proyectos, aunque bien articulados, no fueron respaldados por el Ayuntamiento de Messina.

Tampoco la escuela, en esos momentos, parecía dispuesta a acoger la diversidad de estos menores y menos aún a adoptar una perspectiva intercultural que, en el caso de los menores romanís, se consideraba problemática y compleja (Allegra, 2003; Carbone, 2023; Salandra, 2013b).

Del análisis de fuentes del Provveditorato agli Studi (Provveditorato agli Studi di Messina, 2003) realizado en Messina de 1998 a 2003, cruzado con los datos proporcionados por el censo realizado por Caritas (Caritas Diocesana di Messina, 2003), se puede afirmar que el número de niños matriculados en la escuela en este período era muy bajo en comparación con los niños presentes en el campamento nómadas (se estima un número de 40 niños en edad escolar), y que, a pesar de ello, se observa una tendencia tímida a disminuir el número de abandonos escolares tempranos.

En el curso 98/99, de un total de 18 niños matriculados, solo 7 promocionaron, a pesar de la asistencia irregular y ocasional y hubo 11 casos de abandono escolar prematuro (Provveditorato agli Studi di Messina, 2003).

Durante el curso académico 2000/01 de cada 10 alumnos matriculados no se registró ningún caso de abandono escolar. El análisis de los cursos 2001/02 y 2002/2003 presentan dificultades, ya que se trata de datos agregados, ya que los menores nómadas y no comunitarios se han fusionado y no hay rastro en la documentación de las escuelas, ni de las instituciones.

Aunque durante el periodo de estancia en el campamento nómada algunos niños romanís iban a las escuelas del centro de la ciudad y, a pesar de que contaban con el apoyo de algunas asociaciones que operaban en el campamento (Caritas y Associazione ricreativa e culturale italiana [ARCI]), la mayoría de ellos seguían mendigando (manghel), aunque gracias al apoyo de los servicios sociales se empezaba a crear un ambiente de mayor confianza entre las familias romanís y la escuela.

3.3.2. Del campo nómada al hogar: el proceso de integración e inclusión socio-educativa

El proceso de alfabetización para todos los niños romanís era mantenido por asociaciones de voluntariado que realizaban esta labor en el campamento nómada. El Círculo de la Associazione ricreativa e culturale italiana (ARCI) “Thomas Sankara”, activó, en 2010 y junto con la asociación romaní Bakthalo Drom, un frente social para proteger y tutelar a las familias romanís de la aldea de Fátima (San Raineri) ante la intimidación para abandonar el “Campamento nómadas”.

El punto de inflexión decisivo fue, precisamente, el traslado de los romanís del campamento nómadas a las casas a partir de 2011. En ese momento, la comunidad romaní se traslada a dos barrios distintos de la ciudad: Pueblo Matteotti y Catarratti.

El 1 de abril de 2011, a las dos de la madrugada, se produce el desalojo de Pueblo Fátima que ha cambiado la vida de adultos y niños y que todavía recuerdan como un evento traumático. Como informa Salandra (2013a)

ocurió de repente con un excesivo despliegue de fuerzas de policía, carabinieri, policía municipal, guardia costera, guardia de finanzas, bomberos y con la asistencia de la protección civil y de Cruz Roja. Por mucho que haya sido anunciada desde hace meses, la operación estalla repentinamente y tiene los caracteres de la acción de fuerza, la tensión es alta, los niños, que necesitaban protección, son despertados en medio de la noche y son

testigos de una verdadera irrupción en el campo nómadas (Salandra, 2013a, p. 308).

La forma cuestionable en que los romanís se trasladan a sus hogares divide a la comunidad romaní en dos grupos (el grupo de la Aldea Matteotti y lo de Catarratti/Gravitelli), cambia inevitablemente su forma de vida y su posición con relación a la escuela también. Los padres romanís fueron instados por los servicios sociales y las asociaciones de voluntariado a considerar la inscripción de sus hijos en la escuela como un derecho/deber ofreciendo una imagen más acogedora de la escuela.

Las escuelas interesadas mostraron una gran apertura hacia los recién llegados, aunque el personal estaba “sin preparación y sin formación”. Las escuelas han intentado dar respuesta a las necesidades de los niños romanís, aunque no todos los profesores se sentían preparados para iniciar este nuevo camino hacia la inclusión, ni se contaba con la disponibilidad adecuada por parte de las familias (López-López & La Malfa, 2020).

En este contexto se plantea la necesidad de ofrecer un apoyo continuado a los niños y a las familias en horario extraescolar y surge el “Proyecto ABC” promovido por la Asociación Bahtalo Drom. Esta iniciativa, como señala Salandra (2013a), tiene una importante referencia no sólo para los niños romanís sino para todos los niños y niñas del pueblo Matteotti, un territorio caracterizado por la pobreza educativa.

La red creada a lo largo de los años ha favorecido la integración gradual e inclusión progresiva de los niños romanís en el nuevo contexto socio-educativo. Estas asociaciones, que interactúan con la escuela, han apoyado el proceso de integración y han actuado de puente entre la escuela, los padres y la comunidad romaní local. Las acciones emprendidas han dado resultados positivos, ya que han ayudado a reducir el abandono escolar. Sin embargo, el Proyecto ABC desarrollado en la aldea Matteotti, que se había convertido en un gran punto de referencia en el barrio, fue cancelado por el Ayuntamiento en 2018, antes de la pandemia y los espacios fueron destinados a otros usos.

3.4. Algunas buenas prácticas en gestión de la diversidad cultural en el entorno educativo

Para responder a las necesidades de entornos cada vez más multiculturales, algunos centros escolares, a la luz de las recomendaciones marcadas por organismos internacionales y las directrices normativas fijadas en las políticas nacionales impulsadas por los países, han puesto en marcha diferentes iniciativas catalogadas como buenas prácticas inclusivas que, con su correspondiente adaptación, podrían ser innovadoras, eficaces, sostenibles y reproducibles en otros contextos (Save the Children, 2022; UNESCO, 2003).

Avanzar en el desarrollo de buenas prácticas que mejoran la inclusión del alumnado culturalmente diverso no depende sólo del profesorado y la escuela, sino que implica la superación de numerosas barreras que guardan relación con: la visión de la diversidad como problema, las conductas discriminatorias y excluyentes, el acceso desigual a la educación, la falta de apoyos y recursos, el contexto familiar y el estatus socioeconómico, entre otros factores (Darmody et al., 2014; Harte et al., 2016; Huddleston & Wolffhardt, 2016).

En este apartado presentaremos algunas de estas experiencias educativas exitosas, consideradas ejemplos de buenas prácticas en educación obligatoria, en diferentes contextos geográficos. Algunas de estas prácticas surgen a iniciativa o apoyadas por organismos e instituciones que elaboran guías o difunden informes, pero también por escuelas concretas (MLPS et al., 2021; Save the Children, 2022; Ballesteros & Gil, 2011; Solla, 2013; Martínez & Gómez, 2013; Ufficio Scolastico Regionale Marche [USR Marche], 2020; Morello, 2017).

3.4.1. Buenas prácticas apoyadas por organismos e instituciones

Entre las iniciativas que recogen y difunden buenas prácticas escolares en gestión

de la diversidad se destaca el Report de Save the Children “IMMERSE. *Buone pratiche di educazione inclusiva e innovazione sociale per i minorenni migranti in Europa*” (Save the Children, 2022) y el Report “*Una scuola multiculturale. Buone pratiche nel territorio marchigiano*” dell’Ufficio Scolastico Regionale Marche, (*Oficina Escolar Regional de Marche - Italia*) (USR Marche, 2020), entre otras.

La mayoría de las buenas prácticas escolares forman parte de proyectos que se caracterizan por adoptar un enfoque comunitario de la inclusión, en cuanto que están dirigidos a los niños de origen extranjero, pero también a todo el grupo clase, a familias y a otros agentes de la comunidad educativa. Se evidencia así, que las buenas prácticas inclusivas son experiencias que implican a distintos actores del contexto educativo y que tienen una repercusión en el entorno social produciendo así una acción transformadora (Save the Children, 2022). En algunas de las iniciativas que presentaremos, las buenas prácticas son resultado de proyectos de investigación-acción participativa en los que el profesorado se convierte también en investigador. Como afirma (USR Marche, 2020):

la investigación-acción representa un momento en el que la teoría y la práctica se encuentran y pueden dialogar finalmente, en una circularidad continua en la que la experiencia y la reflexión sobre la experiencia se significan recíprocamente. La investigación-acción es un método de investigación útil para quienes trabajan en el campo de la educación y la formación, ya que permite relacionar las teorías con las prácticas en un informe de planificación continua, evaluación, reflexión y re-planificación (USR Marche, 2020, p. 11).

De particular interés es la experiencia internacional llevada a cabo en Uruguay (Sanahuja et al., 2022) con el proyecto “Inclusión y tecnología”, basado en el uso de las

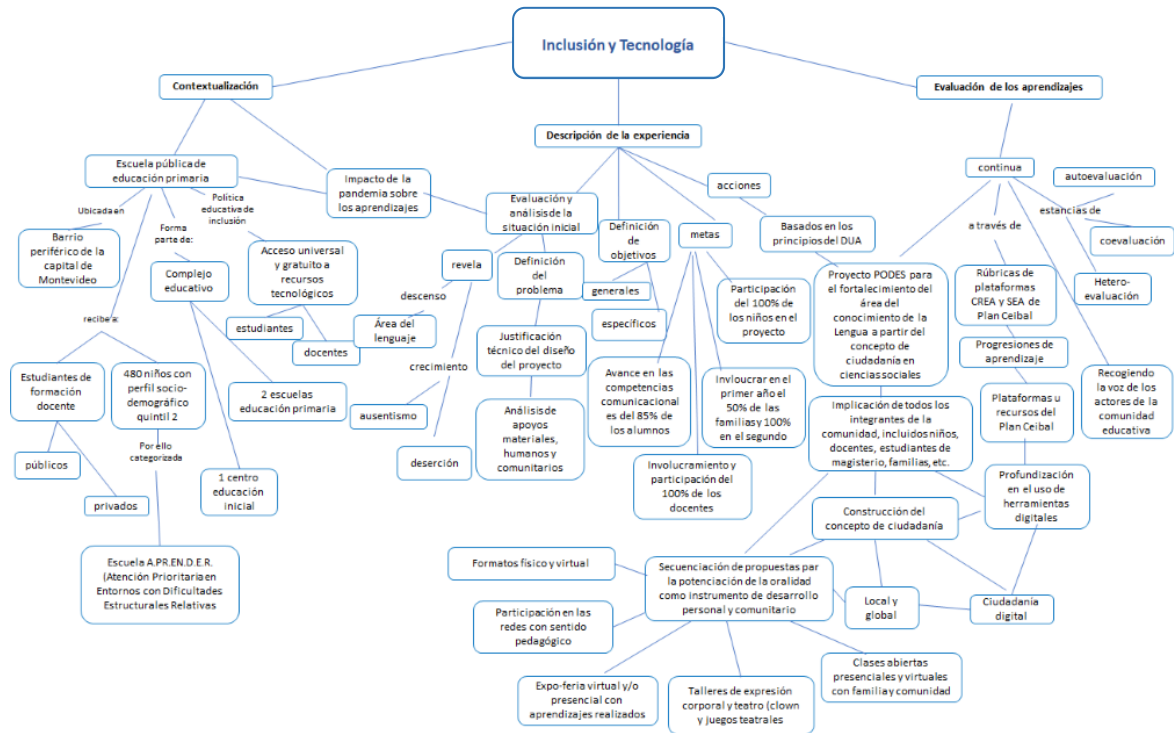
tecnologías como herramienta de inclusión. La experiencia se lleva a cabo en una escuela pública de educación primaria, ubicada en un barrio periférico de Montevideo, capital de Uruguay. El centro escolar acoge aproximadamente a 480 niños y está catalogado como escuela A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Como política de inclusión educativa, todos los estudiantes y docentes del sistema educativo público cuenta con acceso universal y gratuito a los recursos tecnológicos.

En el proyecto ha participado todo el alumnado con sus familias, profesores del centro y 25 estudiantes del último año de Magisterio. Las secuencias didácticas fueron planificadas, gestionadas y evaluadas en un entorno atractivo, estimulante y colaborativo de intercambio. Su objetivo es desarrollar las habilidades lingüísticas, desde una perspectiva comunicativa y funcional, para crear conciencia sobre la ciudadanía digital, ofreciendo a los estudiantes herramientas básicas para participar, incluso en contextos digitales, con un espíritu crítico y de manera responsable y ética en la sociedad del conocimiento y promover comunidades integradas y de aprendizaje. Desde el proyecto se colabora con otras iniciativas y se potencia, de forma especial, la oralidad, a través de la sistematización del habla y la escucha activa, como instrumentos valiosos para el desarrollo personal y comunitario.

Todo ello, a través de talleres de expresión corporal, teatro y la participación en redes sociales con un sentido pedagógico. También se han creado clases abiertas y una expo-feria virtual y presencial con el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad escolar. Para facilitar su monitoreo se llevó a cabo una evaluación constante de los aprendizajes a través de rúbricas en las plataformas institucionales (CREA y SEA7 del Plan Ceibal).

Gráfico 7

Proyecto “Inclusión y tecnología”.



Fuente: Sanahuja et al. (2022, p. 24)

Como han señalado Sanahuja et al. (2022), la iniciativa ha tenido como objetivo específico, también, la formación de directivos, profesores y personal ATA que trabaja en escuelas con una altísima presencia de alumnado con antecedentes migratorios.

Con relación a este aspecto, presentamos la experiencia de investigación-acción llevada a cabo en la región italiana Le Marche (USR Marche, 2020), ligada al itinerario de formación “Organización y gestión de las Instituciones escolares en contextos multiculturales” y realizada por la Universidad de Macerata, en estrecha colaboración con la USR (*Oficina Escolar Regional*).

La experiencia ha sido financiada por el Fondo de Asilo Migración e Integración 2014-2020 (FAMI) y se encuentra especialmente ligada al objetivo específico 2 “Integrazione/Migrazione legale” y al objetivo 3 “Capacity building” del PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni

stranieri”. El FAMI es un instrumento financiero creado por el Reglamento UE n. 516/2014 con el fin de promover una gestión integrada de los flujos migratorios apoyando todos los aspectos del fenómeno: asilo, integración y retorno. La finalidad del proyecto es implementar y fortalecer las habilidades de los líderes y el personal escolar en relación con la multiculturalidad para mejorar la inclusión en las escuelas. El propósito es desarrollar competencias interculturales promoviendo habilidades cognitivas, emocionales y relacionales de descentralización y etnocentrismo crítico, para educar en diversidad.

El trabajo en torno a los prejuicios y estereotipos se ha abordado de forma transversal y ha permitido la participación de múltiples protagonistas de la vida escolar. Esta experiencia ha dado a los maestros la oportunidad de avanzar a nivel profesional y un entorno propicio para experimentar la educación en diversidad de manera más consciente y reflexiva. En el proceso han participado 70 profesores de las escuelas que se han adherido a la red regional.

Entre las numerosas buenas prácticas realizadas destacamos la denominada “*Una escuela a color*”. Las actividades vinculadas a esta iniciativa se realizaron en la escuela secundaria de primer grado “Leonardo Da Vinci”, que se encuentra en el municipio de Potenza Picena (Ancona). Los estudiantes que no tienen la ciudadanía italiana representaban el 18% de toda la población estudiantil del centro. La iniciativa ha sido incluida en las líneas generales de actuación de la escuela (Plan de Centro). En el proyecto participan tanto los estudiantes con antecedentes migratorios, como el resto de estudiantes y profesores de la escuela y las familias.

Su objetivo es mejorar la acogida de los estudiantes recién llegados a Italia y de sus familias, así como apoyar a los profesores en la didáctica del italiano como segunda lengua y en la elaboración de itinerarios interculturales con actividades que permitan generar un clima de apertura y respeto de la diversidad.

Tabla 8*Acciones y objetivos del macro proyecto “Una scuola a colori”*

UNA ESCUELA A COLOR	
ACCIONES	OBJECTIVOS
Primera acción <i>Preparados, listos y en marcha</i>	Comprender y responder a las necesidades de los estudiantes de origen migratorio a través de diversas acciones, como la creación de pruebas de habilidades lingüísticas y matemáticas, la creación de materiales de apoyo a la clase para crear un ambiente acogedor en el respeto de todos.
Segunda acción <i>Bienvenida a la escuela</i>	Mejorar la acogida y la inserción de los estudiantes de origen migratorio recién llegados a Italia y proporcionar orientación a las familias a través de la realización de un kit de bienvenida multilingüe.
Tercera acción <i>Ayuda. Primeros auxilios lingüísticos para profesores</i>	Facilitar y apoyar a los profesores en la didáctica del italiano como L2, proporcionando materiales útiles y creando un espacio en la biblioteca con ayudas para el italiano como L2 y para el estante intercultural como lugar de interacción e intercambio de materiales.

Fuente: elaboración propia

Los resultados han sido valorados positivamente porque han permitido experimentar nuevas estrategias de inclusión para la acogida e inserción de los estudiantes, la enseñanza de la lengua italiana y para la promoción del enfoque intercultural.

La construcción y elaboración de pruebas relacionadas con la primera fase de inserción y personalización del itinerario escolar es otro aspecto interesante de este proyecto. La realización de pruebas es esencial para comprender mejor las habilidades lingüísticas y matemáticas de los estudiantes recién llegados y asignarnos a la clase adecuada, pero, sobre todo, para identificar las potencialidades de los menores extranjeros que, con frecuencia, se integran en el itinerario escolar con el año escolar iniciado.

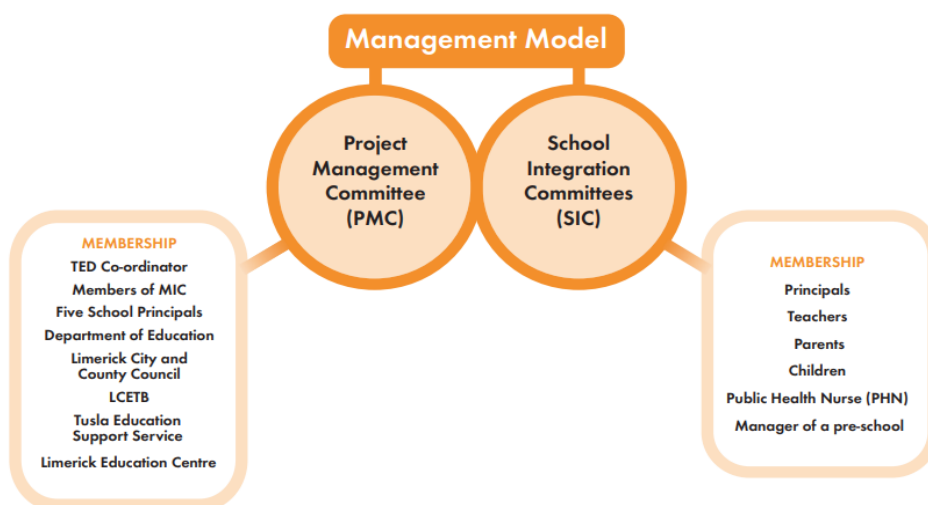
En cuanto al profesorado, la formación de grupos de docentes-investigadores ha ofrecido la oportunidad de confrontar e intercambiar visiones y posiciones que, por lo general, no siempre es posible en las escuelas debido al exceso de burocracia que rige su funcionamiento y las numerosas exigencias a las que están sometidos los docentes. Ha sido, así mismo, una oportunidad para experimentar la responsabilidad compartida, trabajar juntos y, sobre todo, para establecer un referente que ayude a impulsar la inclusión y la interculturalidad en otros centros.

En este discurrir, destacamos, igualmente, las buenas prácticas implementadas por 5 escuelas irlandesas en el marco del Proyecto EDNIP (Embracing Diversity Nurturing Integration Project) (Higgins et al., 2020). Esta iniciativa nace de la experiencia de una red de centros escolares en Limerick (Irlanda), en la que los dirigentes escolares han desempeñado un papel estratégico actuando como líderes inclusivos. Específicamente, EDNIP buscó promover la integración a través de la modelación de prácticas efectivas de gobernanza inclusiva y transparente, basadas en un esquema de gestión bien definido, y la formación de un Comité de Gestión de Proyectos y Comités de Integración Escolar dentro de cada escuela.

La iniciativa, como se puede apreciar en el gráfico, comprende varios niveles de gobernanza: el Comité de Gestión de Proyectos (PMC - Project Management Committee) y los Comités para la Integración Escolar (SIC - School Integration Committee), integrados por distintos miembros de la comunidad educativa y otras partes interesadas. En total han participado 11.684 actores escolares: 8.183 niños, 2.674 padres y 827 personal escolar (staff de los centros).

Gráfico 8

Modelo de gestión del Proyecto EDNIP

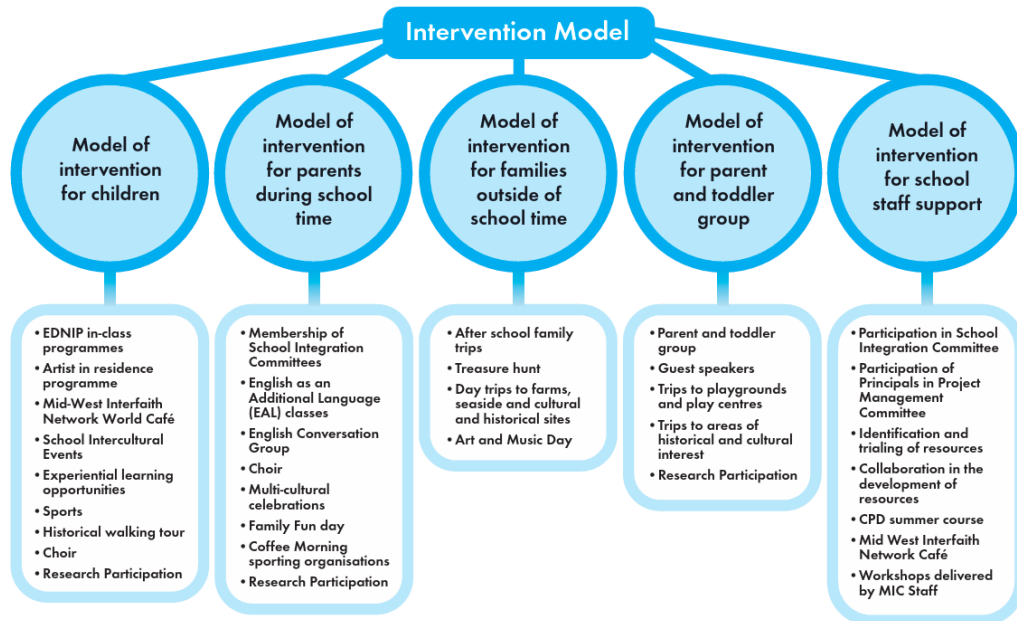


Fuente: Higgins et al. (2020, p.8).

El modelo de intervención incluye acciones dirigidas a los estudiantes, a los padres, durante y fuera del tiempo escolar, y al personal escolar.

Gráfico 9

Modelo de intervención del Proyecto EDNIP



Fuente: Higgins et al. (2020, p.8)

Un elemento clave de EDNIP es, también, disponer de recursos escolares accesibles y representativos de la diversidad del alumnado.

El proyecto EDNIP se implementó de 2017 a 2019, con una réplica de la iniciativa, en versión reducida, desde 2020 a 2023. Ha tenido un impacto importante en las escuelas y en las vidas de las familias y los estudiantes de esas escuelas. El modelo de gestión ha facilitado la toma de decisiones descentralizadas, ha aprovechado el liderazgo y ha favorecido la creación de una visión compartida dentro de las escuelas. Además, el diseño de la intervención que se concreta en el trabajo y las actividades con escuelas, niños y padres, dentro y fuera del horario escolar, ha ayudado a construir comunidad, reforzar el sentimiento de pertenencia y construir y adquirir nuevos recursos, generando así una red, bien entrelazada, que promueve el compromiso y la inclusión.

Más centrado en el aprendizaje de las lenguas y el plurilingüismo, encontramos el proyecto “L’AltRoparlante” (Save the Children, 2022), que, adoptando un enfoque intercultural, persigue promover el “translanguaging”, es decir, un enfoque didáctico que pone el acento en el aprendizaje multilingüe en la escuela.

A través de la adopción de metodologías de translanguaging, se valoran los repertorios lingüísticos y el patrimonio dialéctico de los estudiantes, mejorando así el proceso de empoderamiento de los estudiantes bilingües y deconstruyendo las jerarquías lingüísticas, así como estereotipos y prejuicios basados en la cultura” (Save the Children, 2022, p. 21).

AltRoparlante es un proyecto transformador que se realiza en sinergia con un proyecto de investigación-acción coordinado por la Universidad para Extranjeros de Siena (Centro CLUSS), y que ya ha sido experimentado en Estados Unidos, Canadá y otros países europeos. En este caso se implementa en seis escuelas italianas (desde infantil hasta secundaria de primer grado) situadas en contextos no urbanos y con un elevado repertorio lingüístico.

El proyecto tiene como objetivo promover y difundir prácticas didácticas de translanguaging para la valoración y uso de distintos idiomas en el aula. García y Wee (2014) definen el translanguaging como:

[..] el proceso por el cual estudiantes y profesores emprenden actividades discursivas complejas que incluyen todas las prácticas lingüísticas de los estudiantes, con el fin de desarrollar nuevas, apoyar las «antiguas» para dar voz a las nuevas realidades sociopolíticas cuestionando las desigualdades lingüísticas y de poder. (García & Wee, 2014, p. 5)

Como evidencian Garcia y Wee (2018), el translanguaging se aborda de manera transdisciplinaria, transformando no solo las estructuras lingüísticas, sino también las relaciones y las estructuras sociales, así como el pensamiento de las personas. El translanguaging es una metodología didáctica que coloca al niño en el centro del diseño didáctico con sus propias competencias lingüísticas y cognitivas. Los niños inmigrantes participan activamente y su repertorio lingüístico se convierte en un valor añadido para toda la clase. Se trata de promover buenas prácticas basadas en el translanguaging para valorar los repertorios lingüísticos de los estudiantes y la dimensión multilingüe de las clases y evaluar el impacto de estas prácticas en profesores, alumnos y padres; impulsar el desarrollo de capacidades literarias multilingües (multilingual literacy skills) y potenciar las lenguas de origen del alumnado implicado con el fin de frenar la marginación y estigmatización; promover habilidades de conocimiento, conciencia *lingüística* y reflexión meta-lingüística, apoyando la creación de una identidad de ciudadanía global. Estos son algunos de los objetivos recogidos en el Proyecto AltRoparlante.

A nivel operativo, el proyecto comienza analizando en profundidad el repertorio multilingüe de la escuela a través de reuniones informativas con líderes escolares, maestros, padres y estudiantes. En una primera fase, los maestros reciben una formación en bilingüismo y translanguaging como prácticas pedagógicas. Los padres son informados de los beneficios del bilingüismo, mientras los niños exploran la asociación entre sus idiomas y las emociones. Posteriormente, en una segunda fase, se precede al co-diseño de las actividades de translanguaging dentro del itinerario de aprendizaje curricular. Entre las múltiples actividades propuestas se encuentra el “linguistic schoolscape” que tiene como objetivo transformar el entorno escolar en un espacio plural con carteles y comunicaciones traducidas a diferentes idiomas.

La experiencia ha favorecido, también, la relación entre las familias y la escuela,

ya que la participación activa en las actividades diarias de la clase (lectura de cuentos, traducción de textos, ...) ha facilitado el proceso de acogida de los padres en la escuela, el reconocimiento de su identidad y ha fortalecido el sentido de pertenencia (UNISTRASI, s.f.).

Otra buena práctica a destacar es la promovida por el Proyecto SEDIN “Métodos Creativos para una Inclusión Exitosa en Escuelas Multiculturales” (SEDIN Project, s.f.)

El proyecto se implementó desde diciembre de 2017 hasta febrero de 2020 en Grecia, Bulgaria, Bélgica, Italia, España y Turquía, creando una interesante sinergia entre ONGs, universidades, escuelas y otras instituciones públicas.

La iniciativa está dirigida a maestros y estudiantes de educación primaria y su finalidad es facilitar la inclusión de niños refugiados, migrantes o minoritarios en su entorno escolar. El primer objetivo específico del proyecto es formar y ayudar a maestros y educadores que enseñan en escuelas multiculturales a mejorar el rendimiento académico del alumnado mediante la aplicación de una metodología creativa. El segundo objetivo específico es aumentar el rendimiento educativo de estos niños para favorecer su inclusión y su integración en la sociedad en general.

El proyecto trata de transferir y potenciar el Método Montessori y el Método de Aprendizaje Creativo. Ambos métodos están centrados en el niño y se basan en el movimiento, la creatividad, la cooperación, la importancia de la comunicación no verbal y tratan de ayudar a los niños a vivir sus experiencias de aprendizaje en el aula de manera positiva y expresar sus talentos. En el proyecto SEDIN, el Método Montessori, basado en actividades autogestionadas, aprendizaje práctico y juego colaborativo, se aplica a través del Creative Learning (aprendizaje creativo), que se basa en el uso de técnicas teatrales para estimular el aprendizaje en el aula, un enfoque que ha demostrado ser muy eficaz para mejorar el éxito escolar de los niños, especialmente en la escuela primaria (Isham, 2020).

El proyecto SEDIN ha desarrollado una formación e-learning para el profesorado, de forma asíncrona, centrada en estos dos métodos educativos, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. El curso e-learning se ha dirigido, principalmente, al profesorado de primaria, en particular, a los docentes de escuelas con un número significativo de niños de origen migrante. Esta iniciativa ha dado lugar a un nuevo proyecto: el proyecto MonTech, que promoverá la inclusión y la equidad en las escuelas multiculturales de toda Europa a través de actividades altamente innovadoras y atractivas basadas en un nuevo enfoque que combina el método Montessori con experiencias de aprendizaje de vanguardia. La idea es diseñar un nuevo enfoque que combine el método ya probado de Montessori con metodologías EdTech (Maker Education y Creative Computing).

En 2023 ha sido redactada *“La Guía MonTech: Aprender y enseñar tecnologías creativas desde un enfoque Montessori”* (Montessori & UdiGitalEdu, 2023). Esta guía es uno de los resultados del proyecto europeo de tres años de duración denominado *“MonTech - Blended Montessori-Creative Technologies approach for successful inclusion in Multicultural”*. El proyecto ha sido financiado y ha recibido el apoyo del programa Erasmus+ de la Unión Europea. La guía ofrece materiales y métodos para ayudar a los profesores de primaria a promover la inclusión y la equidad en las clases multiculturales y ha sido co-diseñada por miembros de UdiGitalEdu de la Universidad de Girona, expertos en Tecnologías Creativas y Educación Maker, y por maestros de la Escola Montessori de Girona y Waterpark Montessori International (Irlanda y Noruega).

3.4.2. Buenas prácticas promovidas por escuelas y profesorado

En este apartado presentamos experiencias impulsadas en el ámbito de la escuela. Algunas de ellas aluden a iniciativas en las que se implica la escuela en su conjunto, como institución y, en otros casos, son prácticas promovidas por docentes de disciplinas

concretas. Todas ellas son consideradas ejemplos de buenas prácticas que valoran positivamente la diversidad cultural y persiguen una acción transformadora en el contexto.

Maltoni (2021), por ejemplo, presenta *“Escribimos al extraterrestre, contamos historias: actividades para la clase multicultural”*- es una práctica inclusiva que tiene como objetivo proponer lecturas y actividades que estimulen en los niños la reflexión sobre la importancia de su cultura de origen y su lengua materna. La experiencia se llevó a cabo en una escuela primaria, donde la maestra propuso a los niños la lectura de *“Si vienes a la tierra”* de Sophie Blackall. La historia invita a los niños a enviar una carta a un extraterrestre tratando de describir el lugar donde viven. Se trata de un trabajo que brinda la oportunidad de abordar una variedad de temas, como la reflexión sobre las particularidades que más caracterizan la vida en la Tierra, las lenguas, la diversidad cultural, las tradiciones y la belleza que encierra las diferencias.

La maestra propuso la lectura en varias fases para estimular la reflexión y la escritura de experiencias personales. La carta para el ficticio *“visitante del espacio”* estará lista para ser enviada al final del trabajo, como sucede en las páginas del libro (Maltoni, 2021).

“Tocar, escuchar, disfrutar. Enseñar y aprender en un aula sin paredes” es otra buena práctica impulsada en 2019 por una maestra de primaria en un aula multicultural (Latrofa, 2019). La actividad nace de la conciencia de que cada oportunidad es buena para tener experiencias, afinar los sentidos y descubrir cosas nuevas compartiendo el conocimiento de las diferentes culturas, las sensaciones y las emociones experimentadas juntos fuera del aula. Al volver a clase, la narración escrita también se vuelve fluida y espontánea y todos los alumnos la pueden compartir. El objetivo es promover el conocimiento del territorio, valorar las actividades que se desarrollan fuera de la escuela y enriquecer el vocabulario en el contexto involucrando a padres de diferentes nacionalidades.

La experiencia se desarrolló en el mercado del barrio en el que se encuentra la

escuela. Los niños de educación primaria utilizaron todos los sentidos para vivir esta experiencia: descubrieron frutas y verduras para algunos desconocidos y luego buscaron el origen y el uso en la vida cotidiana. Los padres migrantes colaboraron en la preparación de platos típicos de sus lugares de origen utilizando frutas y verdura para otros desconocidas. La salida al mercado se convierte en una ocasión para compartir vivencias y favorecer el desarrollo de vínculos emocionales y de pertenencia al grupo clase (Latrofa, 2019).

El “*Jardín del conocimiento ¡qué bueno aprender en el archipiélago de los bancos!*” es una práctica ligada a la materia de Geografía, disciplina que se presta bien a la exploración y al diálogo entre las diversas culturales. Es una propuesta para aprender todos juntos que se desarrolla en cuatro lecciones y que ha sido promovida por la profesora Tamanini (2018) con alumnado de secundaria de primer grado. Se trata de un recorrido de aprendizaje “por estaciones” de Geografía y se configura como una tarea vinculada a la realidad que utiliza el método cooperativo y se concreta en un aprendizaje invertido. El aprendizaje por estaciones es una experiencia de libre elección. Al realizar las tareas divididas en estaciones, los alumnos caminan solos en el aula, que se convierte en el “jardín del conocimiento”. Al detenerse en las diferentes islas, los estudiantes deciden por sí mismos o en pareja qué camino tomar para aprender.

En el aprendizaje por estaciones, los alumnos consultan textos y entrenan habilidades variadas que requieren el uso de varios sentidos. El aprendizaje por estaciones es, como dice Tamanini (2018), una experiencia muy exitosa entre los alumnos porque ofrece la oportunidad de conocer países y compartir esta experiencia individualizada con otros compañeros de origen diferente. Las tareas ayudan a entrenar diferentes habilidades: hacer un boceto, marcar elementos geográficos en un mapa, buscar información en textos auténticos, resumir, esquematizar, describir, etc. Pero también favorece el conocimiento mutuo, el respeto a la diversidad y la colaboración.

A continuación, y toman de referencia las experiencias que están promovidas por la escuela como institución, presentamos las siguientes iniciativas: “*Plan de Acogida*” “*Pareja lingüística*”, “*Todo el mundo en una escuela: arte y fotografía social*”.

Los programas de acogida son iniciativas que no requieren de una planificación institucional demasiado compleja, pero que son importantes porque facilitan la inclusión de los niños y sus familias, no sólo en el espacio físico sino también relacional y cultural porque contribuyen a crear climas más acogedores para todos, generan confianza y fomenta el sentimiento de pertenencia. Por este motivo, el colegio Nuestra Señora del Remolino a El Molar (Madrid), en el que se imparte Infantil y Primaria ha puesto en marcha un “Plan de Acogida” (Solla, 2013). dirigido a facilitar la inclusión escolar y social de los estudiantes de diferentes orígenes culturales que asisten a su centro. Cada tutor, nivel educativo o ciclo desarrolla su propio plan tomando de referencia las acciones que el centro ofrece como marco de referencia. El objetivo es facilitar la integración de todo el alumnado, especialmente de aquellos que pertenecen a minorías étnicas o grupos vulnerables y que se enfrentan a desafíos adicionales como una nueva lengua, miedo a lo desconocido, desapego, desorientación, desconfianza, temor a ser rechazados, falta de recursos, etc. Para favorecer la inclusión, el colegio propone una secuencia de actividades, a adaptar por el tutor, en función de las características del recién llegado y que sirven de base para iniciar su inclusión escolar y social.

La primera fase consiste en la presentación y en la formación de grupos de ayuda. En cuanto a la presentación, se incluyen actividades que permitan el recién llegado sentirse acogido, apreciado y seguro en su nueva escuela. En esta fase, el tutor presenta al nuevo alumno a la clase diciendo su nombre, su lugar de procedencia y, si es el caso, explica que no les entiende porque todavía no domina el español, pero tiene su propia lengua. En los días siguientes antes de comenzar las clases, durante los 10 primeros días,

el nuevo alumno aprenderá los nombres de todos los compañeros y del tutor. También los niños del grupo aprenderán a pronunciar su nombre. Una actividad interesante de este proyecto es el autorretrato de toda la clase. En ella se elabora un mural con los nombres de todos en su lengua de origen. Este mural se ampliará a lo largo del curso a medida que se van incorporando nuevos alumnos. El Plan también contempla la posibilidad de que los niños se ayuden entre sí reforzando los lazos emocionales.

El proyecto “*Parejas lingüísticas*” se ha desarrollado durante tres cursos académicos en el Institut “Angeleta Ferrer I Sensat de Sant Cugat del Vallès” (Barcelona) (Solla, 2013 p.50-53). Es una iniciativa institucional, de toda la escuela, para eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación del nuevo alumnado, incluido el de origen inmigrante. El inicio del proyecto coincidió con la llegada masiva de familias de otros países, principalmente de Sudamérica y su propósito es brindar una acogida favorable y responder a las necesidades generadas tras su llegada. Se trata de ofrecer a los alumnos recién llegados a Cataluña un espacio para favorecer su integración, no solo lingüística sino también en todo lo relativo a las costumbres, tradiciones y modo de vida. Esta experiencia prevé la formación de parejas de alumnos en las que el alumno nuevo tiene un alumno de referencia asignado que le ayuda.

Familia, escuela, vida cotidiana y ocio, cine y televisión, deportes y juegos son algunos de los ejes temáticos que conforman las experiencias diseñadas para favorecer la inclusión. Las acciones emprendidas han favorecido la integración de los alumnos extranjeros, ha mejorado la competencia comunicativa en catalán, ha reducido el fracaso escolar y ha fortalecido la cohesión social.

Muy interesante es, también, la experiencia presentada por la directora Morello (2017) denominada “*Todo el mundo en una escuela: arte y fotografía social*”. Esta iniciativa se ha llevado a cabo en la escuela multicultural I.C.S. Scialoia, situada en la

periferia milanesa (Italia) durante 2017. En ella ha participado el alumnado, padres, profesorado y miembros de la comunidad. Es una escuela frecuentada por niños y jóvenes que hablan italiano, chino, árabe, español, filipino, rumano y ruso. El proyecto ha sido insertado en el POF, el informe oficial de la escuela.

El proyecto, realizado en colaboración con los fotógrafos del colectivo Collirio, está incluido en el Proyecto internacional “Inside Out”, promovido por el artista francés JR. y tiene entre sus objetivos: responder a las necesidades de una realidad escolar situada en un área de fuerte proceso migratorio, poniendo el acento en los niños y jóvenes, valorando el conocimiento de sí mismos y de los otros y sus propias emociones; ampliar las competencias vinculadas a las diversas disciplinas (artísticas, geográficas, expresivas, lingüísticas...), y realizar itinerarios concretos de inclusión e integración.

Es un proyecto original porque, por primera vez en Italia, una institución escolar ha realizado un proyecto de arte callejero (street art) y de fotografía social, una iniciativa artística original y única en su género cuyo objetivo es contarse a sí mismo como protagonistas. Se han realizado 300 retratos en blanco y negro que se han colocado en las paredes exteriores del gimnasio de la escuela. A través de esta instalación artística, los profesores y artistas del Colectivo Collirio presentan la escuela. Una escuela donde los rostros felices de los niños y jóvenes son la confirmación de que las propuestas educativas y didácticas innovadoras abordan el sentido de pertenencia y un cambio en la perspectiva de la diversidad y la inclusión.

En el proyecto participan los estudiantes, sus familias, el ayuntamiento y el mismo inspirador del proyecto, el artista urbano francés JR que creyeron en esta idea para impulsar la inclusión desde un proyecto común. Una iniciativa similar ha sido realizada recientemente también en Roma a propuesta de los padres de la escuela “Principe di Piemonte” (Tagliaventi, 2022).

SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4.

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Enfoque y objetivos de la investigación

El enfoque de la investigación realizada es mixto, ya que se pretende una aproximación cuantitativa y cualitativa al objeto de estudio. En la investigación educativa, tradicionalmente, se ha distinguido entre métodos de investigación cuantitativos y métodos de investigación cualitativos. En la actualidad, sin embargo, los dos métodos pueden utilizarse conjuntamente favoreciendo un enfoque más holístico e integral (Kimmons, & Rosenberg, 2022; Saukko, 2005; Timans et al., 2019).

A continuación, se muestran algunas de las características de ambos tipos de investigación en opinión de Bogdan y Biklen (2007) citado por Semeraro (2011)

Tabla 9*Características de la investigación cualitativa y cuantitativa*

CUALITATIVA /INTERPRETACIÓN	CUANTITATIVA/MEDICIÓN
Enfoques	Enfoques
Ecológico (fenomenológico, etnográfico, etc.)	Experimental
	Empírico
Narrativo	Estadístico
Conceptos clave asociados a los enfoques	
Complejidad	Simplificación y especificidad
Experiencialidad - Situación (situazionalità)	Recurrencia de los fenómenos
Procesalidad (temporalidad dependiente del proceso de investigación)	Temporalidad definida a priori
Interpretaciones subjetivas de los datos	“Objetividad” de los datos
Fiabilidad de las interpretaciones	Significación estadística, etc.
Teorías de referencia	
Interaccionismo simbólico	Funcionalismo
Teoría Fenomenológica	Empirismo lógico
Teoría etnometodológica	Realismo
Constructivismo social	Positivismo, etc.
Objetivos	
Descripciones de realidades múltiples	Definición de hechos circunscritos
Atención a los datos experienciales	Descripciones estadísticas
Análisis inductivo y síntesis creativa	Generalización de los datos
Desarrollo de interpretaciones en devenir, etc.	Procedimientos formales y predeterminados, etc
Diseño de investigación	
In fieri (En evolución)	Específicamente determinado
Flexible	Estructurado
Técnicas de investigación	
Observación (cuadrículas de observación)	Experimentación (métodos de comparación entre grupos de ensayo(experimentales) y de control
Entrevistas libres y semiestructuradas (elección de preguntas y subtemas)	Cuestionarios de opción múltiple
Ricerca-azione (Investigación y acción (programación y secuencia de las fases operativas)	Cluster analysis
Self-report (descripción de los datos)	Análisis de clústeres
Focus group	Búsquedas correlacionales, etc.
Grupo de discusión (modo de gestión del desarrollo del discurso común)	
Estudios de caso (análisis de casos emblemáticos)	
Role-playing (atribución de rol y dinámica interpersonal)	
Análisis de los datos	
Análisis inductivo (identificación de modelos, temas, conceptos, etc.)	Análisis de tipo deductivo

Semeraro (2011) p. 99, tomado y adaptado por Bogdan y Biklen (2007) pp. 44-46

Tal y como ha señalado Corbetta (1999):

En el caso de la investigación cuantitativa neopositivista, la relación se estructura en fases lógicamente secuenciales, según un enfoque esencialmente deductivo (la teoría precede a la observación), que se mueve en el contexto de la justificación, Por lo tanto, se trata de apoyar, a través de los datos empíricos, la teoría anteriormente formulada sobre la base de la literatura. (Corbetta, 1999, p. 5)

En el caso de la investigación cualitativa, la elaboración teórica y la investigación empírica van juntas, ya que el investigador ve en la formulación inicial de una teoría una posible influencia que podría inhibir la capacidad de comprender el sujeto estudiado.

Las investigaciones de tipo cualitativo están, pues, vinculadas a los paradigmas de complejidad (multidimensionalidad de las experiencias), de contextualidad (los fenómenos se consideran teniendo en cuenta las realidades situacionales) y de procesividad (los datos de la encuesta dependen de la dimensión temporal del proceso de investigación. (Semeraro, 2011, p. 100)

La investigación cualitativa es una actividad localizada, que sitúa al observador en el mundo y consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible este mundo transformándolo (Denzin & Lincoln, 2005; Semeraro, 2011)

Taylor y Bogdan (2010) señalan, como rasgos distintos de la investigación cualitativa los siguientes:

1. Es inductiva: se centra en descubrir y hallar más que en comprobar o verificar.
2. Es holística: el investigador ve a las personas y a los grupos como un todo que engloba los procesos de organización, funcionamiento y significados. No están

fragmentados en variables.

3. Es interactiva y reflexiva: los investigadores son sensibles a los efectos que causan sobre los participantes de su estudio (Sandoval, 1996).
4. Es naturalista: tal y como hemos indicado, los investigadores se centran en conocer a las personas y situaciones que le acontecen en su contexto natural.
5. No tiene ideas previas ni preconcebidas.
6. Es abierta: no excluye escenarios ni visiones en la recolección de datos. Todas las perspectivas son válidas.
7. Es humanista: abarca el lado privado y personal de las experiencias centrándose en las percepciones, concepciones y significados de los protagonistas

En esta tesis la investigación se estructura, por tanto, en torno a dos fases: cuantitativa y cualitativa.

La investigación en la fase cuantitativa corresponde a un diseño *ex post-facto* de tipo descriptivo que, más concretamente, puede considerarse un diseño comparativo-causal. Para Babbie (2000), Cohen et al. (2010) y McMillan y Schumacher (2006) este tipo de estudio se centra en identificar relaciones del tipo causa-efecto, pero con una característica propia. Las variables independientes no se pueden manipular experimentalmente, por lo que pueden considerarse variables independientes atributivas (no experimentales). De esta forma se detectan factores que parecen hallarse asociados a ciertos hechos.

Al tratarse de un estudio exploratorio-descriptivo vamos a diferenciar entre variables independientes de carácter atributivo (no manipulables) y variables dependientes (no experimentales). Se han contemplado, pues, 10 variables de identificación: centro educativo en que ejerce como docente, sexo, edad, tipo de contrato laboral, nivel educativo en que

imparte docencia (Primaria y Secundaria de primer grado), tipo de enseñanza, asignatura, vía de habilitación, formación en diversidad cultural y nivel de satisfacción con la formación recibida sobre diversidad cultural. Las variables dependientes corresponden al conjunto de ítems que conforman el cuestionario utilizado en el estudio.

La segunda fase de la investigación es de tipo cualitativo y se apoya en el uso de la entrevista y grupos de discusión. Los criterios seguidos para garantizar el rigor y ética de este tipo de investigación han sido los sugeridos por Noreña et al. (2012) y compartidos por Gibbs (2012).

Tabla 10

Criterios para garantizar el rigor y ética

Criterio	Características	Procedimiento
Dependencia	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos descriptivos.	-Triangulación -Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos
Credibilidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado.	-Adoptar un compromiso con el trabajo del campo. -Obtener datos ricos teóricamente. -Triangular -Revisión por parte de los entrevistados -Revisión por parte de investigadores pares y ajeno a la investigación
Transferibilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles.	-Descripción detallada del contexto y de los participantes -Muestra teórica -Recogida exhaustiva de datos descriptivos
Auditabilidad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes	-Transcripciones textuales de las entrevistas -Constatación de los resultados con la literatura existente -Revisión de hallazgos por otros investigadores - Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador
Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio.	Configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales. -comprensión amplia del fenómeno. -Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos
Adecuación teórica-epistemológica	correspondencia, Adecuada del problema por investigar y la teoría existente.	-Contrastación de la pregunta con los métodos. -Ajuste de diseño

Fuente: Noreña et al. (2012, pp. 269-274)

De acuerdo con estos autores, se han utilizado los siguientes procedimientos para garantizar el rigor de las entrevistas:

Para el estudio de la validez:

- La técnica de las comparaciones constantes durante el proceso de creación de los códigos y la codificación de las entrevistas, lo que aumenta la riqueza del análisis y garantiza la atención a lo dicho por los entrevistados.
- Triangulación de contenido gracias a los diferentes métodos, instrumentos de recogida de información y técnicas de análisis de datos que aportan mayores niveles de credibilidad y confiabilidad.
- La revisión por parte de los entrevistados
- La estrategia de la fundamentación, a través del uso de citas textuales extraídas de las entrevistas, para garantizar la fidelidad y evitar errores.

Para asegurar la fiabilidad, difícil cuando se investiga en solitario, se han utilizado las técnicas siguientes propuestas por Gibbs (2012):

- La comprobación de las transcripciones
- La comprobación de la codificación.

También, y para garantizar la calidad de la investigación, se han seguido los criterios éticos sugeridos por Mesenes y Rodríguez (2011) y el Economic and Social Research Council y Department for International Development (ESRC & DFID, 2016): clarificación de responsabilidades, participación voluntaria, consentimiento informado, no existencia de conflicto de intereses, transparencia, respeto a la integridad, confidencialidad, fidelidad y anonimato).

Con este enfoque de investigación mixto se pretenden cubrir los siguientes objetivos de investigación:

1. Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina

- acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela.
2. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio.
 3. Caracterizar el perfil profesional del profesorado de los centros de educación obligatoria de la ciudad italiana de Messina a los que asiste alumnado romaní a partir de sus concepciones acerca de la diversidad cultural y las variables independientes contempladas en la investigación.
 4. Conocer la visión de la dirección escolar sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla.
 5. Conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro.
 6. Estudiar la opinión de las familias romanís acerca de la educación que reciben sus hijos y la labor llevada a cabo por la escuela.

4.2. Contexto de investigación

La investigación que presentamos se lleva a cabo en la ciudad italiana de Messina porque es una de las trece ciudades italianas que participan en el “Progetto Nazionale per l’inclusione e l’integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti” – PON “Inclusione 2014-2020” del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS et al., 2014). Los romanís, grupo procedente de Kosovo y Montenegro, se instalaron en la ciudad en los años 80 y habitaron en el “campo nómada” de la ciudad de Messina. En esos momentos, los niños y las niñas no frecuentaban la escuela.

A finales de la década de los 80 un grupo de algunos centenares de romanís,

procedentes de Kosovo/Montenegro, como consecuencia del conflicto de Kosovo, se establece en Messina, en la llamada zona acanalada, la lengua de tierra, en forma de hoz, que constituye el puerto natural de la ciudad.

En un primer momento ocuparon el área donde actualmente está el embarque para los recipientes de los ferrocarriles. Posteriormente, a principios de los años 90, después de un traslado temporal de pocos meses a chabolas al sur de la ciudad, de nuevo regresan a la zona segada, en el llamado “Villaggio Fátima” (Pueblo Fatima), campo equipado por el Ayuntamiento de la ciudad.

La llamada comunidad romaní de Messina, en estos momentos, procede de la más reciente oleada de inmigración romaní en Sicilia, formada por ex yugoslavos, búlgaros y rumanos. A pesar de que muchos se establecieron en Messina a causa de la guerra de los Balcanes, pocos disfrutaban de asilo político, protección subsidiaria o humanitaria, por ser considerados erróneamente nómadas. Muchos han emigrado a los países del norte de Europa (Alemania, Suiza, Francia) donde pueden obtener más fácilmente el estatuto de refugiado político con mejores condiciones de protección y económicas.

En el censo del campo de refugiados realizado por la policía municipal de Messina, que data de 2010, había 60 personas, de las cuales 16 eran hombres, 20 mujeres y 24 menores, sin tener en cuenta las familias que, en el momento de realizar el censo, no estaban presentes en el campamento porque se había trasladado a otras ciudades. El censo de 2010 es un hecho muy importante para la Administración municipal y para los propios romanís, puesto que se hizo con la intención de llevar a cabo una inminente evacuación por mandato de la Autoridad Portuaria que administra la zona segada. De dicho censo se desprende que, a pesar de haber vivido más de veinte años en el campo nómada, la situación jurídica de la mayoría de los romanís no era regular: dos adultos carecían de documentos, siete no residían en el campamento nómada, otros tenían permisos de

residencia por razones familiares y sólo una pareja por razones de trabajo. Muy pocos tenían la ciudadanía italiana, algunas mujeres, por haberse casado con hombres italianos, uno solo por haberla solicitado al cumplir los 18 años. Al margen de los casos, la situación jurídica debe renovarse constantemente y siempre puede ser revocada debido a las políticas de inmigración fijadas por la política italiana.

En estos momentos no existe un censo en el Ayuntamiento de Messina que permita conocer con exactitud el número de miembros de la comunidad romaní que viven en la ciudad, pero según el Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei Bambini Rom, sinti e Caminanti” promovido por el Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nel Quadro delle Azioni del PON “Inclusione 2014-2020”, realizado en colaboración con el Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero della Salute e l'Istituto degli Innocenti, se han computado un total de 60 familias, mayoritariamente procedentes de la antigua Yugoslavia.

Desde 2010, con la realización del proyecto” Casa e lavoro”, proyecto puesto en marcha para responder a la evacuación promovida por parte de la Autoridad Portuaria, las familias romaníes no viven en el campamento nómada, sino en hogares, y todos los niños, definidos erróneamente como nómadas desde 1995, hoy asisten a la escuela para cursar la educación obligatoria (Salandra, 2013a).

En el sistema educativo italiano (MIUR, 2007), la educación obligatoria abarca 10 años (6-16) y se estructura en dos ciclos: El Primer ciclo de educación obligatoria tiene una duración de 8 años, divididos en: escuela primaria (6 - 11 años) y escuela secundaria de primer grado (11-14 años). La educación secundaria de segundo grado tiene una duración de 2 años (14-16) e incluye itinerarios de educación y formación profesional regional.

Todos los niños y niñas romaní, en cuanto extranjeros, son considerados alumnos

con B.E.S. (Bisogni Educativi Speciali), es decir, alumnos con necesidades educativas especiales. Hay tres grandes subcategorías de B.E.S.: discapacidad, trastornos evolutivos específicos y la de desventaja socio-económica, lingüística y cultural. La desventaja socio-económica, lingüística, cultural es la atención educativa al alumnado romaní, pero algunos de ellos tienen también discapacidad.

Desde 2011, el alumnado de la comunidad romaní de la ciudad se distribuye en cuatro centros escolares que denominaremos: Escuela 1, Escuela 2, Escuela 3 y Escuela 4 para preservar su anonimato. Este alumnado habita, básicamente, en la Aldea Matteotti y la Aldea Catarratti/Bisconte.

A continuación, presentamos algunos de los rasgos que caracterizan el contexto de las cuatro escuelas que han participado en la investigación.

- **Escuela 1**

Es un Instituto Comprensivo (IC) en el que se imparten dos niveles educativos obligatorios: primaria y secundaria de primer grado y, también, educación infantil (3-5 años). La zona en la que se ubica está situada en la periferia norte, en la V Circunscripción del Ayuntamiento de Messina. Es, en gran parte, una nueva urbanización, a excepción de la parte de la Annunziata baja del pueblo Matteotti (renovada en parte), donde viven las familias romaníes y de la esplanada “S. Salvatore dei Greci” que constituye el núcleo geográfico originario. Es una zona bien comunicada que cuenta con un servicio de autobuses.

Desde el punto de vista socio-económico y laboral es un entorno heterogéneo. Hay un número importante de personas de clase social media-baja y especialmente baja (Casa de familia, romanís, alumnado extranjero de segunda generación).

Junto a la Escuela 1 hay dos Institutos Comprensivos y dos Institutos de Educación Superior. La zona cuenta con alguna estructura deportiva (campo de béisbol y campos de

fútbol) más allá de la ciudadela Universitaria, pero no tiene cine, teatros, bibliotecas o centros culturales. El alumnado extranjero representa el 4.48% y, salvo casos esporádicos, la convivencia con el resto de alumnado es buena. Hay un gran número de alumnos con escasos recursos que se ve afectado negativamente en la enseñanza.

Es una escuela con recursos limitados y un escaso apoyo por parte de la administración educativa y las instituciones territoriales en la que resulta difícil reemplazar al personal ausente. Esta escasez de fondos condiciona la disponibilidad de medios y la posibilidad de articular programas que favorezcan la inclusión de alumnado romaní, extranjero y procedente de entornos desfavorecidos.

En este centro educativo han colaborado en la investigación: el director, 34 docentes, 2 alumnos y 2 familias.

- **Escuela 2**

Este centro educativo público es un Instituto Comprensivo (I.C.) en el que se imparte educación infantil, primaria y secundaria de primer grado. Acoge alumnado de un vasto territorio, sobre todo periférico, físicamente extendido entre la ribera y la zona de colinas del norte de la ciudad. En la zona están ubicadas las estructuras Universitarias y algunas agencias privadas que desarrollan centros de interés para varios grupos de edad durante todo el año (Unime, Cus, Escuela de Fútbol, Centro de Danza, actividades teatrales, actividades parroquiales, la Asociación de voluntariado por el soporte escolar: Proyecto ABC promovido por la Asociación romaní Bahtalo Drom que trabaja en el Aldea Matteotti). La población escolar que acoge el centro procede, mayoritariamente, de clase social media-alta pero desde el 2010 acoge también alumnado romaní con bajo poder adquisitivo. En esta escuela han participado en la investigación: 44 docentes, 6 alumnos y 2 familias.

- **Escuela 3**

Es un centro educativo público, un Instituto Comprensivo (I.C.) que incluye la etapa de educación infancia, primaria y secundaria de primer grado. Está situado en una zona central de la ciudad, con muchos comercios, estudios profesionales, bancos y servicios en general. El nivel socioeconómico de la zona puede considerarse medio-alto. El centro colabora con varias asociaciones presentes en el territorio que se ocupan de cultura, salud, seguridad y prevención, y que realizan encuentros de formación e información para las personas del entorno. Además, forma parte de la red de escuelas que colaboran en la formación del profesorado. Sin embargo, la colaboración de las instituciones locales en la vida de la escuela es deficiente, sobre todo en lo que se refiere a la construcción de escuelas y a la seguridad.

Este centro escolar acoge, además de a los residentes, a muchos otros alumnos procedentes de otras zonas de la ciudad cuyos padres trabajan en el barrio en el que se encuentra la escuela.

El porcentaje de estudiantes extranjero y romaní es pequeño. En la investigación han participado: el director, 44 docentes.

- **Escuela 4**

El centro 4 es un Instituto Comprensivo (I.C.) público que incluye la escuela de la infancia (3-5 años) y los dos niveles de la escuela obligatoria: primaria y secundaria de primer grado. Está situado en la periferia de la ciudad y acoge alumnado vulnerable de entornos desfavorecidos y familias desestructuradas, algunos de ellos son romaníes. La población presenta niveles bajos de ingresos, altas tasas de desempleo, diversas formas de analfabetismo, desconfianza hacia las instituciones y altas tasas de delincuencia. En la zona próxima al colegio se encuentra el Centro de Servicios Sociales del Municipio, el Tribunal de Menores, el USP (Oficina Escolar Provincial), las Asociaciones de

voluntariado (Comunità di Sant'Egidio), el Cuerpo de Policía Municipal, el CAG (Centro de Asociación Juvenil) "El Ciclón", varias Parroquias y algunas asociaciones deportivas.

Entre los desafíos más destacados a los que tiene que hacer frente este colegio se encuentran: disminuir el abandono escolar; mejorar los resultados académicos, incrementar la participación de las familias en el proceso formativo de los hijos, promover una mayor y mejor participación de los agentes sociales del territorio y activar iniciativas y proyectos que favorezcan la inclusión, ampliando y reforzando el apoyo al alumnado y la oferta formativa.

Se trata de una escuela con escasos recursos estructurales y económicos. Faltan fondos y apoyos institucionales por parte de agencias y estructuras territoriales (consultores, centros de escucha, centros culturales, deportivos y recreativos).

Un dato interesante del centro es la estabilidad de su profesorado (rango 6-10 años) en la escuela y su juventud, profesores de edad comprendida entre los 36 y 45 años.

En el caso de este centro han participado en el estudio: el director, 60 docentes, 5 alumnos y 2 familias.

A continuación, detallamos los procedimientos seguidos para la recogida de información en las dos fases de la investigación.

4.3. Recogida de información cuantitativa

La información recabada en la primera fase de la investigación, de carácter cuantitativo, va dirigida a cubrir los objetivos 1, 2 y 3 de la investigación. Estos objetivos son:

1. Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela.
2. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio.

3. Caracterizar el perfil profesional del profesorado de los centros de educación obligatoria de la ciudad italiana de Messina a los que asiste alumnado romaní a partir de sus concepciones acerca de la diversidad cultural y las variables independientes contempladas en la investigación.

4.3.1. Participantes

En esta primera fase de la investigación se contactó inicialmente con 308 docentes de educación obligatoria, que corresponde al total de la población de los cuatro centros educativos que han participado en el estudio. Este procedimiento muestral no probabilístico de los centros obedece a que son los únicos colegios de la ciudad de Messina que acogen alumnado romaní. En la tabla X se presenta la distribución global de profesorado por centros y el nivel educativo.

Tabla 11

Profesorado total de los cuatro centros por nivel educativo

Centro	Prof. E. Primaria	Prof. E. Secundaria Primer Grado	Total
Escuela 1	29	31	60
Escuela 2	58	30	88
Escuela 3	63	20	83
Escuela 4	50	27	77
Total	200	108	308

Aunque se invitó a todo el profesorado a participar en el proyecto, finalmente se recabó información de 182 docentes, que representan el 59% del total de profesorado de los colegios participantes. Para la determinación de un tamaño muestral representativo se ha partido de un nivel de confianza $(1-\alpha)$ del 0.95, con un error muestral de aproximadamente el 4.5% y proporciones desconocidas $p=q=0.5$.

Las variables de identificación en cuestión y sus niveles de respuesta son los siguientes:

Tabla 12

Variables de identificación contempladas en el estudio

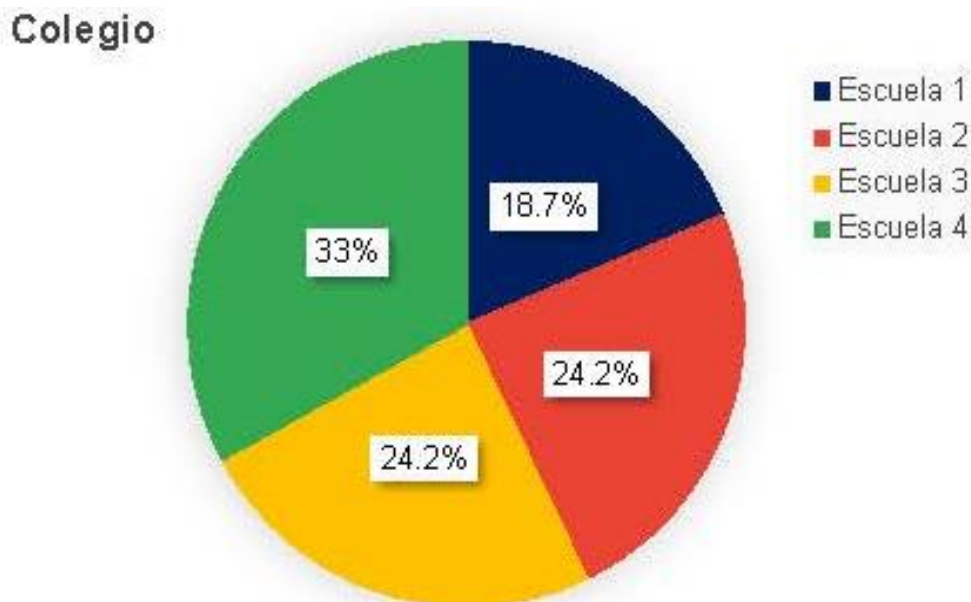
VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN
Sexo: Hombre Mujer
Centro: Escuela 1 Escuela 2 Escuela 3 Escuela 4
Edad: Menos de 30 años 31-40 años 41-50 años 51-60 años Más de 60 años
Tipo de contrato laboral Contrato permanente (indefinido) Contrato temporal/ contrato de duración determinada
Nivel de enseñanza Primaria (6-10 años) Secundaria Primer Grado (11-14 años)
Tipo de enseñanza a) Curricular b) De apoyo c) Profesor/a de religión d)Arte
Asignatura Lengua y Literatura Matemáticas Idiomas Educación Musical Educación Artística Educación Física
Vía de habilitación pedagógica: Concurso de habilitación SISSIS TFA Diploma de magisterio Otra
Ha asistido a cursos sobre la diversidad cultural: Sí No
Nivel de satisfacción con los cursos sobre diversidad cultural: Bajo Medio Alto

En la tabla siguiente se muestra el número de profesorado participante por centros y nivel educativo.

Tabla 13*Profesorado participante en la fase cuantitativa de la investigación*

Centro	Profesorado Primaria	Profesorado Secundaria de Primer grado	Total
Escuela 1	12	22	34
Escuela 2	28	16	44
Escuela 3	37	7	44
Escuela 4	48	12	60
Total	125	57	182

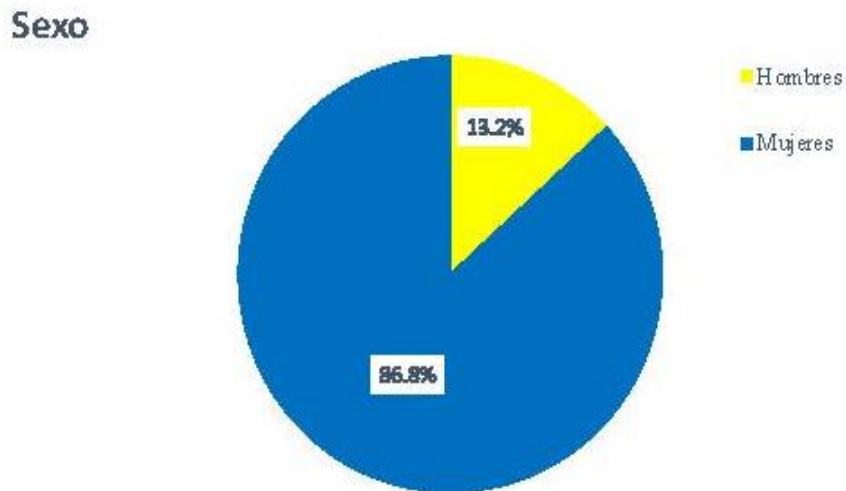
Las características del profesorado, atendiendo a las variables de identificación contempladas en este estudio, son las siguientes:

Gráfico 10*Porcentaje muestral atendiendo a la variable identificativa colegio*

El 18.7% del profesorado encuestado corresponde a la Escuela 1 (n=34), el 24.2% Escuela 2 (n=44), el 24.2% a la Escuela 3 (n=44) y el 33% (n=60) a la escuela 4.

Gráfico 11

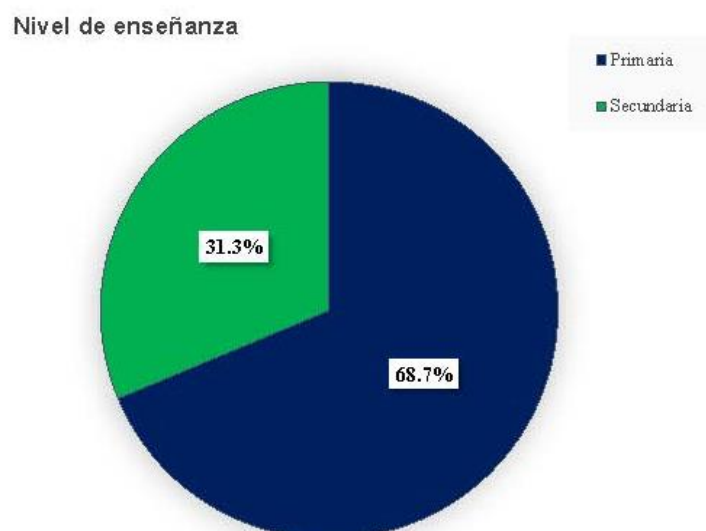
Porcentaje muestral atendiendo a la variable identificativa sexo



Si nos centramos en la variable sexo, el 13.2% son hombres (n=24), mientras 86.8% restantes son mujeres (n=158).

Gráfico 12

Porcentaje muestral atendiendo al nivel de enseñanza en que el profesorado imparte docencia



El porcentaje de docentes que imparte docencia en educación primaria es del 68.7%, frente al 31.3% que lo hace en Secundaria.

Finalmente, y atendiendo a la formación docente recibida en diversidad cultural, el 89.8% reconoce no tenerla y el 10.2% afirma disponer de alguna formación en este sentido.

Gráfico 13

Porcentaje muestral atendiendo a la variable formación en diversidad cultural

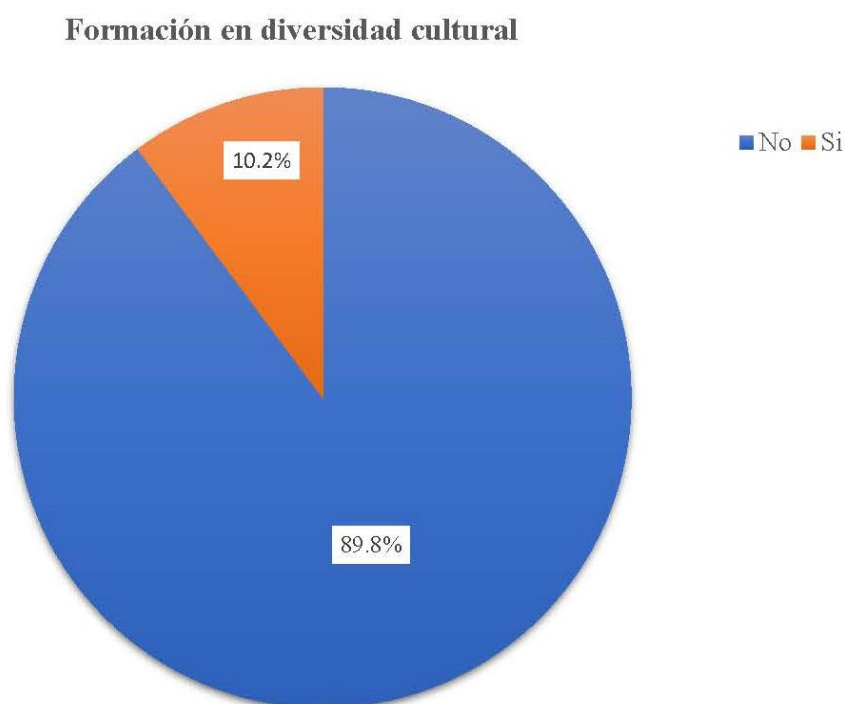
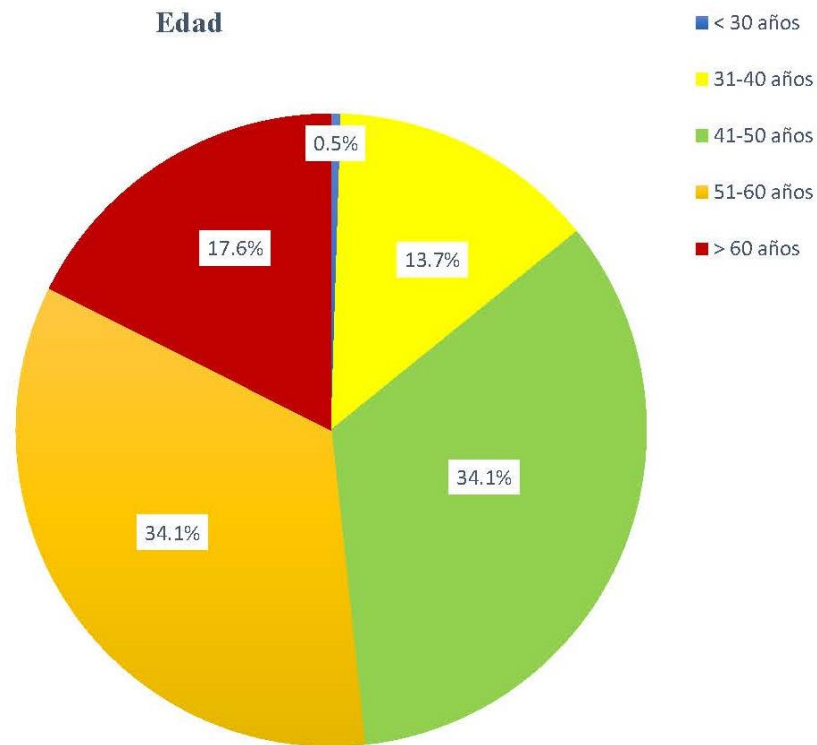


Gráfico 14

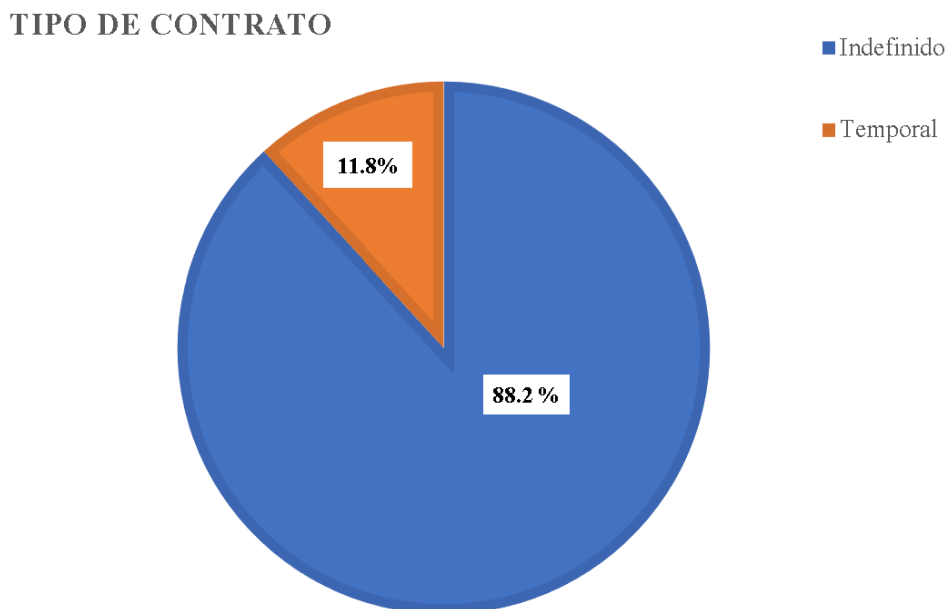
Porcentaje muestral atendiendo a la variable edad



Con respecto a la edad, la mayoría del profesorado se encuentra entre los 41 y los 60 años y representan el 68.2% del total de la muestra. Sólo 62 personas se encuentran en un rango de edad comprendido entre 41 y 50 años, suponiendo un 34.1% del total de la muestra, al igual que los comprendidos entre los 51 y 60 años de edad. En segundo lugar, con un 17.6% se encuentra el profesorado de más de 60 años de edad ($n=32$). Los rangos de edad menos numerosos corresponden a un 13.7% del total del profesorado que tiene entre 31 y 40 años ($n=25$), y a un 0.5% quien presenta una edad menor o igual a 30 años ($n=1$).

Gráfico 15

Porcentaje muestral atendiendo a tipo de contrato laboral

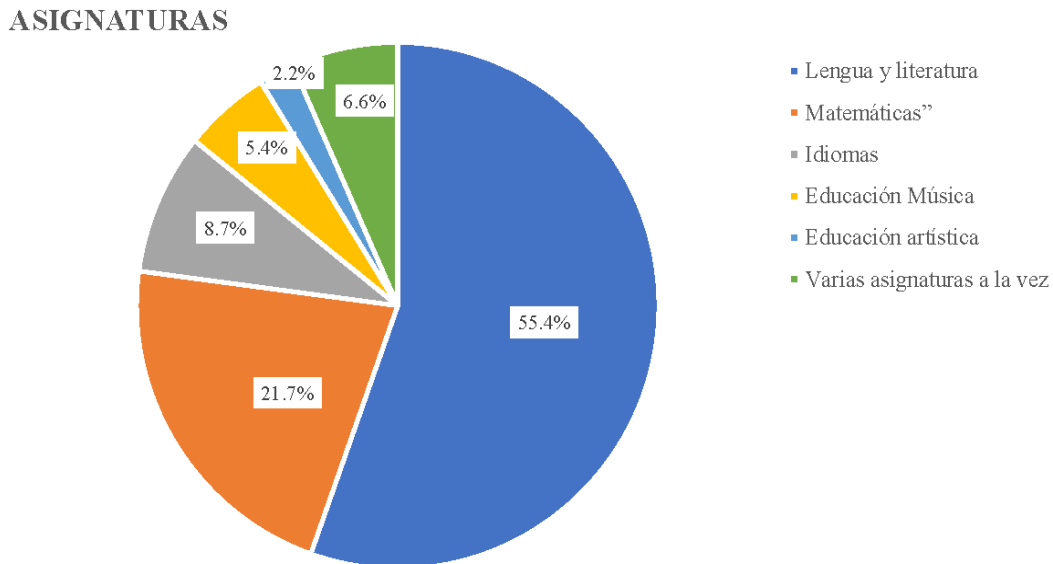


A este respecto, cabe mencionar que el tipo de contrato laboral más común es el indefinido en un 88.2% de los encuestados, frente al 11.8% que tiene un contrato temporal.

Si atendemos a la especialización que presentan los participantes del estudio, las especializaciones más presentes son la curricular (61.5%) y de apoyo (31.6%), siendo las más comunes, a diferencia del profesorado especializado en religión que muestra un porcentaje de 5.2% y el de arte un 1.7%.

Gráfico 16

Porcentaje muestral atendiendo a la asignatura



Por otra parte, y sabiendo que sólo 92 personas de los 182 participantes han respondido este ítem, en cuanto a las asignaturas que imparten, el porcentaje válido (o recalculado por el programa) indica que, el 55.4% del profesorado imparte exclusivamente la asignatura de “Lengua y literatura”, el 21.7% imparte “Matemáticas”, el 8.7% “Idiomas”, el 5.4% “Educación Música”, el 2.2% “Educación artística”, al igual que el profesorado que imparte varias asignaturas a la vez como son “Lengua y Literatura, Idiomas y Educación Física”, y finalmente el porcentaje de los encuestados que imparten varias asignaturas con diversas agrupaciones como “Lengua y Literatura e Idiomas”, “Lengua y literatura, Educación Artística y Educación Física”, “Matemáticas e Idiomas” y exclusivamente “Educación Física”, presentan cada uno el 1.1% (sumando un total de 4.4%).

4.3.2. Cuestionario

El cuestionario es un instrumento de investigación/evaluación que permite recabar gran cantidad de información en un período de tiempo corto y a bajo coste (Corbetta, 1999).

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemáticamente y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo (Pérez, 1991, p.106)

Es un instrumento que se utiliza para la recogida de datos, difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos del análisis, o por la dificultad para reunirlos.

Como afirma Javeau (1971), citado por Sierra (1988), los datos que se pueden obtener con un cuestionario pertenecen a tres categorías: hechos (datos actuales), opiniones (actitudes, motivaciones y sentimientos, todo lo que empuja a la acción, al comportamiento y está en la base de las opiniones) y cogniciones (índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario).

En esta investigación, para cubrir los objetivos previstos en primera fase (objetivos 1, 2 y 3), se ha utilizado el cuestionario de López-López e Hinojosa Pareja (2016) *Inventory of future teachers' beliefs about cultural diversity*. El cuestionario ha sido traducido, adaptado y validado en el contexto italiano, siguiendo las indicaciones de Beaton, Bombardier, Guillemin y Feraz (2000) y Hambleton y Zenisky (2011), que consideran necesaria una adaptación contextual, lingüística y cultural.

El instrumento es una escala tipo Likert con 71 ítems (Ver anexo 1) que se agrupan en cuatro dimensiones, las dos primeras de naturaleza más teórica y las dos siguientes de carácter más práctico. Las dimensiones son estas:

Dimensión 1: *Enfoque de la diversidad cultural como problema*. Incluye

declaraciones en las que la diversidad cultural es considerada de manera negativa, como factor de desestabilización social (ítems: 6, 8, 12, 13, 14, 16, 18 y 21).

Dimensión 2: *Enfoque positivo de la diversidad cultural*. Consideraciones que parten de una percepción de la diversidad cultural como factor de enriquecimiento mutuo (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 15, 17, 19, 23 y 24).

Dimensión 3: *Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural*. Actuaciones que evidencian el compromiso de los docentes con la inclusión de la diversidad cultural en la práctica educativa (ítems: 22, 26, 27, 29, 32, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 50, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 69 y 70).

Dimensión 4: *Prácticas formativas no favorables a la diversidad cultural*. Acciones de naturaleza básicamente curricular que no contribuyen a la inclusión de la diversidad cultural en la práctica educativa (ítems: 20, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 39, 44, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 65, 66, 67, 68 y 71).

La escala utilizada presenta cuatro opciones de respuesta: 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Bastante de acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo.

El cuestionario también incluye una serie de variables de identificación que servirán con posterioridad para denotar posibles efectos diferenciales en las concepciones de los docentes sobre la diversidad cultural (objetivo 2) y poder caracterizar su perfil profesional (objetivo 3). Las variables de identificación en cuestión y sus niveles de respuesta son los siguientes:

Fiabilidad como consistencia interna

El tipo de fiabilidad considerada en nuestro trabajo es el de fiabilidad como consistencia interna, dado que el instrumento se ha administrado una sola vez para la recogida de información. En este caso el coeficiente de referencia para el cálculo de fiabilidad es el coeficiente de alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos por el coeficiente

de alfa de Cronbach en la escala en su totalidad y por dimensiones son los siguientes:

Tabla 14

Valores del coeficiente de alfa de Cronbach total y por dimensiones

Dimensiones/Total prueba	α de Cronbach	Nº ítems
Enfoque de la diversidad cultural como problema	0.62	8
Enfoque positivo de la diversidad cultural	0.62	14
Prácticas que favorecen la diversidad cultural	0.67	25
Prácticas que no favorecen la diversidad cultural	0.66	24
Total prueba	0.74	71

Como puede observarse, el valor de alfa de Cronbach, tanto en el total de la escala como en las distintas dimensiones, alcanza valores superiores a 0.6 en todos los casos. La fiabilidad, como consistencia interna, puede considerarse aceptable y, en el caso del total de escala, moderada (George & Mallery, 2003). Según Huh et al. (2006) y Zumbo et al. (2007), los valores mínimos de 0.6 en el coeficiente de α de Cronbach suelen considerarse suficientes en investigación de naturaleza exploratoria como la presente.

Validez de contenido

La validación de contenido del instrumento permite reelaborar y adaptar el instrumento atendiendo a dos estrategias básicas. La primera, ha permitido que el *Inventory of future teachers' beliefs about cultural diversity*, una escala previamente validada (López-López & Hinojosa-Pareja, 2016), haya sido objeto de traducción inversa. Posteriormente, la escala, ya traducida al italiano, ha sido validada por expertos. En esta labor han participado cinco jueces, todos ellos profesores de la Università degli Studi Messina y pertenecientes a varios departamentos de la Università degli Studi Messina (COSPECS: Dipartimento di Scienze cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi culturali y DICAM: Dipartimento civiltà antiche e moderne). Estos docentes han valorado la totalidad de los ítems propuestos tomando como base de la valoración los siguientes criterios:

- Claridad: cada ítem es definido y desarrollado con una semántica y sintaxis adecuada.
- Pertinencia: cada ítem tiene una relación lógica con los objetivos de la investigación y la dimensión en que se ubica.
- Relevancia: el ítem es importante para los propósitos de la investigación, debe ser, por tanto, incluido.

Cada uno de estos criterios ha sido valorado en cada ítem del cuestionario de acuerdo con las siguientes categorías de respuesta: **1**=Nada; **2**= Poco; **3**= Bastante; **4**= Mucho. De manera complementaria a la valoración, los expertos también pueden añadir comentarios de mejora en el espacio reservado a cada ítem en el protocolo de valoración. Además, se incluye un apartado final para recoger la evaluación global de los expertos en cuanto estructura, contenidos, respuestas, del instrumento en su conjunto.

Los dictámenes emitidos por los expertos evidencian que las medias aritméticas obtenidas en claridad, pertinencia y relevancia en cada uno de los ítems han sido superiores a 3 sin excepción y, por tanto, superiores al punto arquimediano 2.5 $(1+2+3+4/4)$ fijado como mínimo aceptable, lo que confirma su alto grado de excelencia.

Así mismo, y para evaluar la homogeneidad versus heterogeneidad de las puntuaciones ofrecidas por los expertos en cada ítem y determinar el grado de acuerdo otorgado a cada ítem, se ha calculado el recorrido intercuartílico (diferencia entre Q3-Q1). Los valores del coeficiente de ambigüedad obtenidos son, en todos los casos, iguales o inferiores a 1, por lo que, según Barbero et al. (2010), los ítems deben quedar como están formulados.

Validez criterial concurrente

Para la valoración de la validez criterial concurrente hemos calculado la correlación ítem-total corregida. Estos valores están referidos a las correlaciones de cada ítem individualmente con el total de prueba (criterio interno) menos el ítem en cuestión y dan cuenta de lo que cada ítem es capaz de explicar individualmente al total de prueba.

En opinión de Martínez-Arias et al. (2006) y Muñiz (2010) se deben considerar los valores de correlación ítem-total corregida superior a ± 0.30 ($r > \pm 0.30$). En este sentido destacamos que algunos de los ítems han obtenido $r < \pm 0.30$, aunque la escala, en su conjunto, presenta mayoría de ítems con $r > \pm 0.30$, razón por la que podemos concluir que los ítems miden individualmente lo que el total de la escala en su totalidad y, por tanto, ayudan a garantizar la unidimensionalidad de la escala.

4.4. Recogida de información cualitativa

Esta fase de la investigación permite cubrir los objetivos 1, 4, 5 y 6. En ella se han utilizado las entrevistas en profundidad y el Grupo de discusión para la recogida de información. A continuación, presentamos una tabla resumen en la que se relaciona cada uno de los objetivos con los instrumentos y técnicas de recogida de información que se han utilizado.

Tabla 15

Instrumentos y técnicas de recogida información relacionada a los objetivos

INSTRUMENTOS, TÉCNICAS	OBJETIVOS
GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORADO	1. Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela
ENTREVISTA A DIRECTORES DE LOS CENTROS	4. Conocer la visión de la dirección escolar sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla
ENTREVISTA A ALUMNADO ROMANÍ	5. Conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro
GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES	6. Estudiar la opinión de las familias acerca de la educación que reciben sus hijos y la labor llevada a cabo por la escuela

4.4.1. Entrevista en profundidad y semiestructurada

La entrevista, en todas sus modalidades, es un instrumento ampliamente utilizado y recomendado en la investigación cualitativa (Ciucci, 2012; Cohen et al., 2010; Corbetta, 1999). La entrevista es un instrumento que permite entrelazar y traducir los pensamientos y las palabras de los entrevistados (Ciucci, 2012) y adaptar las conversaciones a la situación del entrevistado estimulando su narración (Batthiany & Cabrera, 2011).

En esta segunda fase de la investigación se ha optado por entrevistas semiestructuradas en profundidad para responder a los objetivos 4 y 5 de la investigación. La entrevista en profundidad admite una semiestructuración, la formulación de preguntas relativas a experiencias, creencias, opiniones, ..., e incidir y confirmar aportaciones confusas o poco claras aportadas por los entrevistados (Kvale, 2011; Guba & Lincoln, 1987).

En marcado contraste con la entrevista estructurada, la entrevista cualitativa es flexible y dinámica. La entrevista cualitativa ha sido referida como entrevista no directiva, no estructurada, no estandarizada y abierta. Utilizamos la frase entrevista en profundidad para referirnos a este método de investigación cualitativa. Por entrevista cualitativa profunda, queremos decir encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos a comprender las perspectivas de los informantes sobre sus vidas, experiencias o situaciones expresadas en sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 2007, p.102)

Es, pues, una entrevista destinada a recopilar información concreta, sistemática y en profundidad, en nuestro caso, sobre dos aspectos: Conocer la visión de la dirección escolar sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla en educación obligatoria (objetivo 4) y las percepciones de este alumnado sobre la escuela y sus expectativas de futuro (objetivo 5). Este instrumento ha sido ya utilizado en otros trabajos de investigación educativa con población romaní por la

doctoranda (La Malfa, 2004). El carácter semiestructurado de la entrevista permite partir de un guion de preguntas preestablecidas, pero ofrece la posibilidad de incorporar nuevas cuestiones a medida que discurre el encuentro (Kvale, 2011).

4.4.1.1. Entrevista semiestructurada a directores

El propósito de esta entrevista es *conocer las acciones emprendidas por la dirección escolar para favorecer la inclusión del alumnado romaní* (objetivo 4) en los centros escolares de este estudio.

4.4.1.1.1. Participantes

Conseguir la participación de las direcciones escolares ha sido una tarea compleja. Los factores que más obstaculizan su participación han sido dos: la privacidad de la información y el nuevo papel asignado a las direcciones escolares en la ley llamada “Buona Scuola”. (Ley 107/2015). Esta Ley ha impuesto normas muy estrictas a todo el personal de la escuela, ha reducido los espacios de autonomía de las direcciones escolares y ha incrementado el control ejercido sobre su labor. Esto ha influido en la disposición de los directores a conceder entrevistas por temor a las consecuencias que ello pudiera tener en su carrera profesional. A pesar de garantizar el anonimato y la confidencialidad a las direcciones de las cuatro escuelas participantes, finalmente han participado en la investigación 3 directores. El director de la Escuela 2 no ha querido hacerlo y la directora del Centro 3 no ha dado su consentimiento para la grabación. En este caso, se han tomado notas de las respuestas. Sólo dos de ellos han dado su consentimiento para grabar la entrevista.

Tabla 16

Características de las direcciones escolares que participan en el estudio

	Sexo	Años de experiencia en la dirección	Centro Educativo
Director 1	M	20	Escuela 1
Directora 3	F	15	Escuela 3
Director 4	M	11	Escuela 4

Como podemos apreciar en la tabla dos de las direcciones están ocupadas por hombres y la otra por una mujer. Todos ellos son directores experimentados con más de diez años de experiencia.

4.4.1.1.2. Entrevista a directores

La guía de entrevista a los directores se elaboró teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada sobre evaluación de prácticas educativas inclusivas (Arnaiz y Guirao, 2015; Booth y Ainscow, 2011; Marchesi et al., 2009; UNESCO, 2017) y evaluación de direcciones escolares exitosas e inclusivas (Porter et al., 2008; García-Garnica, 2016; López-López et al., 2021; López-López et al., 2022b).

La entrevista ha sido validada por ocho jueces, cuatro de ellos profesores titulares de la Universidad de Granada (uno del Dpto de Teoría de la Educación, dos del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y uno Dpto de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) que han validado su versión en español. Los cuatro restantes son: dos docentes de la Universidad de Messina (uno del Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali -UNIME-COSPES - y una profesora del Dipartimento Civiltà Antiche e Moderne -UNIME-DICAM-) y dos directores de centros escolares de educación obligatoria de Messina distintos a los que participan a la investigación.

Los criterios utilizados para su validación también han sido los mismos que los aplicados al guion de entrevista del alumnado (claridad, pertinencia y relevancia).

La escala empleada en el protocolo de validación ha sido: **1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho**. En este caso también se ha contemplado un apartado específico de observaciones para que los jueces puedan recoger sus comentarios y hacer sugerencias.

Finalizado el proceso de validación y atendidas todas las recomendaciones de los jueces, el guion de entrevista queda integrado por 14 preguntas (Ver anexo 3) en las que se abordan cuestiones relativas a la visión de la inclusión del alumnado romaní que tiene la dirección, así como de los programas y acciones emprendidas para favorecerla.

Las entrevistas se han realizado de manera presencial. Dos de ellas han sido grabadas y en la otra (por carecer de autorización para la grabación) se han tomado notas.

En todas ellas se ha contado con el consentimiento expreso de los participantes y se ha garantizado el anonimato y la confidencialidad de la información recogida. Tanto las transcripciones de las entrevistas como las notas tomadas han sido devueltas a los entrevistados, antes de proceder a su análisis, para que pudieran ampliar, matizar o rectificar la información.

4.4.1.2. Entrevista en profundidad al alumnado

El objetivo de esta entrevista es *conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro* (objetivo 5).

4.4.1.2.1. Participantes

En esta parte de la investigación han participado 13 alumnos de educación obligatoria de tres de los cuatro centros educativos que participan en el estudio. Todos ellos pertenecen a la comunidad romaní procedente de la antigua Yugoslavia, nacieron en Italia y residen en Messina. Como ya se indicó en la contextualización de este trabajo, todos son considerados alumnos con necesidades educativas específicas (BES), algunos

porque presentan algún tipo de discapacidad y otros por la repercusión de su bajo nivel económico, su limitación lingüística del italiano y su procedencia cultural.

El alumnado ha sido seleccionado siguiendo un muestreo no probabilístico accidental (Qian, 2010), ya que hemos aprovechando los sujetos de la población a los que hemos tenido acceso y han querido colaborar en el estudio, pero también intencional (McMillan & Schumacher, 2006) porque, una vez identificados los sujetos y conseguido su consentimiento, se ha contemplado que fueran de distinto sexo, edad, cursos y niveles educativos.

La distribución del alumnado participante por centros es la siguiente: dos de ellos pertenecen al colegio 1, seis al colegio 2, y cinco al colegio 4. A continuación se muestran sus características.

Tabla 17

Características del alumnado entrevistado

Nombre ficticio	Sexo	Edad	Curso/Nivel educativo	Centro Educativo
Sara	F	11	5º Primaria	Escuela 2
Emy	F	9	4º Primaria	Escuela 2
Linda	F	7	2º Primaria	Escuela 2
Peppe	M	11	2º Secundaria	Escuela 2
Giulio	M	11	1º Secundaria	Escuela 2
Lino	M	10	5º Primaria	Escuela 2
Dino	M	10	4º Primaria	Escuela 1
Antonio	M	11	1º Secundaria	Escuela 1
Nadia	F	9	4º Primaria	Escuela 4
Salvo	F	9	4º Primaria	Escuela 4
Giovanni	M	7	2º Primaria	Escuela 4
Enzo	M	10	5º Primaria	Escuela 4
Giada	M	11	5º Primaria	Escuela 4

4.4.1.2.2. Entrevista a alumnado

Para conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro ha sido utilizada la entrevista semiestructurada en profundidad, concretamente se ha optado por la entrevista biográfica. Este tipo de entrevista permite profundizar en aspectos concretos de la experiencia escolar, conocer hitos significativos que han marcado las vidas de los estudiantes y recabar información sobre expectativas y proyectos de futuro (Corbetta, 1999).

En este tipo de entrevista, los participantes desconocen el propósito de la investigación porque las preguntas no son cerradas, sino que cuenta con una guía básica que posibilita la inclusión de cuestiones no previstas, elementos que permiten dejarse sorprender y proponer estímulos nuevos para el descubrimiento y comprensión del fenómeno que se estudia (Bichi, 2007). Suelen ser, como ha señalado Pujadas (1992), entrevistas que transcurren en condiciones que garantizan la comodidad del informante (confianza, cordialidad, interés compromiso, implicación, ...), estimulan su participación mostrando interés por la información que proporciona, se tiende a evitar que sean excesivamente dirigidas y se recomienda repasar conjuntamente la información proporcionada una vez ha finalizado y se ha transcrito la información.

La elaboración de la entrevista biográfica se ha realizado atendiendo al objetivo perseguido y a partir de la revisión bibliográfica de los trabajos de Bortone (2021), Bravi (2020), Cavioni (2019), Fiorucci et al., (2017) y Sarcinelli (2012) y el conocimiento que tiene la autora de esta investigación de la historia del alumnado romaní y su comunidad en la ciudad de Messina.

Esta entrevista ha sido validada por ocho expertos, cuatro de ellos profesores titulares de la Universidad de Granada (uno del Dpto de Teoría de la Educación, dos del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y uno Dpto de Métodos de Investigación y

Diagnóstico en Educación) que han validado su versión en español. Después ha sido traducida al italiano y validada por cuatro docentes de la Universidad de Messina (tres del Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali - UNIME-COSPES- y una profesora del Dipartimento Civiltà Antiche e Moderne -UNIME-DICAM-). En el proceso de validación se han utilizado los siguientes criterios:

- *Claridad*: La redacción es clara, sin ambigüedades, y su significado se comprende fácilmente.
- *Pertinencia*: La pregunta es pertinente y adecuada para el objetivo de estudio propuesto
- *Relevancia*: Grado de importancia para cubrir el objetivo

La escala utilizada ha sido: **1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho**. El protocolo también contempla la posibilidad de que los expertos puedan hacer sugerencias y/o comentarios para la mejora en un apartado de “Observaciones”.

Una vez atendidas las sugerencias y recomendaciones de los expertos, el guion de entrevista ha quedado conformado por 39 preguntas (Ver anexo 4). Estas preguntas se han estructurado en torno a estas 5 dimensiones:

- *Dimensión 1. Datos biográficos generales*: recaba información relativa al sexo, edad, curso, horario, asistencia, actividades fuera de escuela, recuerdos destacados de la niñez, ... que persiguen identificar y contextualizar al entrevistado en su experiencia de vida.
- *Dimensión 2. Escuela y trayectoria escolar*: tiene como propósito conocer la trayectoria escolar (recuerdos del primer día de clase, experiencias gratificantes y no satisfactorias en la escuela, actividades que le gustan, apoyos que recibe, ...)
- *Dimensión 3. Clima de clase y relaciones*: incluye preguntas centradas en el contexto relacional de la clase, percepciones y ambiente de aprendizaje)

- *Dimensión 4. Relación Familia-Escuela:* recoge información acerca de las relaciones familia-escuela desde la perspectiva del alumnado.
- *Dimensión 5. Expectativas:* Está centrada en conocer lo que representa la educación para el niño, aproximarse a sus proyectos y expectativas futuras.

Las entrevistas se han realizado de manera presencial en entornos conocidos para el alumnado (local de las actividades de soporte escolar voluntario del “progetto ABC”, en sus casas). Todas ellas han contado previamente con su consentimiento y la autorización expresa de sus familias para ser realizadas y grabadas, tras garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información recabada. Antes de la realización de las grabaciones, cada niño fue informado de que podía decidir si responder o no a las preguntas y de que podría cerrar la grabadora en el momento que lo considerara necesario. Una vez transcritas las entrevistas, fueron realizadas con cada uno de ellos con el propósito de corregir errores, asegurar la veracidad de la información recabada y ratificar su conformidad con el contenido.

4.4.2. Grupo de discusión

Los grupos de discusión han sido ya utilizados en otros trabajos de investigación educativa con población romaní (Milenkova & Molhov, 2009; Associazione 21 Luglio, 2016; Bortone & Pistecchia, 2019). Se trata de una técnica de investigación para la recogida de datos de naturaleza cualitativa, no directiva, que tiene como finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos con características homogéneas que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Krueger, 1991).

Para Martínez-Miguel (2012), citado por Hamui-Sutton y Varela-Rui (2013), el Grupo de discusión “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y

se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Hamui-Sutton & Varela-Rui, 2013, p. 56).

El coordinador del grupo de discusión centra el tema de debate y lo estimula para recoger las opiniones de los participantes y que los argumentos expresados estén centrados en el tema que se pretende (Zammuner, 2003). Para ello utiliza preguntas “direccionales” que orientan la discusión.

Estas dinámicas pueden realizarse en diferentes contextos, pero resultan particularmente oportunas porque permiten recoger los intercambios lingüísticos que resultan de la interacción entre los participantes. El investigador puede identificarse con la figura del coordinador de la discusión o ser un observador externo al equipo. En el caso de esta investigación, el investigador ha sido el coordinador/moderador de la discusión.

En suma, un buen moderador conoce el tema que va a indagar, muestra capacidad para estructurar y redondear temas, tiene claridad y sencillez de expresión lingüística, es amable y muestra sensibilidad de escuchar con atención. Tiene capacidad para dirigir e interrogar críticamente para confirmar datos, muestra buena memoria y retiene lo dicho. El moderador debe dar confianza a las personas tomando en cuenta lo que dicen, y abstenerse de dar su opinión. (Hamui-Sutton & Varela-Rui, 2013, p.57).

4.4.2.1. Grupo de discusión de docentes

Este Grupo de discusión, ligado al objetivo 1 de la investigación (*Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela*), complementa y profundiza en la información recogida con el cuestionario en la primera fase de la investigación.

4.4.2.1.1. Participantes

En este caso han participado 5 docentes de las Escuelas 1 y 3. Los docentes de las Escuelas 2 y 4 han declinado participar debido a la nueva normativa (ya comentada, relativa a la protección y confidencialidad de los datos), las reticencias surgidas hacia la grabación de la sesión y, en algún caso, al cambio producido en la dirección de uno de los centros y sus nuevas directrices. En este grupo de discusión los docentes participantes han sido seleccionados siguiendo un muestreo no probabilístico accidental (Qian, 2010), ya que hemos aprovechado los sujetos de la población a los que hemos tenido acceso y han querido colaborar en el estudio.

Tabla 18

Características de las docentes que han participado en el grupo de discusión

Nombre ficticio	Asignatura	sexo	Edad	Nivel educativo	Escuela
Profesora 1	Italiano/historia	F	55	Secundaria Primer Grado	Escuela 1
Profesora 2	Todas	F	57	Primaria	Escuela 3
Profesora 3	profesora de apoyo	F	55	Secundaria primer grado	Escuela 1
Profesora 4	Lengua extranjera	F	30	Secundaria primer grado	Escuela 3
Profesora 5	Profesora de apoyo	F	42	Primaria	Escuela 1

4.4.2.1.2. Grupo de discusión docentes

El guion del Grupo de discusión ha sido realizado teniendo en cuenta el análisis y los resultados del cuestionario sobre la diversidad cultural y de los otros instrumentos utilizados para recabar información (triangulación) y siempre utilizando los mismos códigos.

El guion del grupo de discusión tiene 20 preguntas (Ver anexo 2) organizadas en 5 dimensiones. Estas dimensiones son:

El guion se ha basado sobre los siguientes temas:

- *Dimensión 1. Diversidad cultural y alumnado romaní:* tiene como propósito conocerlo que las docentes piensan de la diversidad cultural y qué visión tienen, específicamente, del alumnado romaní y su inclusión.
- *Dimensión 2. Profesorado:* incluye cuestiones dirigidas a conocer si los docentes consideran necesaria una formación específica en diversidad cultural para trabajar con alumnado culturalmente heterogéneo (alumnado romaní) y qué aspectos debería incluir esa formación en la situación concreta de Messina.
- *Dimensión 3. Curriculum y procesos de enseñanza-aprendizaje:* tiene como propósito conocer la trayectoria escolar del alumnado romaní (experiencias y actividades exitosas y no satisfactorias del alumnado romaní, apoyos que ellos reciben, dificultades en el aprendizaje, motivación de las ausencias...)
- *Dimensión 4. Familia-Escuela:* recoge información acerca de las relaciones familia-escuela, desde la perspectiva del profesorado, y la percepción acerca del papel de las familias en el proceso de inclusión y aprendizaje de los niños romaníes en el contexto escolar y social.
- *Dimensión 5. Satisfacción, expectativas y mejoras:* Está centrada en conocer lo que piensa el profesorado acerca de los resultados de aprendizaje del alumnado, conocer sus expectativas futuras respecto a ellos y recoger sus posibles propuestas de mejora.

Durante la realización del Grupo de discusión todas las profesoras han participado generando un ambiente acogedor que ha permitido abordar cuestiones de gran interés sobre el tema objeto de estudio.

4.4.3.2. Grupo discusión de familias

Con esta técnica se pretende *estudiar la opinión de las familias romaníes acerca de la educación que reciben sus hijos y la labor llevada a cabo por la escuela* (Objetivo 6).

4.4.3.2.1. Participantes

En el grupo de discusión han participado 4 madres y 4 padres pertenecientes a las Escuela 1, 2 y 4. Todos ellos han sido seleccionados siguiendo un muestreo no probabilístico accidental (Qian, 2010), ya que han sido aquellos que han mostrado su disponibilidad a participar. También ha sido intencional (McMillan & Schumacher, 2006) porque, una vez identificados los sujetos que se muestran dispuestos a participar, se ha buscado que fueran de distinto sexo, edad, con hijos en Primaria y Secundaria y de distintas escuelas.

Tabla 19

Características de las familias participantes en el grupo de discusión

Nombre ficticio	Sexo	Edad	Nivel educativo de hijos	Escuela
Carlo	M	34	Primaria	2
Libera	F	29	primaria	2
Alessandro	M	41	Primaria	1
Carlotta	F	30	Primaria secundaria	2
Ciro	M	35	Primaria Secundaria	2
Antonella	F	38	Secundaria	1
Luca	M	36	Primaria	4
Laura	F	33	Primaria	4

Los padres que participan en la discusión son inmigrantes de segunda generación que han vivido en el campamento nómadas hasta 2010 en caravanas y han practicado la colecta desde que eran niños, aunque algunos están integrados actualmente en el mundo laboral.

La mayoría de los hombres entrevistados asistieron a la “escuela de voluntarios”,

actividades de alfabetización y socialización para los niños y las niñas promovida por la Caritas y otras organizaciones (ARCI) en el campo nómadas porque no existía un proyecto de integración en la escuela pública y en el entorno. Sólo algunos, los más jóvenes, asistieron a la escuela pública pero no finalizaron la educación obligatoria. Todos residen en Messina, pero ninguno de ellos ha adquirido la ciudadanía italiana. Todos tienen el permiso de residencia por motivos diferentes, por lo tanto, son considerados extranjeros desde el punto de vista jurídico.

Las mujeres, excepto una que ha cursado Educación Secundaria de primer grado en otra ciudad italiana, son todas analfabetas funcionales y apenas logran leer, escribir o hacer su firma. Algunas de ellas proceden de otras ciudades o países y se han trasladado a Messina después del matrimonio romaní (no es un matrimonio jurídicamente reconocido, por lo tanto, son parejas de convivientes) y algunas no ven a su familia de origen desde hace muchos años.

4.4.3.2.2. Grupo de discusión familias

El guion seguido en el Grupo de discusión de las familias ha sido elaborado teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada para la tesis, los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario en la primera fase de la investigación, los hallazgos de las entrevistas realizada a los docentes y a los niños y las conversaciones informales mantenidas, durante años, con padres de la comunidad romaní en mi trayectoria profesional.

El guion del grupo de discusión tiene 20 preguntas (Ver anexo 5) organizadas en 4 dimensiones. Estas dimensiones son:

- *Dimensión 1. Acciones inclusivas del centro:* está centrada en conocer la opinión de los padres acerca de las acciones realizadas por la escuela para favorecer la inclusión.
- *Dimensión 2. Familia-Escuela:* recoge información acerca de las relaciones familia-

escuela, desde la perspectiva de los padres, relaciones entre estudiantes y la percepción acerca del papel de la escuela en el proceso de inclusión y aprendizaje de los niños romaníes en el contexto escolar y social.

- *Dimensión 3. Curriculum y trayectoria escolar:* tiene como propósito conocer la opinión de los padres acerca la trayectoria escolar de sus hijos (dificultades, ausencias, aspectos positivos y negativos)
- *Dimensión 4. Satisfacción, expectativas y mejoras:* Está centrada en conocer lo que piensan los padres acerca de los resultados de aprendizaje del alumnado, conocer sus expectativas futuras respecto a ellos y recoger sus posibles propuestas de mejora.

La discusión con las familias se realizó en las instalaciones extraescolares del Proyecto ABC. Los padres fueron contactados directamente por la entrevistadora en sus casas e invitados a participar. Todos ellos fueron informados de que se trataba de un trabajo académico para la Universidad de Granada y se garantizó su anonimato, así como la confidencialidad de la información que pudieran proporcionar.

Todos ellos dieron su consentimiento y aceptaron participar en este estudio. Mi vinculación profesional al contexto y este contacto directo ha favorecido la participación en el grupo discusión, no siempre fácil en un contexto como el de los romaníes, bastante invisibilizado, en que sus opiniones pocas veces han sido escuchada o requerida. La sesión no fue grabada porque los padres no dieron su aprobación, pero permitieron tomar notas de las contribuciones que fueron contrastadas con los participantes y, posteriormente, analizadas.

4.5. Análisis de información

Para dar respuesta a los objetivos de investigación formulados llevaremos a cabo diferentes tipos de análisis.

Tabla 20

Tipos de análisis realizados según objetivos

OBJETIVO	TIPO DE ANÁLISIS
FASE 1	
1. Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela.	- Descriptivo por ítems y dimensiones - Análisis de contenido
2. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio	-Análisis inferencial
3. Caracterizar el perfil profesional del profesorado de los centros de educación obligatoria de la ciudad italiana de Messina a los que asiste alumnado romaní a partir de sus concepciones acerca de la diversidad cultural y las variables independientes contempladas en la investigación.	-Triangulación entre análisis inferencial y multivariante
FASE 2	
4. Conocer la visión de la dirección escolar sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla	Análisis de contenido
5. Conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro	Análisis de contenido
6. Estudiar la opinión de las familias acerca de la educación que reciben sus hijos y la labor llevada a cabo por la escuela	Análisis de contenido

4.5.1. Análisis de datos cuantitativos

En la fase 1, y para cubrir el primer objetivo (*Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina (Italia) acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní*), se ha llevado a cabo un análisis descriptivo utilizando las medias y desviaciones típicas obtenidas por cada uno de los ítems de la escala y, también, por cada una de las dimensiones y en el total de escala. Para responder a

los objetivo 2 (*Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio*) y 3 *Caracterizar al profesorado de los centros de educación obligatoria de Messina a los que asiste el alumnado romaní en función de sus concepciones acerca de la diversidad cultural*) se ha hecho el cálculo de estadísticos inferenciales (pruebas de significación de naturaleza no paramétrica, pruebas de U Mann-Whitney y H de Krukal-Wallis) que complementaremos con una nueva técnica de elaboración de perfiles basada en la triangulación del análisis de datos (entre una técnica de análisis inferencial y otra multivariante), incorporando una adaptación del análisis de implicantes o minimización lógica y, todo ello, tomando como referencia la estrategia de síntesis del meta-análisis. Para el cálculo de estos estadísticos hemos empleado el paquete estadístico SPSS v.24 y también el software libre de InfoStat v. 2018.

4.5.2. Análisis de información cualitativa

El análisis de los datos cualitativos, resultantes de las entrevistas y grupos de discusión, se ha llevado a cabo mediante análisis de contenido. El análisis de contenido es “una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos”. (Ruiz 2012, p. 192).

En esta fase de la investigación se aplica esta técnica a los textos transcritos de las entrevistas y grupos de discusión realizados. Este proceso, siguiendo a Corbin y Strauss, (2008) y Cohen et al. (2010), se ha estructurado en torno a los siguientes pasos:

- Reducir datos identificando unidades de significado
- Clasificar, categorizar y ordenar las unidades de significado (codificación y categorización)
- Estructuración de las narraciones según categorización para describir el contenido de

entrevistas y grupos de discusión

- Interpretación de la información acompañándola de pasajes descriptivos extraídos de las entrevistas y grupos de discusión que recuperan y visibilizan la voz de los participantes.

Al tratarse de un proceso recursivo (varios ciclos de revisión), la ejecución de esta técnica y el consiguiente proceso de codificación entraña la lectura reiterada y la manipulación de los textos hasta lograr el mejor encaje posible entre datos y categorías a través de la comparación constante (Corbin & Strauss, 2008; Miles et al, 2014).

Las categorías se han obtenido siguiendo un proceso deductivo-inductivo (Corbin & Strauss, 2008), ya que, aunque se partía de algunos presupuesto- fruto de la revisión bibliográfica y, en algún caso, de los datos obtenidos con otros de los instrumentos utilizados en el estudio y también del conocimiento previo del contexto de la doctoranda, éstas se ha ido modificando y reformulando como consecuencia de los análisis, codificación y recodificación que se ha hecho de los textos utilizados en la investigación. En nuestro caso, aunque se tiende a un análisis básicamente narrativo de la información, también hemos llevado a cabo un recuento de frecuencias de las categorías obtenidas.

En esta fase cualitativa de la investigación, tanto en la recogida de información como en la fase de análisis de la misma, se han seguido los criterios sugeridos por Noreña et al. (2012) y Gibbs (2012) para garantizar el rigor y ética de este tipo de investigaciones y que ya han sido presentadas en este capítulo.

A continuación, se muestran los sistemas de categorías resultantes del análisis de las entrevistas y grupos de discusión.

Tabla 21

*Sistema de categorías resultantes del grupo de discusión realizado con profesorado
(Objetivo 1)*

	CATEGORIAS PROFESORADO	DEFINICIÓN
1	Visión de inclusión y grado de inclusión alumnado y comunidad	Visión del profesorado sobre la inclusión y valoración que hacen de la situación en que se encuentra el alumnado romaní y su comunidad
2	Programas inclusivos y apoyos externos	Referencias a programas inclusivos y apoyos externos que complementan la educación de los niños
3	Curriculum escolar	Medidas curriculares adoptadas para facilitar la inclusión del alumnado romaní (selección de contenidos, estrategias metodológicas, criterios/instrumentos de evaluación, ...).
4	Incidencia del alumnado romaní en el aprendizaje	Repercusión que tiene la presencia del alumnado romaní en el aprendizaje y el clima relacional del centro o el aula.
5	Dificultades y obstáculos	Factores que dificultan y obstaculizan la inclusión del alumnado romaní
6	Éxito académico del alumnado romaní	Valoración que hace el profesorado de los resultados académicos de alumnado romaní
7	Formación docente	Características que debería tener la formación docente para favorecer la inclusión de todo el alumnado.
8	Necesidades formativas	Alusiones relativas a las necesidades formativas que demanda los docentes para favorecer la inclusión del alumnado romaní
9	Relación familia-escuela	Visión que tiene el profesorado de las familias y su vinculación con la escuela.
10	Expectativas sobre alumnado romaní	Alusiones a las posibilidades que se abren para este tipo de alumnado en el futuro.
11	Mejoras	Actuaciones propuestas por los docentes para mejorar la inclusión del alumnado romaní en la escuela

Tabla 22

Sistema de categorías resultantes de las entrevistas a los directores (Objetivo 4)

	CATEGORIAS DIRECTORES	DEFINICIÓN
1	Visión de inclusión y grado de inclusión del alumnado romaní	Visión de la dirección sobre la inclusión y valoración que hace de la situación en que se encuentra el alumnado romaní
2	Compromiso educativo	Opinión sobre la respuesta que la dirección de la escuela debe dar para favorecer la inclusión del alumnado romaní
3	Acciones a nivel curricular	Actuaciones curriculares emprendidas por las direcciones escolares para favorecer la inclusión del alumnado romaní en el proceso de enseñanza-aprendizaje
4	Apertura al entorno y familias	Referencias relativas a las iniciativas de la dirección para promover la apertura al entorno y familias
5	Relación familia-escuela	Visión que tienen las direcciones de las familias romanís y su vinculación con la escuela
6	Formación docente	Posición respecto a la formación docente e iniciativas de la dirección para mejorar la formación inclusiva del profesorado
7	Iniciativas exitosas	Acciones impulsadas en el centro que han influido positivamente en el aprendizaje e inclusión de los estudiantes
8	Factores que dificultan la inclusión	Elementos que inciden negativamente en la inclusión del alumnado romaní
9	Resultados académicos	Qué piensan los directores acerca de los resultados académicos del alumnado romaní
10	Mejoras	Propuestas de los directores para mejorar la inclusión del alumnado romaní en la escuela

Tabla 23*Sistema de categorías resultantes del análisis de las entrevistas al alumnado (objetivo 5)*

CATEGORIAS ALUMNADO		DEFINICIÓN
1	Identidad y pertinencia	Visión que tienen el alumnado de sí mismos y su pertenecía a la etnia y cultura romaní
2	Experiencias iniciales	Referencias a sus experiencias iniciales en la escuela (recuerdos, sentimientos, emociones, ...)
3	Valoración de la escuela	Percepción que tienen de la escuela (aspectos positivos y negativos) y de lo que hacen en ella
4	Relación docentes-alumnado	Referencias a la relación entre maestros y alumnado
5	Relación con compañeros	Alusiones a la relación que mantienen con otros niños dentro y/o fuera del contexto escolar
6	Relación familia- escuela	Percepciones sobre la relación/comunicación entre familia y escuela
7	Éxito académico	Visión del aprendizaje y valoración que hacen de sus resultados académicos
8	Factores que favorecen el aprendizaje	Aspectos que influyen positivamente en el aprendizaje de los estudiantes
9	Factores que dificultan el aprendizaje	Aspectos que inciden negativamente en el aprendizaje de los estudiantes
11	Mejoras	Propuestas de los estudiantes para mejorar la educación, las escuelas y/o el aprendizaje.

Tabla 24

Sistema de categorías y frecuencias resultantes del grupo de discusión realizados con las familias (Objetivo 6)

	CATEGORIAS FAMILIAS	DEFINICIÓN
1	Identidad cultural	Percepción respecto a la identidad romaní y repercusiones en el proceso de inclusión de sus hijos en la escuela
2	Valoración de la escuela	Percepción que tienen de la escuela (aspectos positivos y negativos) vinculados a la educación y a la escuela desde la perspectiva de los padres romaní
3	Relación familia-escuela	Referencias relativas a la relación/comunicación existente entre familia y escuela
4	Relación con compañeros	Referencias relativas a la relación que mantienen con otros niños dentro y/o fuera del contexto escolar
5	Resultados académicos	Qué piensan los padres acerca de los logros académicos de sus hijos.
6	Factores que favorecen el aprendizaje	Aspectos que influyen positivamente en el aprendizaje de sus hijos
7	Factores que dificultan el aprendizaje	Aspectos que inciden negativamente en el aprendizaje de sus hijos
8	Expectativas	Qué esperan los padres de la escuela y de sus hijos
9	Mejoras	Propuestas de los padres para mejorar la educación, las escuelas y el aprendizaje

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

5.1. Resultados del análisis cuantitativo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis cuantitativo de los datos recabados con el cuestionario aplicado al profesorado. Estos resultados permiten responder a los siguientes objetivos:

Objetivo 1: *Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela.*

Objetivo 2: *Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio.*

Objetivo 3: *Caracterizar el perfil profesional del profesorado de los centros de educación obligatoria de la ciudad italiana de Messina a los que asiste alumnado romaní a partir de sus concepciones acerca de la diversidad cultural y las variables independientes contempladas en la investigación.*

5.1.1. Resultados vinculados al objetivo 1

Para dar respuesta a este primer objetivo (*Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela*) presentamos, inicialmente, las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada una de las dimensiones del cuestionario y, posteriormente, profundizamos, utilizando estos mismos parámetros, en los ítems que han alcanzado las puntuaciones más relevantes.

Tabla 25*Medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la escala*

Dimensiones/total escala	Media	Desviación estándar
Enfoque de la diversidad cultural como problema	2.32	.50
Enfoque positivo de la diversidad cultural	3.25	.33
Prácticas que favorecen la diversidad cultural	2.82	.27
Prácticas que no favorecen la diversidad cultural	2.11	.30
Total prueba	2.63	.20

Atendiendo a los valores recogidos en la tabla, podemos apreciar que las dimensiones que confieren un carácter positivo a la diversidad cultural y apuestan por prácticas educativas que la favorecen se encuentran mejor valoradas que aquellas otras que confieren a la diversidad cultural un carácter negativo y que no favorece dicha diversidad. Las dimensiones relativas a la diversidad cultural como positiva ($\bar{X}=3.25$) y a las prácticas que favorecen la diversidad cultural ($\bar{X}=2.82$) obtienen valores superiores o próximos a 3, por lo que el profesorado del estudio tiende a mostrarse “bastante de acuerdo”. Por su parte, la dimensión que alude a la diversidad cultural como problema ($\bar{X}=2.32$) y aquella otra relativa a prácticas que no favorecen la diversidad cultural ($\bar{X}=2.11$) se aproximan, en mayor medida, al promedio 2, lo que se traduce “en desacuerdo” en las cuestiones planteadas en estas dimensiones.

Es relevante destacar, igualmente, que los valores alcanzados en las dimensiones relativas a los enfoques, positivo o negativo, desde los que se percibe la diversidad cultural alcanzan valores superiores a sus dimensiones homólogas vinculadas a las prácticas que favorecen, o no, la diversidad cultural.

En cuanto a la puntuación media total de la escala ($\bar{X}=2.63$), se puede observar que el profesorado del estudio parece estar de acuerdo, de manera global, con la diversidad cultural, dado que la media se sitúa más cerca del nivel de respuesta 3 (“bastante de acuerdo”).

Con respecto a la desviación estándar en cada una de las dimensiones y en la

prueba total, podemos afirmar que, en general, existe bastante convergencia en las respuestas proporcionadas por los participantes en la investigación, ya que la puntuación total de la escala es baja y se aproxima a cero (.20).

A continuación, y con la intención de profundizar en la descripción de las concepciones del profesorado que participa en la investigación, presentamos los ítems que han alcanzado las puntuaciones medias más altas y bajas en la totalidad de la escala, y los valores más destacados (bajos y elevados) en la desviación típica.

Tabla 26

Medias y desviaciones típicas de los ítems de la escala

Ítems	Media	Desviación estándar
1. La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana	3.49	.583
2. La Declaración de Derechos Humanos (ONU, 1948) constituye un referente válido para todas las culturas.	3.46	.593
4. Todas las culturas poseen el mismo valor	3.61	.674
8. Hay algunas culturas que no pueden ser integradas en una sociedad democrática.	1.96	1.046
10. En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes	3.59	.640
13. El valor de una cultura es dado por la contribución que da al desarrollo económico.	2.40	1.029
14. La entrada de personas procedentes de otros Países tiene que ser regulado teniendo en cuenta la aportación que pueden dar al bienestar general del Estado hospedante.	2.51	1.003
16. Las culturas minoritarias presentes en un Estado tienen que renunciar a los valores y las tradiciones que están en contradicción con la legislación del Estado hospedante.	2.07	1.108
20. Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países.	1.66	1.043
21. La formación religiosa de los estudiantes es competencia también de la escuela.	2.51	1.034
23. La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos.	3.59	.623
27. El funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa.	3.56	.634
28. La enseñanza basada sobre la unicidad cultural, lengua, valores, creencias y tradiciones, de cada individual estudiante contribuye a la disgregación social.	2.37	1.014
30. El sistema escolar tiene que sólo garantizar la enseñanza de la religión principalmente profesada en el País.	2.01	1.041
31. Los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen menos prestigio social.	1.39	.629
33. Cuando los nombres de los estudiantes extranjeros son difíciles es preferible cambiarlos o utilizar apodos.	1.40	.713

Ítems	Media	Desviación estándar
37. Sólo los maestros/profesor que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural.	1.55	.808
42. La formación del enseñante sobre la diversidad cultural tiene que ser considerada transversal en el Plan de formación del profesorado.	3.20	.608
54. Para el correcto funcionamiento de la clase es necesario agrupar a los estudiantes según su cultura de origen.	1.41	.606
59. Gestionar la diversidad cultural en las clases es más fácil cuando los estudiantes provienen de "Países occidentales."	2.34	1.702

Como se muestra en la tabla 3, los valores medios más elevados se encuentran en los ítems 4 (\bar{x} = 3.61), 10 (\bar{x} = 3.59), 23 (\bar{x} = 3.59) y 27 (\bar{x} = 3.56). Todos estos ítems hacen referencia a las dimensiones 2 y 3, es decir, las que presentan valores positivos hacia la diversidad cultural. Por el contrario, los ítems cuyas medias son las más bajas de la escala, corresponden a los ítems 31 (\bar{x} = 1.39), 33 (\bar{x} = 1.40), 54 (\bar{x} = 1.41) y 37 (\bar{x} = 1.55), todas ellas pertenecientes a la dimensión 4, la cual implica una visión no favorecedora de la práctica en la diversidad cultural.

Es decir, las medias más altas presentadas se corresponden con la presencia del grado de acuerdo y aceptación de la diversidad cultural como positiva. Sin embargo, las medias más bajas indican que los participantes no están de acuerdo con la visión de la diversidad cultural como negativa.

En cuanto a las puntuaciones presentadas en las desviaciones típicas, que representan la distancia entre las puntuaciones directas y la media de su distribución, se obtienen mayor homogeneidad de opinión en los ítems 1 (s = .583), 2 (s =.593), 54 (s =.606), 42 (s =.608), 23 (s =.623), 31 (s =.629), 27 (s =.634), y 10 (s =.640). La mayoría de estos ítems pertenecen a las dimensiones positivas de la escala, excepto el ítem 54 y el 31 que corresponden a la dimensión 4.

Por otro lado, las puntuaciones típicas más elevadas y, por tanto, la mayor dispersión de respuestas, se encuentran en los ítems 59 (s =1.702), 16 (s =1.108), 8 (s =1.046), 20 (s =1.043), 30 (s =1.041), 21 (s =1.034), 13 (s =1.029), 28 (s =1.014) y 14

($s=1.003$). Todos estos ítems forman parte de las dimensiones 1 y 4, las referidas a una visión negativa o problemática de la diversidad cultural. A este respecto, cabe destacar la dispersión de opinión existente en estos aspectos a diferencia de la convergencia encontrada en los ítems integrados en las dimensiones positivas.

Especial mención merecen los ítems 23, 27, 31 y 54. Los dos primeros aglutinan valores medios muy altos ($\bar{x}= 3.59$ y $\bar{x}= 3.56$ respectivamente) y puntuaciones muy bajas en la desviación estándar ($s=.623$ y $s=.634$), lo que indica que los docentes se muestran especialmente de acuerdo en estos aspectos.

En el extremo opuesto figuran los ítems 31 y 54, ambos de la dimensión 4, con medias y valores de desviación típica especialmente bajos (ítem 31: $\bar{x}=1.39$ y $s=.629$; ítem 54: $\bar{x}= 1.41$ y $s=.606$).

5.1.2. Resultados vinculados al objetivo 2

A continuación, y para dar respuesta al objetivo 2 (*Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio*), mostramos los resultados obtenidos al cruzar las variables identificativas contempladas en este trabajo con las dimensiones y el total de la prueba administrada para determinar si existen, o no, diferencias estadísticamente significativas en función de las 10 variables identificativas del estudio (centro educativo, sexo, edad, tipo de contrato, nivel educativo, tipo de enseñanza (especialidad), asignatura, vía de habilitación seguida, formación en diversidad cultural del profesorado y nivel de satisfacción con la formación recibida).

Tabla 27*Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el colegio*

Colegio	Diversidad como problema	Enfoque positivo de la diversidad	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Escuela 1	2.39	3.29	2.83	2.22	2.68
Escuela 2	2.43	3.35	2.90	2.08	2.69
Escuela 3	2.28	3.14	2.77	2.14	2.58
Escuela 4	2.24	3.24	2.81	2.03	2.58
Sig [^] .	.20	.034*	.32	.033*	.007**

Nota. ^ Prueba utilizada Kruskal-Wallis.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

En la primera dimensión (*Enfoque de la diversidad como problema*) se puede apreciar que la Escuela 1 ($\bar{X}=2.39$) y la Escuela 2 ($\bar{X}=2.43$) han obtenido medias más altas que los otros dos centros educativos, aunque globalmente no se han detectado diferencias estadísticamente significativas ($p=.20$). En la segunda dimensión, sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por el profesorado en cuanto a la percepción positiva de la diversidad en cada uno de los centros participantes. Esto indica que los resultados obtenidos no se deben al azar, y que el profesorado de la Escuela 1 ($\bar{X}= 3.29$) y la Escuela 2 ($\bar{X}=3.35$) perciben la diversidad cultural como un aspecto más positivo que el profesorado de la Escuela 4 ($\bar{X}=3.24$) y de la Escuela 3 ($\bar{X}=3.14$), debido a que los primeros tienen mayor puntuación media en esta dimensión que los segundos.

Del mismo modo que la primera dimensión, en la tercera dimensión (*Prácticas que favorecen la diversidad cultural*) no se observan diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado participante de los diferentes colegios, aunque de nuevo, los colegios que presentan mayor puntuación media son la Escuela 1 ($\bar{X}= 2.83$) y la Escuela 2 ($\bar{X}=2.90$). En cambio, en la cuarta y última dimensión estudiada (*Prácticas que no favorecen la diversidad cultural*), se vuelve a observar la presencia de diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$), de tal forma que, la Escuela 1 ($\bar{X}=2.22$) y la

Escuela 3 ($\bar{X}=2.14$) son las que presentan mayor puntuación en esta dimensión, aunque ésta se traduce “en desacuerdo” porque los valores presentados se aproximan al 2. Del mismo modo, la Escuela 2 ($\bar{X}=2.08$) y la Escuela 4 ($\bar{X}=2.03$) muestran su desacuerdo sobre las prácticas favorecedoras de la diversidad cultural.

En lo relativo al total de la escala, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas ($p<.01$), lo que indica que las diferencias encontradas no se deban al azar. Como se puede apreciar, las Escuela 3 ($\bar{X}=2.58$) y Escuela 4 ($\bar{X}=2.58$) tienen la misma media, lo que indica que el profesorado de estos colegios opina de forma muy similar con respecto a la diversidad cultural, mientras que el profesorado de las Escuelas 1 ($\bar{X}=2.68$) y 2 ($\bar{X}=2.69$) muestran una visión más positiva sobre la diversidad cultural que los anteriores, presentando también medias muy similares.

En la tabla 28, se presentan las medias obtenidas al cruzar las dimensiones con el sexo del profesorado que participa en el estudio.

Tabla 28

Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el sexo

Sexo	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Hombre	2.36	3.22	2.77	2.15	2.62
Mujer	2.32	3.26	2.83	2.10	2.63
Sig [^] .	.721	.561	.189	.584	.855

Nota. ^ Prueba utilizada U de Mann-Whitney.
Estadísticamente significativa: * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

En este caso, observamos que no se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre ninguna de las dimensiones estudiadas ni en el total de la escala. Este hecho puede deberse a que la cantidad recogida de ambos grupos (hombre o mujer) es muy desigual, ya que las mujeres representan un 86.8% frente a un 13.2% de hombres. Por otra parte, considerando las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las

dimensiones de la escala, se puede apreciar como los hombres, a diferencia de las mujeres, presentan mayor grado de desacuerdo (menor puntuación) en cuanto a la diversidad cultural como aspecto positivo, y mayor puntuación en cuanto a la diversidad como aspecto negativo.

Tabla 29

Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala por edad

Edad	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Menor o igual de 30 años	1.71	3.50	2.65	2	2.46
31 a 40 años	2.36	3.29	2.85	2.12	2.66
41 a 50 años	2.27	3.26	2.83	2.08	2.61
51 a 60 años	2.36	3.21	2.81	2.10	2.62
Más de 60 años	2.36	3.27	2.82	2.17	2.65
Sig [^] .	.522	.780	.753	.827	.473

[^] Prueba utilizada Kruskal-Wallis.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

En el caso de esta variable, la desigual distribución de los participantes en los intervalos de edad contemplados en el estudio complica la presencia de diferencias estadísticamente significativas. No obstante, las diferencias de las repuestas están ciertamente presentes, de tal forma que podemos apreciar que las dimensiones a favor de la diversidad cultural (diversidad cultural positiva y prácticas que favorecen la diversidad cultural) alcanzan valores ligeramente más altos, (salvo en los participantes que tiene 30 años o menos) en los rangos de edad más bajos y los promedios más bajos en los rangos de edad más altos. Sin embargo, en las dimensiones de diversidad cultural como problema y prácticas que no favorecen la diversidad cultural los promedios más bajos están asociados a los rangos de edad más bajos, mientras los promedios más altos lo están a los rangos de edad más altos, aunque estas diferencias, como hemos comentado no son significativas.

Tabla 30

Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el tipo de contrato

Tipo de contrato laboral	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Indefinido	2.32	3.25	2.82	2.11	2.63
Temporal	2.32	3.31	2.87	2.08	2.65
Sig [^] .	.955	.381	.451	.673	.705

[^] Prueba utilizada U de Mann-Whitney.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Debido al desigual porcentaje muestral entre las categorías de este grupo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas con relación al tipo de contrato laboral. No obstante, el profesorado que tiene un contrato temporal tiende a mostrar una opinión más positiva a la diversidad cultural, puntuando más alto en las dimensiones positivas o que favorecen dicha diversidad y presentando valores más bajo en las dimensiones que perciben la diversidad como problema y en las prácticas que no favorecen la diversidad cultural.

Tabla 31

Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según nivel educativo

Grado en el que imparte docencia	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Primaria	2.32	3.23	2.82	2.09	2.61
Secundaria	2.35	3.29	2.83	2.14	2.65
Sig [^] .	.755	.268	.951	.541	.548

Nota. [^] Prueba utilizada U de Mann-Whitney.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Con relación al grado en el que imparte docencia el profesorado participante, tampoco se aprecian diferencias estadísticamente significativas. Teniendo en cuenta las puntuaciones medias obtenidas en ambos grupos, se puede observar que el profesorado de educación secundaria obtiene puntuaciones medias más elevadas en todas las dimensiones estudiadas, tanto positivas (\bar{X} =3.29; \bar{X} =2.83) como negativas (\bar{X} =2.35; \bar{X} =2.14). Este hecho

puede deberse a que dicho profesorado percibe la diversidad como un aspecto positivo y negativo al mismo tiempo, dependiendo de las circunstancias y el contexto, a diferencia del profesorado de educación primaria que presenta puntuaciones ligeramente más bajas, pero próximas a los docentes de secundaria en la dimensión de la diversidad como problema (2.32) y en las prácticas que favorecen la diversidad (2.82), pero algo más distantes en la diversidad como algo positivo (3.23) y en las prácticas que no favorecen la diversidad (2.09). No obstante, ninguno de los dos grupos considera estar de acuerdo con la visión de la diversidad como problemática resultando puntuaciones cercanas a 2, pero si la consideran como algo positivo con puntuaciones cercanas a 3 que indican estar bastante de acuerdo.

Tabla 32

Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala por especialidad

Especialización	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Curricular	2.29	3.25	2.79	2.08	2.60
De Apoyo	2.41	3.26	2.88	2.16	2.68
Profesor/a de religión	2.06	3.21	3.01	1.95	2.56
Arte	2.62	3.42	2.92	2.27	2.81
Sig [^] .	.210	.855	.123	.150	.020*

[^] Prueba utilizada Kruskal-Wallis.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

En cuanto a la variable especialidad de enseñanza, se obtienen diferencias estadísticamente significativas (p<.05) en cuanto a las respuestas dadas sólo en el total de la escala. En este aspecto aparece con mayor puntuación el profesorado de Arte (2.81), siendo este grupo de docentes los que mejores puntuaciones presentan en tres de las cuatro dimensiones contempladas. Cabe destacar que dos de estas dimensiones tienen connotaciones negativas hacia la diversidad cultural (diversidad como problema y prácticas que no favorecen la diversidad) y la tercer alude a las prácticas que favorecen la diversidad cultural.

Tabla 33

Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según las asignaturas que imparte el profesorado

Asignatura que imparte el profesorado	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Lengua y Literatura	2.36	3.33	2.87	2.07	2.66
Matemáticas	2.33	3.19	2.75	2.16	2.61
Idiomas	2.26	3.46	2.97	2.12	2.70
Educación Musical	2.47	3.26	2.80	2.12	2.67
Educación artística	1.81	3.25	2.86	1.97	2.47
Educación Física	2.62	3.14	3.16	2.87	2.95
Lengua y Literatura e Idiomas	2.37	3.42	2.92	2.21	2.73
Lengua y literatura, Educación Artística y Educación Física	1.28	3.00	2.50	1.65	2.10
Matemáticas e Idiomas	1.50	3.35	2.86	1.65	2.34
Lengua y Literatura, Idiomas y Educación Física	2.50	3.53	2.90	2.14	2.76
Sig [^] .	.451	.464	.520	.337	.197

[^] Prueba utilizada Kruskal-Wallis.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Atendiendo a las diferentes asignaturas que imparte el profesorado encuestado, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones estudiadas, ni en el total de la prueba. A pesar de ello, se puede destacar las altas puntuaciones obtenidas en el profesorado que imparte Educación Física, obteniendo una media de 2.95 en el total de escala, siendo la más alta de las categorías expuestas. También destacan las puntuaciones de este grupo docente en tres de las dimensiones del estudio, dos de ellas corresponden a las dimensiones con connotaciones negativas (en la dimensión 1 tiene un 2.62, y en la dimensión 4 tiene un 2.87), y la tercera dimensión alude a las practicas que favorecen la diversidad (3.16.). Por el contrario, el profesorado que imparte Lengua y literatura, Educación Artística y Educación Física es el que alcanza la puntuación media más baja en el total de la prueba (2.10).

Tabla 34*Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el proceso de habilitación*

Habilitación	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Concurso de habilitación	2.29	3.23	2.84	2.10	2.61
SISSIS	2.19	3.36	2.93	2.01	2.63
TFA	2.30	3.38	2.94	2.29	2.73
Diploma Magisterio	2.38	3.31	2.82	2.09	2.65
Otra	2.20	3.26	2.92	2.06	2.61
Concurso de habilitación y diploma magisterio	2.45	3.14	2.77	2.15	2.63
SISSIS y diploma de magisterio	1.57	2.61	2.62	2.16	2.24
Sig [^] .	.514	.275	.608	.745	.561

^ Prueba utilizada Kruskal-Wallis.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

En cuanto a los resultados obtenidos atendiendo a la habilitación, las puntuaciones son similares, por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas. Las puntuaciones medias más altas del total de la prueba y en tres de las dimensiones contempladas corresponden al profesorado que accedió por TFA, exceptuando en la primera dimensión (la diversidad cultural como problema). En esta dimensión, la mayor puntuación, con una media de 2.38, corresponde al profesorado que accedió por diplomatura de magisterio. Las puntuaciones medias más bajas se encuentran en las dimensiones 1 (Diversidad como problema) y 4 (Prácticas que no favorecen la diversidad) y en ambos casos corresponden al profesorado pertenecientes a la categoría SISSIS.

Tabla 35*Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según formación en diversidad cultural*

Experiencia en formación sobre diversidad cultural	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
No	2.33	3.26	2.82	2.11	2.63
Sí	2.33	3.26	2.85	2.09	2.63
Sig [^] .	.917	.852	.732	.780	.965

Nota. ^ Prueba utilizada U de Mann-Whitney.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

En cuanto a la variable identificativa referente a la posible experiencia del profesorado en formación sobre la diversidad cultural tampoco se han generado diferencias estadísticamente significativas, ya que en la mayoría de sus puntuaciones son iguales, como pueden mostrarse en la primera ($\bar{x}=2.33$) y en la segunda ($\bar{x}=3.26$) dimensión, además de en el total de prueba ($\bar{x}=2.63$). En las otras dimensiones restantes, las puntuaciones medias obtenidas se diferencian por decimales, por lo que no tiene mayor relevancia. Aun así, resulta interesante comentar que el profesorado que tiene formación en diversidad cultural se muestra algo más favorable a las prácticas que favorecen la diversidad cultural (puntuación más alta en la tercera dimensión), y más en desacuerdo con las prácticas que no la favorecen (puntuación más baja 2.09).

Tabla 36

Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según el nivel de satisfacción en formación sobre diversidad cultural

Nivel en formación sobre diversidad cultural	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Medio	2.37	3.24	2.79	2.11	2.62
Alto	2.25	3.25	2.90	2.09	2.62
Sig [^] .	.43	1	.27	0.92	0.82

[^] Prueba utilizada U de Mann-Whitney.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Finalmente, con relación a la variable nivel de satisfacción con la formación sobre diversidad cultural respondieron sólo 18 participantes, 11 (61.1%) muestra un nivel de satisfacción medio, mientras que los 7 (38.9%) restantes muestran una alta consideración hacia la formación recibida. Como se puede apreciar ninguno de los 18 participantes con formación previa en diversidad cultural ha mostrado un nivel de satisfacción bajo.

En cuanto a los cruces de dicho nivel de satisfacción con las cuatro dimensiones y el total de prueba, apreciamos que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los cruces. Sin embargo, se aprecia que aquellos participantes que muestran un

mayor grado de satisfacción con la formación en diversidad presentan puntuaciones ligeramente más altas en las dimensiones positivas, mientras que los que presentan un nivel de satisfacción medio con la formación recibida puntúan levemente más alto en las dimensiones negativas.

Como se puede apreciar por los resultados mostrados para responder al objetivo 2, existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes sólo en dos de las diez variables identificativas contempladas en el estudio: el tipo de centro educativo y la especialidad docente.

5.1.3. Resultados vinculados al objetivo 3

Para *Caracterizar al profesorado de los centros de educación obligatoria de Messina a los que asiste el alumnado romaní en función de sus concepciones acerca de la diversidad cultural* (objetivo 3) se ha utilizado una nueva técnica de elaboración de perfiles basada en la complementariedad analítica de dos técnicas estadísticas de diferente naturaleza (inferencial y multivariante), las pruebas de significación de naturaleza no paramétrica (U-Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis) y el análisis de correspondencias simples, el análisis de implicantes y el meta-análisis. De esta forma se ha confeccionado un perfil docente, en función de las concepciones del profesorado acerca de la diversidad cultural, tomando como características propias las variables identificativas del profesorado participante en la investigación.

A continuación, presentamos la tabla de dominancia resultante que incluye los ítems que han marcado diferencias estadísticamente significativas (al menos $p < .05$). La tabla recoge, igualmente, la dimensión a la que pertenecen los ítems, así como el nivel de la variable de perfil dominante con media más alta (perspectiva más favorable) y más baja (visión menos favorable) en la comparación individual realizada.

Tabla 37

Tabla de dominancia relativa a los ítems con diferencias estadísticamente significativas, dimensiones de pertenencia y nivel de la variable identificativa dominante en las medias más bajas y más altas.

Ítems p<.05	Dimensión a la que pertenece	Colegio de < media	Colegio con >media
11	Diversidad +	Escuela 3	Escuela 1
17	Diversidad +	Escuela 3	Escuela 2
19	Diversidad +	Escuela 3	Escuela 4
26	Prácticas Sí favorecen diversidad	Escuela 4	Escuela 2
29	Prácticas Sí favorecen diversidad	Escuela 4	Escuela 1
36	Prácticas Sí favorecen diversidad	Escuela 3	Escuela 2
41	Prácticas Sí favorecen diversidad	Escuela 4	Escuela 1
56	Prácticas Sí favorecen diversidad	Escuela 4	Escuela 2
70	Prácticas Sí favorecen diversidad	Escuela 3	Escuela 2
14	Diversidad -	Escuela 4	Escuela 3
20	Prácticas No favorecen diversidad	Escuela 4	Escuela 1
25	Prácticas No favorecen diversidad	Escuela 3	Escuela 2
31	Prácticas No favorecen diversidad	Escuela 3	Escuela 1
39	Prácticas No favorecen diversidad	Escuela 2	Escuela 3
46	Prácticas No favorecen diversidad	Escuela 4	Escuela 1
48	Prácticas No favorecen diversidad	Escuela 2	Escuela 3
68	Prácticas No favorecen diversidad	Escuela 2	Escuela 3
Ítems p<.05	Dimensión a la que pertenece	Sexo de < media	Sexo >media
2	Diversidad +	hombre	mujer
3	Diversidad +	hombre	mujer
10	Diversidad +	hombre	mujer
47	Prácticas Sí favorecen diversidad	hombre	mujer
37	Prácticas No favorecen diversidad	mujer	hombre
44	Prácticas No favorecen diversidad	mujer	hombre
67	Prácticas No favorecen diversidad	mujer	hombre
68	Prácticas No favorecen diversidad	mujer	hombre
Ítems p<.05	Dimensión a la que pertenece	Grado de < media	Grado >media
4	Diversidad +	secundaria	primaria
21	Diversidad -	primaria	secundaria
46	Prácticas No favorecen diversidad	primaria	secundaria
51	Prácticas No favorecen diversidad	primaria	secundaria
68	Prácticas No favorecen diversidad	primaria	secundaria
Ítems p<.05	Dimensión a la que pertenece	Espc. < media	Espc. >media
24	Diversidad +	religión	arte
26	Prácticas Sí favorecen diversidad	curricular	arte
42	Prácticas Sí favorecen diversidad	arte	religión
14	Diversidad -	religión	apoyo
33	Prácticas No favorecen diversidad	arte	apoyo
52	Prácticas No favorecen diversidad	religión	curricular

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la influencia de las 10 variables, apreciamos como sólo 4 han marcado diferencias estadísticamente significativas en los cruces implementados con los ítems individualmente. Estas variables son: centro educativo, sexo, grado en que imparte docencia, y especialidad.

Con relación a estas variables de influencia hemos detectado la presencia de diferencias estadísticamente significativas en 17 ítems cuando la variable de cruce ha sido colegio, 8 cuando ha sido sexo, 6 cuando ha sido especialización y 5 cuando ha sido el nivel educativo. De acuerdo con estos datos, la variable de mayor influencia es el centro educativo, seguida del sexo, especialización y nivel educativo.

Para tener una visión cuantitativa del contenido de la tabla de dominancia la hemos transformado y desglosado en dos tablas de contingencia en función del valor de las medias y, a partir de ellas, hemos implementado dos análisis de correspondencias simples, uno por cada tipo de media (baja vs alta). Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 38

Correspondencias entre los niveles dominantes con medias más bajas y las dimensiones

Nivel dominante con medias más bajas	DIMENSIONES			
	Diversidad+	Diversidad-	practicar sf diversidad	práctica nf diversidad
Escuela 1	0	0	0	0
Escuela 2	0	0	0	3
Escuela 3	3	0	2	2
Escuela 4	0	1	4	2
hombre	3	0	1	0
mujer	0	0	0	4
primaria	0	1	0	3
secundaria	1	0	0	0
religión	1	1	0	1
arte	0	0	1	1
apoyo	0	0	0	0
curricular	0	0	1	0
Margen activo	8	3	9	16

Fuente: Elaboración propia

Tabla 39

Correspondencias entre los niveles dominantes con medias más altas y las dimensiones

Nivel dominante con medias más altas	DIMENSIONES			
	Diversidad+	Diversidad-	practicassf diversidad	practicannf diversidad
Escuela 1	1	0	2	3
Escuela 2	1	0	4	1
Escuela 3	0	1	0	3
Escuela 4	1	0	0	0
hombre	0	0	0	4
mujer	3	0	1	0
primaria	1	0	0	0
secundaria	0	1	0	3
religión	0	0	1	0
arte	1	0	1	0
apoyo	0	1	0	1
curricular	0	0	0	1
Margen activo	8	3	9	16

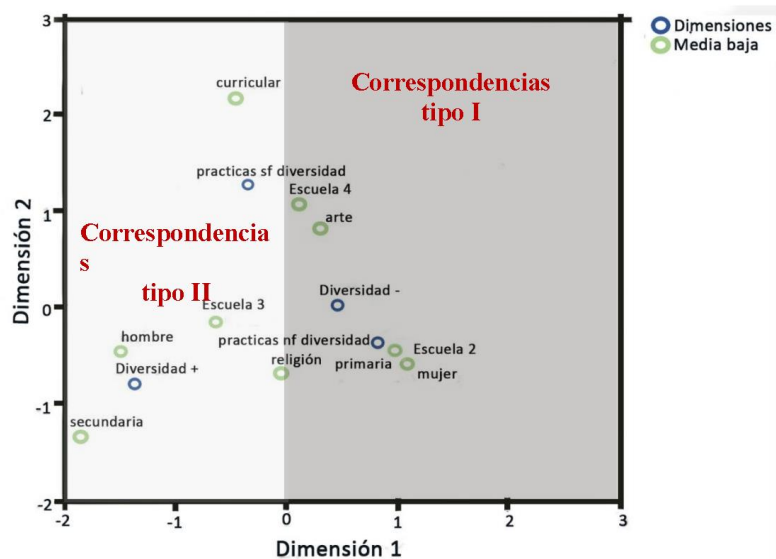
Fuente: Elaboración propia

Tomando como referencia el contenido de ambas tablas de contingencia, procedemos a establecer las correspondencias entre dos variables (dimensión y nivel dominante con media más alta o más baja). Para ello implementaremos dos análisis de correspondencias simples tomándonos la licencia de considerar los diversos niveles de las cuatro variables que han generado diferencias estadísticamente significativas en un solo bloque desglosado (uno para cuando las medias son más bajas y otro para cuando las medias más altas).

Los diagramas biespaciales resultantes tras aplicar los análisis de correspondencias simples son los siguientes:

Gráfico 17

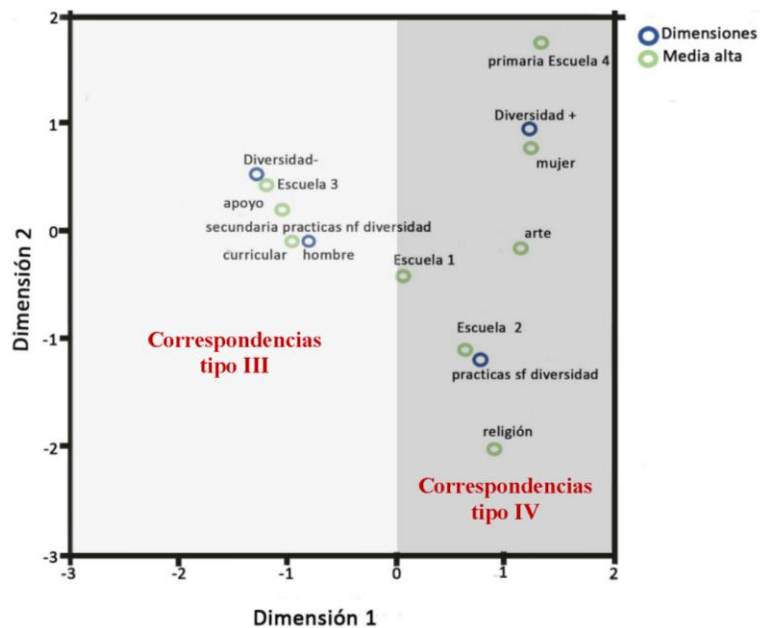
Diagrama biespacial cuando las medias son bajas



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 18

Diagrama biespacial cuando las medias son altas




Fuente: Elaboración propia.

En los dos gráficos biespaciales resultantes puede apreciarse que los ejes 1 (de abcisas) disciernen, en ambos casos, entre dimensiones no favorables vs favorables a la diversidad cultural. Por su parte, el eje 2 (de ordenadas), diferencia entre niveles de las variables colegio, sexo, nivel educativo y especialización con mayor o menor protagonismo de dominio.

Con estos antecedentes, y atendiendo a las cuatro correspondencias inferidas (tipos I, II, III y IV) y su pertenencia a las dos situaciones contempladas (medias bajas vs medias altas), se obtienen dos perfiles claramente diferenciados.

Tabla 40

Perfiles resultantes

Medias bajas		Medias altas
Correspondencias tipo I		Correspondencias tipo III
Correspondencias tipo II		Correspondencias tipo IV
Tipo II + Tipo III = Perfil 2		Tipo I + Tipo IV = Perfil 1

Fuente: Elaboración propia

El *perfil 1, favorable a la diversidad cultural*, estaría configurado por la suma de las correspondencias tipo I y tipo IV (inversa de la tipo I). En el mismo puede apreciarse que la diversidad como problema y las prácticas que no favorecen su inclusión están asociadas a medias bajas en las que domina el profesorado mujer, de primaria y especialistas en arte y religión de la Escuela 4 (correspondencia tipo I). De manera complementaria la diversidad como algo positivo y las prácticas que favorecen la diversidad están asociadas a medias altas en las que domina el profesorado mujer de primaria especialista en arte y religión de las Escuelas 1, 2 y 4. El resultado de la suma de ambas correspondencias (tipo I y IV) da como resultado final, descontando los elementos repetidos, un perfil de profesorado favorable a la diversidad cultural conformado, fundamentalmente, por mujeres que desarrollan su labor docente en primaria, en las especialidades de arte y religión de la Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 4.

Aunque a priori, estos resultados pueden parecer contradictorios, debemos aclarar que las correspondencias I y IV están referidas a medias bajas y altas respectivamente, pero las dimensiones valoradas son inversas. En el primer caso (correspondencia I), las medias bajas se dan cuando se valoran aspectos negativos (diversidad como problema y prácticas contrarias a la diversidad y estos aspectos o dimensiones están asociados a la condición de ser mujer, de las Escuelas 2 y 4 que imparten en el nivel de primaria las disciplinas de arte y religión). En el segundo caso (correspondencia IV), las medias altas se dan cuando se valoran aspectos positivos (diversidad como algo positivo y prácticas que facilitan la diversidad y dichos aspectos están asociados a la condición también de ser mujer, de las Escuelas 1, 2 y 4, que imparten en el nivel de primaria, las disciplinas de arte y religión).

El *perfil 2, no favorable a la diversidad cultural*, estaría configurado por la suma de las correspondencias tipo II y el tipo III (inversa del tipo II). En el mismo puede estimarse que las prácticas que sí favorecen la diversidad cultural y una visión positiva de la misma están asociadas a medias bajas en las que domina el profesorado hombre, de secundaria, de la especialidad curricular y de la Escuela 3 (correspondencias tipo II). De manera complementaria las prácticas que no favorecen la diversidad cultural y la visión de esta diversidad como problema están asociadas a medias altas en las que domina el profesorado de secundaria de las especialidades apoyo y curricular de la Escuela 3 (correspondencias tipo III). El resultado de la suma de ambas correspondencias (tipo II y III) da como resultado, descontando los elementos redundantes, un perfil de profesorado desfavorable a la diversidad cultural constituido, esencialmente, por hombres que enseñan en el primer grado de secundaria, en las especialidades de apoyo y curricular de la Escuela 3.

5.2. Resultados del análisis cualitativo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis del contenido.

Estos resultados permiten responder a los siguientes objetivos:

Objetivo 1:

describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela.

Objetivo 4:

Conocer la visión de la dirección escolar sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla

Objetivo 5:

Conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro

Objetivo 6:

Estudiar la opinión de las familias romanís acerca de la educación que reciben sus hijos y la labor llevada a cabo por la escuela.

5.2.1. Resultados del análisis cualitativo del grupo de discusión de profesorado

(Objetivos 1)

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de contenido del grupo de discusión del profesorado dirigido a *describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela* (Objetivo 1).

Tabla 41

Sistema de categorías y frecuencias resultantes del Grupo de discusión realizado con profesorado (Objetivo 1)

CATEGORIAS ANÁLISIS PROFESORADO			
	CATEGORIA	DEFINICIÓN	FRECUENCIA
1	Visión de inclusión y grado de inclusión alumnado y comunidad	Visión del profesorado sobre la inclusión y valoración que hacen de la situación en que se encuentra el alumnado romaní y su comunidad	28
2	Programas inclusivos y apoyos externos	Referencias a programas inclusivos y apoyos externos que complementan la educación de los niños	18
3	Curriculum escolar	Medidas curriculares adoptadas para facilitar la inclusión del alumnado romaní (selección de contenidos, estrategias metodológicas, criterios/instrumentos de evaluación, ...).	40
4	Incidencia del alumnado romaní en el aprendizaje	Repercusión que tiene la presencia del alumnado romaní en el aprendizaje y el clima relacional del centro o el aula.	6
5	Dificultades y obstáculos	Factores que dificultan y obstaculizan la inclusión del alumnado romaní	20
6	Éxito académico del alumnado romaní	Valoración que hace el profesorado de los resultados académicos de alumnado romaní	5
7	Formación docente	Características que debería tener la formación docente para favorecer la inclusión de todo el alumnado.	6
8	Necesidades formativas	Alusiones relativas a las necesidades formativas que demanda los docentes para favorecer la inclusión del alumnado romaní	11
9	Relación familia-escuela	Visión que tiene el profesorado de las familias y su vinculación con la escuela.	25
10	Expectativas sobre alumnado romaní	Alusiones a las posibilidades que se abren para este tipo de alumnado en el futuro.	7
11	Mejoras	Actuaciones propuestas por los docentes para mejorar la inclusión del alumnado romaní en la escuela	8

Como se aprecia en la tabla X, las categorías con las frecuencias más elevadas son: Curriculum escolar (40), Visión de inclusión y grado de inclusión del alumnado y comunidad (28), Relación familia-escuela (25), Dificultades y obstáculos (20).

Se destacan las categorías menos referenciadas: Expectativas sobre alumnado romaní (7), Incidencia del alumnado romaní en el aprendizaje (6), Formación docente (6) y Éxito académico del alumnado romaní (5).

-Visión de inclusión y grado de inclusión alumnado y comunidad

En cuanto a esta primera categoría (Visión de inclusión y grado de inclusión alumnado y comunidad), las docentes que han participado en la discusión consideran que la escuela tiene como propósito favorecer la integración e inclusión de todo el alumnado, incluido el romaní.

Es obvio que también los romanís deben integrarse en el contexto escolar. La escuela, creo que quiere la integración y la inclusión. Seguramente, la integración como escuela, así como la integración para todos los demás sujetos que, entre comillas, parecen diferentes, y con mayor razón, la escuela quiere integrar y a incluye a estos niños” (Profesora 1).

“Es evidente que también los romanís deben integrarse” (Profesora 5).

Sin embargo, consideran que la inclusión no es sólo responsabilidad de la escuela, sino de las familias y de la sociedad, ya que tiene que ver con la dignidad misma de las personas.

Significa también darle una dignidad de vida que no puede ser habitar una escuela abandonada, que no pueden ser barrancos en un arroyo, es decir también eso crea inclusión, porque vivir al margen de la sociedad ya es exclusión y no inclusión. Se parte también de las familias para poder ayudar a estas familias a integrar a sus hijos (Profesora 3).

Según las docentes del estudio, la inclusión de los romanís tiene una connotación mucho más amplia, no se refiere sólo al contexto escolar, requiere también de la complicidad de las familias y los entornos. En este sentido, consideran, como la Profesora 3, que se pueda hablar de “*inclusión a medias*” y no de forma plena, ya que este tipo de comunidad suele mantener sus señas de identidad y no suele abrirse a otros grupos sociales.

Inclusión sí, sin embargo, un poco a la mitad porque, si la viven en el contexto escolar, a continuación, estos chicos en la sociedad, realmente, esta inclusión no la viven; no la viven sus familias porque, de todos modos, son siempre un grupo en sí, son una comunidad que habla su lengua, que se mueve dentro de sus núcleos, de sus pueblos por lo tanto la inclusión hasta cierto punto (Profesora 3).

Este tipo de comportamientos colectivos inciden, en opinión de algunas de las docentes, en los propios romanís que no muestran interés por mejorar su inclusión

Teniendo en cuenta algunas excepciones, la sociedad tiene esta disponibilidad, pero son ellos los que no quieren integrar...Aquí son siempre ellos que adoptan comportamientos diferentes y no puedes entrar en relación con ellos (Profesora 1).

A pesar de que hay un consultorio abierto (...) ellos todavía no se acercan a estas realidades-ellos en cambio tienden siempre a desenvolverse, a permanecer en su cáscara, por lo tanto, la integración en mi opinión no depende de nosotros sino principalmente de ellos (Profesora 1).

Las Profesora 5 señala que tienden a verse a sí mismos como si fueran víctimas y la sociedad debe mantenerlas.

Ellos no se quieren abrir y participar en estas relaciones (consultorios familiares, etc.) en lo que la sociedad te puede dar en términos de apoyo, Llevan adelante esta convicción como si fueran víctimas de la sociedad: la sociedad los discrimina, los mantiene al margen, los excluye. Por eso, según la opinión de los romanís, la sociedad debe mantenerlos, la sociedad debe ayudarles Una especie de victimismo (Profesora 5).

Sin embargo, consideran también que hay excepciones

En cuanto a mi experiencia de todos modos es una chica creo que no puede hacer texto, pero sin embargo ella está escolarizada, respeta las reglas, llega puntual a la escuela es seguida por la familia (Profesora 3).

Problemas de participación dentro de la clase no tengo ninguno. El niño parece integrado en el grupo (Profesora 1).

Aunque no será total, no serán todos, pero veo que son ellos los que, quizás para salvaguardar su cultura su tradición su modo de vida no se quieren, en cierto modo, integrar totalmente. Siguen convencidos de lo que su forma de vida y quieren preservarla a toda costa (Profesora 1).

En este sentido, las docentes del estudio desmienten el prejuicio, bastante común, de que los romaníes se asean poco.

Mi alumna es buenísima siempre limpia, un amor de niña (Profesora 2).

Como limpieza también las nuestras son siempre ordenadas y vienen limpias (Profesora 3).

-Programas inclusivos y apoyos externos

Entre los programas inclusivos mencionados por el profesorado figuran el Programa Operativo Nacional (PON) del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación “Para la Escuela - habilidades y entornos de aprendizaje”, financiado por los Fondos Estructurales Europeos, que contiene las prioridades estratégicas del sector educativo y tiene una duración de siete años (de 2014 a 2020). Las acciones de estos programas no son específicas para los niños con N.E.E, como los niños romaníes, pero tienen un importante valor inclusivo.

También hay un proyecto específico para el alumnado romaní al que no se adhirieron las escuelas 1, 2 y 3 del estudio es el PON inclusióne “Progetto Nazionale di Inclusione e Integrazione dei bambini RSC” para los niños Romaníes que prevé iniciativas específicas para la integración y la inclusión del alumnado romaní de Messina a través actividades con todos los alumnos de la clase y tiene un carácter trienal y renovable, aunque un cambio de administración puede dar lugar a su interrupción temporal.

El mayor problema de estos programas es la escasa asistencia del alumnado.

El año pasado propusimos la participación en los proyectos del PON en la tarde, pero la respuesta es siempre muy..., es decir, tenemos que ir a perseguirlos para

participar en un proyecto en la tarde porque no presentan las solicitudes de participación dentro de los plazos (Profesora 1).

Fueron insertados en este proyecto del Ayuntamiento [PON “Progetto Nazionale inclusione e Integrazione dei bambini RSC”] pero hacen demasiadas ausencias, entonces por un cierto período están más presentes, apenas comienza a perder peso la llamada entonces comienzan de nuevo un día sí, dos no, dos sí uno no.... (Profesora 5)

Las profesoras aluden, en varias ocasiones, a figuras externas que desde estos programas apoyan a los niños, como voluntarios, en su proceso de aprendizaje y que ayudan al profesorado en su labor educativa y valoran positivamente sus contribuciones.

Para mí ha sido muy útil conocer a este voluntario porque me ha abierto un mundo. Un mundo. que yo no conocía, me hizo comprender todas estas cosas y también me dio la oportunidad de conversar con la chica de una manera diferente a como estaba acostumbrada.... (Profesora 3).

Las profesoras dicen que los niños de Matteotti, a menudo, se refieren a los voluntarios del “Proyecto ABC”, promovido por la asociación Bahtalo Drom (Asociación Romani), que después de la escuela apoyan a los niños en el desempeño de las tareas escolares.

Mi alumno, me dice que asiste a la escuela extraescolar del pueblo Matteotti. Él se prepara bien con la ayuda de voluntarios y me pide que lo interroge y está muy bien (Profesora 1).

También están los operadores del proyecto RSC “Integración RSC” que representan un apoyo importante para la escuela.

La escuela hace su papel, pero falta algo en esta cadena. se necesita algo que los ancle, que los arrastre. Los operadores serían un buen intermediario (Profesora 3).

Los operadores representan a un intermediario ... es algo mejor que nada, aunque la solución es temporal y no duradera en el tiempo entonces es otra cosa (Profesora 5).

Sin embargo, el carácter puntual y no continuado de la labor los operadores, así como una mayor estabilidad y mejor coordinación de estos programas con la escuela, son cuestiones que, en opinión del profesorado, deberían subsanarse.

Mi alumna dice que la señorita la ayuda dos veces a la semana. Veo en ellos el deseo de tener más esta señorita, pero va solamente dos horas (Profesora 2).

En este momento me siento en un limbo. Se ha creado un momento de vacío. Estábamos esperando las fechas de los laboratorios que no se fueron y ya estamos en octubre. Habría sido un extra, nosotros estamos trabajando (Profesora 2).

-Curriculum escolar

Todas las docentes participantes confirman que la presencia del alumnado romaní no tiene repercusiones negativas en el aprendizaje porque en todos los Centros el alumnado romaní está considerado alumnado con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) y se tiende a simplificar y personalizar la enseñanza.

Para los niños gitanos la enseñanza es más sencilla, y como para todos los alumnos con NEE también para mi alumna gitana hemos preparado el PDP (Plan didáctico personalizado) que

los padres deben aprobar y firmar (Profesora 2).

La didáctica está más simplificada.... (Profesora 5).

Los alumnos romanís son considerados alumnos con NEE, y en la mayoría de los casos, los padres solo vienen a firmar el PDP (Profesora 1).

Nosotros preparamos el PDP. Se trata de plan individualizado: la sigla PDP es “Plan didáctico personalizado “ porque el alumnado romaní está entre los alumnos con NEE. Se trata de adecuar la didáctica a sus dificultades. ¿dificultades. en italiano? ¿dificultades. Dificultades. en matemáticas? ¿Dificultades afectivo-relacional? Según las necesidades y los inconvenientes que presentan. Lo revisamos cada año, lo compartimos con el CDC. Si algunos profesores tienen horas disponibles, vienen a la clase a seguirlos de forma individual (Profesora 5).

Esa es una estrategia muy importante porque prevé la simplificación de la actividad didáctica sin excluir a los alumnos romanís.

Otras estrategias adoptadas por la Escuela 3 para facilitar la inclusión del alumnado romaní son la institución de “la hora de inclusión” y la “tutoría entre pares (peer to peer)” .

Tenemos horas de inclusión para la niña: una colega viene, se pone a su lado y si esta maestra no está allí, la niña está al lado de las niñas más talentosas

(llamadas tutoras) o está a mi lado, pero sigue bien o mal (Profesora 2).

Dado que el idioma, como han señalado las profesoras, puede representar una dificultad en el proceso de aprendizaje en el aula, están trabajando en el significado de las palabras y en el enriquecimiento del léxico con el uso de vocabulario y también de herramientas multimedia. Esta es una importante estrategia utilizada por los docentes para enriquecer el vocabulario deficiente debido tanto a la pobreza educativa como al uso cotidiano de otras lenguas: eslavo (albanés) y romanes.

Sigo creyendo que cualquiera que no entienda debe preguntar, por qué si no se entiende no se puede seguir adelante si no se conoce el significado, pero esto vale para todos y él lo ha tomado un poco como modelo...Expliqué [al alumno romaní] en resumen esta búsqueda de la etimología tiene sentido si no se tiene el vocabulario a disposición enseguida, vi que ha comprendido aunque ciertamente no puede entender el origen de las palabras porque al tener otra lengua no se da cuenta de que el vocablo italiano que proviene del latín de rol varios este tipo de etimología, veo que él al menos intenta ir por significados afines cuando encuentra una palabra nueva (Profesora 1).

En opinión de las profesoras, el conocimiento se adquiere o se construye día tras día, por eso es fundamental encontrar estrategias que tengan en cuenta el problema de la continuidad didáctica y que permitan trabajar de manera diferente en el aula, estrategias que se adoptan con todos los niños que tienen problemas

Así que este año he decidido, no sólo por él, sino por todo el alumnado de estos compañeritos que vienen del pueblo Matteotti con varias problemáticas sociales que hago la explicación al mínimo indispensable y dejo los ejercicios y se los hago hacer enseguida en aula. Lo que es (Minutos 20:30) la gramática de la antología he decidido por lo que es capaz, tal vez, no siempre, de hacerlos trabajar totalmente en aula (Profesora 2).

La mejor estrategia, según las profesoras 2, ya que no hacen los deberes en casa, parece ser trabajar en aula, aunque no es ideal para aquellas asignaturas que requieren una mayor reelaboración en casa.

En mi opinión, es importante que trabajen en clase, tanto como sea posible porque en casa no hacen nada. (Profesora 2)

Con la historia y la geografía es más difícil. Porque lo importante es que trabajen en clase porque los tiempos son más ajustados. En una hora o explicas o interrogas, y todo no se puede hacer. Sin embargo, donde es posible, aunque quedan 10 15 minutos se los doy siempre para estudiar en clase para hacer las cosas en clase. Yo creo que cuando llegan a casa no hacen deberes (tareas) (Profesora 1).

Así que ahora tenemos cuadernos y libros constantemente en la escuela y la hacemos trabajar en clase porque todo lo que le damos luego se pierde constantemente (Profesora 2).

-Incidencia del alumnado romaní en el aprendizaje

Las docentes entrevistadas destacan diferentes miradas acerca de la incidencia del alumnado romaní en el aprendizaje y el clima de clase. Según la Profesora 5 la presencia de niños romaníes suele afectar negativamente a las relaciones entre el alumnado porque

Es más, a nivel de interacción entre ellos, en relación entre los compañeros. A veces (los romaníes) son prepotentes. son vivaces y buscan el enfrentamiento, se visten de actitudes de intimidación (Profesora 5).

La Profesora 1, alude a la transferencia que hacen de ciertos comportamientos del entorno a la clase.

También porque tiene compañeros que viven en el pueblo Matteotti por lo que también se reúnen fuera y obviamente traen problemas desde fuera, piensan que pueden jugar a la pelota también en clase y por lo tanto piensan que pueden transferir esas formas de hacer también en clase (Profesora 1).

-Dificultades y obstáculos

En cuanto a la categoría dificultades y obstáculos, las profesoras identifican algunos relacionados con el comportamiento de las propias familias. Un tema recurrente es la falta de voluntad de integración e inclusión por parte de los padres romaníes

Los niños en este momento están en una fase de disponibilidad, ellos se abrirían, pero evidentemente no tienen el apoyo de fuera, de sus familias. La escuela puede hacer su parte, pero es solo una pequeña parte (Profesora 2).

La asistencia escolar, en particular, las ausencias y los retrasos son considerados por las profesoras una manifestación evidente de escaso interés y la poca importancia que los padres romanís confieren a la educación y a la institución escolar.

Toma el caso de las ausencias... decimos se convierte en un mundo en sí mismo, pero: ¿" por qué no viniste a la escuela ayer? "- "Porque salí con mi primo, porque salí con mi hermano mayor". Por eso no se dan cuenta de la importancia de la escuela, simplemente no perciben este valor añadido (grande valor) que es la cultura porque ellos tienen una propia." (Profesora 1).

No solo eso, discúlpame, aparte de las ausencias que también aquí son innumerables, sino también los retrasos. Es inútil a pesar de las continuas llamadas (avisos) por parte de la directora y seguramente también de los operadores para llegar a la escuela a tiempo...Aquí, en nuestra escuela, por ejemplo, asisten tres hermanos. Si falta uno, faltan todos: además son muy dependientes de los padres. Los padres a veces dicen que van a trabajar por lo que no pueden recogerlos y llevarlos. Son niños de primaria, así que, si no los padres sacan de la escuela, no pueden irse. Tienen estas dificultades, tienen problemas de organización (Profesora 2).

Esta falta de asistencia continuada tiene, en opinión del profesorado, un impacto negativo en el aprendizaje.

no permiten la continuidad del aprendizaje ni la participación en los PON, actividades por la tarde, que enriquecerían el bagaje experiencial y colmarían las lagunas debidas a la pobreza educativa (Profesora 1).

Otros factores que dificultan y obstaculizan la inclusión del alumnado romaní están ligados con la no realización de las tareas académicas enviadas para realizar en casa por parte del alumnado romaní. En los centros de Messina los niños, salen de la escuela a la 13:00 y tienen que hacer tareas de todas las asignaturas en la tarde. Las tareas consisten en ejercicios orales y escritos que los alumnos deben hacer en casa para consolidar los conocimientos adquiridos en el aula.

Le digo a mi alumna: “¿Por qué no haces los deberes? Pero ¿por qué cariño?, al menos un poco”. Acabamos de hacer el PDP por la niña porque está en él alumnado con NEE. Su Mamá nos dice: “Sí, le hago hacer la tarea” sí, pero no es verdad lo que dice. El papá deja la mochila en el coche o viene sin libros. Pero ¿dónde están los libros que te di? Me hace así (se encoje de hombros), no lo sé, maestra no lo sé” (Profesora 2).

El problema es que no refuerza la actividad en casa porque no hace la tarea (Profesora 2).

Desde un punto de vista más curricular, todas las profesoras coinciden en que estos alumnos tienen muchas dificultades en la expresión oral, historia, geografía, ciencias...

Las asignaturas de forma oral no las estudian. “Estudia poesía o lee y explica una pieza”, ¡no la hace! (Profesora 5).

También consideran que el idioma representa un obstáculo para el aprendizaje y piensan que el alumnado romaní tiene un problema con la lengua italiana que se refleja en

su vocabulario, comprensión y expresión oral y escrita. Piensan que los niños tienen un léxico pobre y limitado que dificulta la comprensión de conceptos más complejos abordados en la escuela y expresarse de manera adecuada.

La chica habla muy bien pero cuando hacemos enriquecimiento del léxico... a buscar palabras nuevas la veo un poco en dificultades (Profesora 3).

Y él realmente me hace preguntas extrañas: sobre palabras que parecen obvias para nosotros o para los demás, para él hace la observación, pregunta: “¿por qué se dice así? Pero, ¿qué significa eso?” (Profesora 1).

Sin embargo, cuando el aprendizaje del idioma mejora algunas de estas dificultades se superan

en el momento en que los nuestros alumnos han absorbido absolutamente el idioma italiano, podríamos decir, incluso en las formas escritas, hacen solo algunos errores de gramática (Profesora 5).

- Éxito académico del alumnado romaní

Todas las profesoras subrayan las mejoras obtenidas, desde el punto de vista académico, en los resultados escolares.

El niño en tres años ha hecho grandes mejoras en casi todas las asignaturas y ha alcanzado la suficiencia completa, sobre todo, en religión, en arte (Profesora 5).

Mi alumna ahora, a pesar de tener dificultades en las nuevas asignaturas, participa y tiene buenos resultados, especialmente, en la lengua francesa, que yo enseño. (Profesora 4).

En estos años todo el alumnado romaní de mi centro fue promocionado al curso siguiente porque ha demostrado su voluntad de mejorar a pesar de las dificultades (Profesora 1).

- Formación docentes

Respecto a la formación docente, las profesoras que han participado en el estudio afirman que no han recibido una formación específica sobre diversidad cultural y para algunas de ellas esta formación no es necesaria:

Yo no creo que sea necesaria una formación específica (Profesora 5).

Otras, en cambio, valoran más positiva alguna de las iniciativas emprendidas en este sentido. Concretamente, la formación prevista por el proyecto del Ayuntamiento en el “Progetto Nazionale per l’Inclusione e l’Integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti (PON)”, promovido por el Ministerio de Trabajo y Política Social en el marco de las acciones del PON “Inclusión” 2014-2020 y realizado en colaboración con el Ministerio de Educación, la Universidad y la investigación (MIUR), el Ministerio de Sanidad y el Istituto degli Innocenti.

La formación es puramente didáctica, para ser utilizada en el aula. Por lo tanto, una cosa que afecta no solo a los niños romanís, sino a toda la clase y a la

formación del profesor que, de todos modos, bien o mal se debería conocer ya a mi edad, y es algo que sé, pero que siempre es un enriquecimiento (Profesora 1).

Las profesoras destacan las dificultades, desde el punto de vista logístico, que entraña la formación docente por las condiciones en que se realiza, ya suele realizarse durante el horario escolar, por la mañana, y esto crea muchas dificultades de organización en la escuela.

Pero ayer me llamó la Dra. S. (responsable del proyecto para Sicilia) diciéndome que para tres profesores no puede hacer la formación. ¡Ahora no se da cuenta de que dejar las tres clases es imposible! ¡Podemos ir solo tres!... ¿la directora o quién para usted cómo hace en horario antimeridiano para cubrir estas clases? Es complicado... Dijo que tenemos que ser por lo menos 10. Pero ¿cómo se hace? Bueno, no veo una estrategia para esa mañana (Profesora 2).

Pero la participación a la formación nos obliga a abandonar la clase porque está en horario antimeridiano y por lo tanto es un día de agitación si queremos que todas las profesoras de la clase participen (Profesora 1).

-Necesidades formativas

Las necesidades formativas comentadas por las profesoras son diferentes. Algunas admiten que saben poco o nada de las familias del alumnado y de la comunidad (etnia romaní) y les gustaría que se abordaran temas relacionados con el conocimiento de la etnia romaní (vida cotidiana, organización de la comunidad romaní, cultura romaní)

Yo nunca he comprendido qué trabajo hacen los padres de estos alumnos. Creo que su mamá pide limosna (Profesora 2).

Me gustaría que se hablara también de la cultura romaní, por ejemplo, sé por qué se puede entender y desde aquí podemos inspirarnos para activar lecciones más interesantes e inclusivas (Profesora 5).

Otras de las docentes participantes demandan un enfoque formativo más centrado en el aspecto metodológico.

Me gustaría que me explicaran mejor las técnicas de aprendizaje cooperativo ... puedo hacerlo, pero me gustaría que me enriquecieran para hacerlo y mejorar la interacción entre el alumnado romaní. Hemos asistido a la reunión, pero la formadora ha hecho poco y me gustaría saber más sobre las técnicas que se utilizarán en el aula para todos, pero sobre todo para la niña romaní. (Profesora 2).

-Relación familia-escuela

Las docentes del estudio consideran que la relación familia-escuela está condicionada por la situación de vulnerabilidad en que viven las familias y su escaso interés por abrirse a todos grupos culturales o participar en la escuela.

... sin embargo ellos (los romanís) en la escuela manifiestan un malestar social y económico que los coloca seguramente en un peldaño más bajo que los italianos por lo tanto, sin embargo, incluso si ya no hay el pueblo donde vivían. De todos modos, ellos viven en una especie de comunidad propia con sus tradiciones que

llevan adelante y que mantienen vivas (Profesora 5).

Pero yo veo que son ellos los que, tal vez para salvaguardar su cultura su tradición, su forma de vida. no se quieren, en cierto sentido, integrar totalmente, se mantienen convencidos de lo que son el modo de vida que, en mi opinión, quiero preservar a toda costa (Profesora 1).

Lo vemos también en las fiestas, en las reuniones. Siempre (los niños y los padres) están ausentes, no participan mucho. En la primaria también estamos fuera así que entregamos a los niños a las familias que esperan fuera de la escuela y observamos que los padres de la niña romaní están cada vez más desplazados (Profesora 2).

En ocasiones esta relación entre familia- escuela está mediatizada por otros agentes sociales. La Profesora 1 lo confirma cuando se refiere al primer encuentro del Proyecto “Progetto Nazionale di inclusióne Integrazióne e dei bambini RSC”.

El representante romaní ha puesto de relieve el hecho de que de todo este proyecto a los romaníes no les da dinero, materialmente no le entra nada- materialmente no le entra nada... porque los Romanís están acostumbrados a esta concepción, por lo que no podemos hablar de integración (Profesora 1).

La madre ha estado presente y ha participado apoyada por este voluntario de la comunidad de Sant’Egidio que ha hecho de intermediario, nos ha contado muchas cosas de ellos, es decir, valoramos un poco para entender el contexto en el que viven estas personas. Yo veo que estos voluntarios tienen una acción importante (Profesora 3).

Las docentes reconocen que, en la mayoría de los casos, es la madre la que mantiene relaciones con la escuela.

Especialmente los papás vienen raramente, la madre parece más disponible, parece que nos escucha (Profesora 5).

En general, consideran que la relación familia-escuela, en muchos casos, es inexistente y cuando se produce no siempre es cordial.

A las reuniones de padres y profesores no vienen. De nosotros vienen solo para firmar el PDP (Profesora 2).

Con nosotros no hay diálogo, yo nunca he visto a los familiares en dos años que llevo en el centro (Profesora 1).

Cuando viene el papá siempre es muy duro, a veces ... No son tan respetuosos (Profesora 5).

No lo sé, nosotros, varias veces, los hemos convocado y buscamos su apoyo para las tareas... ellos dicen que sí pero luego... (Profesora 2).

Sin embargo, hay excepciones

Yo soy una voz fuera del coro porque, en este caso, nuestras familias están muy presentes en todas las reuniones que hemos tenido. Ha habido un pequeño

problema disciplinario dentro de la clase, hemos convocado a todos los que estuvieron presentes con todos los niños y estaban todos allí ... los encontré colaborativos (Profesora 3).

-Expectativas sobre el alumnado romaní

Según las profesoras, todos los niños continuarán sus estudios en la escuela secundaria de segundo grado, gracias al trabajo realizado por el colegio.

Por el aporte dado por lo centro, yo digo que sí continuarán estudiando (Profesora 1).

Alguna de ellas vincula esta posibilidad al apoyo y motivación de los padres.

Si los padres no lo creen, no continuarán yendo a la escuela (Profesora 5).

Otras, en alusión a las posibilidades futuras de inserción en el contexto laboral, también consideran que la escuela puede hacer algo y ellos mismos también.

Podemos hacer algo. La escuela puede dar otra visión de la realidad (Profesora 3).

pero depende mucho de que ellos tengan la disponibilidad para abrirse a la sociedad y superar sus prejuicios y su actitud cerrada” (Profesora 1).

-Mejoras

Desde el punto de vista curricular, las profesoras proponen incrementar el trabajo en el aula y promover la tutoría entre pares para mejorar los aprendizajes.

Cuando la profesora que hace las “horas de inclusión” no viene a clase, la niña está al lado de las niñas más talentosas (llamadas tutoras) y así está más interesada y participa en las lecciones y aprende con más facilidad (Profesora 2).

Para mejorar la relación con los padres y promover la participación en la vida escolar de sus hijos, las docentes consideran apropiado recurrir a una colaboración continuada, sostenida en el tiempo, con las asociaciones presentes en el territorio, que las familias ya conocen, y con los voluntarios y mediadores culturales que representan un apoyo importante al aprendizaje.

Estas figuras pueden ser un recipiente, un puente con la familia. y pueden ayudarnos a comprender la realidad en la que viven los alumnos romaníes y ayudarnos a comunicarnos con las familias (Profesora 5).

En cuanto a la escuela, hacemos lo mejor que podemos. Lo que haría sería un refuerzo en casa para los deberes. No sé... un profesor que vaya a casa todas las tardes, o después de la escuela para ellos. Alguien que les ayude, que les dé un refuerzo en el trabajo realizado en la escuela para que luego no se sientan siempre en situación de desventaja al día siguiente cuando llegan a la escuela y no han hecho los deberes y no saben bien esa lección; los hace sentir de alguna manera igual en la enseñanza con los demás (Profesora 2).

Se subraya también la necesidad de reforzar la relación, la coordinación y la colaboración con la escuela secundaria de segundo grado para favorecer la inclusión.

La escuela secundaria ha sido excluida del Proyecto PON. Es un eslabón que falta ya que hasta los 16 años existe la escuela obligatoria (Profesora 3).

5.2.2. Resultados del análisis cualitativo de las entrevistas a directores (Objetivo 4)

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de contenido de las entrevistas a los directores dirigido a *Conocer la visión de la dirección escolar sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla (Objetivo 4).*

Tabla 42

Sistema de categorías y frecuencias resultantes de las entrevistas a los directores

CATEGORIAS ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A DIRECTORES			
	CATEGORIA	DEFINICIÓN	FRECUENCIA
1	Visión de inclusión y grado de inclusión del alumnado romaní	Visión de la dirección sobre la inclusión y valoración que hace de la situación en que se encuentra el alumnado romaní	14
2	Compromiso educativo	Opinión sobre la respuesta que la dirección de la escuela debe dar para favorecer la inclusión del alumnado romaní	20
3	Acciones a nivel curricular	Actuaciones curriculares emprendidas por las direcciones escolares para favorecer la inclusión del alumnado romaní en el proceso de enseñanza-aprendizaje	18
4	Apertura al entorno y familias	Referencias relativas a las iniciativas de la dirección para promover la apertura al entorno y familias	12
5	Relación familia-escuela	Visión que tienen las direcciones de las familias romanís y su vinculación con la escuela	22
6	Formación docente	Posición respecto a la formación docente e iniciativas de la dirección para mejorar la formación inclusiva del profesorado	9
7	Iniciativas exitosas	Acciones impulsadas en el centro que han influido positivamente en el aprendizaje e inclusión de los estudiantes	10
8	Factores que dificultan la inclusión	Elementos que inciden negativamente en la inclusión del alumnado romaní	10
9	Resultados académicos	Qué piensan los directores acerca de los resultados académicos del alumnado romaní	5
10	Mejoras	Propuestas de los directores para mejorar la inclusión del alumnado romaní en la escuela	6

Como se aprecia en la tabla X, las categorías con las frecuencias más elevadas son:

Relación familia-escuela (22), Compromiso educativo (20), Acciones a nivel curricular (18), Visión de inclusión y grado de inclusión del alumnado romaní (14), Apertura al entorno y familias (12), Iniciativas exitosas (10), Factores que dificultan la inclusión (10) y Formación docente (9).

En el extremo opuesto, con las categorías menos referenciadas, figuran: Mejoras (6) y Resultados académicos (5).

Del análisis de contenido de cada categoría se puede destacar que:

-Visión de inclusión y grado de inclusión del alumnado romaní

Para los directores entrevistados la inclusión, ante todo, un valor que debe ser promovido en la escuela

En nuestra escuela hemos promovido la inclusión de los romanís en las clases que han sido bien aceptados por los otros alumnos gracias a la guía de los profesores que los han educado en el valor de la inclusividad (Director 1).

Hay directores que lo vinculan con la igualdad de oportunidades y el éxito académico de todo el alumnado

... de alguna manera una especie de nivelación social que se realiza en la escuela para garantizar a todos la igualdad de oportunidades y crear las condiciones para un éxito en los estudios futuros, para garantizar un mínimo de equilibrio y serenidad dentro de los espacios escolares. Garantizar a todos las oportunidades previas en los estudios futuros...por lo tanto, nuestro papel, y aquí volvemos al concepto de inclusión, es el de garantizar caminos alternativos para llevar a

todos, más o menos, al mismo resultado (Director 2).

La directora 3 subraya que la inclusión comporta asumir una visión positiva de la diversidad en la que cada niño es valorado por sí mismo.

Incluir es un proceso en el que todos los niños y todas niñas se sienten valorados por sí mismos y la diversidad está considerada como un valor (Directora 3).

En cuanto a la inclusión de los niños romaníes, el director afirma:

No hago distinciones. Entramos en el ámbito de las políticas inclusivas de las que hablábamos antes. No hay destino, no hay inclusión para los romaníes, para los norteafricanos para los chicos que viven en situación de marginación social. ¡No! La inclusión es única, las políticas son las mismas. En mi opinión, sería discriminatorio, dentro de políticas inclusivas, razonar por sectores porque dejaríamos de lado las necesidades del individuo y haríamos prevalecer las del contexto de las situaciones individuales (Director 2).

Y reitera

Por lo tanto, incluir significa saber diferenciar la oferta formativa, los sistemas, los servicios. La verdadera inclusión no es considerar el hecho de que sean romaníes o no sean romaníes: son niños ¡punto y basta! (Director 2)

Por esta razón, consideran que el proyecto inclusivo no sólo se ciñe al trabajo con

el alumnado, sino que debe tener una mayor proyección social.

¿Qué es realmente la inclusión? ¿Y esta, quien dijo que se hace solo con los niños? (Director 2).

En este sentido, los directores reconocen la existencia de prejuicios y señalan que los niños romanís de nueva generación quieren integrarse en la sociedad y ser como otros chicos italianos, principalmente en los centros escolares, por eso ocultan su pertenencia a la comunidad romaní.

Los niños de nueva generación quieren integrarse en la sociedad en la que viven con los otros chicos italianos y ser un solo grupo con estos chicos, sobre todo en los centros (Director 1).

Los romanís intentan ocultar su condición de romanís...Tienden a ocultarlo porque, por supuesto, hay un fuerte prejuicio social hacia la comunidad ahora, sin entrar en el tema y si es legítimo o no, hay un prejuicio muy fuerte y ocultarlo significa, de alguna manera, protegerse, evitar que se les ponga esta marca es comprensible, como para cualquier tipo de prejuicio. Los niños intentan ocultar su condición de romanés, su pertenencia a la comunidad romaní (Director 2).

-Compromiso educativo

Para los directores del estudio, el hecho de que los niños hayan realizado su recorrido escolar en las escuelas del barrio supone un valor añadido.

Son niños que tienen en común el haber conducido el recorrido escolar dentro de

las escuelas del barrio y eso tratamos de convertirlo en un valor añadido dentro del recorrido escolar (Director 2).

En opinión del director 2, para hacer una verdadera inclusión la escuela, la dirección debe crear condiciones adecuadas que lo hagan posible: interceptar financiación, favorecer el trabajo coordinado entre el profesorado y su sensibilización hacia la diversidad, impulsar la relación con otros centros y cuidar la vinculación con las familias y el entorno.

El papel de la dirección es el de crear las condiciones para realizar concretamente lo dicho: interceptar financiación, crear puntos de discusión, organizar grupos de trabajo, armonizar los sistemas de trabajo de los profesores, crear redes con otros centros y con la realidad del territorio... (Director 2)

El papel de la dirección es cuidar la relación con las familias, con otros centros escolares, pero no siempre es fácil, porque cada centro en este barrio es un mundo cerrado, un universo aparte, y con la realidad del territorio (asociaciones, centros culturales...). Siempre trato de sensibilizar a los profesores para la integración, ya sea con alguna reunión, y favoreciendo un diseño en el que también ellos se den cuenta de que es el único camino para permitir a estos niños romaníes y extracomunitarios de primera y segunda generación una integración (Director 1).

-Acciones a nivel curricular

Desde el punto de vista curricular, el Director 1 considera que la catalogación del alumnado romaní como alumnado con NEE es una medida que permite fijar objetivos mínimos para el alumnado romaní y facilitar así su inclusión.

El programa es el mismo para todos porque debemos seguir el programa ministerial, pero nosotros logramos fijar límites, es decir, objetivos mínimos para los niños romanís, considerados alumnos con NEE (Director 1).

También se considera una buena opción “Trabajar en vertical” para garantizar una continuidad en la acción desde la escuela infantil hasta la secundaria de primer grado en las distintas escuelas del barrio.

Trabajar en vertical, porque los niños, que, por la peculiaridad de este centro, son niños que asisten en vertical. En todas las escuelas del barrio los niños están siendo evaluados y tratados de la misma manera, incluso desde un punto de vista administrativo, así que saben por qué serán evaluados y el tipo de comportamiento que se requiere de ellos. Así que, de alguna manera, un primer contacto con las reglas que sea coherente en el tiempo para evitar que pasar de una escuela a otra represente un salto en la oscuridad. Lo que nos importa mucho, y que es un punto fuerte y débil al mismo tiempo, en cambio, es que la identidad de la escuela es única (debilidad, fuerza) y perceptible como única en el interior de todo el recorrido, desde el momento en que se hace cargo del niño hasta el tercer año de la secundaria de primer grado (Director 2).

Otras acciones mencionadas por los directores son, la creación de clases abiertas, la hora de inclusión y la dotación gratuita de recursos que facilitar el aprendizaje.

Hemos creado la hora de inclusión: todos los profesores que tengan horas extras acompañan a los niños con NEE, y por lo tanto también a los niños romanís, en

el aula para apoyarlos en el ámbito educativo (Director 3).

También creamos clases abiertas. Sabemos muy bien que los niños, sobre todo los de primera y segunda generación, tienen dificultades, incluso en la lengua italiana. Activamos cursos de recuperación para estos chicos o cursos preparatorios para el idioma. Establecemos con ellos objetivos mínimos que, si los alcanzan, pueden llegar a resultados positivos (Director 1).

Hemos equipado en el tiempo un laboratorio de música. Para evitar cargas (económicas) a las familias utilizamos la fórmula del préstamo para proporcionar a los estudiantes las herramientas y los libros. Porque nosotros no somos una escuela del centro ciudad para la que existe, y es obvio, el apoyo de las familias. Nosotros estamos en un contexto en el cual a las familias no podemos pedir nada (Director 2).

Como respuesta a las peculiaridades del entorno social, también se proporcionan iniciativas inclusivas a través de los PON, proyectos dirigidos a favorecer la inclusión del alumnado romaní, con actividades variadas por la tarde, durante el verano y en vacaciones para favorecer la cohesión y evitar que los niños no se queden expuestos en la calle.

Por supuesto, son sobre todo actividades extracurriculares donde promovemos la inserción de estos niños. Las actividades, en los PON, son, sobre todo, proyectos de actividades musicales y actividades artísticas destinadas a favorecer una clase única para evitar que.... puedan dar lugar a la dispersión (Director 1).

Ahora en los Centros tenemos proyectos de inclusión social. Estamos preparando estas actividades para que no se déjenlos niños en medio de la calle. Tenemos un

*PON que favorecerá las actividades didácticas también el sábado y el domingo.
En Navidad, de hecho, estamos organizando estas actividades para estos chicos ...
Que los niños no se queden en la calle (Director 1).*

Sin embargo, este tipo de medidas no están generalizadas en todos los centros escolares. Como afirma el director 2, en la programación trienal y anual de su Centro no se prevé actividades específicas de este tipo para el alumnado romaní porque:

...los niños romaníes pertenecen a tipos específicos en cuanto a sus niveles de aprendizaje y necesidades de aprendizaje, no según su origen(etnia) (Director 2).

En el caso concreto del centro dirigido por el director 2, que no participa en el PON, se reconoce que, aunque están a favor de todos los proyectos que sean inclusivos, consideran que las implicaciones que tiene para la escuela el PON no están claras.

...comprender bien de qué se trata y el tipo de participación requerida por la escuela actualmente no es muy claro (Director 2).

En este sentido, los directores 1 y 3, que se han unido al PON, “Inserción e inclusión de niños RSC”, señala que este proyecto, tal y como está concebido, no es muy estimulante para la escuela y los profesores:

es evidente que estos proyectos no son muy estimulantes porque el Ayuntamiento de Messina exige un compromiso de la escuela y de los docentes sin prever para ellos un mínimo de retorno que podría ser una compensación económica para la

escuela o gratificación a los docentes por su trabajo. Nosotros, por sentido de la responsabilidad, trabajamos de todos modos. Estamos dando a los niños la oportunidad de participar involucrando a estos alumnos gitanos que están ahí porque siempre hemos sido una escuela de alto nivel de inclusión social (Director 1).

-Apertura al entorno social y familias

Los directores subrayan que la escuela tiene que ser una realidad viva en el entorno (territorio)

En contextos como estos, donde hay muy poco, la escuela tiene una relevancia infinita. El problema es ser una comunidad viva. La escuela está viva si la gente la percibe como viva. De otra manera ella hace su trabajo institucional, hay clase, campana y adiós y gracias. La capacidad de ser escuela nace después del sonido de la campana. La relación con la familia nace después del sonido de la campana (Director 2).

Consideran importante contar con proyectos que promuevan la participación de las familias.

Hay proyectos ampliados a las familias, esperamos hacer algunos con FSE ... Hay proyectos que prevén módulos para las familias y, en todo caso, la participación de las familias está garantizada por la participación, sobre todo para los niños pequeños. Estas actividades se realizan para dar placer a las familias. La familia, así, percibe que la escuela no es solo lo cotidiano, que la escuela hace algo por

sus hijos y devuelve algo a sus hijos. El problema es ser una realidad viva
(Director 2).

Sin embargo, consideran que la participación de las familias está supeditada muy a menudo a la disponibilidad de recursos económicos.

Nosotros tenemos en los PON un plan para involucrar a las familias. Cuando ha habido un mínimo de disponibilidad financiera se organizan actividades con las familias. Este año hemos hecho recorridos directos a las familias extracomunitarias y romaníes..., hemos hecho actividades dirigidas a las familias que lamentablemente, sin embargo, si hay un mínimo de recurso financiero también para ellas, la participación es masiva ... si no hay recursos la participación es menor. Pero hemos hecho recorridos directos a las familias tanto de los alumnos extranjeros como de los alumnos romanís (Director 1).

Los directores se han esforzado por crear redes para que la escuela pueda estar presente en el territorio colaborando con asociaciones sin fines de lucro e instituciones para ampliar la oferta formativa y complementar la labor de la escuela.

Un poco de ayuda la encontramos con la V circunscripción, pero hay una colaboración, sobre todo, con las asociaciones sin fines de lucro, con las que hemos establecido una colaboración durante muchos años que complementan nuestras actividades (Director 1).

Formamos parte de una red de escuelas que se ocupa de la formación del

profesorado, el intercambio de políticas y recursos. Estamos haciendo una Convención con el Conservatorio de Música Corelli, tenemos contactos y trabajamos en sinergia con las bandas musicales del entorno. Ponemos a disposición nuestro gimnasio para los clubes deportivos del territorio y a cambio pedimos la inscripción gratuita para nuestros alumnos y la gestión del mantenimiento (Director 2).

También mantienen contacto con las escuelas secundaria de segundo grado en las que se inscriben el alumnado que ha terminado la escuela de primer grado y llevan un seguimiento de los resultados de su alumnado.

Hemos establecido contactos con las escuelas secundarias en las que los jóvenes que han obtenido la licencia media se inscriben. Pedimos los resultados obtenidos por nuestros ex alumnos en el primer trimestre o en el escrutinio final y tratamos de comprender ... Si muchos fallan en algunas disciplinas, nos ponemos en duda (Director 2).

Se señala, así mismo, el compromiso con el Proyecto ABC promovido por la Asociación Baxthalo Drom. En este caso, el director 1, atento a las necesidades del territorio, ha concedido algunos locales de la escuela a la asociación de voluntariado “Baxthalo drom” (El buen camino), una iniciativa promovida por los Romanís en 2011 que, con el apoyo de voluntarios, cada tarde ofrece un soporte escolar a los niños y promueve actividades de socialización a todos los niños y niñas del entorno.

Inmediatamente estuve a favor de ampliar la propuesta que se hace al Proyecto

ABC promovido por la asociación romaní “Baxthalo drom” abierta a toda la comunidad del barrio ampliándola a todos los días de la semana. Una iniciativa excelente... que permite integrar los niños, incluso en actividades no escolares (Director 1).

-Relación familia-escuela

Los directores del estudio creen que el papel de la familia es importante en el proceso de inclusión y, en consecuencia, también influye en la relación familia-escuela

Las actividades siempre están sujetas a mejoras, acogiendo también las aportaciones que puedan provenir de las familias ... de nuestra experiencia con las familias. Siempre estamos en el camino de una mejora continua (Director 1).

Los directores entrevistados tienen diferentes opiniones respecto a la influencia de la familia en el proceso educativo de los hijos. En ocasiones se señala que tienen una influencia negativa.

Yo hablo con los padres, pero no entienden las reglas de la escuela (Director 3).

La familia suele tener una influencia negativa, es un factor de riesgo (Director 1).

Reconocen la dificultad que entraña abordar con ellas los problemas de absentismo escolar o de otro tipo y optan por tratarlos directamente con el propio alumnado que se muestra más receptivo y dispuesto al cambio.

Por supuesto, pero nosotros, como escuela, tratamos de evitar las actitudes

negativas que pueden provenir de estas familias, porque los ancianos todavía están anclados en la tradición...es mejor hablar, de los problemas de ausencias injustificadas, directamente con los alumnos que ya están integrados, que, con las familias, que por desgracia han quedado ancladas en tradiciones atávicas ...
(Director 1).

Esta consideración difiere, en parte, de la postura manifestada por el Director 2 que reconoce la influencia del contexto familiar en el proceso de aprendizaje, pero considera que en el caso específico de los niños romaníes que asisten a su escuela esta cuestión no supone ningún problema específico y valora positivamente la relación con las familias romanís.

Que la familia influye en el proceso de inclusión y en el aprendizaje de los niños es un dato objetivo del que sería estúpido prescindir. El contexto familiar es un contexto que proporciona aportes, información, que proporciona equilibrios personales y emocionales. Y está claro que los niños que llegan aquí en el momento en que son tratados de manera homogénea, todos están sujetos a los mismos estímulos, ese es el momento en que se comprueba que los niveles de partida son diferentes. En el caso de los romaníes, debido a problemáticas, que posiblemente son de tipo cultural, por mi experiencia también en otros contextos, son problemáticas ligadas al rechazo de un contexto, o a la aceptación hipócrita y simulada de un contexto (la escuela) que en realidad no es reconocido como creíble. En esta realidad, creo, se trata de influencias de tipo cultural; pero que en el caso de las familias de los niños romaníes que asisten a mi escuela parecen responder a dinámicas positivas, la experiencia es totalmente positiva (Director 2).

-Formación docente

En cuanto a la *Posición respecto a la formación docente e iniciativas de la dirección para mejorar la formación inclusiva del profesorado* se destaca que una formación para gestionar la diversidad de alumnado y facilitar la acogida de los niños extranjeros y, en particular, para del alumnado romaní es necesaria.

La presencia en el aula del alumnado romaní sin duda necesita algunos matices y una participación atenta a la actividad didáctica diaria... nuestros profesores han sido preparados para las actividades con cursos... para la acogida. Es una peculiaridad de mi centro (Director 1).

Imagine el manejo de niños de diferentes culturas. No podemos dar por sentado que su inserción sea fácil, sobre todo si hablan otra lengua, o si tienen maneras diferentes o hábitos diferentes (Director 2).

Esta formación se suele realizar de forma virtual debido a la escasez de recursos y suele tener un carácter opcional.

La formación de los docentes es principalmente en línea. Los docentes aprovechan el “bonus docente” que pone a su disposición el MIUR (Ministerio de la Educación) o gracias a su buena voluntad porque afortunadamente dispongo de docentes muy dispuestos. En la mayoría de los casos, los profesores participan en cursos de formación en línea y no presenciales porque la escuela no dispone de fondos disponibles. (Director 1).

La formación proporcionada está centrada en la inclusión y cómo promoverla a nivel didáctico.

El principal objetivo es la inclusión; lo secundario es el desarrollo de didácticas inclusivas. Nuestros cursos se mueven en ambos campos (Director 2).

Los directores valorar positivamente la formación proporcionada en el “Progetto nazionale per l’inclusione e l’inserimento dei bambini RSC”.

La formación ofrecida por el proyecto RSC está bien. El proyecto está dirigido a la intervención en las clases para conseguir la participación total de estos niños y ayudarles a superar las dificultades sociales (Director 1).

-Iniciativas exitosas

Los directores evidencian que las iniciativas más exitosas son las que favorecen la socialización y la creatividad.

Son, sobre todo, las que favorecen la socialización, las actividades deportivas, teatrales y musicales que tienen un trasfondo didáctico que luego tiene una repercusión positiva en la programación y en la educación cultural, en el avance didáctico. Parecen actividades marginales o secundarias, pero en realidad en nuestro proyecto global tienen el objetivo de alcanzar otras finalidades positivas (Director 1).

También aquellas otras que van dirigidas a todo el alumnado, como la iniciativa “No hablar” que involucró a todos los niños y profesores en todas las expresiones artísticas.

Durante la Manifestación “Nessun parli” (No Hablar) hubo un concierto en la escuela y para muchos esto fue un primer contacto de los niños con la música clásica. Ayer discutíamos esto con una maestra y decíamos que los niños han pasado de la música napolitana a la música clásica. Educación musical y más ... podría responderle así (Director 2).

En opinión de los directores, es importante que este tipo de actividades respondan a las necesidades e intereses del alumnado y que tengas unos propósitos concretos.

Tratamos de trabajar proponiendo lo que los niños necesitan y lo que a los niños les interesa. El problema es mezclar las cosas. Es importante crear una oferta que sea... atractiva desde el punto de vista del interés... y concreta desde el punto de vista de los resultados. Desde este punto de vista el problema es no dispersar las energías (Director 2).

Se aprecia, no obstante, que, aunque la valoración que hacen de estas iniciativas es altamente optimista, también reconocen que responde a actuaciones puntuales que no siempre se mantienen en el tiempo.

Hemos financiado proyectos durante todo el año y los niños han atendidos durante todo el año. Evaluamos con el equipo colaborador todas las actividades y hasta la fecha no hemos tenido fracasos. Lo único negativo es, a veces, la no frecuencia a estas actividades (Director 1).

-Factores que dificultan la inclusión

Entre los factores que dificultan la inclusión se destacan, por parte de las direcciones escolares, los siguientes:

- Escasa asistencia del alumnado romaní

Lo único negativo es a veces la no asistencia a estas actividades (Director 1).

- Falta de formación y actualización del profesorado.

La suerte de tener profesores que te abran caminos significativos es un aspecto relacionado con la variable porque muchos trabajan de manera tradicional. Estos profesores trabajan igual de bien, pero quizás la marca es más ligera la que dejas en un chico o chica (Director 2).

- Escasez de recursos financieros de los centros que intentan compensar con la buena voluntad del profesorado

A menudo el límite nace de la disponibilidad económica, nosotros quisiéramos equipar laboratorios...para las salidas didácticas, usted sabe, la escuela en este momento vive una situación de dificultad, lo intentamos, tenemos dificultad para cubrir todo lo que quisiéramos (Director 2).

Nosotros compensamos sobre todo con acciones de voluntariado también por parte de los docentes que nunca han mirado el coste horario de sus prestaciones (Director 1).

-Resultados académicos

En cuanto a los resultados de aprendizaje del alumnado romaní, los directores se muestran satisfechos con los objetivos alcanzados.

Los romanís han alcanzado niveles de suficiencia en general, ciertamente hay bolsas de falta de voluntad de estudio, pero se han logrado resultados significativos (Director 1).

Los niños han hecho grandes progresos desde el punto de vista didáctico gracias al apoyo de las maestras y de los compañeros, aunque falta el apoyo en casa (Director 3).

Veo personas que participan en la vida de la escuela, niños absolutamente insertados, serenos, no veo este pensamiento retrospectivo. Para ellos, la escuela es una estructura creíble, asisten a ella con total transparencia (Director 2).

-Mejoras

Entre las propuestas de mejora sugeridas por las direcciones escolares que han participado en el estudio se destaca la necesidad proporcionar apoyo al profesorado y a las escuelas. Reconocen, en este sentido, las limitaciones de su formación para atender al alumnado culturalmente diverso y favorecer su inclusión y reclaman la presencia continuada y el apoyo de otro tipo de profesionales.

Permitir que los profesores también tengan entrevistas con los expertos que quizás nos proporcionen las asociaciones (organizaciones) sin fines de lucro. Necesitamos,

sobre todo, especialistas, mediadores culturales o psicólogos que indiquen el camino; sólo que no tenemos la posibilidad como escuela de tener estos profesionales, ni la autoridad local nos la ha proporcionado nunca (Director 1).

un mediador es indispensable! porque el problema no es solo lingüístico es un problema cultural a mediar.... El mediador no debe tener valores didácticos, sino que debe proporcionar al docente herramientas para comprender determinadas dinámicas, nosotros no estamos formados para todo (Director 2).

Los directores del estudio demandan más financiación y autonomía en su gestión para favorecer la inclusión del alumnado romaní. Esta autonomía permitiría recurrir a otros profesionales y activar proyectos descartados por falta de medios económicos.

Si se nos diera una mayor autonomía financiera, podríamos recurrir también a figuras particulares como psicólogos o mediadores culturales que favorecerían o mejor compensarían las lagunas que la formación de un docente...Resucitaría todos los proyectos que he descartado por falta de disponibilidad económica. Proyectos que preveían gastos a cargo de las familias que no hemos podido realizar y que hemos pospuesto a tiempos mejores. Certificaciones lingüísticas, certificaciones informáticas (Director 2).

Por otra parte, y aunque los directores han valorado positivamente la formación docente proporcionada en el Proyecto RSC, también consideran que se debería reconocer y gratificar mejor el trabajo que hacen los docentes en este tipo de contextos vulnerables con alumnado diverso.

... es importante que haya un mínimo de reconocimiento también por el trabajo que hacemos que debe ser gratificado (Director 1).

5.2.3. Resultados del análisis cualitativo de las entrevistas al alumnado (Objetivo 5)

A continuación, se presentan las categorías y frecuencias resultantes del análisis de contenido de las entrevistas realizadas al alumnado y dirigidas a *Conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro* (Objetivo 5 de la investigación).

Tabla 43

Sistema de categorías y frecuencias resultantes del análisis de las entrevistas al alumnado

CATEGORIAS ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD DEL ALUMNADO			
	CATEGORIA	DEFINICIÓN	FRECUENCIA
1	Identidad y pertinencia	Visión que tienen el alumnado de sí mismos y su pertenecía a la etnia y cultura romaní	13
2	Experiencias iniciales	Referencias a sus experiencias iniciales en la escuela (recuerdos, sentimientos, emociones, ...)	10
3	Valoración de la escuela	Percepción que tienen de la escuela (aspectos positivos y negativos) y de lo que hacen en ella	15
4	Relación docentes-alumnado	Referencias a la relación entre maestros y alumnado	26
5	Relación con compañeros	Alusiones a la relación que mantienen con otros niños dentro y/o fuera del contexto escolar	25
6	Relación familia- escuela	Percepciones sobre la relación/comunicación entre familia y escuela	25
7	Éxito académico	Visión del aprendizaje y valoración que hacen de sus resultados académicos	20
8	Factores que favorecen el aprendizaje	Aspectos que influyen positivamente en el aprendizaje de los estudiantes	35
9	Factores que dificultan el aprendizaje	Aspectos que inciden negativamente en el aprendizaje de los estudiantes	40
11	Mejoras	Propuestas de los estudiantes para mejorar la educación, las escuelas y/o el aprendizaje.	12

Como se aprecia en la tabla X, las categorías con las frecuencias más elevadas son: Factores que dificultan el aprendizaje (40), Factores que favorecen el aprendizaje (35), Relación docentes-alumnado (26) y Relación familia-escuela y Relación con compañeros (ambas con una frecuencia de 25).

Se destacan, así mismo, como categorías menos referenciadas las siguientes: Experiencias iniciales (10), Mejoras (12), Identidad cultural y pertinencia (13), Valoración de la escuela y Expectativas (ambas con una frecuencia de 15).

Seguidamente se comentan de manera más pormenorizada los resultados obtenidos en cada una de las categorías.

-Identidad y pertinencia

Con relación a la visión que tienen el alumnado de sí mismos y de su pertenecía a la etnia y cultura romaní, la mayoría de los entrevistados destacan como elemento identitario el uso de una lengua diferente:

Ser romaní es siempre igual a los demás, pero el idioma no es igual, es diferente (Emy).

¡Bueno, beh! romaní es algo bueno, pero eres un niño diferente, siempre eres un niño, tienes el mismo corazón, pero sabes tu propio idioma (Dino).

No, quiero decir, no nací en Montenegro, nací aquí y soy messinese. Pero yo hablo el idioma de mi madre y mi papá (Antonio).

Algunos desean ser identificados por su nacionalidad, no por su etnia, porque está asociada a estereotipos y situaciones de marginación. Muchos de ellos niños se avergüenzan y dicen que no son romanís y otros confunden la identidad cultural con la nacionalidad (identifican también a los romanés con los rumanos (de Rumania).

¡No, no! Yo no soy romaní, soy italiano. Ser romaní “zingaro” significa muchas cosas. Primero porque se habla en otro idioma: el romanés. Luego porque, como decir, los romanís no viven en una casa normal, sino en un campamento de nómadas. En primer lugar, ser romanís significa no haber mucho trabajo y, en segundo lugar, porque cuando naces, no naces como un niño italiano, sino que naces como un rumano (de Romania) (Enzo).

Otros, en cambio, intentan combatir esta visión estereotipada de los romanís y se sienten orgullosos de serlo.

Un día, con la maestra de religión, estábamos hablando de Jesús y luego nos contó que vio en las noticias que había inmigrantes que venían y la gente dice que los romanís matan. Una compañera mía dijo que su prima murió porque los romanís le dieron veneno y no es verdad. Nuestras familias no hacen estas cosas y la maestra me ha dicho que yo tenía razón, yo le he dicho que soy romaní (Emy).

-Experiencias iniciales

Para los niños entrevistados, la experiencia del primer día de escuela viene marcada por el contacto con las maestras y compañeros. Mientras que algunos lo recuerdan de forma grata, con placer, para otros no fue inicialmente así.

Algunos aluden a estas experiencias iniciales subrayando la soledad experimentada
Me sentí tímida porque no conocía a nadie. Yo estaba sola, solo conocía a L. que es mi primo y luego me hice amigo de todos mis compañeros (Sara).

Se estaba muy feo porque estaban los compañeros, todos se conocían y yo no. Yo entré en la clase, la maestra me saludó y todos mis compañeros nada. ¡Bueno! Un buen día, sin embargo, nada ... amistad sí, luego, después de un tiempo (Dino).

Otros recuerdan, especialmente, los acontecimientos extraordinarios o actos festivos

... cuando hay fiestas, las hacemos siempre, como las fiestas de Navidad las celebramos siempre, en la fiesta de final de curso nos trajeron muchas cosas: el panecillo, pandoro, el zumo, el champán ... bueno, el champán era para los grandes (Dino).

¡Un recuerdo hermoso! las actividades de preparación para las vacaciones, cuando hacíamos cosas navideñas en la escuela primaria (Antonio).

En otros casos, los recuerdos son positivos y están ligados a las maestras o a su propio éxito académico

La primera vez que entré en esa clase, y vi a mi maestra favorita, me preguntó cómo nos llamábamos. Lo primero que hizo fue preguntarnos las tablas de multiplicar porque dije que era el primero en las tablas de multiplicar ...en la tercera y cuarta clase llegamos a la tabla del nueve. Gracias a ella estoy en quinto grado porque me hizo aprender muchas cosas. Me hizo aprender las multiplicaciones y las divisiones y muchas otras muchas cosas (Enzo).

El primer día se presentó la maestra, mi preferida, y entró una compañera y un

compañero. La maestra habló de las letras del alfabeto y luego nos dio una tarjeta de colores para completarla (Nadia).

Cuando saqué tres veces 10 en matemáticas (Salvo).

Los niños entrevistados también relatan experiencias menos gratificantes o satisfactorias generalmente relacionadas con actuaciones del profesorado y de los propios compañeros.

Cuando no estudio, me gritan y me castigan. No estudio cuando tengo amigos fuera y quiero jugar con ellos (Dino).

Una maestra nos reprendió porque mis compañeros hicieron ruido y nos castigaron. ¡Yo no hacía nada! (Nadia).

Feos cuando mis compañeros de clase me gritaban. (Giovanni)

-Valoración de la escuela

A pesar de este tipo de recuerdos, a veces menos gratos, todo el alumnado entrevistado valora la escuela como *una buena cosa, algo hermoso* porque se aprenden muchas cosas

La escuela es un lugar donde se estudia, se aprende, cómo decir, se aprenden muchas cosas (Nadia).

Para mí ir a la escuela es algo bonito. Me gusta porque en casa no se puede hacer

nada, porque no es agradable quedarse en casa ... que las hermanas se van y tú te quedas en casa... Estudiar es algo muy bonito. Es una cosa muy bonita porque se puede razonar. Si uno no aprende nada, ¿cómo puede trabajar? (Emy).

prepara para el futuro

en la escuela se aprende todo hasta el final y luego al final puedes hacer lo que quieras. ¿Cuándo es el final? Cuando llegas al quinto, al quinto superior (secundaria de segundo grado). Para mí la escuela es algo muy importante porque la escuela nos ayuda a entender muchas cosas hermosas como el estudio, el juego, ¡bueno! Muchas cosas como el arte, yo soy muy bueno... dibujo muy bien (Dino).

así puedes hacer un trabajo que te gusta y luego puedes encontrar un trabajo por tu cuenta y tener una familia por tu cuenta, y otras muchas cosas (Enzo).

permite mantener relaciones satisfactorias

Para mí la escuela es importante porque conmigo mis maestras son muy amables y mis compañeros son muy amables también (Sara).

Sin embargo, también hay quien cuestiona el carácter impositivo que tiene la asistencia y la incidencia que tienen las asignaturas en la valoración que finalmente hacen de la escuela.

A veces ir a la escuela es una obligación y eso depende de las asignaturas (Giada).

Me gusta jugar, hacer actividades motoras, hablar con los profesores de cosas muy importantes...y fue difícil decir cuáles son mis materias favoritas (Enzo).

La Religión es demasiado molesto. Me gusta la ciencia y la geografía (Salvo).

En la escuela como asignatura me gusta hacer deporte, las matemáticas, inglés, religión e italiano. Me gusta hacer el arte porque hay dibujos hermosos que podemos hacer (Sara).

A los niños les gusta hacer actividades en grupo con los compañeros: me gusta hacer actividades en grupo, ellos me ayudan y yo los ayudo (Giovanni).

Me gusta trabajar en grupo con mis compañeros (Emy).

En la escuela hacemos actividades en grupo...en círculo, cuando lo dice la maestra nos ponemos en círculo. Yo hablo, lo que digo pasan la palabra y escribimos hacemos muchas cosas juntos (Linda).

- Relación docentes-alumnado

La mayor parte del alumnado entrevistado considera que sus maestros tienen una percepción positiva de ellos en cuanto a cualidades personales y rendimiento.

La profesora piensa que soy inteligente y que soy bueno (Antonio).

La maestra me dice que soy muy buena porque en English saqué 10 (Linda).

En particular las maestras dicen que tengo mucha voluntad y que soy generoso (Salvo).

A pesar de ello, las relaciones, a veces, no son plenamente satisfactorias

había hecho la tarea completa en matemática y me arrancó 3 páginas y le tengo que hacer otra vez (Emy).

Cuando crezca no quiero ser maestra:” No me gusta el trabajo de la maestra porque ellos gritan y si gritan la voz se va” (Linda).

En otras ocasiones, en cambio, las relaciones están marcadas por el agradecimiento a las maestras.

Gracias a mi maestra que ahora estoy en V primaria porque me ha hecho aprender muchas cosas. Las matemáticas, para muchos niños, es difícil ...para mí no es tan difícil, sobre todo si tienes maestras muy buenas que te enseñan cómo debes comportarte cuando empiezas a estudiar matemáticas (Giovanni).

Algunos piensan que la maestra no los conoce bastante y no tienen una buena opinión de ellos y lo vinculan con su diversidad, comportamiento y rendimiento en clase.

No sé [lo que piensan de mí las maestras], quizá que soy una niña particular, que habla en otro idioma que tomo pocas notas, que no tengo buen éxito (Nadia).

Quizás piensan que soy educado, pero también que no sé hablar porque soy muy tímido y en la escuela nunca hablo (Giulio).

-Relación con compañeros

La percepción de los entrevistados acerca de lo que los compañeros piensan de ellos es, en la mayoría de los casos, positiva.

Me encuentro bien, son compañeros amables, muy generosos, ayudan, son compañeros especiales. Somos muchos amigos, somos como hermanos y hay un compañero mío que es como un hermano, es demasiado bueno y me ayuda si no lo entiendo (Dino).

[Mis compañeros] piensan que soy una buena niña desde que me conocieron mejor porque también sugiero cosas y yo pienso lo mismo de ellos. Por la mañana bromeamos, hacemos muchas cosas (Emy).

Mis compañeros me tratan bien. Cuando hacemos recreo me piden que dibuje en grupo con todas mis compañeras. El año pasado suspendí en la escuela, pero ahora estoy bien con mis compañeros porque me tratan bien mientras los niños de la otra clase eran demasiado suficientes e insultaban a las niñas (Sara).

Esta relación positiva se hace extensible al alumnado con discapacidad

Tenía una compañera con discapacidad que no estaba muy bien y no sabía leer ni escribir. La maestra me decía que no la ayudara. Ya se ha mudado en otra clase. Un día me dijo: “Enzo, por favor, ¿puedes ayudarme?”. Sí, pero lo importante es

que te calles. Ella me contestó: "ok". Yo no quería desobedecer a la maestra, pero cuando mi compañera me dijo que la ayudara yo me conmoví. Me gusta ayudar a la gente; tomé la hoja y comencé a escribir ... Cuando yo escribía ella empezaba a copiarme; eso es lo que yo quería: que la maestra le pusiera una buena nota. Ahora está en sexto grado y gracias a mí ella está en sexto. La vi en la Escuela de la Paz y mientras los voluntarios estaban ocupados la oí leer y me conmovió (Enzo).

Las relaciones entre ellos no se limitan sólo a la escuela, sino fuera de ella en acontecimientos festivos.

Ahora voy a una fiesta. Enviaron un mensaje por teléfono en el grupo a mi papá para una fiesta... de mi compañero. Me preguntan si puedo acompañar a mi compañero (Linda).

Un día de escuela mi compañero de escuela cumplía años y entré en clase y me abrazó fuerte, fui al mostrador y me dio la invitación de cumpleaños y fui; fue al campo de Coppola (campo de fútbol). Yo fui, nos divertimos mucho. ¡Bueno! Nos divertimos mucho, éramos muchos niños: sus primos pequeños, sus amigos y nuestros compañeros de escuela (Dino).

Sin embargo, no todos los estudiantes mantienen buenas relaciones entre sí. En estos casos lo añadan a sus características personales o su diversidad.

Con tres de ellos bien: mi primo, un compañero y otro. Con los otros me

relaciono poquísimos. Se reúnen en grupo y creo que a ellos no les gusta estar con nosotros quizás porque somos de otro idioma, quizás que somos antipáticos (Nadia).

Quizás piensan que soy un poco aburrido porque no hablo tanto como ellos, soy tímido, por eso la maestra me pone 10, porque no hablo con nadie, porque mis compañeros se levantan y yo no. Tengo un amigo que se llama E. pero no nos vemos fuera de la escuela (Salvo).

Somos pocos, pocos, ¡No! Me siento extraño porque somos pocos. (Antonio).

-Relación familia -escuela

De las entrevistas se desprende que la percepción de los niños respecto al valor que sus padres atribuyen a la escuela es muy positiva.

Para mi familia sí, la escuela es importante. Mi papá me hace ir a todas las excursiones... A mis padres les da mucho gusto que yo estudie, si no estudiara no sabría nada, sería como, como podría decirte ... sería un idiota, no sabría nada... un analfabeto (Dino).

Mis padres piensan que soy bueno en las clases ... piensan que voy a tener un futuro, que voy a conseguir un trabajo (Antonio).

Para mí es muy importante porque dicen "tú de mayor, cuando salgas de la escuela, podrás tener muchas cosas, podrás ser feliz, podrás convertirte también tú en profesor". De pequeños ...mi madre y mi padre no estudiaron en la escuela,

aprendieron por sí mismos porque cuando nacieron en su país había la guerra y huyeron (Enzo).

Para mis padres es importante porque papá cuando era pequeño no iba a la escuela y quiere que vaya a la universidad (Nadia).

De las entrevistas se desprende que algunos padres asisten a todas las reuniones organizadas por la escuela, otros, la mayoría, van a hablar con las maestras solo si son convocados o por cuestiones no siempre relacionadas con la actividad académica.

Mis padres cuando hay reuniones nunca faltan. En una reunión faltaron porque mi hermana estaba enferma (Emy).

Papá habló con las maestras. Hablaron de la excursión porque mi papá no sabía si hacerme llevar la mochila pequeña o la grande (Linda).

Cuando las maestras los llaman cierto. Incluso cuando mi padre tiene que pedir algo va a hablar con ellas (Dino).

De vez en cuando hablan con los profesores. Papá ha ido a hablar de la excursión, a preguntar por qué han subido el precio ...porque no es justo que pidan una cuota más alta (Enzo).

Los niños informan que cuando regresan de la escuela, sus padres preguntan sobre su comportamiento en la escuela o lo que han hecho en clase.

Cuando mi padre salió de la escuela primero me preguntó qué comí y luego qué estudié, incluso mi primo, cuando mis padres no estaban, me preguntó qué había hecho en la escuela (Antonio).

Me preguntan: "¿has sido una buena chica?, ¿Cuánto has conseguido en English?" y he mostrado la nota en el cuaderno, lo han pedido mamá y papá (Linda).

-Éxito académico

En cuanto a los resultados académicos los niños informan de sus notas haciendo, a veces, referencia a las calificaciones de los años anteriores y señalando, en la mayoría de los casos, que van logrando mejores resultados. Ellos se muestran satisfechos con lo que han aprendido y lo que ahora saben hacer (habilidades y competencias).

Las notas son así... en algunas materias no tengo ningún voto. Por ejemplo, en geografía, la maestra dice que no tengo voto y también en historia y ciencias. En el examen hicimos la prueba, hice 40 de 40 me dieron 10 (Emy).

Tomé 10 (hace la marca con 10 dedos) seguro, y también en English 10 (Linda).

Algunos aluden directamente a logros en materias concretas que representa un progreso.

Con respecto a antes, bien mucho mejor he aprendido muchas cosas ... las divisiones de siete cifras, ocho ¡Bueno! Luego, bueno, historia, geografía y ciencias no me gustan mucho, pero me va bien (Dino).

En la escuela aprendí a escribir inglés, italiano y también a jugar a divertirse y a no llorar (Giovanni).

¡He aprendido muchas, muchas cosas! Por ejemplo, en tecnología hemos aprendido a codificar. Por ejemplo, para dibujar un árbol de Navidad se ponen los colores (Emy).

Mi asignatura favorita es la lectura. Cuando aprendes los temas aprendes a escuchar la voz de tu maestra aprendes de cómo mira el libro, empiezas a leer, empiezas a entender la palabra por primera vez, lo que está escrito en tu hoja (Enzo).

En otros casos, los alumnos no están completamente satisfechos con los resultados académicos alcanzados y les gustaría mejorarlos. En algún caso, esta posibilidad la vinculan con el esfuerzo, las ausencias a la escuela y la necesidad de hacer las tareas que envía la profesora en casa.

... me gustaría ir mejor al estudio y me gustaría esforzarme más (Nadia).

Para mejorar no debo hacer ausencias y tengo que practicar porque la maestra ha dicho que tengo que practicar en casa mucho (Emy).

Tengo que esforzarme más en italiano, ciencias y geometría, pero soy muy bueno en matemáticas (Salvo).

-Factores que favorecen el aprendizaje

Entre los factores que favorecen el aprendizaje de los niños se encuentran los aspectos emocionales y el clima de clase. Los niños relacionan su estado de ánimo, sentimientos, con las relaciones interpersonales y manifiestan sentirse bien.

En la escuela me siento bien, estoy alegre, pero me siento un poco raro, porque somos pocos y somos del mismo barrio. Me gustaría trabajar en una clase con muchos compañeros de otros barrios (Antonio).

Estoy muy bien. Cuando me despierto estoy triste pero cuando estoy en clase con mis compañeros y la maestra empieza a hacernos actividades me siento bien (Nadia).

Me siento muy contento. Estoy bien. De vez en cuando me siento un poco triste cuando un compañero del corazón de la escuela se muda, especialmente cuando es un compañero con el que también podía hacer la tarea y nos ayudábamos (Enzo).

Otro factor que favorece el aprendizaje es el hecho de disponer de una jornada escolar intensiva y contar con el apoyo del profesorado para la realización de las tareas (tiempo completo hasta las 4 de la tarde).

Estoy hasta las 4 de la tarde y me gusta estar porque jugamos desde que volvemos de la mesa hasta las 2 y jugamos en grupo y las maestras no dan tareas para casa. (Emy).

El próximo año querría ir también a tiempo completo, como mi hermana. Hacemos los deberes todos juntos en la escuela como mi hermana. En la mesa puedo comer cosas muy buenas y hacer los deberes todos juntos con mis compañeros en la escuela (Linda).

Me gustaría hacer el tiempo completo para comer con mis compañeros y estudiar con el soporte de los profesores en la tarde, pero el director ha dicho que no se puede (Peppe).

Además, su interés por aprender se incrementa con la realización de actividades extraescolares vinculadas a su entorno como: visita al museo, a la biblioteca...

Participé recitando en el Palacio de la Cultura y no me avergonzaba (Antonio).

... fuimos a la librería, cerca de la catedral donde nos mostraron el campanario con el león, las campanas (Emy).

Fui a la biblioteca con mis compañeros y las maestras donde vimos todos los libros para leer, había muchos libros para leer, me gustó el libro que contaba lo que los hombres habían hecho (Sara).

También se señalan, como factores que favorecen el aprendizaje, los apoyos ofrecidos por las familias para hacer los deberes en casa. Ese apoyo, en ocasiones, lo reciben directamente de los padres y de los hermanos mayores.

Mi padre me ayuda a hacer mi tarea de matemáticas... para los números. Él me dijo que las fracciones las estudió. Él sabe hacer fracciones. Y la maestra me dijo: "Enhorabuena a quien lo hiciste", "con mi papá" (Emy).

Yo hago las tareas por mi cuenta, cuando necesito ayuda, llamo a mis padres para hacer los deberes. ... cuando hacemos las pruebas de verificación. 20 páginas de pruebas cada día: de matemáticas, italiano...es una cosa demasiado pesada. Mamá me ayuda (Enzo).

A veces me ayuda mi mamá o mi hermana (Linda).

El aprendizaje es potenciado igualmente desde otras organizaciones comunitarias como el "Doposcuola" del "Proyecto ABC" organizado por la asociación Bahtalo drom y voluntarios, que se lleva a cabo en las aulas de un centro escolar, la "Escuela de la Paz" que es un que es centro reunión juvenil organizado por la Comunidad de Sant'Egidio y los Servicios Sociales con el SED (Servicio de educación domiciliar) para apoyar al alumnado en el estudio.

Prefiero estudiar en Doposcuola porque hay más ayudante que me ayudan, sobre todo en ciencias, porque no puedo repetir, que siempre me bloqueo (Sara).

He estado en Doposcuola pero no siempre, solo viernes y miércoles, ya los he hecho los deberes. Está bien para algunos niños sí, para los que lo necesitan si sus padres están ocupados (Enzo) .

A veces vienen los operadores sociales. Los operadores del SED [servicio de educación domiciliar] nos hacen estudiar con ellos en casa pero yo prefiero ir a la Escuela de la Paz (Comunità Sant'Egidio) (Giada).

¡Me gusta! En el Doposcuola, yo estudio. Cuando terminamos dibujamos en la pizarra, hicimos la obra, bailamos, atamos los árboles a la ventana ... Cantábamos, escribíamos poesía ... mi madre venía y le gustaba cómo cantaba. Yo inventé.... ¿Puedo decir el poema? (pregunta en voz baja si puede recitar el poema) Inventé cómo estaba vestida (la escenografía y su vestuario). Te digo una rima que he recitado: “Un pequeño gesto...” (Linda).

-Factores que dificultan el aprendizaje

De las entrevistas realizadas al alumnado se desprende numerosos factores que obstaculizan sus posibilidades de aprendizaje. Entre los más citados figuran el absentismo escolar, la dificultad de comprensión de las tareas debido al nivel elemental de la lengua italiana, la falta de recursos y apoyos y algunas circunstancias vinculadas a sus condiciones de vida (salud y habitabilidad).

Uno de los problemas más comunes que afecta a casi todos los niños romaníes es el absentismo escolar. Aunque esta situación ha mejorado en los últimos tiempos, las ausencias, asistencias irregulares y los retrasos continúan siendo frecuentes. Las razones argumentadas son diversas:

- En ocasiones aluden a la falta de apoyo por parte de los voluntarios para realizar los deberes. Los niños reconocen que cuando no hacen sus deberes en Doposcuola no quieren ir a la escuela porque no se sienten preparados para avanzar en su aprendizaje.

A veces no voy [a la escuela] porque, por ejemplo, cuando no hay actividad de soporte escolar de los voluntarios del proyecto ABC, no puedo hacer las tareas en mi casa y yo no tengo ganas de ir a la escuela porque quiero ir siempre preparada (Emy).

Hace dos años suspendí porque no sabía estudiar, no entendía las tareas. El Ayuntamiento no quería abrir las salas de descanso. Ahora que por fin está el Doposcuola de los voluntarios me ayudan a entender y así voy a la escuela siempre preparado y los profesores dicen que soy bueno y me esfuerzo mucho (Peppe).

- Otras veces, justifican sus ausencias y retrasos aludiendo a la distancia existente entre la escuela y el hogar y problemas con el automóvil.

Hago algunas ausencias o porque se rompe una rueda o porque me despierto a las 9 de la mañana. Mi maestra me gritó. Mi padre tarda mucho en prepararse y acompañarnos a todos porque sólo tenemos un baño para dos familias (Giada).

A veces hago ausencias...a veces a el coche no funciona (Nadia).

A menudo, las ausencias guardan relación con su precario estado de salud. Son niños que contraen enfermedades, sobre todo respiratorias, con gran facilidad, ya que sus hogares son viviendas húmedas que carecen de calefacción y buenas condiciones de habitabilidad.

Ahora he tenido muchas ausencias porque estaba enfermo, no respiro bien (Dino).

En estos días he hecho un poco de ausencias porque estaba enfermo (Enzo).

No hago muchas ausencias, pero no voy a la escuela cuando estoy enfermo, tengo compromisos, visitas... (Antonio).

- Estas condiciones de vida inciden, así mismo, en los retrasos de asistencia.

Hago algunas ausencias porque mi padre tarda mucho en prepararse y acompañarnos a todos porque sólo tenemos un baño para dos familias (Giada).

-A veces, este cúmulo de circunstancias, terminan traducándose en una falta de motivación e interés por la escuela y la educación.

Ahora no hago muchas ausencias, pero el año pasado hacía muchas... y me querían reprobar. Fingía estar mal ¡Ahora no! Me levanto temprano por la mañana porque la maestra, si llego tarde, me grita y luego no puedo trabajar y luego voy mañana y tengo que recuperar todas las tareas (Linda).

Hago algunas ausencias porque me despierto a las 9 de la mañana. Mi maestra me gritó (Giada).

No hago muchas ausencias, pero no voy a la escuela cuando tengo compromisos, visitas... (Antonio).

Más allá del absentismo escolar y los argumentos de distinta índole esgrimidos

para su justificación, los niños señalan que las condiciones de habitabilidad de sus viviendas (minúsculas viviendas habitadas por muchos familiares) y la situación económica precaria de sus familias dificultan su aprendizaje y la posibilidad de acceder a experiencias extraescolares de aprendizaje debido al alto coste que suponen.

En mi casa mis hermanas y yo no podemos estudiar, estamos con mis abuelos. Les molesta que hablemos. Somos muchos y no hay lugar tranquilo en mi casa (Linda).

No es justo pedir más dinero para la excursión (Enzo).

Me gusta ir al cine con mis maestras y mis compañeros, pero el precio de la entrada al cine es demasiado alto. Somos tres hermanos y mis padres no tienen tanto dinero (Giada).

Por otra parte, la baja formación académica de las familias dificulta el que puedan apoyar, en muchos casos, a sus hijos en sus procesos de aprendizaje. La mayoría de los padres romaníes no tienen un título de estudios y algunos de ellos nunca han ido a la escuela o solo han recibido educación primaria.

Mis padres no han ido a la escuela y no pueden ayudarme ni siquiera a mis hermanos menores (Peppe).

Mi mamá no sabe escribir, no fue a la escuela porque había guerra. Me ayuda mi hermana (Salvo).

Otro factor para considerar, relacionado directamente con el propio alumnado, es su bajo dominio de la lengua italiana. El italiano no es la lengua que utilizan habitualmente en sus familias y entornos.

.. hablo el albanés. En casa, fuera no. Me entenderían solo mis primas y mis primos que viven en otro barrio (Dino).

De vez en cuando, cuando llego a casa con mamá, ya sabes, en italiano y cuando ella empieza a hablar en la suya, yo también empiezo a hablar albanés y romanés (Enzo).

En mi familia hablamos romanés, pero entiendo bien el albanés que hablan mis amigos de la comunidad romaní (Peppe).

Aunque todos los niños hablan italiano en la escuela, su vocabulario es muy pobre y presentan problemas de comprensión que limitan sus progresos en el aprendizaje.

Yo no puedo repetir la historia, la geografía y las ciencias, no entiendo bien lo que está escrito en el libro y me cuesta encontrar las palabras para repetir (Peppe).

A veces hablo italiano, con mi madre hablo en albanés, con papá en italiano, con mi abuela romaní, por eso no soy bueno en italiano. Lo dice también la maestra, que cuando se hablan dos idiomas es difícil hablar en italiano (Salvo).

En la primaria las asignaturas eran más fáciles, ahora son muchas, como muchos profesores y a menudo no entiendo bien y no puedo hacer todos los deberes (Peppe).

Hago lo que dice mi profesora de italiano. Cuando no entiendo una palabra o pregunto a la profesora o miro en internet el significado (Enzo).

-Expectativas

En cuanto a las expectativas, como señalan los entrevistados, la escuela representa, para los niños y sus familias, un trampolín, una oportunidad que muchos padres no han tenido. Para los niños la escuela les ofrece la oportunidad de adquirir los requisitos necesarios para insertarse en el mundo del trabajo.

Las expectativas laborales de muchos de ellos se dirigen a profesiones que no requieren una formación universitaria especializada como: camarero, cocinero, peluquera ...

¿De grande? futbolista, mi papá me inscribirá al fútbol... pero veamos, esperemos, si voy bien, me inscribirá, claro, o camarero (Dino).

Cuando crezca quiero ser cocinero (Antonio).

La peluquera. Mis padres dicen que tengo que hacerlo y que tengo que ser muy buena. Si fuera peluquera me arreglaría el pelo y hacer peinados hacer scaitush, le mechés (Sara).

Me gustaría ser bombero. Fui a la estación de bomberos cuando era un niño, y cuando hay fuego, el bombero toma el bote de agua y lo apaga, pero antes, tengo que leer mucho (Giovanni).

Primero quería ser maestra de escuela cuando era pequeña y luego vi los aviones. Me gustaría ser azafata o peluquera (Nadia).

Son pocos los que se plantean estudios universitarios

No lo sé, por ahora me gustaría ser maestro y me encantaría ayudar a los niños, enseñarles a leer y estudiar. Lo he dicho muchas veces. No sé si mis padres están de acuerdo, me gustaría ayudar a los niños, graduarme y enseñar (Enzo).

Me gustaría ser actriz, he visto el mundo de Patti ¡Parece tan real! Pero es mejor estilista, diseñadora, tengo barbies y la ropa la coso yo (Giada).

En general, gran parte de sus expectativas guardan relación con la necesidad de mejorar su situación económica y están influenciadas por sus familias

Cuando crezca, elegiré camarero o maestra. Mi madre dice que debo preocuparme más de ser maestra ¿Y tú qué dices? Yo pensaba también en ser maestra porque el sueldo es más que el del barman. Yo prefiero trabajar porque si mis padres no tienen trabajo, yo puedo dar el dinero y hacer lo que quieran... Pero para ser maestra tengo que estudiar más ... ¿Para ser maestra tengo que ir al colegio y la universidad? (Emy).

Me gusta dibujar y me gusta la historia del arte. Me gustaría estudiar en el Liceo artístico, pero mi padre y mi abuelo me dicen que es mejor hacer la escuela de hostelería para convertirme en cocinero o camarero así puedo encontrar un buen trabajo (Giulio).

-Mejoras

En cuanto a las propuestas para mejorar la educación, las escuelas y el aprendizaje algunos estudiantes proponen una modificación de la organización escolar (horarios, limpieza, jornada intensiva con comedor, servicio de transporte escolar)

Si tuviera la posibilidad cambiaría el horario para salir a las 13,30, entrar después no, y dejaría menos tareas (Antonio).

¡Bueno! primero estudiar luego media hora hacer jugar a los alumnos un poco, dejarlos en paz, pero cuando llega la hora de estudiar se estudia y luego los hago jugar de nuevo (Dino).

Haría limpiar la clase del polvo porque hay muchos niños que son alérgicos al polvo., como yo que tengo problemas de respiración. Me duele la cabeza y estornudo y no puedo estudiar bien (Giada).

Hacer el tiempo completo con el comedor escolar para todos. Se come y se estudia en la escuela (Linda).

Cuando llueve o los padres no pueden acompañarnos a la escuela nosotros

hacemos muchas ausencias. Se necesitaría un autobús, lo podrían llevar los padres (Peppe).

Desde el punto de vista didáctico algunos proponen insertar la enseñanza de las tradiciones romanés, lengua romaní o albanesa, aunque no todos están de acuerdo para insertar también “su” lengua porque es demasiado difícil

Para cambiar la escuela tendría que ser un director, toma demasiado dinero. a los niños les haría jugar y hacer actividades en las que pudieran salir. Yo no enseñaría albanés es muy difícil: para aprender nuestra lengua es muy difícil (Nadia).

Quería decirte que ...me gustaría añadir el idioma...entendido, porque en Italia hay muchas personas como nosotros, por ejemplo, mis primos. Me gustaría ayudar a conocer nuestra lengua. Las tradiciones... la que se mata a la oveja y la de la gallina (Giada).

Cambiaría y pondría un toque de divertimento, un cartel de “bienvenidos a la escuela”. Para que los niños romanés se sientan mejor haría lo que les gusta, hablaría del idioma, de las tradiciones de cómo se hace y cómo se come, de cómo se habla (Nadia).

En cuanto a los locales del “Doposcuola” del “progetto ABC”, como lugares que favorecen su sentido de pertenencia, los niños piensan y proponen aumentar el número de voluntarios y hacer que los locales sean más hermosos y coloridos.

Creo que necesitamos más voluntarios para ayudar todos los niños (Enzo).

Si pensara al Doposcuola: (Progetto ABC), cambiaría las paredes en azul (Giulio).

Al Doposcuola pondría las puertas nuevas, las sillas, llevaría lápices, colores, cuadernos y libros de colores y muchas otras cosas para todos los niños (Dino).

5.2.4. Resultados del análisis cualitativo del grupo de discusión de familias (Objetivo 6)

A continuación, se presentan las categorías y frecuencias resultantes del análisis de contenido del grupo de discusión realizados con las familias y dirigido a *Estudiar la opinión de las familias acerca de la educación que reciben sus hijos y la labor llevada a cabo por la escuela* (Objetivo 6 de la investigación).

Tabla 44

Sistema de categorías y frecuencias resultantes del grupo de discusión realizados con las familias

CATEGORIAS ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSION DE LAS FAMILIAS			
	CATEGORIA	DEFINICIÓN	FRECUENCIA
1	Identidad cultural	Percepción respecto a la identidad romaní y repercusiones en el proceso de inclusión de sus hijos en la escuela	19
2	Valoración de la escuela	Percepción que tienen de la escuela (aspectos positivos y negativos) vinculados a la educación y a la escuela desde la perspectiva de los padres romaní	22
3	Relación familia-escuela	Referencias relativas a la relación/comunicación existente entre familia y escuela	20
4	Relación con compañeros	Referencias relativas a la relación que mantienen con otros niños dentro y/o fuera del contexto escolar	9
5	Resultados académicos	Qué piensan los padres acerca de los logros académicos de sus hijos.	12
6	Factores que favorecen el aprendizaje	Aspectos que influyen positivamente en el aprendizaje de sus hijos	18
7	Factores que dificultan el aprendizaje	Aspectos que inciden negativamente en el aprendizaje de sus hijos.	58
8	Expectativas	Qué esperan los padres de la escuela y de sus hijos.	12
9	Mejoras	Propuestas de los padres para mejorar la educación, las escuelas y el aprendizaje	11

Como se aprecia en la tabla X, las categorías con las frecuencias más elevadas son: Factores que dificultan el aprendizaje (58), Valoración de la escuela (22) y Relación familia-escuela (20).

Se destacan, así mismo, como categorías menos referenciadas las siguientes: Relación con compañeros (9), Mejoras (11), Expectativas y Resultados académicos (ambas categorías con una frecuencia de 12).

Seguidamente se comentan de manera más pormenorizada los resultados obtenidos en cada una de las categorías.

-Identidad cultural

En cuanto a la percepción de las familias respecto a la identidad romaní, los

participantes subrayan que los romanís son una población con signos identitarios propios (bandera, himno), pero sin tierra y pobres. Reconocen que son una población vulnerable sobre la que existen numerosos prejuicios por parte de los “gagés” (los que no son romanís).

Los gagés piensan que somos pobres y ladrones. Nuestras costumbres no son bonitas por los gagés. Nuestra vida no es bella: somos pobres y sin tierra (Antonella).

Somos un pueblo sin tierra, pero tenemos una bandera y un himno. Somos muchos y nuestra lengua la hablan en muchas partes del mundo (Ciro).

Mucha gente está convencida de que somos nómadas, por eso nos pusieron en un campamento nómadas y nos dieron las caravanas. Nuestros padres son de la antigua Yugoslavia, donde tenían sus casas y trabajaban. Crecimos en Messina en un campamento nómada sin ir a la escuela (Ciro).

Nuestros hijos nacieron en el campamento nómada. Somos romanís, pero no somos nómadas y, por fin, después de tantos años, hemos tenido una casa, pero para nosotros es difícil encontrar trabajo. ¿Cómo podemos pagar los gastos de una casa sin trabajo? (Alessandro).

Algunos padres señalan que cuando sus hijos van a la escuela no quieren decir que son romanís por los prejuicios existentes hacia ellos y porque se avergüenzan de que sus madres vayan a mendigar.

Mis hijos están orgullosos de ser romanís, pero prefieren no decirlo. Para los gagés si eres romaní significa que eres un ladrón. Pero no somos ladrones... (Laura).

Pero mi hijo en la escuela no quiere que los otros compañeros sepan que es romaní y se avergüenzan de que los compañeros, padres y maestras me vean pidiendo limosna. Voy a manghel no porque me guste, pero tenemos que comer (Carlotta).

Mi hijo se avergüenza de que yo vaya a mendigar y por eso busco trabajo (Laura).

Otros padres afirman que sus hijos rechazan la pertenencia a la comunidad romaní para no sentirse diferentes y optar por imitar a los que no lo son. En opinión de algunos padres, la relación con los niños italianos, que no son romanís, está provocando una pérdida de sus tradiciones y un cambio, que valoran negativamente, en las conductas de sus hijos.

Nuestros hijos se avergüenzan de decir que son romaníes por no sentirse diferentes (Luca).

Los niños que van a la escuela se avergüenzan de ser romaní, así hacen las cosas que hacen los gagés (todos los que no son romanís). Y nuestras tradiciones se pierden, desaparecen (Ciro).

Mis hijos no me escuchan, hacen lo que hacen los chicos italianos. Nosotros los

romanís obedecíamos: si mi padre decía que no hiciera algo, no lo hacía. Pero estos hijos no tienen respeto (Alessandro).

Cuando estábamos en el campamento nómada, nuestros chicos no conocían las drogas. Desde que frecuentan a los chicos italianos también nuestros chicos están en riesgo (Ciro).

-Valoración de la escuela

La mayoría de los padres que participaron en el grupo de discusión no han ido nunca a la escuela o sólo han realizado estudios primarios. Para ellos es importante que sus hijos asistan a la escuela porque representa una oportunidad de tener una vida mejor.

Yo fui a la escuela primaria y quiero que ellos [mis hijos]vayan a aprender a la escuela y hacer un buen trabajo (Carlo).

Yo iba a la escuela de los voluntarios. Nunca fui a una escuela real. Sin escuela se sigue siendo ignorante y siempre se es explotado. Mis hijos tienen que ir a la escuela ... mi padre no quería que fuera a la escuela... tenía que pedir limosna (Luca).

Para las madres participantes, en la mayoría de los casos analfabetas y sin educación primaria, la escuela es fuente de autonomía y de integración laboral y social.

Nunca fui a la escuela y no sé leer ni escribir. Quiero que mis hijos sepan leer y escribir y aprender un oficio. Yo voy a Manghel (pedir limosna) y mi marido tiene

una furgoneta y hace sándwiches. La escuela permite ser autónomos y permite acceder al mundo del trabajo. Tienen que ir a la escuela y conseguir un trabajo. No como nosotros (Carlotta).

Ellos deben tener un buen trabajo y tienen que ir a la escuela a aprender. (Laura)
Tengo cuatro niñas. La escuela es importante para que aprendan a hablar con los demás. y decir lo que piensan. Tienen que estudiar, trabajar y solo después de tener un trabajo pueden pensar en casarse, no como yo (Libera).

-Relación familia-escuela

En cuanto a la relación familia-escuela, los padres que participaron en el grupo de discusión aluden a experiencias diferentes.

Todos los padres recuerdan que la vicedirectora acogió y favoreció la inserción e inclusión de sus hijos en la escuela en el delicado paso del Campamento Nómadas a las casas.

En la escuela de mi hijo había una vicedirectora (que era muy buena y también venía a casa). Nos ayudó cuando llegamos del Campo a las casas y así todos nuestros hijos fueron a la escuela (Antonella).

Al principio, la subdirectora también vino a nuestra casa para conocernos, nos dijo que nuestros hijos no tenían que ausentarse y que si queríamos pedir alguna información podíamos hablar con ella y también con las maestras (Alessandro).

Algunos afirman que tienen una relación muy positiva con las maestras y cuentan que las maestras dan un importante apoyo didáctico a sus hijos:

Es algo muy bueno... todos los niños y niñas van a la escuela. Es cierto que la maestra de mi hijo también le ayuda (Carlotta).

Mis hijos están bien en la escuela y las maestras son buenas. Las maestras acogieron a nuestros hijos y los hicieron sentir bien en la clase (Luca).

Mi hija se encuentra muy bien en su clase y las maestras siempre la ayudan cuando tiene dificultades. La que tiene el apoyo tiene una maestra muy buena (Libera).

Los padres reconocen que muy a menudo las maestras también dan apoyo económico

Yo no conozco al director, está en la otra escuela. Conozco a las maestras que son muy buenas. A veces dan ropa a los niños, cuadernos y otras cosas que sirven para la escuela. Tenemos muchos hijos y necesitamos ayuda (Laura).

En la escuela de mis hijos hablamos más con las maestras que son muy buenas. Dan a las niñas libros y cuadernos cuando no podemos comprarlos (Libera).

Otros padres, en cambio, no valoran positivamente la relación con el profesorado y se sienten incomprendidos, enojados y poco apoyados.

Estas maestras no nos entienden y me hacen enojar. Yo me enojé con la maestra y ahora ya no acompaño a mis hijos. Me enojé porque mis hijos quieren estudiar, pero yo dije que no entienden bien el italiano. He dicho a las maestras que lo hablan como los otros niños, pero no entienden muchas palabras. No saben repetir porque no entienden y tampoco nosotros entendemos tantas palabras. En casa hablamos romanes (Ciro).

Yo tampoco entiendo bien el italiano: si tengo que rellenar una hoja que dan las maestras no sé qué escribir. Las maestras piensan que no quiero interesarme en la vida escolar de mis hijos, pero muchas veces no entiendo bien lo que quieren decirme (Antonella).

...en el documento (PDP) las maestras habían escrito que mi hijo roba (se apodera de las cosas de los demás) pero eso no es verdad! Yo hablé con la maestra. ¡Escribieron algo que no es verdad! Y después de que se lo dije, lo quitaron (Alessandro).

Este bajo dominio del italiano y la actitud de sus hijos hacia sus padres hace que, en alguna ocasión, ni siquiera exista comunicación con el profesorado.

Mi hija me dice que le hago quedar mal, porque no sé hablar y no entiendo bien. Yo le digo que me acompañe, pero ella se avergüenza, Quizás porque las maestras me ven comprando pidiendo limosna delante del supermercado. Así que nunca voy a hablar con los profesores (Laura).

De la información recabada en el grupo de discusión se desprende que, en la mayoría de los casos, son las madres las que mantienen contacto con el profesorado.

Mi marido acompaña el niño a la escuela, pero yo voy a firmar algunos papeles (solo sé poner la firma, pero no sé leer y escribir) y a hablar con las maestras cuando me llaman (Antonella).

Siempre voy a las reuniones escuela-familia. Al principio no entendía cómo debía hacerlo. Las maestras estaban en diferentes aulas y luego las otras madres me dijeron que tenía que escribir mi nombre en la lista que cuelga en la puerta y esperar mi turno. Voy allí todo el tiempo para preguntar cómo van mis hijas a la escuela (Libera).

-Relación con los compañeros

En cuanto a la relación de los hijos con los compañeros de clase, algunos padres afirman que los hijos tienen buenas relaciones y que también son invitados a las fiestas. Algunos se ven en casa por la tarde después de la escuela.

Mis hijas hacen las actividades con los compañeros, salen a las excursiones y a las fiestas de cumpleaños de los compañeros (Carlo).

Sí, las chicas tienen que estar con los compañeros, también participan en las fiestas de cumpleaños, estar con sus compañeras jugando por la tarde y no tienen que pensar en casarse (Libera).

En algunos casos, las relaciones no son con los compañeros, sino con los niños del barrio

Mi hijo no frecuenta mucho a los compañeros de la escuela, pero pasa la tarde con los amigos italianos del barrio (Alessandro).

Algunos padres afirman que cuando estaban en el campamento nómadas, los niños tenían menos tentaciones. El acceso a las drogas blandas lo adquirieron frecuentando las malas compañías de la escuela y del barrio. Muestran sus temores por las relaciones que sus hijos pueden establecer en contextos desfavorecidos y vulnerables como los suyos.

Cuando van a la escuela pueden encontrar malos compañeros y en la escuela secundaria también las drogas. Yo digo que tengamos mucho cuidado (Ciro).

-Resultados académicos

Los padres están satisfechos, en general, con el rendimiento académico de sus hijos.

Mi hijo va con mucho gusto a la escuela y también tiene buenas notas en las tareas que hacen en clase (Luca).

Mi hijo pequeño estudia solo y es muy bueno, me lo dicen siempre las profesoras que es muy inteligente y toma buenas notas (Antonella).

Mi hijo también hizo una obra en el Teatro "Vittorio Emanuele" y habló de los

derechos de todos los pueblos, incluso de los romanís (Antonella).

Sin embargo, reconocen que a medida que progresan en el nivel educativo se incrementan las dificultades

Mi hijo, que está en la escuela secundaria de segundo grado, tiene muchas dificultades sobre todo con determinadas asignaturas como italiano, matemáticas (Laura).

-Factores que favorecen el aprendizaje

Entre los factores que favorecen el aprendizaje, los padres destacan el soporte del profesorado y de los compañeros.

La profesora ayuda siempre mi hijo. Le dijo que cuando no entiende una palabra debe decirlo y luego debe buscar el significado también en internet (Antonella).

La profesora de italiano le explica a mi hijo cómo se deben rellenar los documentos para solicitar la beca o tener los libros gratis y luego nos ayuda a compilarlos. Gracias a su soporte mi hijo puede tener libros y material escolar y así puede tener buenas notas (Laura).

La maestra de apoyo siempre ayuda a mi hija, le explica todo con calma y mi hija aprende cosas nuevas y está contenta y me dice que todas las maestras y los compañeros son amables con ella (Libera).

Desempeña un papel importante también la intermediación de voluntarios y, a veces, el apoyo de figuras profesionales que favorecen el diálogo y la comprensión mutua entre la familia y la escuela favoreciendo el proceso de aprendizaje e inclusión de los niños. Para los padres encuestados, el Dopuscuola de los voluntarios tiene un papel fundamental porque ofrece el apoyo escolar que no pueden dar a sus hijos.

Cuando no había el Dopuscuola (proyecto ABC) mis hijos no hacían los deberes y luego por la mañana no querían ir a la escuela, se avergonzaban. Les digo que hagan sus deberes al Dopuscuola todos los días cerca de casa para que los voluntarios puedan ayudarlos (Ciro).

Aquí viene un voluntario de la comunidad de Sant' Egidio, a recoger a mis hijos y a mis nietos, pero no todos los días, con el coche y los lleva a hacer los deberes, sino también a jugar con otros niños del barrio en un centro un poco alejado (Luca).

Mis hijas están más tranquilas cuando pueden hacer todas las tareas con los voluntarios o los operadores del SED (servicio de educación familiar) (Libera).

Los padres consideran que se han producido mejoras debido, también, al importante apoyo escolar ofrecido por el Dopuscuola.

Cuando no estaba el Dopuscuola, mi hijo no iba a la escuela y fue suspendido y ahora va a la escuela contento y también saca buenas notas (Ciro).

Las maestras lamentan que mis hijos estudian, pero deben repetir más la historia,

las ciencias. Pero sin ayuda de los voluntarios no tienen éxito porque la lengua italiana tiene muchas palabras que los niños no conocen (Libera).

Algunos de los padres pueden ayudar a sus hijos, pero a menudo son los hijos mayores los que ayudan a los hermanos más pequeños.

Lo llevo yo a la escuela (padre). Yo fui a la escuela y ahora trabajo y cuando puedo lo ayudo (Alessandro).

Yo ni siquiera sé leer y escribir. De vez en cuando, cuando no hay clases, mi hija mayor le ayuda (Luca).

Mi hijo ayuda a su hermano en las tareas más fáciles, pero no siempre puede ayudarlo (Alessandro)

-Factores que dificultan el aprendizaje

Entre los factores que dificultan el aprendizaje, los padres señalan las condiciones inadecuadas para el estudio en el hogar. Señalan también problemas económicos para comprar libros (en la escuela secundaria de primer grado) o realizar actividades extraescolares.

En nuestra casa somos muchos y los abuelos se enfadan cuando las niñas hablan. no es fácil encontrar un lugar tranquilo para hacer la tarea (Libera).

En la escuela media (secundaria) hay muchos libros y cuestan mucho y así nos ayuda la Caritas, pero a menudo dan las fotocopias del libro (en blanco y negro) a

veces también los libros no enseguida pero después de tres meses, es decir cuando la escuela ha comenzado. Los profesores preguntan a los niños dónde están los libros y los reprenden y dejan los deberes del libro. Tenemos que hacer fotos con el móvil o las fotocopias y por eso es más difícil para los chicos estudiar (Carlo).

Mis hijas participan en todas las actividades (cine, teatro...). Para pagar el coste a veces nos ayudan los padres de los compañeros (Carlo).

¿Cómo lo hacemos? No podemos pagar, parece que las maestras no entienden que no tenemos el dinero. ¡Incluso los viajes (excursiones)! Cuando son gratis sin pagar, mis hijos participan en todo (Laura).

En otras ocasiones, las razones de no participar en estas actividades extraescolares guardan relación con la falta de disponibilidad para acompañarlos. Algunas actividades son por la tarde y los padres dicen que no pueden acompañar a sus hijos

Mis hijos no quieren hacer otras actividades. La tarde es demasiado difícil. ¿Quién los acompaña? (Antonella).

Señalan también las dificultades de entender las comunicaciones de la escuela, de comprender mejor el italiano y poder ser más autónomos para desenvolverse en el ámbito escolar y gestionar la información.

Mi hijo mayor me ayuda, entiende italiano, los más grandes nos ayudan, pero tampoco ellos entienden bien los mensajes y llegamos tarde por ejemplo para

solicitar los libros gratis o las becas y otras facilidades de la escuela (Carlotta).

Los trabajadores sociales nos ayudan a hacer las cosas, pero quiero aprender a conocer las calificaciones de mis hijos. Las circulares (comunicaciones de la escuela) son complicadas de entender para nosotros. No sabía que para hablar con los profesores tenía que reservar por Internet (Libera).

Otros factores que los padres han puesto de relieve son la dificultad de los niños para exponer las materias orales debido al bajo nivel de conocimiento de la lengua italiana y la consiguiente dificultad para realizar los deberes en casa.

Como he dicho la lengua es un problema ... la profesora mi hijo es bueno dice, pero no sabe repetir, exponer bien en italiano (Antonella).

Las maestras dicen que mi hijo no estudia en casa, que debe repetir muchas veces [la historia, la geografía y las ciencias] porque no habla bien italiano. Nosotros no podemos ayudarlos, yo no sé leer y su papá ha estudiado poco y tenemos dificultades en la lengua italiana (Antonella).

Los padres reconocen también su dificultad y, en muchos casos, imposibilidad de poder ayudar a los hijos en la realización de las tareas escolares en casa debido a su escasa formación académica.

Mi esposa y yo somos analfabetos. No podemos ayudar a nuestros hijos a que hagan los deberes. El año pasado mi hijo mayor fue suspendido porque no iba a la

escuela, no sabía hacer la tarea. Cuando no pueden hacer la tarea entonces no quieren ir a la escuela por la mañana (Carlotta).

*Yo nunca fui a la escuela. En mi país había guerra, ¿cómo puedo ayudarlo?
(Laura)*

Los padres señalan que la escuela lamenta la falta de asistencia escolar regular y algunos de ellos señalan que las maestras informan que las notas de sus hijos no son buenas porque hacen muchas ausencias.

La directora nos dice que tenemos que llegar antes pero no podemos, vivimos lejos y salimos tarde del trabajo (Luca).

*Las maestras dicen que mis hijos deben hacer menos ausencias o perderán el año
(Carlotta).*

Las maestras dicen que mi hija es siempre limpia y ordenada, pero sus notas son malas porque no frecuenta la escuela con regularidad (Libera).

Los padres afirman que las ausencias y los retrasos se deben a diversos factores: enfermedad o motivos de organización y de transporte o compromisos de trabajo.

Los míos también faltan porque a menudo están enfermos (nuestra casa está fría y hay mucha humedad) (Laura).

Una de mis hijas hace muchas ausencias. Por la noche no puede dormir no sé por qué y por la mañana no quiere ir a la escuela. No entiendo por qué quiere estar siempre a mi lado. Las otras dos se levantan temprano, mi marido o yo las llevamos y llegan temprano a la escuela, les gusta ir a la escuela (Libera).

A menudo llegamos tarde, pero acompaño a todos los niños a la escuela a mis hijos y nietos, Tenemos un solo baño y se necesita mucho tiempo para prepararse. No pueden ir muy lejos y no hay autobuses. Tengo un coche que se avería y así o llegamos tarde o no pueden ir, se necesita una buena casa para vivir (Luca).

Otros padres explican las numerosas ausencias por factores relacionados con la tradición, participación en fiestas que se prolongan hasta la noche y duran más de día, pero también por la necesidad de ir al país de origen (Kosovo, Montenegro) para regularizar y actualizar los documentos, ya que muchos de ellos tienen que renovar periódicamente el permiso de residencia.

A veces mi hijo no va a la escuela porque hay nuestras fiestas (Jugerdan o alguna fiesta de boda). Duran muchos días, se está despierto también de noche. Yo se lo digo primero a las maestras. Sí, por supuesto que lo decimos antes (Alessandro).

A veces mis hijas no fueron a la escuela porque teníamos que ir al país (ex Yugoslavia) para hacer los documentos (necesarios para obtener el permiso de residencia) (Libera).

Mis hijos también han faltado muchos días por este motivo (nosotros no somos ciudadanos y debemos renovar el permiso de residencia) y arreglar todos los documentos, especialmente desde que cambió la ley (Decreto Salvini que anuló el permiso por motivos humanitarios) (Ciro).

-Expectativas

Según los padres entrevistados, alcanzar el éxito es más difícil para los romanís, pero la educación puede dar más oportunidades a sus hijos.

Es muy difícil para un romaní tener éxito, pero si mi hijo estudia, se abrirán las puertas para una vida mejor que la nuestra (Ciro).

Mis hijos quieren seguir estudiando y yo digo que está bien, tanto los chicos como las chicas. Si trabajan y no estudian solo son explotados (Libera).

Queremos que nuestros hijos hagan un trabajo honesto y por eso hacemos tantos sacrificios (Laura).

La escuela puede favorecer la inserción en el mercado laboral legal y, la mayoría de ellos, aluden a profesiones que requieren poca formación.

Tiene que hacer un buen tipo de trabajo. El cocinero ... sí, este es un buen trabajo (Alessandro).

¡El segundo hijo dibuja muy bien, pero saber dibujar no puede dar un buen

trabajo! Le gustaría inscribirse en la escuela de arte, pero yo quiero que se inscriba en la escuela de hostelería. Mi hijo menor es un apasionado de los motores y las máquinas...hará una escuela para convertirse en un buen mecánico... (Ciro).

Son pocos los que aluden a la posibilidad de que sus hijos puedan realizar estudios universitarios porque lo ven fuera de su alcance, aunque les gustaría que continuaran sus estudios.

¡Siguen yendo a la escuela, pero si hay necesidad tendrán que trabajar... no lo podemos saber! (Alessandro).

Quiero que mis hijas estudien y vayan a la universidad, pero no sé si podemos mantenerlas en el estudio. Es mejor si consiguen trabajo (Carlo).

-Mejoras

Los padres, dada la dificultad de los hijos hacer los deberes y llegar a la escuela por falta de medios de transporte, hicieron propuestas: tiempo completo para todos, ampliar servicio de comedor a todos y un minibús para llevarlos a la escuela, no solo los niños romanís sino también a todos los del barrio.

El comedor escolar sería bueno no solo para los niños romaníes sino para todos los niños y luego hacer la tarea en la escuela. Incluso tener un autobús, conducido por uno de nosotros, por lo que los niños llegan a la escuela a tiempo completo (Antonella).

Para mí una buena escuela sería una escuela a tiempo completo para todos con el comedor escolar (Libera).

Para subsanar las dificultades que tienen para financiar las actividades extraescolares o comprar los libros sugieren su gratuidad.

Creo que todas las actividades deberían ser gratuitas. Y los libros en la escuela secundaria también deberían ser gratis (Luca).

También proponen la presencia de un mediador lingüístico y cultural que actúe de puente entre la escuela y las familias y facilite la comunicación entre ambas instituciones

Se necesita una persona que hable nuestro idioma (Antonella).

Finalmente, consideran que la historia y tradiciones de la cultura romaní están poco visibilizada en la escuela y que esto debería corregirse para que se les conocieran mejor.

La escuela debería hablar de los romaníes, de la historia y de la persecución, pero nadie habla de ello (Alessandro).

Por supuesto, sería bueno que se hablara de las costumbres romaníes. Los romaní no son personas sucias que roban. Nosotros tenemos muchas tradiciones. Pero en la escuela no hablan de ellas y no las conocen. Sería una cosa muy buena dar a

conocer a las maestras dónde vivimos y cómo vivimos, entrar en nuestras casas y tomar un café porque pueden entender cómo somos (Libera).

Es cierto que en la escuela se debería hablar también a los otros niños de los romaníes como un pueblo verdadero (Ciro).

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

6.1. Discusión y conclusiones relativas al objetivo 1

Para responder al objetivo 1, *describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural* se ha llevado a cabo una aproximación cuantitativa y otra cualitativa. A continuación, se muestra la discusión y conclusiones derivadas del análisis descriptivo de los datos tras la aplicación del cuestionario de López-López e Hinojosa (2016) *Inventory of future teachers' beliefs about cultural diversity* (fase cuantitativa) y aquellas otras que han surgido del análisis del grupo de discusión del profesorado de las escuelas que participan en el estudio (fase cualitativa).

6.1.1. Discusión y conclusiones relativas a la fase cuantitativa

Los resultados del análisis descriptivo acerca de las percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural evidencian que la mayor parte del profesorado de educación obligatoria de los centros frecuentados por alumnado romaní en Messina tiene una visión favorable de la diversidad cultural.

Los docentes del estudio perciben la diversidad cultural en términos positivos y la consideran un elemento constitutivo de la realidad social y de la escuela, ratificando así lo expuesto en los trabajos de Matencio (2015) y Chiner et al. (2015).

El profesorado participante está en desacuerdo con la segregación de alumnado en función de cultura y se muestra favorable a la equidad, la igualdad y la justicia social (Ainscow, 2020; Berta-Avila et al., 2010; Hernández et al., 2023; MIUR, 2022; Whitley & Hollweck, 2020).

Estas percepciones chocan, no obstante, con la dispersión existente entre los docentes del estudio al considerar, por ejemplo, que hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática, o que el sistema escolar tiene que garantizar sólo la enseñanza de la religión mayoritaria profesada en el país. La falta de consenso existente en aspectos como estos denota que “el profesorado se encuentra todavía lejos de haber interiorizado un modelo educativo intercultural” (Borrero & Blázquez, 2018, p. 88).

Los docentes del estudio, al igual que han señalado Hinojosa y Lopéz (2018) y Lopéz-López y Hinojosa Pareja (2012)) están más de acuerdo en los principios teóricos y generales relativos a la diversidad cultural que en cómo llevarlos a la práctica.

Se evidencia así la existencia de distintas posiciones y las dificultades para articular respuestas verdaderamente inclusivas en las escuelas (Cardno et al., 2018; Fernández-Blázquez & Echeita, 2023, Terrón-Caro et al., 2015).

Como en el estudio de Fernández-Blázquez & Echeita (2018), la mayoría del profesorado participante sea de Primaria o Secundaria, afirma que la presencia de alumnado culturalmente diverso enriquece las clases favoreciendo el aprendizaje de todo el alumnado.

Al igual que en otras investigaciones (Dusi, 2017; Carrasco, 2017), los docentes, aunque mayoritariamente no han realizado cursos de formación sobre diversidad cultural, están de acuerdo con el desarrollo de buenas prácticas en aula y atribuyen importancia a la colaboración, la interdisciplinaridad y la adopción de técnicas e instrumentos como el aprendizaje cooperativo y los recursos multimediales.

A modo de resumen, y teniendo presente los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario en esta fase cuantitativa vinculada al objetivo 1 de este estudio, podemos concluir que:

- las posiciones manifestadas por los docentes de educación obligatoria del estudio se aproximan más a perspectivas teóricas y prácticas favorables a la diversidad cultural. Se

muestran especialmente de acuerdo con que los centros educativos deben favorecer el aprendizaje de los valores éticos compartidos y que su funcionamiento, en contextos multiculturales, responde a dinámicas participativas.

- Los docentes tienden a mostrarse en desacuerdo con aquellas prácticas y perspectivas poco sensibles a la diversidad cultural. Se manifiestan, así, especialmente en desacuerdo con que los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tengan menos prestigio social y que sea necesario agrupar a los estudiantes según su cultura de origen para el buen funcionamiento de la clase.

- Se aprecia un mayor acuerdo entre el profesorado en los principios y declaraciones teóricas, ya sean a favor o no de la diversidad cultural, que en la articulación de las prácticas formativas más idóneas que deberían emprender para gestionar la diversidad cultural.

- El profesorado del estudio tiende a converger más en las cuestiones vinculadas a las dimensiones positivas de la diversidad cultural que en aquellas otras que se sustentan en visiones negativas y poco sensibles a la diversidad cultural.

6.1.2. Discusión y conclusiones relativas a la fase cualitativa

El análisis del contenido correspondiente al grupo de discusión integrado por el profesorado para *Describir las concepciones del profesorado de educación obligatoria de Messina acerca de la diversidad cultural y la inclusión del alumnado romaní en la escuela*, se ha estructurado en torno a 11 categorías (Visión de inclusión y grado de inclusión del alumnado y comunidad, Programas inclusivos y apoyo externos, Currículum escolar, Incidencia del alumnado romaní en el aprendizaje, Dificultades y obstáculos, Éxito académico del alumnado romaní, Formación docente, Necesidades formativas, Relación familia-escuela, Expectativas y Mejoras).

Con respecto a la primera categoría (*Visión de inclusión y grado de inclusión del alumnado y comunidad*), como se sostiene en otros estudios (Ainscow, 2017; Martínez, 2019; Rutigliano, 2020), las docentes que han participado en el estudio tienden a percibir la inclusión como un proyecto que compete a la escuela, pero también el conjunto de la sociedad. Inciden en la necesidad de adoptar visiones más holísticas y articular respuestas más integrales que contemplen cambios en las personas y cambios en las condiciones de vida de los colectivos vulnerables, como es el caso de los romanís. Entienden que la inclusión de los romanís no es una tarea exclusiva de la escuela, sino que ha de ir acompañada de cambios en el entorno (Bortone, 2021; Ohidy, 2018). Por este motivo, consideran que sólo se puede hablar de “inclusión a medias”.

Señalan, así mismo, que el grado de inclusión del alumnado es bajo porque sus familias y la comunidad romaní no muestran interés por mejorar su relación con otros grupos sociales y tienden a victimizarse y conformar grupos cerrados dentro del núcleo urbano. Esta visión responde, en opinión de Albarello y Rubini (2018) a la percepción estereotipada que suelen tener los payos de los “Zingari” y que los lleva a pensar que no tienen un estilo de vida civilizado y que “no tienen ni siquiera interés en el bienestar de los propios niños” (Albarello & Rubini, 2018). Las profesoras admiten, que hay algunas excepciones y desmontan el estereotipo que asocia al alumnado romaní con la falta de aseo personal.

Las docentes señalan que existen *Programas inclusivos y apoyos externos* en los entornos dirigidos a favorecer la integración/inclusión del alumnado, pero señalan que se tratan de medidas temporales con un bajo nivel de asistencia. Sería necesario, como sostienen Muntaner-Guasp et al. (2016) y Sleeter (2018), programas educativos y curriculares inspirados en una visión positiva y compartida de la diversidad que de visibilidad y satisfaga las necesidades de un alumnado diverso. Las profesoras que participan en este estudio valoran positivamente la labor de apoyo al profesorado y al

aprendizaje del alumnado que realizan los voluntarios y agentes externos que participan en algunos proyectos, aunque, en su opinión, sería necesaria una mayor coordinación entre estas iniciativas, las escuelas y el profesorado, como han señalados otros estudios (Hillier-Fry, 2020; López-López, 2023; MIUR, 2022; Sleeter, 2018).

En cuanto al *Curriculum escolar* (Categoría 3), como señalado por Helakorpi et al. (2020), el alumnado romaní es considerado alumnado con NEE, por ello se tiende a simplificar y personalizar la enseñanza con Planes Didácticos Individualizados (PDPs) que, en opinión de las docentes, favorecen su inclusión. Junto a esta medida se incorporan otras, como el apoyo educativo que realizan los propios docentes (Carbone, 2023) o la tutoría entre pares. En este sentido, debido a los problemas que representa el escaso dominio de la lengua italiana, gran parte del trabajo docente se concentra en ampliar vocabulario, mejorar la gramática, profundizar en la comprensión. No obstante, y debido al elevado absentismo escolar y al hecho de que no realizan los deberes en casa, las profesoras han optado, para evitar que se generen lagunas en el aprendizaje, impulsar y revalorizar el trabajo en el aula. Como sugiere Muntaner-Guasp et al. (2022) esta estrategia requiere también el empleo de metodologías activas que ayuden a salvar las barreras que obstaculizan el éxito en el aprendizaje.

Con respecto a la categoría 4 (*Incidencia del alumnado romaní en el aprendizaje*), las profesoras del estudio consideran que la presencia del alumnado romaní tiene una incidencia, sobre todo, en el clima relacional que se genera en el aula. Algunos niños, especialmente las niñas, son tímidos y tienen dificultades de aprendizaje y de integración con los compañeros. Otros muestran actitudes prepotentes y desafiantes y arrastran comportamientos aprendidos en su entorno al aula que tienen un impacto negativo en las relaciones entre el alumnado.

El estudio de Carbone (2023) confirma que para algunas profesoras la presencia

del alumno romaní es un problema porque perturba el desarrollo de las actividades en clase y afecta a las posibilidades de aprendizaje de otros estudiantes. En este sentido, Di Masi & Zanon (2017) presenta un instrumento para medir el clima de clase y muestra que el aprendizaje cooperativo, adoptado por el “Progetto di inclusione e inserimento dei bambini RSC”, mejora las relaciones y la inclusión del alumnado.

Para las profesoras del estudio, los *factores que dificultan y obstaculizan* el aprendizaje y la inclusión del alumnado romaní guardan estrecha relación con el entorno familiar y la escasa importancia que los padres otorgan a la escuela y a la educación de sus hijos (Istituto degli Innocenti, 2020 b). Inciden en que se trata de un colectivo que muestra escaso interés por integrarse o mejorar su inclusión. El elevado absentismo escolar, los retrasos y la no realización de las tareas académicas en casa, son situaciones que confirman el desinterés por el aprendizaje de sus hijos. En opinión de las docentes, y como ha reconocido Antony-Newmann (2018), estos factores tienen un impacto negativo en el aprendizaje porque generan lagunas difíciles de subsanar que merman las posibilidades de éxito académico.

Desde un punto de vista curricular, consideran que el bajo dominio de la lengua italiana que tiene el alumnado romaní representa un serio obstáculo para el aprendizaje, ya que limita su expresión oral y su capacidad de comprensión. Esto es confirmado también por Heltai (2020) y Desideri (2021) que proponen revalorizar la presencia de la lengua romaní en el currículo escolar.

En cuanto al *Éxito académico del alumnado romaní* (Categoría 6), las profesoras reconocen la mejora obtenida en los resultados académicos gracias a las actuaciones de los docentes y las escuelas. La correlación entre el compromiso del profesorado y el éxito del alumnado ha sido confirmada, también, en la investigación del Istituto degli Innocenti (2020 b) y de Carbone (2023) que subrayan esta mejora, sobre todo, en el alumnado de la escuela primaria.

Con respecto a *la Formación docente*, algunas docentes reconocen no tener formación específica para trabajar con alumnado culturalmente diverso y consideran que no es necesaria porque se presupone que tienen experiencia y saben lo que deben hacer. Esto contraviene las recomendaciones de Bortone (2021), Hermida (2022) y López-López y La Malfa (2020) que demandan una formación intercultural del profesorado.

Otras docentes, en cambio, valoran positivamente alguna de las iniciativas emprendidas en este sentido por el Ayuntamiento de Messina en el “Progetto Nazionale per l’Inclusione e l’Integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti (PON)”, pero destacan las dificultades que, desde el punto de vista logístico, entraña la participación en estos procesos de formación docente por las condiciones, poco propicias, en que se realizan.

Estas profesoras subrayan dos tipos de *Necesidades formativas*: una formación centrada en temas relacionados con la etnia romaní (vida cotidiana, organización de la comunidad romaní, cultura, ...) para poder incorporarlos, como contenido, a sus lecciones y hacerlas más interesantes e inclusivas (Eliyahu-Levi, 2023; Sleeter, 2018) y un enfoque formativo más centrado en nuevas metodologías didácticas, como el aprendizaje cooperativo, que favorecen un clima de aprendizaje positivo y acogedor y ayuda a cohesionar el grupo ((Istituto degli Innocenti, 2021; Salgado-Orellana et al., 2019; Costa, 2023)

Según las profesoras, la *Relación familia-escuela* está condicionada por la situación de vulnerabilidad en que viven las familias y su escaso interés por abrirse a todos grupos culturales o participar más activamente en la escuela. Señalan que los padres se presentan sólo para firmar el PDP y reconocen que, en la mayoría de los casos, es la madre la que mantiene relación directa con la escuela, como ha confirmado también Sime (2018). En ocasiones, esta relación familia- escuela está mediatizada por otros agentes

sociales profesionales o voluntarios. En general, consideran que la relación familia-escuela, en muchos casos, es inexistente y cuando se produce no siempre es cordial, aunque afirman que hay excepciones, señaladas también por Istituto degli Innocenti (2020 b), en las que las familias asisten a las reuniones y colaboran con la escuela.

Con respecto a la categoría 10 (*Expectativas sobre el alumnado romaní*), contrariamente a las posiciones mantenidas por Costa et al. (2022) y Malone et al. (2023) que destacan las bajas expectativas que suele tener el profesorado sobre el alumnado de minorías étnicas, todas las profesoras del estudio están convencidas de que los niños romanís continuarán su escolaridad más allá de la escuela obligatoria, lo que les permitirá integrarse en el mundo del trabajo. Hay algunas, no obstante, que condicionan esta posibilidad al apoyo que puedan recibir por parte de sus familias, aspecto este fundamental para el éxito escolar como han señalado Huddleston (2016) y Ohidy (2023).

Finalmente, en cuanto a las *Mejoras* para apoyar al alumnado romaní, las profesoras proponen, fundamentalmente, incrementar el tiempo destinado al trabajo en el aula y promover la tutoría entre pares (Di Masi & Zanon, 2017; Muntaner-Guasp, 2022).

6.2. Discusión y conclusiones del objetivo 2

Con respecto al objetivo 2 (*Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio*), el análisis inferencial de los datos obtenidos con el cuestionario revela que sólo existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado en función del centro educativo y la especialidad docente.

Las diferencias significativas en función del centro en la dimensión *enfoque positivo de la diversidad y en las prácticas que no favorecen la diversidad*, ponen de manifiesto la conveniencia de atender a la incidencia que pudieran estar teniendo algunos

aspectos instituciones en las concepciones el profesorado acerca de la diversidad. Aspectos como el liderazgo educativo, la cultura institucional y profesional, o los contextos sociopolíticos y su incidencia en la práctica educativa se revelan como ámbitos de exploración y de interés en el campo de la inclusión educativa (Cardno et al., 2018; López-López & León-Guerrero, 2023; Valdés, 2018, 2022).

Mejorar las percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural y construir escuelas inclusivas no es tarea fácil, pues son numerosos los factores a considerar. Mientras algunos estudios enfocan su atención en el alumnado y la formación del profesorado (Santerini, 2010; Chiner et al., 2015; Ainscow & Messiou, 2018; Hinojosa & López, 2018), otros trabajos apuntan al liderazgo educativo, la cultural institucional, la política educativa o los contextos sociales específicos (López-López et al., 2022; Szeto & Cheng, 2018; Valdés, 2022) como nuevos factores a considerar en la mejora de las percepciones hacia la diversidad del profesorado y de su compromiso con la implementación de procesos educativos más inclusivos y sensibles al alumnado culturalmente heterogéneo.

En cuanto a la especialidad docente, la otra variable que presenta diferencias significativas, sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el total de la prueba, siendo el profesorado de Arte el que mejores puntuaciones presenta en tres de las cuatro dimensiones analizadas. Son ellos los que se muestran más favorables a una concepción positiva de la diversidad y más críticos con las posiciones y posturas que aprecian la diversidad como problema, seguidos del profesorado de apoyo. Esta diferenciación en la posición del profesorado hacia la diversidad cultural en función de la especialidad ha sido destacada también en los trabajos de Hinojosa y López (2018), Lopes y Oliveira (2021) y Saloviita (2020), sin que ello implique necesariamente una convergencia en los resultados. Se plantea, pues, la necesidad de ampliar los estudios en

este aspecto para determinar en qué medida la especialidad docente influye en las concepciones del profesorado hacia la diversidad cultural.

Con relación a este segundo objetivo (*Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las concepciones de los docentes en función de las variables identificativas contempladas en el estudio*), podemos concluir que:

- Sólo existen diferencias significativas en las concepciones de los docentes en dos de las diez variables contempladas en el estudio: el tipo de centro educativo y la especialidad docente.

- No se aprecian diferencias significativas en las percepciones acerca de la diversidad del profesorado en función del sexo, la edad, el nivel educativo, el tipo de contrato, la materia que imparte, el proceso de habilitación seguido, la formación en diversidad recibida o el grado de satisfacción con la formación recibida. Sin embargo, podemos afirmar que las concepciones más favorables a la diversidad cultural suelen corresponder al profesorado femenino, con edad menor o igual a 30 años, con contrato temporal, que imparte clase en secundaria, de la especialidad de arte, que imparten Lengua y Literatura, Idiomas y Educación Física, que ha seguido el proceso de habilitación SISIS o TFA, que tiene formación en diversidad y que presenta un nivel de satisfacción alto con la formación recibida. No obstante, y como hemos indicado, estas diferencias no son significativas.

6.3. Discusión y conclusiones relativas al objetivo 3

Si nos centramos en el objetivo 3 (*Caracterizar el perfil profesional del profesorado de los centros de educación obligatoria de la ciudad italiana de Messina a los que asiste alumnado romaní a partir de sus concepciones acerca de la diversidad cultural y las variables independientes contempladas en la investigación*), el análisis

realizado, basado en la triangulación (análisis inferencial y multivariante) y adaptación del análisis de implicantes esenciales o minimización lógica, ha permitido identificar dos tipos de perfil docente, uno con posiciones favorables a la diversidad cultural y otro con puntos de vista y prácticas no favorables a la misma. Los dos perfiles, que presentan diferencias significativas con relación a las percepciones docentes, se definen en torno a cuatro variables: centro educativo, sexo, nivel educativo y especialidad. Los resultados de la investigación avalan, pues, los estudios de Hill-Jackson et al., (2007) e Hinojosa & López (2018) que afirman que es posible establecer diferentes perfiles docentes relacionados con las percepciones de la diversidad cultural en las escuelas.

Como ha evidenciado también Mazi (2020), los datos obtenidos en el estudio indican que las opiniones del profesorado con respecto a la diversidad cultural difieren en función del centro educativo en el que trabajan, lo que indica que hay factores institucionales (organizativos, funcionales y culturales) que afectan la perspectiva de los docentes con relación a la diversidad y a la posibilidad de apoyar o no la educación inclusiva en las escuelas (Miesera & Gebhardt, 2018; Mazi, 2020). En nuestro estudio, las concepciones más positivas hacia la diversidad corresponden al profesorado de las escuelas 1, 2 y 4. Sin embargo, el enfoque cuantitativo adoptado en esta parte del estudio no permite identificar los factores institucionales concretos que afectan a las posiciones adoptadas por los docentes del estudio con relación a la diversidad cultural del alumnado, por lo que sería recomendable ampliar la investigación con nuevas indagaciones que ayuden a desvelar los posibles aspectos a considerar.

López et al. (2022), Miškolci et al. (2016) y Szeto, & Cheng (2018), entre otros, consideran que el éxito de los programas de inclusión es atribuible, en gran parte, al liderazgo ejercido por la dirección de los centros educativos y a su capacidad para crear una escuela inclusiva en torno a valores compartidos. Atender a la diversidad cultural del

alumnado y favorecer su inclusión en la escuela requiere un liderazgo comprometido con la justicia social y la cultura escolar inclusiva, un liderazgo que Ryan (2006) denomina inclusivo. Se trata de un liderazgo abierto a la colaboración con otras instituciones que potencia la participación y empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa, fomenta el trabajo colaborativo entre los docentes y promueve la creación de comunidades profesionales de aprendizaje que permiten al profesorado reflexionar sobre su práctica y cuestionar los modelos educativos adoptados (Causton & Theotaris, 2017; Mac Ruairc, 2020).

El análisis de los datos obtenidos en el estudio revela, igualmente, la existencia de diferencias significativas entre el profesorado en función del sexo. En este sentido, aunque los hallazgos obtenidos por Mendoza et al. (2017) apuntan hacia una mayor sensibilidad de los profesores hacia a la diversidad cultural del alumnado y el trabajo de Mazi (2020) no ha encontrado correlación alguna entre el sexo de los docentes y sus percepciones hacia la diversidad, en nuestro estudio son las profesoras las que tienden a mostrar posiciones más favorables a la diversidad cultural y se muestran más críticas con las teorías y prácticas que dificultan la inclusión del alumnado culturalmente diverso, confirmando así los resultados obtenidos en otros estudios que revelan un mayor grado de compromiso por parte de las profesoras con la diversidad cultural y su inclusión en la escuela (Ford & Quinn, 2010; Koç, & Köybasi, 2016).

El hecho de que sean precisamente ellas las que tienen posiciones más positivas hacia la inclusión de la diversidad cultural podría deberse a que las mujeres, debido a los procesos de crianza y socialización, son más prosociales que los hombres (Richaud, 2009; Malonda et al., 2018) y tienden a mostrarse más comprometidas con las acciones vinculadas al cuidado, protección y ayuda a las personas. Es posible, también, que los resultados de nuestro estudio guarden relación con el hecho de que nos encontremos ante

una profesión altamente feminizada, como se desprende de la muestra mayoritariamente femenina de esta investigación. Este rasgo puede llevar asociado la adopción de discursos y posiciones cercanas a las teorías feministas que, como han señalado Gilligan (1982) y Comins (2010), apuestan por la ética del cuidado, una ética que lleva aparejado el desarrollo de la empatía, el compromiso, la responsabilidad, la ternura y el altruismo, tradicionalmente más cultivadas en el caso de las mujeres que de los hombres.

Con relación al nivel educativo, los datos muestran que los docentes de primaria tienden a tener una actitud más favorable hacia la inclusión de estudiantes culturalmente diversos. Estos resultados ratifican los hallazgos de Arslan y Calmasur (2017) y López-López y La Malfa (2020). En opinión de Díez (2014), el profesorado de secundaria se muestra reacio a responder a la diversidad cultural en su práctica profesional, aunque hayan incorporado el concepto de educación intercultural a su discurso educativo. Estos hallazgos podrían atribuirse a la distinta relevancia que se confiere a la formación pedagógica en los planes de formación de ambos grupos profesionales (Bagant et al., 2005; Dusi, 2017). En el contexto italiano, la formación pedagógica del profesorado de secundaria es deficitaria, como también lo es la formación en diversidad y la desconexión entre la formación universitaria y la práctica docente, y esto hace que la educación secundaria sea uno de los puntos débiles del sistema escolar (Malusà & Tarozzi, 2017; Dusi, 2017). Sería aconsejable replantear los planes de formación docente desde una perspectiva más pedagógica e inclusiva y acoger las consideraciones formuladas por Hinojosa y López (2016) cuando afirman que:

...los programas de formación que se enfocan en vincular teoría y práctica e incorporar reflexión crítica, diálogo, intercambio con pares, estudios de casos y trabajo colaborativo, generalmente tienen un impacto más positivo en las actitudes, comportamientos, creencias y perspectivas de los futuros profesores hacia la

diversidad cultural (Hinojosa y López, 2016, p. 102).

Por último, nuestro estudio muestra variaciones significativas en las percepciones de los docentes según la especialidad, aspecto destacado también por Hinojosa y López (2018). En nuestro estudio, las percepciones más favorables a la inclusión de los estudiantes romaníes se asocian con el profesorado especializado en religión y arte. Estos resultados invitan a profundizar en otras variables vinculadas a los docentes que podrían estar afectando a sus percepciones y compromisos con la inclusión de la diversidad cultural en la escuela, variables que guardan relación con su identidad profesional, su formación, sus biografías personales y profesionales, ideología, religión, experiencias con personas diversas, etc. En este sentido, autores como Waddell (2011), Bodur (2012) y Necochea (2018), por ejemplo, han destacado el impacto positivo que tienen las experiencias de inmersión y el acceso a testimonios raciales en el desarrollo de perspectivas y actitudes docentes más favorables a la diversidad cultural.

Según lo expuesto hasta el momento, y teniendo en cuenta las percepciones de los docentes involucrados en esta investigación y las variables que determinan la existencia de diferencias significativas entre ellos, concluimos que el perfil profesional del profesorado que trabaja con estudiantes culturalmente heterogéneos (en nuestro caso, los estudiantes romaníes) está relacionado con el tipo de escuela, el sexo de los profesores, el nivel educativo en que enseñan y su especialidad. El estudio muestra que el perfil docente con concepciones más favorables a la diversidad cultural, entre el profesorado que trabaja con estudiantes romaníes en la ciudad de Messina, corresponde a las escuelas 1, 2 y 4, son maestras de educación primaria especializadas en arte y religión. Sin embargo, sería aconsejable extender esta investigación a otros contextos para realizar estudios comparados y confirmar o no estos resultados.

Por otra parte, teniendo presente que la multiculturalidad es un fenómeno global que requiere del compromiso de todos los docentes y escuelas, los resultados del estudio revelan la necesidad de prestar más atención a las percepciones acerca de la diversidad cultural de todos los docentes de educación obligatoria, especialmente del profesorado de educación secundaria de primer grado; hacer extensible el compromiso con el desarrollo de prácticas inclusivas a los docentes de todas las especialidades, y abarcar todos los centros educativos de primaria y secundaria. Estas medidas facilitarían el tránsito de una cultura escolar excluyente a una cultura escolar inclusiva, como sugieren Angelides y Antoniou (2012) y Szeto y Cheng (2018), contribuiría a conformar identidades profesionales más inclusivas entre los docentes (Tangen & Beutel, 2017) y ayudarían a salvar algunas de las barreras que dificultan la inclusión del alumnado romaní en las escuelas (Cárdenas-Rodríguez et al. 2019).

6.4. Discusión y conclusiones relativas al objetivo 4

Del análisis de las entrevistas realizadas a las direcciones de los centros escolares que participan en este estudio y que tenían como propósito

Conocer la visión de la dirección escolar sobre la inclusión del alumnado romaní, así como las acciones emprendidas por ellas para favorecerla, se han extraído estas diez categorías: Visión de inclusión y grado de inclusión del alumnado y comunidad, Compromiso educativo, Acciones a nivel curricular, Apertura al entorno y familias, Relación familia-escuela, Formación docente, Iniciativas exitosas, Factores que dificultan la inclusión, Resultados académicos y Mejoras.

Si nos centramos en la *Visión de inclusión y grado de inclusión del alumnado y comunidad* (Categoría 1), las direcciones escolares entrevistadas consideran que la inclusión es un valor que debe ser promovido en la escuela y lo vinculan con la igualdad

de oportunidades y el éxito académico de todo el alumnado, como sostienen, entre otros, Ainscow (2020), Rice y Smith (2023) y Leithwood et al. (2020). Las direcciones consideran necesario asumir una visión positiva de la diversidad que permita valorar y reconocer a cada alumno/a como niño o niña y no por su condición de romaní. Asumen que la inclusión no sólo se debe abordar desde la escuela y con los niños, sino que hay que implicar a otros agentes y contextos desde enfoques más holísticos, como proponen Martínez (2019) y García Barrera (2023).

Los directores señalan que el alumnado romaní de nueva generación son conscientes de los prejuicios sociales existentes hacia ellos e intentan ocultar su pertenencia a la comunidad romaní con el propósito de ser considerados como otros chicos italianos, consideraciones avaladas también por Bortone (2021), Hermida (2022) y López-López y La Malfa (2020).

En cuanto a la Categoría 2 (*Compromiso educativo*), los entrevistados piensan que la dirección de la escuela debe favorecer la inclusión del alumnado romaní y destacan la relevancia que tiene el hecho de que los niños hayan frecuentado los centros escolares del barrio desde la escuela infantil, como valor añadido.

Según los directores, les corresponde a ellos generar condiciones que favorezcan la inclusión en la escuela interceptando fondos económicos (financieros); favoreciendo el trabajo del profesorado, garantizando su coordinación e incrementando su sensibilidad hacia la diversidad (González-Falcón, 2021; Valdés, 2022; López-López & León-Guerrero, 2023), y reforzando las relaciones con otros centros y asociaciones del territorio (Hillier-Fry, 2020; MIUR, 2022).

Con respecto a las *Acciones a nivel curricular*, los directores entrevistados señalan que la consideración del alumnado romaní como alumnado con NEE es una medida que facilitar su inclusión porque permite fijar objetivos mínimos y adaptarse mejor a su

realidad (Helakorpi et al., 2020; Istituto degli Innocenti, 2020a). Subrayan, así mismo, la importancia del “currículo vertical” que garantiza la continuidad de acción entre los diversos grados de la escuela (desde la escuela de la infancia a la secundaria de primer grado) y el acercamiento al alumnado y a sus familias.

Otras acciones mencionadas por los directores son, la creación de clases abiertas, la hora de inclusión y la dotación gratuita de recursos para facilitar el aprendizaje, aspecto este último de gran importancia, como han señalado López- López y León-Guerrero (2023) y Valdés (2022).

Como respuesta a las peculiaridades del entorno social, también se proporcionan iniciativas inclusivas a través de proyectos específicos (PON), dirigidos a favorecer la inclusión del todo el alumnado y evitar que los niños queden expuestos en la calle, con actividades variadas por la tarde, durante el verano y en vacaciones (Bortone, 2016, 2021). Como han reconocido López-López et al. (2022), Istituto degli Innocenti (2021) y Wang (2018), la dirección influye también en la ejecución de los proyectos y, en consecuencia, en el éxito escolar de los estudiantes, en este caso alumnos RSC. En relación a estos proyectos, los directivos escolares que participan en el estudio muestran dos opiniones diferentes en función de su vinculación o no con esta iniciativa. Los directores que se han unido al proyecto “Progetto Nazionale per l’inclusione e l’integrazione e dei bambini RSC” reconocen que su participación es fruto de su compromiso con la inclusión y su sentido de responsabilidad, pero consideran que es poco estimulante para la escuela y el profesorado y critican que este tipo de iniciativas no vengán acompañadas de algún tipo de gratificación para los docentes o de compensación económica para la escuela. En el caso del director que no participa en el PON, reconoce que, aunque está a favor de todos los proyectos dirigidos a favorecer la inclusión, su decisión de no participar guarda relación con las implicaciones, poco claras, que tendría para la escuela.

Los directores del estudio consideran necesario ampliar la *Apertura al entorno y a las familias* (Categoría 4), como también argumentan (Hillier-Fry, 2020, López- López, 2023). Se han esforzado en crear redes para que la escuela pueda estar presente en el territorio colaborando con asociaciones, sin fines de lucro, e instituciones que pueden ampliar la oferta formativa y complementar la labor de la escuela. Para ello, como demuestra el estudio de Molonia (2022), promueven actividades con las familias, participan en los PON organizados para los padres, mantienen contacto con las escuelas de secundaria en las que se inscriben el alumnado que ha terminado el primer grado de educación obligatoria, y colaboran con otras asociaciones e instituciones, como sugieren Leiva (2013) y Sleeter (2018).

Señalan, a modo de ejemplo, las actividades emprendidas con el conservatorio y el compromiso con el Proyecto ABC, promovido por la Asociación Baxthalo Drom, una iniciativa impulsada por los romanís en 2011 que, con el apoyo de voluntarios, cada tarde ofrece apoyo escolar a los niños y promueve actividades de socialización a todos los niños y niñas del entorno como evidencia Salandra (2013a).

Sin embargo, reconocen que la posibilidad de abrir la escuela a las familias y al entorno está condicionada por los recursos económicos. Denuncia, en este sentido, la escasa colaboración interinstitucional existente y la dificultad que encuentran para llevar a cabo actividades con los padres debido a la poca disponibilidad y la falta de apoyo económico que reciben de las instituciones.

Con relación con la Categoría 5 (*Relación familia-escuela*), los directores perciben la relación familia-escuela y su incidencia en los procesos de inclusión de formas distintas. Algunos de los directores que participan en el estudio consideran que la colaboración entre ambas instituciones es deficitaria y que las familias influyen negativamente, convirtiéndose en un obstáculo para la inclusión. Enfatizan las dificultades que encuentran

para abordar con los padres problemas escolares, sobre todo de absentismo, y prefieren tratarlos directamente con los niños porque los adultos están anclados en sus viejas tradiciones. Consideran, así mismo, que el papel de la escuela es crear condiciones para eliminar esta influencia negativa. Vargas y Gómez (2003) señala que la opinión generalizada de que las familias romaníes son barreras para la educación de sus hijos, así como la idea de que los padres de origen romaní no participan en la escolarización de sus hijos por falta de interés o voluntad de participar constituye una barrera más para el dialogo.

Otros directivos, en cambio, de acuerdo con Salgado-Orellana et al. (2019), consideran que las experiencias y relaciones positivas mantenidas con familias romaníes son un valor para la educación y la mejora de la colaboración con la escuela.

Los directos del estudio reconocen, así mismo, que la *Formación docente* (categoría 6), para gestionar positivamente y de forma inclusiva la diversidad de alumnado, es necesaria, como sostienen, también, recientes estudios (González-Falcón, 2021; López-López & León-Guerrero, 2023; Valdés, 2022). Consideran que la formación que se está ofreciendo al profesorado está centrada en la inclusión y en cómo promoverla a nivel didáctico en las clases (nuevas metodologías), aunque tiene un carácter opcional y está sujeta a la voluntad del profesorado que pueda estar interesado. Se muestran favorables a una formación didáctica que ayude al profesorado a encarar su intervención en las clases, favorecer la participación del alumnado y superar los obstáculos sociales. En estos momentos, la formación proporcionada al profesorado en ejercicio se organiza en línea (debido a la escasez de recursos) a través de una red de escuelas o por organismos reconocidos por el MIUR, ya que la escuela, por sí sola, no puede asumir los costes que comporta la formación docente. Algunos profesores utilizan el “Bonus Docente” (una contribución económica prevista por el MIUR) para la realización de acciones formativas,

ya que muchos de los cursos son de pago.

Con respecto a la categoría 7 (Iniciativas exitosas), las iniciativas más exitosas para los directores son aquellas que favorecen la socialización y la creatividad del alumnado, responden a propósitos concretos y satisfacen las necesidades reales e intereses del alumnado, como se sostienen en otros estudios (López-López & La Malfa, 2020; Pedregosa-Fauste, 2024; Spuznar, 2023).

Se muestran muy optimistas al señalar que no han tenido fracasos en las iniciativas emprendidas en sus centros y señalan, como aspecto a mejorar, su carácter puntual/temporal, no sostenido en el tiempo. Situación ésta que vinculan con la escasa dotación de recursos económicos.

Entre los *Factores que dificultan la inclusión*, como argumentan también el Istituto degli Innocenti (2021) y Salgado-Orellana (2022), se encuentran: el elevado absentismo del alumnado romaní a la escuela, la falta de formación y actualización del profesorado y la escasez de recursos financieros de los centros que intentan compensar con la buena voluntad del profesorado.

Con relación a la Categoría 9 (*Resultados académico*), los directores se muestran satisfechos con el éxito académico alcanzado por el alumnado romaní y destacan, en algún caso, la mejora de la participación de la familia en la vida de la escuela. Estudios como los realizados por Carbone (2023) e Istituto degli Innocenti (2021) destacan éxitos de los alumnos romanís de Messina, sobre todo, en la escuela primaria.

Entre las *Mejoras* sugeridas por las direcciones del estudio para favorecer la inclusión del alumnado romaní en la escuela, los directores demandan más apoyo al profesorado y a las escuelas. Reconocen las limitaciones de la formación docente proporcionada hasta el momento para atender al alumnado culturalmente diverso y reclaman reconocimiento para el profesorado que trabaja con alumnado romaní, así como

la presencia y el apoyo continuado de otro tipo de profesionales, como también ha sugerido López-López (2016). Solicitan, también, más autonomía y recursos para fortalecer la colaboración con otras asociaciones e instituciones, al igual que Vargas y Gómez (2003).

6.5. Discusión y conclusiones relativas objetivo 5

El análisis de las entrevistas a los alumnos romanís y dirigidas a *Conocer las percepciones del alumnado romaní de educación obligatoria sobre la escuela y sus expectativas de futuro* (objetivo 5) se ha estructurado en torno a 11 categorías: Identidad y pertinencia, Experiencias iniciales, Valoración de la escuela, Relación docentes-alumnado, Relación con compañeros, Relación familia-escuela, Éxito académico, Factores que favorecen el aprendizaje, Factores que dificultan el aprendizaje, Expectativas y Mejoras.

Con respecto a la categoría 1 (*Identidad y pertinencia*), los resultados revelan que los dos elementos identitarios más mencionados por el alumnado romaní son la lengua y la nacionalidad y, en menor medida, su etnia. Algunos se muestran orgullosos de ser romanís, pero otros prefieren ocultarlo por los estereotipos asociados que comporta el serlo. Esto, en opinión de Sarcinelli (2020), se debe a que los padres transmiten a sus hijos un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad y, al mismo tiempo, les enseñan a ocultar su identidad, si es necesario. Con frecuencia, se les dan dos nombres: uno para usar con los gagés (no romanís) y otro para usar en la comunidad y ellos eligen la presentación de sí mismos que mejor se adapte a cada uno de estos contextos (Sarcinelli, 2012).

En cuanto a las *Experiencias iniciales* en la escuela (categoría 2), los recuerdos del alumnado romaní guardan estrecha relación con el clima de clase y el desarrollo de actividades extraordinarias ligadas a acontecimientos festivos. Las experiencias positivas están asociadas a comportamientos agradables de los docentes y a su propio éxito

académico, mientras que las experiencias menos gratificantes están relacionadas, generalmente, con las actuaciones del profesorado que recriminan sus comportamientos y la forma de interactuar, poco respetuosa, con los propios compañeros. Las relaciones sociales y emocionales del personal, como subraya Ekins (2017), pueden ayudar a construir prácticas inclusivas e interculturales.

Con relación a la categoría 3 (*Valoración de la escuela*), todos los niños valoran positivamente la escuela por las relaciones gratificantes que mantienen en ellas y porque son espacios en los que aprenden y se preparan para la futura vida laboral, aspectos estos que han sido destacados también por Fehérvári (2023). Valoran, como especialmente gratificantes, las actividades realizadas en grupo, con los compañeros, confirmando los resultados del estudio de Di Masi y Zanon (2017) que avalan el éxito del método cooperativo en clase. Sin embargo, también hay algunos que ven la escuela como una imposición y su valoración está condicionada por el tipo materia, el profesorado que la imparte y cómo la imparte.

En cuanto a la *Relación docentes-alumnado* (categoría 4), la mayoría de los niños creen que los profesores tienen una opinión positiva de ellos y se muestran agradecidos. Esta percepción positiva la vinculan a sus propias cualidades personales y a su buen rendimiento escolar. Cuando la valoración de la relación docentes-alumnado no es tan positiva, el alumnado lo relaciona con su diversidad (habla otro idioma), comportamiento y bajo rendimiento académico.

La mayoría del alumnado romaní valora positivamente su relación con los compañeros (categoría 5) dentro y fuera del entorno escolar. También cuando se trata de alumnos con discapacidad. Sin embargo, no siempre es así. Hay algunos que reconocen sentirse extraños, no aceptados, y sus relaciones son selectivas y limitadas. Ellos lo atribuyen a su carácter, sus características personales o su diversidad.

La *Relación familia-escuela* (categoría 6) (relación familia escuela), es percibida, por la mayoría de los niños, de forma positiva y creen que sus padres atribuyen un gran valor a la escuela (Salgado-Orellana et al., 2019; Zachos & Panagiotidou, 2019). Algunos asisten, con sus progenitores (generalmente madres) a las reuniones organizadas por la escuela. Sin embargo, de sus aportaciones se deduce que estos encuentros entre familia y escuela tienden a producirse, básicamente, cuando se les convoca o por cuestiones relacionadas con la organización de actividades extraescolares. Reconocen, mayoritariamente, que sus padres se interesan por el trabajo que hacen en las clases y por su comportamiento en la escuela (Fehérvári, 2023).

Con relación al *Éxito académico* (categoría 7), los niños, en general, se muestran satisfechos con los logros alcanzados y los progresos experimentados a lo largo del tiempo en materias concretas. Sin embargo, en algunos casos, reconocen que sus resultados no son buenos y se proponen mejorarlos. Para hacerlo sugieren: incrementar su esfuerzo (trabajando más duro), limitando el número de ausencias y haciendo los deberes sugeridos por los maestros regularmente.

Entre los *Factores que favorecen el aprendizaje* destacan: la creación de buenos climas de clase, las relaciones interpersonales y el desarrollo de estados de ánimo y sentimientos positivos (Di Masi & Zanon, 2017). El hecho de disponer de una jornada escolar intensiva, que permite contar con el apoyo del profesorado para la realización de las tareas escolares, y la realización de actividades extraescolares vinculadas a su entorno (visita al museo, a la biblioteca...), que les proporcionan experiencias formativas vivenciales fuera del entorno formal de la escuela, son situaciones que el alumnado participante en el estudio valora positivamente para su aprendizaje. También señalan, como factores que favorecen el aprendizaje, los apoyos ofrecidos por los miembros de las familias para hacer los deberes en casa. Este aprendizaje también es apoyado y

potenciado, igualmente, desde otras organizaciones comunitarias a través de voluntarios en proyecto concretos, como el “Doposcuola” del “Proyecto ABC”, la “Escuela de la Paz” y los Servicios Sociales con el SED (Servicio de educación domiciliaria).

Las alusiones a los *Factores que dificultan el aprendizaje* del alumnado (categoría 9) suelen referirse a los siguientes aspectos: absentismo escolar, asistencia irregular y retrasos, dificultad de comprensión debido al nivel elemental de la lengua italiana que poseen, la falta de recursos y apoyos, y algunas circunstancias vinculadas a sus condiciones de vida (no disponer de espacios propios para el estudio en sus casas, su frágil salud, las condiciones precarias de habitabilidad de sus viviendas, ...), junto a la situación económica precaria de sus familias. También señalan, como limitación para su aprendizaje, la baja formación académica de las familias. Algunos de estos factores han sido también destacados, igualmente, por Cittadini (2021) como factores que dificultan sus posibilidades de aprendizaje.

Otro factor señalado por el alumnado entrevistado como un obstáculo para progresar académicamente es el bajo dominio que poseen de la lengua italiana. El italiano no es la lengua que utilizan habitualmente en sus familias y entornos. Aunque todos ellos hablan italiano en la escuela, su vocabulario es muy pobre y presentan problemas de comprensión que dificultan su aprendizaje. En este sentido, también Desideri (2021) y Heltai (2020) han reconocido que este escaso dominio del italiano es una de las barreras que obstaculiza el éxito académico del alumnado romaní.

Con relación a la categoría 10 (*Expectativas*), los niños esperan que la escuela les ofrezca la posibilidad de adquirir los aprendizajes necesarios para insertarse en el mundo laboral. Gran parte de sus expectativas guardan relación con la necesidad de mejorar su situación económica y están influenciadas por sus familias.

Las expectativas laborales de muchos de ellos se dirigen a profesiones que no

exigen una gran especialización como: camarero, cocinero, peluquera, ... Son pocos los que se plantean acceder a profesiones que requieren estudios universitarios.

Para mejorar la educación, las escuelas y/o el aprendizaje (categoría 11), los estudiantes proponen medidas de distinta naturaleza. A nivel organizativo proponen: modificar los horarios para ampliar la jornada escolar, mejorar el servicio de limpieza en las clases, ofrecer a todos servicio de comedor y proporcionar transporte escolar. Los niños consideran, igualmente, que sería necesario mejorar los locales del “Doposcuola” y del “Proyecto ABC”, para convertirlos en espacios más acogedores en los que aprender, y ampliar el número de voluntarios que les apoyan en la realización de sus tareas escolares, como también ha señalado Salandra (2013^a, 2013b).

Desde el punto de vista didáctico, algunos niños sugieren insertar en el currículum las tradiciones romanís y la lengua romaní o albanesa, como recomienda el Consejo de la Unión Europea (2020, 2021), y prestar más atención a la historia de la comunidad romaní en los libros de texto.

6.6. Discusión y conclusiones relativas al objetivo 6

Con relación al objetivo 6 (*Estudiar la opinión de las familias romanís acerca de la educación que reciben sus hijos y la labor llevada a cabo por la escuela*), del análisis del grupo de discusión han surgido ocho categorías: Identidad cultural, Valoración de la escuela, Relación familia-escuela, Relación con compañeros, Resultados académicos, Factores que favorecen el aprendizaje, Factores que dificultan el aprendizaje y Expectativas.

Respecto a la categoría 1 (*Identidad cultural*), el análisis de la información proporcionada por el grupo de discusión de las familias revela que los romanís son una población con signos identitarios propios (bandera, himno), pero sin tierra y pobres.

Nowicka y Witkowski (2023) sostienen que, independientemente del hecho de que la lengua materna parece ser actualmente un elemento clave de la identidad del grupo, el romanismo encierra el potencial de reproducirse incluso en circunstancias de abandono lingüístico e incluso entre los grupos romaníes más conservadores. Los padres reconocen que son una población vulnerable sobre la que existen numerosos prejuicios por parte de los “gagés” (los que no son romaníes). El anti gitanismo, como afirma Bravi (2020), es una barrera difícil de superar.

Algunos padres señalan la reticencia de sus hijos a decir que son romaníes, debido a los prejuicios existentes hacia su cultura y porque se avergüenzan de que se sepa que sus madres tengan que mendigar. Otros padres admiten que, para ser aceptados y evitar este rechazo, sus hijos tienden a imitar a otros niños italianos, lo que, en su opinión, supone una pérdida de sus tradiciones y la adopción de nuevos comportamientos que los padres valoran negativamente. Esto es confirmado en el estudio de Sarcinelli (2020), en el que se evidencia la existencia de un conflicto intergeneracional y la dificultad que tienen los padres para gestionar los comportamientos menos conformistas de sus hijos.

Con relación a la *Valoración de la escuela* (categoría 2), para las familias, que son en su mayoría analfabetas y no han finalizado la educación primaria, la escuela representa una oportunidad para tener una vida mejor ya que, en su opinión, la escuela es fuente de autonomía y de integración laboral y social. Estas afirmaciones rompen algunos mitos establecidos sobre la población romaní, principalmente en relación con sus actitudes hacia la educación, como confirman Zachos y Panagiotidou (2019).

Cuando las familias se pronuncian sobre la categoría 3 (*Relación familia-escuela*), los padres muestran opiniones diferentes en función de sus experiencias particulares, aunque comparten, también, algunas posiciones.

Todos los padres valoran positivamente la relación con la escuela en aquellos

casos en que los docentes o miembros del equipo directivo han ayudado en el delicado paso del campamento nómada a las casas, favoreciendo la acogida, la inserción y la inclusión de sus hijos en el contexto escolar, aspecto este que ha sido destacado por Zachos y Panagiotidou, (2019). Reconocen, así mismo, que mantienen una relación muy positiva con las maestras y cuentan que las maestras dan un importante apoyo didáctico a sus hijos y, con frecuencia, también dan apoyo económico, material escolar y ropa, evidenciando su compromiso social con la equidad, como subraya también Kovač et al. (2023).

Sin embargo, hay padres que no valoran positivamente la relación con el profesorado y se sienten incomprendidos, enojados y poco apoyados, debido a su bajo dominio del italiano y a la actitud reacia de sus hijos a acompañarlos a las reuniones con el profesorado.

De la información recabada en el grupo de discusión se desprende que, en la mayoría de los casos, son las madres las que mantienen contacto con el profesorado (Istituto degli Innocenti, 2019).

Respecto a la categoría 4 (*Relación con compañeros*), algunos padres afirman que sus hijos mantienen buenas relaciones con los compañeros en clase y, también, fuera de la escuela. En algunos casos, las relaciones no son con los compañeros, sino con los niños del barrio.

Algunos padres, sin embargo, consideran que desde que abandonaron el campamento nómada, los niños tienen acceso más fácil a las drogas blandas potenciado por las malas compañías que mantienen en la escuela y en el barrio con otros niños. Los padres muestran, así, sus temores por las relaciones que tienen sus hijos con otros niños en contextos como los suyos, desfavorecidos y vulnerables.

Los padres están, en general, satisfechos con los *Resultados académicos* (categoría

5) de sus hijos, aunque reconocen que, a medida que progresan en el nivel educativo, se incrementan las dificultades para alcanzar el éxito en algunas asignaturas (italiano, matemáticas), aspectos estos que han sido confirmados por el Istituto degli Innocenti (2021).

Entre los *Factores que favorecen el aprendizaje* (categoría 6), los padres destacan el apoyo que reciben del profesorado, de los compañeros, de los voluntarios y, a veces, de los profesionales que favorecen el diálogo entre la familia y la escuela. Factores que, como evidencian Carbone (2023) y Istituto degli Innocenti (2021), el proyecto “integración e inclusión de los niños RSC” ha impulsado desde 2018.

Algunos padres señalan que pueden ayudar a sus hijos, pero a menudo son los hijos mayores los que ayudan a los hermanos más pequeños porque muchos de los padres carecen de la formación necesaria.

Como se ha señalado en los estudios realizados por Mirazchiyski et al. (2022) y Merchán-Ríos (2023), y han ratificado las propias familias del estudio, entre los *Factores que más dificultan el aprendizaje* (categoría 7), se encuentran: las condiciones inadecuadas para el estudio en el hogar; las dificultades económicas para comprar libros (en la escuela secundaria de primer grado) o para financiar actividades extraescolares, y la escasa o nula disponibilidad que tienen para acompañar a sus hijos a las actividades extraescolares que se realizan por la tarde. Señalan también las dificultades que encuentran para entender las comunicaciones emitidas desde la escuela, debido a sus dificultades con la lengua italiana y lamentan no poder ser más autónomos para desenvolverse en el ámbito escolar. Estos factores han sido señalados por también en otros estudios recientes (Bortone, 2016; Bravi, 2020; MIUR- ISMU, 2023)

Los padres lamentan la falta de asistencia regular de sus hijos a la escuela y, en algunos casos, reconocen que las maestras informan de que sus notas no son buenas

porque tienen muchas ausencias. Los padres las justifican aludiendo a diversos factores: enfermedad, problemas de organización, dificultades con el transporte y compromisos con el trabajo. Otros padres explican las numerosas ausencias por cuestiones relacionadas con las festividades tradicionales, pero también por la necesidad de ir al país de origen (Kosovo, Montenegro) para regularizar y actualizar los documentos, ya que muchos de ellos tienen que renovar periódicamente el permiso de residencia.

Los padres reconocen, también, que su falta de formación académica dificulta y, en muchos casos, imposibilidad que puedan prestar ayuda a sus hijos en la realización de las tareas escolares.

Los estudios de Surdu y Switzer (2015) y los resultados del análisis realizado por Ohidy (2023) evidencian que la mayoría de los sistemas educativos de los países europeos, con sus políticas, ajenas a las peculiaridades y necesidades del alumnado romaní, tienden a dificultar su progreso académico. Quizá por ello, los *Expectativas* (categoría 8) que suelen tener los padres sobre sus hijos son bajas desde el punto de vista académico. Son pocos los que aluden a la posibilidad de que sus hijos puedan realizar estudios universitarios, lo ven como algo fuera de su alcance, aunque les gustaría que continuaran sus estudios para insertarse en el mercado laboral legal ejerciendo profesiones como mecánico, cocinero o peluquera. Los padres creen que alcanzar el éxito es más difícil para los romanís, pero al mismo tiempo piensan que la educación puede dar más oportunidades a sus hijos (Zachos & Panagiotidou, 2019).

6.7. Limitaciones, implicaciones y prospectiva

El estudio ha puesto de manifiesto, como ya han resaltado distintos autores (Ainscow, 2020; Leithwood et al., 2020; Rice & Smith, 2023), que la inclusión, en este caso de grupos vulnerables como los romanís, debe ser abordada desde un enfoque

integral que permita cubrir las necesidades no sólo educativas, sino también aquellas otras relacionadas con la vivienda, la salud y el empleo, como propone el Marco Estratégico de la Unión Europea para la Igualdad, la Inclusión y la Participación de los Romanís (European Commission, 2022) y la Estrategia Nacional de Igualdad, Inclusión y Participación de Gitanos y Sinti (UNAR, 2022).

La doble condición de minoría y migrante de la comunidad romaní de Messina está asociada a dificultades de distinta índole que obstaculizan su inclusión y que guardan relación con tres aspectos esencialmente según el estudio: su inestable situación jurídica que, como extranjeros procedentes de la antigua Yugoslavia, obliga a las familias a renovar periódicamente el permiso de residencia; su escasos recursos económicos (falta de trabajos estables y bien remunerados, condiciones de habitabilidad poco dignas, mendicidad, problemas de salud, estigmatización social, ...) y, finalmente, su dificultad para interactuar de forma satisfactoria con el entorno por su escaso dominio del italiano y por los estereotipos y prejuicios de que son objeto por su origen cultural. Estos aspectos deben ser abordados con la adopción de medidas políticas, sociales y educativas.

La investigación ha puesto de manifiesto, igualmente, la importancia de proporcionar recursos humanos y materiales que ayuden a mejorar la atención a la diversidad y evitar una “inclusión a medias”. En este sentido, los participantes en el estudio, contemplan la conveniencia de incorporar nuevos profesionales, como los mediadores culturales actualmente no presentes en las escuela italiana (Istituto degli Innocenti, 2019) o crear redes con actores locales con los que las familias romanís mantienen relaciones estrechas, como voluntarios y trabajadores sociales que conocen bien la comunidad y pueden servir de puente en la comunicación entre romaníes e instituciones educativas y de distinta índole de la ciudad (Hillier-Fry, 2020, López-López, 2023, Tomasello, 2019). La falta de recursos y apoyos, como señalan las

direcciones de las escuelas participantes en la investigación, limita el ámbito de acción y la eficacia de las vías de inclusión de los niños romaníes (González-Falcón, 2021; López-López & León-Guerrero, 2023; Valdés, 2022).

Centrándonos específicamente en el ámbito educativo, el estudio evidencia la necesidad de abordar la inclusión del alumnado romaní como un compromiso colectivo en el que debe implicarse activamente la institución escolar, los equipos directos y el resto de los miembros de la comunidad educativa, especialmente profesorado y familias, aunque sin descartar otros miembros de la comunidad. Los niños romaníes de segunda generación se enfrentan a la ardua tarea de construir su identidad y desarrollar su sentimiento de pertenencia en un entorno que se muestra hostil a su inclusión (Albarello & Rubini, 2018) y en el que priman las connotaciones negativas hacia su comunidad de origen. La investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de abordar la construcción de la identidad y el desarraigo de los miembros de las minorías migrantes desde la escuela y hacerlo desde una visión positiva de la diversidad para desmontar los prejuicios y estereotipos existentes con respecto a la comunidad romaní. En este aspecto, aunque los docentes señalan, como un obstáculo para la inclusión del alumnado romaní, la escasa importancia que sus familias confieren a la educación y a la escuela, la información proporciona por las familias pone de manifiesto no sólo que les importa la educación de sus hijos, sino que tienen altas expectativas en la escuela. Las familias son especialmente conscientes de que el éxito escolar puede tener un impacto positivo en el futuro laboral de sus hijos y tener un trabajo les ayudará a salvar la pobreza económica y educativa que sufren ellos.

El proceso de inclusión escolar del alumnado romaní, como señalan las direcciones de las escuelas, el profesorado y las propias familias que participa en la investigación no es fácil. A la escasa o nula formación académica de las familias (la mayoría nunca han ido

a la escuela y son analfabetas), sus dificultades para comunicarse con el profesorado por su bajo dominio de la lengua italiana y su desconocimiento de los “códigos” que rigen el funcionamiento de las escuelas y la actividad docente, se une el desconocimiento del “mundo romaní y su cultura” subrayada por el profesorado y su escasa formación en diversidad e inclusión. Constataciones como estas deberían ser atendidas con iniciativas como las escuelas de padres y planes de formación docente que ayuden a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos. El profesorado del estudio reconoce la necesidad que tienen de una formación intercultural centrada en la realidad de la comunidad romaní y en el desarrollo de metodologías activas que potencien el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje y les permita aprender de forma colaborativa más allá de sus singularidades culturales. Esta necesidad se hace extensible al equipo directivo, imprescindible para apoyar la labor docente, dotarles de recursos, estrechar puentes con las familias y el entorno, y crear ambientes y culturas institucionales y profesionales comprometidas con la inclusión de todo el alumnado (López-López, 2023; Valdés, 2022).

Es imposible que una de las mayores fortalezas y aciertos de este trabajo sea el haber recabado información de distintos colectivos (equipos directivos, docentes, familias y alumnado). Dar voz a los distintos colectivos interesados ayuda a conocer y analizar las distintas posiciones y con ello a identificar y reducir las barreras reales que dificultan la plena inclusión de los niños romanís y sus familias en las instituciones educativas y en el entorno. Dar voz a las familias (Mirazchiyski et al., 2022; Merchán-Ríos, 2023) es reconocerlas como socios legítimos de la acción emprendida por escuelas y docentes, y hacerlo con los estudiantes es abrir la puerta a la adopción de nuevas estrategias y prácticas escolares que favorecen la inclusión y permiten responder a sus necesidades (Costa, 2023; Fehérvári, 2023; Rutigliano, 2021; Salgado-Orellana et al., 2019).

El estudio ha puesto de manifiesto, como ya han resaltado distintos autores (Ainscow, 2020; Leithwood et al., 2020; Rice & Smith, 2023), que la inclusión, en este caso de grupos vulnerables como los romanís, debe ser abordada desde un enfoque integral que permita cubrir las necesidades no sólo educativas, sino también aquellas otras relacionadas con la vivienda, la salud y el empleo, como propone el Marco Estratégico de la Unión Europea para la Igualdad, la Inclusión y la Participación de los Romanís (European Commission, 2022) y la Estrategia Nacional de Igualdad, Inclusión y Participación de Gitanos y Sinti (UNAR, 2022).

La doble condición de minoría y migrante de la comunidad romaní de Messina está asociada a dificultades de distinta índole que obstaculizan su inclusión y que guardan relación con tres aspectos esencialmente según el estudio: su inestable situación jurídica que, como extranjeros procedentes de la antigua Yugoslavia, obliga a las familias a renovar periódicamente el permiso de residencia; su escasos recursos económicos (falta de trabajos estables y bien remunerados, condiciones de habitabilidad poco dignas, mendicidad, problemas de salud, estigmatización social, ...) y, finalmente, su dificultad para interactuar de forma satisfactoria con el entorno por su escaso dominio del italiano y por los estereotipos y prejuicios de que son objeto por su origen cultural. Estos aspectos deben ser abordados con la adopción de medidas políticas, sociales y educativas.

La investigación ha puesto de manifiesto, igualmente, la importancia de proporcionar recursos humanos y materiales que ayuden a mejorar la atención a la diversidad y evitar una “inclusión a medias”. En este sentido, los participantes en el estudio, contemplan la conveniencia de incorporar nuevos profesionales, como los mediadores culturales actualmente no presentes en las escuela italiana (Istituto degli Innocenti, 2019) o crear redes con actores locales con los que las familias romanís mantienen relaciones estrechas, como voluntarios y trabajadores sociales que conocen

bien la comunidad y pueden servir de puente en la comunicación entre romaníes e instituciones educativas y de distinta índole de la ciudad (Hillier-Fry, 2020, López-López, 2023). La falta de recursos y apoyos, como señalan las direcciones de las escuelas participantes en la investigación, limita el ámbito de acción y la eficacia de las vías de inclusión de los niños romaníes (González-Falcón, 2021; López-López & León-Guerrero, 2023; Valdés, 2022).

Centrándonos específicamente en el ámbito educativo, el estudio evidencia la necesidad de abordar la inclusión del alumnado romaní como un compromiso colectivo en el que debe implicarse activamente la institución escolar, los equipos directos y el resto de los miembros de la comunidad educativa, especialmente profesorado y familias, aunque sin descartar otros miembros de la comunidad. Los niños romaníes de segunda generación se enfrentan a la ardua tarea de construir su identidad y desarrollar su sentimiento de pertenencia en un entorno que se muestra hostil a su inclusión (Albarello & Rubini, 2018) y en el que priman las connotaciones negativas hacia su comunidad de origen. La investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de abordar la construcción de la identidad y el desarraigo de los miembros de las minorías migrantes desde la escuela y hacerlo desde una visión positiva de la diversidad para desmontar los prejuicios y estereotipos existentes con respecto a la comunidad romaní. En este aspecto, aunque los docentes señalan, como un obstáculo para la inclusión del alumnado romaní, la escasa importancia que sus familias confieren a la educación y a la escuela, la información proporcionada por las familias pone de manifiesto no sólo que les importa la educación de sus hijos, sino que tienen altas expectativas en la escuela. Las familias son especialmente conscientes de que el éxito escolar puede tener un impacto positivo en el futuro laboral de sus hijos y tener un trabajo les ayudará a salvar la pobreza económica y educativa que sufren ellos.

El proceso de inclusión escolar del alumnado romaní, como señalan las direcciones de las escuelas, el profesorado y las propias familias que participa en la investigación no es fácil. A la escasa o nula formación académica de las familias (la mayoría nunca han ido a la escuela y son analfabetas), sus dificultades para comunicarse con el profesorado por su bajo dominio de la lengua italiana y su desconocimiento de los “códigos” que rigen el funcionamiento de las escuelas y la actividad docente, se une el desconocimiento del “mundo romaní y su cultura” subrayada por el profesorado y su escasa formación en diversidad e inclusión. Constataciones como estas deberían ser atendidas con iniciativas como las escuelas de padres y planes de formación docente que ayuden a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos. El profesorado del estudio reconoce la necesidad que tienen de una formación intercultural centrada en la realidad de la comunidad romaní y en el desarrollo de metodologías activas que potencien el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje y les permita aprender de forma colaborativa más allá de sus singularidades culturales. Esta necesidad se hace extensible al equipo directivo, imprescindible para apoyar la labor docente, dotarles de recursos, estrechar puentes con las familias y el entorno, y crear ambientes y culturas institucionales y profesionales comprometidas con la inclusión de todo el alumnado (López-López, 2023; Valdés, 2022).

Es imposible que una de las mayores fortalezas y aciertos de este trabajo sea el haber recabado información de distintos colectivos (equipos directivos, docentes, familias y alumnado). Dar voz a los distintos colectivos interesados ayuda a conocer y analizar las distintas posiciones y con ello a identificar y reducir las barreras reales que dificultan la plena inclusión de los niños romanís y sus familias en las instituciones educativas y en el entorno.

Dar voz a las familias (Mirazchiyski et al., 2022; Merchán-Ríos et al., 2023) es

reconocerlas como socios legítimos de la acción emprendida por escuelas y docentes, y hacerlo con los estudiantes es abrir la puerta a la adopción de nuevas estrategias y prácticas escolares que favorecen la inclusión y permiten responder a sus necesidades (Costa, 2023; Fehérvári, 2023; Rutigliano, 2021; Salgado-Orellana et al., 2019).

BIBLIOGRAFÍA

- Adebayo, S. B., & Heinz, M. (2023). 'Teachers should put themselves in their students' shoes': Perspectives of Parents from Minority-ethnic Backgrounds on Schooling in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2175269>
- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 374, 21–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 2(6), 55-66.
- Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. National College for School Leadership. Recuperado el 18 de febrero de 2024 de https://www.researchgate.net/profile/Mel-Ainscow-2/publication/252704856_Developing_Inclusive_Schools_implications_for_leadership/links/5605827508ae5e8e3f32a3a5/Developing-Inclusive-Schools-implications-for-leadership.pdf
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: a global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2020a). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrel, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>.

- Allegra, M. (2003). *La scoperta della cultura Rom come mezzo per un'integrazione possibile: una ricerca sui minori Rom di Messina* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Messina. Recuperado el 9 de diciembre de 2023 de <https://www.tesionline.it/tesi/autore/manuela-allegra/8834>
- Albarello, F., & Rubini, M. (2018). Linguistic Discrimination Toward Roma. Can Intergroup Threat Enhance Bias? *Journal of Language and Social Psychology*, 37(3), 350-364. <https://doi.org/10.1177/0261927X17725880>
- Angelides, P., & Antoniou, E. (2012). Understanding the role of culture in developing inclusive schools: A case study from Cyprus. *Journal of School Leadership*, 22(1), 186-209. <https://doi.org/10.1177/105268461202200108>
- Annino, A. (2022). La scuola interculturale e la formazione del cittadino globale: le competenze di cittadinanza partecipata. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4014>
- Antony-Newman, M. (2018). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362-381. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arslan, A., & Calmasur, H. (2017). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Analysis of multiculturalism and democratic attitude of elementary and secondary grade teachers in the sense of various variables]. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90-109.
- Arza, J., Gil-González, D., Catalá, L., Francés, F., González, M. E., Rodríguez, M. F., Sanchís, M. J., Sanz-Barbero, B., Vives-Cases, C., & La Parra, D. (2020). COVID-19 Crisis: Impact on Households of the Roma Community. *International Journal of Roma Studies*, 2(2), 28. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2020.6242>
- Associazione 21 Luglio (2015). *Rapporto annuale 2015*. Recuperado el 17 de diciembre de 2022 de https://www.21luglio.org/2018/wp-content/uploads/2019/05/Rapporto_annuale_2015_def_web-1.pdf
- Associazione 21 Luglio (2016). *Ultimo banco. Analisi dei progetti di scolarizzazione rivolti ai minori rom a Roma. Rapporto 2016*. Recuperado el 17 de diciembre de 2022 de https://www.21luglio.org/21luglio/wp-content/uploads/2017/08/ULTIMO-BANCO_versioneweb.compressed.pdf

- Associazione 21 Luglio (2020a). *Dove restano le briciole. Propositi del Piano rom e ciò che rimane negli insediamenti della Capitale*. Recuperado el 17 de diciembre de 2022 de https://www.21luglio.org/2018/wp-content/uploads/2021/10/Rapporto_2021_web_con_indice.pdf
- Associazione 21 Luglio (2020b). *Comunità rom negli insediamenti formali e informali in Italia. Rapporto 2019*. Recuperado el 17 de diciembre de 2022 de <https://www.21luglio.org/2018/wp-content/uploads/2020/11/periferie-lontane.pdf>
- Associazione 21 Luglio (2021). *L'esclusione nel tempo del Covid. Rapporto 2021*. Recuperado el 17 de diciembre de 2022 de https://www.21luglio.org/2018/wp-content/uploads/2021/10/Rapporto_2021_web_con_indice.pdf
- Associazione 21 Luglio (s.f.). *Dati sull'iscrizione scolastica 2019-2020 su: Roma Capitale, Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici, "Bambine/i e Adolescenti appartenenti alle comunità RSC iscritti all'anno scolastico 2019-2020* [Archivio Associazione 21 Luglio].
- Azzolini, D. (2014). Come vanno a scuola i figli degli immigrati? Gli apprendimenti nella scuola primaria italiana. En A. Colombo (Ed.), *Figli, lavoro, vita quotidiana* (pp. 73-104). Il Mulino.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Thomson.
- Ballesteros, B., & Gil, I. (2011). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación. Recuperado el 15 de diciembre de 2021 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15415.pdf&area=E>
- Bagant, S., Jiménez, N., Ferrer, D. M., & Ruíz, R. (2005). Actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural. *Fórum de Recerca*, 11, 1-39. Recuperado el 8 de marzo de 2024 de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78807/forum_2005_12.pdf?sequence=1
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's reference framework of competences for democratic culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1–17. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15–33. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Batthiany, K., & Cabrera M. (2011). *Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Recuperado el 10 de marzo de 2023 de <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4544>

- Brandford, S. (2013). The impact of “achievement for all” on school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 45-62.
<https://doi.org/10.1177/1741143212462701>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. & Feraz, M. B. (2000). Guidelines for process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25, 3186-3191.
- Bekerman, Z. (2020). Reflection on the dangers of ‘cultural racism’ in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 1-14.
<https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.534>
- Berta-Avila, M. I., & William-White, L. (2010). A Conscious Agenda for Cultivating Future Teachers’ Equity and Social Justice Paradigms. *Teacher Education and Practice*, 23(4), 399-425.
- Besalú, X. (2007). Educar en sociedades pluriculturales. *Cuadernos de pedagogía*.
- Bichi, R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e pensiero.
- Ble, L. B., & Cornelio, E. (2023). Educación inclusiva para un entorno de paz. *Eirene Estudios De Paz y Conflictos*, 6(10), 179-208. Recuperado el 17 de febrero de 2024 de <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/201>
- Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum*, 76(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.627981>
- Bogdan R. & Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Pearson Education Inc. & Allyn & Bacon.
- Bonefeld, M., Kleen, H., & Glock, S. (2021). The Effect of the Interplay of Gender and Ethnicity on Teachers Judgements: Does the School Subject Matter? *Journal of Experimental Education*, 90(4), 818–838. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1878991>
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones”. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T., & Ainscow. M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. centros escolares. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. FUHEM. Recuperado el 17 de febrero de 2024 de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowe>

- Borghetti, C. (2022). Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica. *Studi di Glottodidattica* 2, 11-25.
- Boros, J., & Gergye, E. (2019). Roma population in Hungary – focusing on educational opportunities. En A. Óhidy & K.R. Forray (Eds.), *Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe* (pp. 97-114). Emerald.
- Borrero, R., & Blázquez, F. (2018). La interculturalidad en Extremadura: tareas pendientes para una escuela inclusiva del s.XXI. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 65–92. <https://doi.org/10.6018/j/333121>
- Bortone, R. (2013a). *Un futuro da scrivere. Percorsi europei di scolarizzazione dei rom*. Collana UNAR, Istisss. Recuperado el 20 de febrero de 2023 de https://www.academia.edu/34262545/Un_futuro_da_scrivere_Percorsi_europei_di_scolari_zzazione_dei_rom
- Bortone, R. (2013b). *La scolarizzazione dei minori rom nel quadro italiano ed europeo: osservazione sociologica del contesto, individuazione di criticità e buone pratiche* [Tesis de doctorado]. Uniroma. <http://hdl.handle.net/2307/4144>
- Bortone, R. (2016). La scolarizzazione dei minori rom in Italia: criticità e buone pratiche. *La Rivista di Servizio Sociale: Studi di Scienze Sociali Applicate e di Pianificazione Sociale*, 56(2),10-27. Recuperado el 17 de enero de 2022 de https://scholar.google.it/citations?view_op=view_citation&hl=it&user=TwDcB7wAAAAJ&citation_for_view=TwDcB7wAAAAJ:u-x6o8ySG0sC
- Bortone, R. (2021). Prima la parola. La scolarizzazione “difficile” di Rom e Sinti. *Palaver*, 10(2), 281–298. <https://doi.org/10.1285/i22804250v10i2p281>
- Bortone, R., & Cerquozzi, F. (2017). L'hate speech al tempo di Internet. *Aggiornamenti sociali*, 68, 818-827.
- Bortone, R., & Pistecchia, A. (2018). Online Hate Speech, Marginalized Groups and Minorities. Considerations about Types of Discrimination in the Age of Social Networks and Media. En G. Motta (2018) *Dynamics and Policies of Prejudice from the Eighteenth to the Twenty-First Century*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 231-244.
- Bortone, R., & Pistecchia, A. (2019). Il dibattito sul riconoscimento di Rom, Sinti e Caminanti come minoranza e la Strategia Nazionale di Inclusione. *Palaver*, 8(1), 205-226. <https://doi.org/10.1285/i22804250v8i1p205>
- Branch, A. (2021). Ethnic Identity Discourse in Intercultural Education. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 69-89. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21634>

- Bravi, L. (2019a). Education. En *European Commission. Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Italy* (pp. 48-53), European Commission.
- Bravi, L. (2019b). Rieducare i rom e i sinti tra passato e presente. Il genocidio e l'etnocidio culturale. *Palaver*, 8, 75-102. <https://doi.org/10.1285/i22804250v8i1p75>
- Bravi, L. (2020). Scuola ed educazione nei campi rom italiani. Un'emergenza mai finita. Dalla sfida educativa quotidiana a quella per Covid-19. *SCHOLÉ, LVIII*(2), 199-205.
- Bravo, G.L. (1979). *Cultura Popolare e Beni Culturali*. Tirrenia.
- Bristol City Council (2023). *Equity and Inclusion Policy and Strategic Framework 2023–2027*. Recuperado el 8 de enero de 2024 de <https://www.bristol.gov.uk/files/documents/6555-equality-and-inclusion-strategic-framework-2023-2027/file>
- Burgio, G. (2015). *Tra noi ei rom.: Identità, conflitti, intercultura*. FrancoAngeli.
- Carbone, S. (2023). Roma families and teachers: gaining visibility and recognition through the implementation of socio-educational policies. *Educazione Interculturale*, 21(1), 100–116. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/15989>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., & Monreal, M.C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa* 37(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Cardno, C., Handjani, M., & Howse, J. (2018). Leadership practices and challenges in managing diversity to achieve ethnic inclusion in two New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53, 101-117. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0096-x>
- Caritas Diocesana di Messina (2003). *Progetto di scolarizzazione per i bambini Rom relative all'anno scolastico 1998/99*.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de La Enseñanza. *La Investigación Acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carrasco, M.J. & Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17492>
- Casa-Nova, M. J., Moreira, M.A., & Tagliaventi, M. T. (2020). *School education, minorities and life opportunities. Roma inclusive school experiences*. Edições Húmus. Recuperado el 17 de febrero de 2023 de https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/202605/School+Education_Digital/03d0cada-bf9a-4e99-b032-70a856f81220
- Carugati, F., & Selleri, P. (2001). *Psicologia dell'educazione*. Il Mulino.
- Caurín, C., Morales, A. J., & Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos

- en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>
- Causton, J., & Teoharis, G. (2017). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Co.
- Cavioni, V. (2019). The education of Roma, Sinti and Caminanti children in Italy: Pathways to school inclusion. En *Lifelong learning and the Roma minority in Western and Southern Europe* (pp. 67-93). Emerald Publishing Limited.
- Chin, M. J., Quinn, D. I., Dhaliwal, T. K., & Lovison, V. S. (2020). Bias in the Air: A Nationwide Exploration of Teachers' Implicit Racial Attitudes, Aggregate Bias, and Student Outcomes. *Educational Researcher*, 49(8), 566–578. <https://doi.org/10.3102/0013189x20937240>
- Chiner, E., Cardona, C., & Gómez-Puerta, J. M. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an análisis from a personal and professional perspective. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18–23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Cittadini, S. (2021). *Social Justice and Adequate Housing: Rights, Roma Inclusion and the Feeling of Home* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003184539>
- Cittadini, S. (2023). Adequate for whom? Reflections on the right to adequate housing from fieldwork on Roma inclusion in Italy. *Critical Social Policy*, 43(2), 277-295. <https://doi.org/10.1177/02610183221103570>
- Cimoli, E. (2011). Gli interventi di volontariato a sostegno scolastico dei Rom e Sinti. En P. Bonetti, A. Simoni, & T. Vitale, *La condizione giuridica di Rom e Sinti in Italia* (pp. 983-990). Giuffrè.
- Cingolani, P. (2011). *Rapporti di ricerca. Rom e romeni tra Italia e territori di partenza*. FIERI.
- Ciucci, F. (2012). *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*. FrancoAngeli.
- Clarke, G., Desai, R. M., Hallward-Driemeier, M. C., Irwin, T., Messick, R. E., Scarpetta, S., Smith, W. P., Tata, G. M., Vostroknutova, E. (2007). *Informe sobre el desarrollo Mundial 2005: un mejor clima de inversion para todos*. World Bank Group. Recuperado el 29 de diciembre de 2023 de <http://documents.worldbank.org/curated/en/517201468339090570/Informe-sobre-el-desarrollo-Mundial-2005-un-mejor-clima-de-inversion-para-todos>
- Cochran-Smith, M. (2010). Towards a Theory of Teacher Education for Social Justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, & A. Lieberman, *International Handbook of Education Change*. (2nd ed), (445–467). Springer Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2010). *Research methods in education*. Routledge.
- Colomeischi, A. (2019). Lifelong Learning for Roma in Romania. En A. Óhidy & K.R. Forray (Eds.), *Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe* (pp. 159-179). Emerald.

- Comboni S., & Juárez, J.M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Xochimilco. Recuperado el 9 de diciembre de 2022 de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Comins, I. (2010). Coeducación en el cuidar. Aportaciones a la paz. En E. Díez & M. Sánchez (Eds.), *Género y paz* (pp.315-332). Icaria.
- Consejo de Europa (1989). *Risoluzione su La scolarizzazione dei figli degli zingari e dei viaggianti*. Consiglio dei Ministri dell'Istruzione U.E. (89/C 153/92).
- Consejo de Europa (2000). *Recomendación (2000) 4, sobre la educación de los niños roms/Tziganes en Europa*. Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad"*.
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_Spanish_Version.pdf
- Consejo de Europa (2016). *Competencias para una cultura democrática Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*.
<https://rm.coe.int/16806ccc0d#:~:text=La%20competencia%20democrática%20e%20intercultural,plantean%20las%20situaciones%20democráticas%20e>
- Consejo de Europa (2022). *On the Legal Situation of Roma in Europe*. Recommendation 1557/2022. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16999>
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recomendación (2018/C 189/01) de 22 de mayo de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Consejo de la Unión Europea (2021). *Recomendaciones sobre la igualdad, la inclusión y la participación de la población gitana* (2021/C 93/01) de 12 de marzo de 2021. <https://www.boe.es/doue/2021/093/Z00001-00014.pdf>
- Conti C. et al. (2016). L'integrazione vista dagli insegnanti. Alcuni risultati dall'indagine Istat sulle seconde generazioni. En Santagati M., Ongini V. (a cura di). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti local* (pp. 169-180). Fondazione ISMU.
- Cooperativa Armonia (1996). *Progetto di scolarizzazione dei minori della comunità Rom di Messina*.
- Corbetta (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>

- Costa, K. (2023). *99 tips for creating simple and sustainable educational videos: A guide for online teachers and flipped classes*. Taylor & Francis.
- Costa, S., Pirchio, S., & Glock, S. (2022). Teachers' and preservice teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students and implicit expectations of their academic performance. *International Journal of Intercultural Relations*, 89, 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.05.006>.
- Costa, S., Pirchio, S., Shevchuk, A., & Glock, S. (2023). Does teachers' ethnic bias stress them out? The role of teachers' implicit attitudes toward and expectations of ethnic minority students in teachers' burnout. *International Journal of Intercultural Relations*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101757>
- Critelli, G. (2012). Buone pratiche di inserimento scolastico e casi concreti. En M. Caligiuri, *Progetto Rom: Un popolo di bambini* (pp. 51-60). Rubettino.
- Curcic, S., Miskovic, A., Plaut, S., & Ceobanu, C. (2014). Inclusion, Integration or Perpetual Exclusion? A Critical Examination of the Decade of Roma Inclusion, 2005–2015. *European Educational Research Journal*, 13(3), 257-267.
- Daher L., Gamuzza A., & Leonora A. M. (2016). *Multicultural Schools. Report on the challenges faced by teachers in their educational work*. Università degli Studi di Catania.
- Darmody, M., Byrne, D., & McGinnity, F. (2014). Cumulative Disadvantage? Educational Careers of Migrant Students in Irish Secondary Schools. *Race Ethnicity and Education*, 17 (1)129–151. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674021>
- Deardorff, D. K. (2004). In search of intercultural competence. *International educator*, 13(2), 13-15.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 2011(149), 65-79.
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electronica Educare*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- DeMatthews D. E., Mawhinney H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- DeMatthews D. E. (2020). Addressing racism and ableism in schools: A DisCrit leadership framework for principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(1), 27-34. <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1690419>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3–48. <https://doi.org/10.1177/0013161x20913897>
- Denzin N. K., & Lincoln Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Sage.

- De Schaepmeester, L., J van Braak, J. & Aesaert, K. (2022) Social citizenship competences at the end of primary school: The role of socio-ethnic classroom diversity and teachers' citizenship beliefs and practices in the classroom climate, *Theory & Research in Social Education*, 50(2), 297-326. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2051106>
- Desideri, P. (2020). Il romanés e l'alfabetizzazione dell'alunno zingaro alla scuola dei gagé. Problematiche linguistiche e culturali. *ELLE*, 9(2), 233-246. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/005>
- Desideri, P. (2021). La prospettiva glottodidattica del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti. En M. Dalloiso e M. Mezzadri, *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, 17(pp. 279-290), *SAIL*. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/020>
- Díez, E.J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación* 363, 12-34. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-168>
- Di Masi, D., & Zanon, O. (2017). The inclusion of Roma, Sinti and Caminanti at school: the "Inclusive Profile" to understand the classroom climate. *Encyclopaideia*, 21(47). <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6952>
- Dos Santos, L. M. (2019). The Relationship between Teachers' Beliefs, Teachers' Behaviors, and Teachers' Professional Development: A Literature Review. *International Journal of Education and Practice*, 7(1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2019.71.10.18>
- Dusi P. (2017). I docenti della scuola primaria italiana. Quali competenze interculturali? [The teachers of the Italian primary school. What intercultural competences?]. En A. Portera & P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali* (pp. 126-136). FrancoAngeli.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Morata.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro
- Economic and Social Research Council & Department for International Development [ESRC & DFID]. (13 October 2016). *Development Frontiers Research Fund 2016-17*.
- ECRI (2018). *Annual report on ECRI's activities 2017*. https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/ECRI_Annual%20Report%202018.pdf
- Egido, M. I., & Bertran, M. (2017). Family-school collaboration practices at successful schools in disadvantaged environments. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 29, 97-110. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.07
- Ekins, A. (2017). *Reconsidering inclusion: Sustaining and building inclusive practices in schools*. Routledge.
- Eliyahu-Levi, D. (2023). International collaborative learning experiences cultivate ethnic-cultural dialogue among peers. *Pedagogies: An International Journal*, 18(4), 691-709.

- Epstein, J. (2019). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. En J. Epstein, *School, family, and community interaction* (pp. 39-52). Routledge.
- Escudero, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Espejo-Siles, R., Zych, I., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2020). Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 118, 105337. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105337>
<https://www.psa.ac.uk/psa/news/esrc-dfid-development-frontiers-research-fund-2016-17>
- Essomba, M.A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó
- Essomba M.A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 17(2), 13-27.
- Dell’Agnese, E., & Vitale, T. (2007). Rom e sinti, una galassia di minoranze senza territorio. En G. Amiotti & A. Rosina, *Identità ed integrazione. Passato e presente delle minoranze nell’Europa mediterranea* (123-145). Edizioni FrancoAngeli. Recuperado el 8 de marzo de 2024 de <https://sciencespo.hal.science/hal-01053956>
- Europe Roma Rights Centre [ERRC] (2002,05 May 2002). *Paper: Barriers to the Education of Roma in Europe*. <https://www.errc.org/reports-and-submissions/barriers-to-the-education-of-roma-in-europe-a-position-paper-by-the-european-roma-rights-center>
- European Commission (2011). *An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. COM (2011) 173 final.
<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0173:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2014). *Report on the implementation of the EU framework for National Roma Integration Strategies*. <http://www.refworld.org/docid/544a51ed4.html>
- European Commission. (2015). *Relazione sull’attuazione del Quadro dell’UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom*.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0299>
- European Commission (2016). *Assessing the implementation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies and the Council Recommendation on effective Roma integration measures in the Member States – 2016*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0424>
- European Commission (2017). *European Pillar of Social Rights*. Recommendation (2017/761) of 26 april 2019. <http://data.europa.eu/eli/reco/2017/761/oj>

- European Commission, EACEA & Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report.* <https://data.europa.eu/doi/10.2797/9799>
- European Commission (2020a). *EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 – 2030.* https://commission.europa.eu/document/download/99cc0720-68c2-4300-854f-592bf21dceaf_en?filename=eu_roma_strategic_framework_for_equality_inclusion_and_participation_for_2020_-_2030.pdf
- European Commission (2020b). *A New EU Roma Strategic Framework.*
- European Commission (2020a). *Overall figures of immigrants in european society.* https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-of-life/statistics-migration-europe_en#RefugeesinEurope
- European Commission (2021). *Education and Training Monitor 2021.* <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/chapters/foreword.html>
- European Commission (2023a). *Erasmus+ is the EU's programme for education, training, youth and sport. What is Erasmus+?* <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/about-erasmus/what-is-erasmus>
- European Commission (2023b). *2023 annual work programme "Erasmus+": the Union Programme for Education, Training, Youth and Sport.* <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/2023-annual-work-programme-erasmus-the-union-programme-for-education-training-youth-and-sport>
- European Commission (2023c). *Erasmus+ Programme Guide 2023 (Version 3, 04.04.23).* <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/erasmus-programme-guide>
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States – Survey results at a glance.* <http://fra.europa.eu/en/publication/2012/situation-roma-11-eu-member-states-survey-results-glanceEuropean>
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2014). *Poverty and employment: the situation of Roma in 11 EU. Member States Roma survey – Data in focus.* https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-employment-1_en.pdf
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2016). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey Roma – Selected findings.* <https://doi.org/10.2811/469>

- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2017). *Second European Union Minorities and Discrimination. Survey Main results*. <https://doi.org/10.2811/268615>
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2018a). *Fundamental Rights Report 2018*. <https://doi.org/10.2811/469>
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2018b). *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion. European Union Agency for Fundamental Rights*. <https://doi.org/10.2811/752870>
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2019). *Second European Union Minorities and Discrimination. Survey Roma women in nine EU Member States*. <https://doi.org/10.2811/030653>
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2021). *Fundamental Rights Report 2021*. <https://doi.org/10.2811/379446>
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2022). *Roma in 10 European Countries - Main results" relativo al 2021*. <https://doi.org/10.2811/221064>
- Fehérvári, A. (2023). The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students", *Journal for Multicultural Education*, 17(3), 253-264. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2022-0104>
- Fernández Blázquez, M. L., & Echeita, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(2), 161-183.
- Fernández-Blázquez, M. L. M., & Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Revista Española De Educación Comparada*, 30, 44. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.20629>
- Ford, T. N., & Quinn. L. (2010). First Year Teacher Education Candidates. What Are Their Perceptions about Multicultural Education? *Multicultural Education* 17(4), 18-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ915267.pdf>
- Fundación Secretariado Gitano (2021). *Celebramos la aprobación por el Consejo de Ministros de la nueva Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030*. Recuperado el 8 de marzo de 2024 de <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/134469.html>
- Fundación Secretariado Gitano (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España. Informe ejecutivo*. Recuperado el 8 de enero de 2024 de https://www.gitanos.org/upload/84/23/La_situacion_educativa_del_alumnado_gitano_Informe_ejecutivo_FSG_2023.pdf

- Garanzia Infanzia (2022). *Piano di Azione Nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia (PANGI). Giuste radici per chi cresce*. Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf>
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O., & Li Wei. (2018). *Translanguaging*. *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (ed. C. Chappelle). Wiley.
- García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- García Castaño, F.J. & Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Trotta.
- García-Garnica, M. (2016). La relevancia del liderazgo pedagógico para la mejora y la calidad de la educación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa* 1(2), 4-20 (2016). Recuperado el 9 de diciembre de 2023 de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45033/articulo%20REIDOE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas. Relaciones complejas. *Revista complutense de educación*, 20(2), 275-291.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 143–152.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Gibbs, G. R. (2012). Software and Qualitative Data Analysis. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 251-258). SAGE Publications.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81-82, 67-72.
- Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I., Coronel-Llamas, J.M., García-Rodríguez, M.P. (2020). Distributing Leadership or Distributing Tasks? The Practice of Distributed Leadership by Management and Its Limitations in Two Spanish Secondary Schools. *Education Sciences*, 10(5), 122. <https://doi.org/10.3390/educsci10050122>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., & Jimenez Vargas, F. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>

- González-Falcón, I., García-Rodríguez, M.P., Gómez-Hurtado, I., Carrasco-Macías, M.J. (2019). The importance of principal leadership and context for school success: insights from '(in)visible school'. *School Leadership & Management*, 40 (4), 248-265. <https://doi.org/10.5209/rced.53968>
- González-Falcón, I. (Coord.) (2021). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva*. Pirámide. <https://doi.org/10.15581/004.42.42345>
- Grant, C., & Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education. *Studying diversity in teacher education*, 19-62. Recuperado el 29 de diciembre de 2023 de https://www.melissaleighgibson.com/uploads/2/4/9/5/24951813/grant___gibson_diversity_and_teacher_education.pdf
- Grant K. B. & Ray J. A. (2019). *Home, school and community collaboration: Culturally responsive family engagement*. Sage Publications.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1987). Naturalistic inquiry. En M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 147-151). Pergamon Press.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Paidós Ibérica.
- Hambleton, R. K., & Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En D. Matsumoto & F. J. Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp.46-74). Cambridge University Press.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Rui, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2, 55-60.
- Harte, E., Herrera, F., & Stepanek, M. (2016). *Education of EU migrant children in EU Member States*. RAND Europe. Recuperado el 29 de diciembre de 2023 de https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1715.html
- Helakorpi, J., Lappalainen, S., & Mietola, R. (2020). Equality in the making? Roma and Traveller Minority Policies and Basic Education in Three Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64 (1), 52-69. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1485735>
- Heltai, J. I. (2020). Translanguaging instead of standardisation: Writing Romani at school. *Applied Linguistics Review*, 11(3), 463-484. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0087>
- Hermida, C. (2022). La discriminación racial de los niños gitanos en las escuelas. *Revista Derechos Humanos Y Educación*, 1(6), 121-150. Recuperado el 29 de diciembre de 2023 de <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/77>
- Hernández, M., Pérez, M., & Quijano, R. (2023). El razonamiento moral de los docentes sobre la inclusión educativa. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.508991>

- Higgins, A., Lyne, A., Power, S., & Murphy, M. (2020). *EDNIP 2020. Report. Embracing Diversity Nurturing Integration Project (EDNIP): sharing the story, evolution, model and outcomes of a research and intervention project in five DEIS Band 1 primary schools in Limerick City 2017-2019*. ENDP. Recuperado el 29 de diciembre de 2023 de <https://www.mic.ul.ie/sites/default/files/uploads/140/EDNIP%202020%20Full%20Report.pdf>
- Hillier-Fry, C. (2020). Nuevos retos del liderazgo: la transformación empieza por dentro. *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*, 160, 4. Recuperado el 29 de diciembre de 2023 de https://www.peoplematters.com/Archivos/Descargas/Docs/Docs/articulos/PM_Papel/2020/10_Octubre/2010_ORHLiderazgo.pdf
- Hill-Jackson, V., Sewell, K. L., & Waters, C. (2007). Having our say about multicultural education. *Kappa Delta Pi Record* 43(4) 174-181. <https://doi.org/10.1080/00228958.2007.10516477>
- Hinojosa, E. F., & López, M. C. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Revista Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 23(71), 89–110. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i71.3990>
- Hinojosa, E. F., & López, M. C. (2018). Interculturality and teacher education. A study from preservice teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74 –92. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>
- Hua, N. (2018). Duoyuan wenhua shiyuxia meishu jiaoyu de jiaozhi yu shiming [The value and mission of art education under the multicultural perspective]. *Meishu*, 2, 132–133.
- Huddleston, T., & Wolffhardt, A. (2016). Back to school: Responding to the needs of newcomer refugee youth. *Migration Policy Group*, 1-76. Recuperado el 29 de diciembre de 2022 de <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/2017-3-MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf>
- Huh, J., DeLorme, D.E., & Reid, L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.
- Institute for Economics & Peace [IEP]. (2020). *We Need to Talk. Measuring intercultural dialogue for peace and inclusion*. <https://www.economicsandpeace.org/reports/>
- Isham, C. (2020). *SEDIN: Final Evaluation Report – Executive Summary*. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/5e461610-2df5-4900-8b3f-332d0932e5d9/SEDIN-FINAL-EVALUATION-REPORT.pdf>
- ISTAT (2017). *Fonti di dati sulla popolazione rom, sinti e caminanti. Un'indagine pilota in quattro comuni italiani*. https://www.istat.it/it/files//2017/02/Fonti_di_dati_sulla_popolazione_RSC.pdf

- Istituto degli Innocenti (2017a). *Report di valutazione finale della terza annualità 2015-2016. Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*. Quaderno 61.
<https://www.minori.gov.it/it/minori/quaderno-61-progetto-nazionale-linclusione-e-lintegrazione-dei-bambini-rom-sinti-e-caminanti>
- Istituto degli Innocenti (2017b). *Report finale del percorso sperimentale 2013-2016 del Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC*. Quaderno 62.
https://www.minori.gov.it/it/ricerca-guidata?f%5B0%5D=field_attivita%3A1319
- Istituto degli Innocenti (2019). *Report intermedio di valutazione del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti. Anno 2019*.
https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_report-valutazione-intermedia_pon_rsc_2019.pdf
- Istituto degli Innocenti (2020). *Voce ai protagonisti: attori locali e genitori rom e sinti Indagine qualitativa sul Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*.
<https://www.minori.gov.it/it/minori/rsc-indagine-qualitativa-voce-ai-protagonisti>
- Istituto degli Innocenti (2021). *Report di valutazione finale della triennalità 2017-2020 - Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*.
- Javeau, C. (1971). L'enquête par questionnaire. pág. 1. En Sierra, R. (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo.
- Jordan, J.A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 59-80.
- Karpati, M. (1989). Zingari e scuola: venticinque anni di un difficile rapporto. *Lacio Drom*, 2, 4-21.
- Karpati, M. & Massano S. (1985), *La scolarizzazione dei bambini zingari e viaggianti in Italia*, Torino, Opera Nomadi.
- Kerr, K., & Ainscow, M. (2023). The development of a methodology for enhancing equity within education systems. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2231862>
- Kimmons, R., & Rosenberg, J. M. (2022). Trends and Topics in Educational Technology, 2022 Edition. *TechTrends: for leaders in education & training*, 66(2), 134-140.
<https://doi.org/10.1007/s11528-022-00713-0>
- Koç, C., & Köybasi, F. (2016). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning and their attitudes towards multicultural education. *Educational Research and Reviews* 11(22), 2048-2056. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3009>

- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77- 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. Recuperado el 29 de diciembre de 2023 de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=27419198005>
- Kovač, L., Zorc, J., Pšunder, M. (2023). Teachers' Attitudes towards Roma Pupils from the Perspective of Roma Pupils and Their Mothers. *Treatises and documents journal of ethnic studies [Razprave in gradivo revija za narodnostna vprašanja]*, 91, 69–89. <https://intapi.sciendo.com/pdf/10.2478/tdjes-2023-0015>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kyuchukov, H., & New, W. (2016). Diversity vs. equality: Why the education of Roma children does not work. *Intercultural Education*, 27(6), 629-634. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1259093>
- Lama, A. C., Calmaestra, J. A. N., & Ruiz, N. M. (2020). Las expectativas sobre el alumnado extranjero en un barrio periférico de Granada (España): trayectorias educativas bajo el filtro del culturalismo. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (85), 48-66. Recuperado el 29 de diciembre de 2022 de <http://hdl.handle.net/10481/61407>
- La Malfa, S. (1993). *I Rom. Un'indagine sull'inserimento sociale e scolastico dei bambini zingari a Messina* [tesis de licenciatura]. Università degli Studi di Messina.
- La Malfa, S. (2004). Donne Rom Messina. En A. Cammarota, *Rom e Romni: uomini e donne*. I Quaderni di sociologia, I (pp.73-85). ComunicAzione.
- Latrofa, A. M. (14 de mayo 2019). *Toccare, ascoltare, gustare. Insegnare e imparare in un'aula senza pareti*. Recuperado el 10 de diciembre de 2023 de Giunti scuola. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/toccare-ascoltare-gustare-insegnare-e>
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 575-589.
- Legge 20 maggio 1982 n. 270, "Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente" (1982, 22 maggio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (139). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1982/05/22/082U0270/sg>
- Legge 28 agosto 1997 n. 285, "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità" per l'infanzia e l'adolescenza" (1997, 05 settembre) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (207). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/09/05/097G0322/sg>

- Legge 15 dicembre 1999 n. 482, “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche” (1999, 20 dicembre) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (297), p. 4-9.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1999/12/20/297/sg/pdf>
- Legge 13 luglio 2015 n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” (2015,15 luglio). *Gazzetta Ufficiale*, (162). <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000 a). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*, 38(2), 112-129. Recuperado el 15 de diciembre de 2021 de
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432035.pdf>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000 b). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School leadership & management*, 20(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/713696963>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Área de Educación.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Leiva, J.J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos*, 14, 119-133.
- Leiva, J.J. (2013). *Gestión de la diversidad cultural en contextos de participación comunitaria. Miradas educativas para la inclusión social*. Octaedro.
- León, M. J., Estévez B., & Crisol E. (2016a). *Atención a la diversidad en Educación Primaria*. Fleming.
- León, M. J., López, MC., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E., & Moreno, R. (2016b). Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria. En JL. Bernal (Coordinador), *Libro de Simposios. XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE). Liderazgo inclusivo y para la justicia social*. (pp. 127-153). Universidad de Zaragoza.
- León, M. J. & López, M. C. (2017). La formación del líder inclusivo. En J. C. Núñez (Comp.). *Perspectivas psicológica y educativa de las necesidades educativas especiales* (pp. 215-225). SCINFOPER
- Levínská, M., Bitternová, D., & Doubek, D. (2019). Roma Minority in the Czech Republic. En A. Óhidy & K.R. Forray (Eds.), *Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe* (pp. 71-95). Emerald.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Raza y Cultura*. Cátedra.

- Lewis, O. (1959). *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*. Science Ediction.
- Lewis (1973). *La cultura della povertà*. Il Mulino.
- Liégeois, J.P. (2004). La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 91-123. Recuperado el 29 de marzo de 2023 de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/100>
- Liégéois, J.P. (2015), *L'Antiziganismo*. QUDLIBET.
- Liu, Q., Çolak, F.Z., & Agirdag, O. (2020). Characteristics, issues, and future directions in Chinese multicultural education: a review of selected research 2000–2018. *Asia Pacific Educ. Rev.* 21, 279–294. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09624-2>
- Llorent, V.J., González-Gómez, A.L. , Farrington, D.P., & Zych , I.(2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema* 2020, 32(1), 47-53. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>
- Llorent, V.J., & Núñez-Flores, M. (2023). Las competencias socioemocionales y morales del profesorado de Educación Infantil a Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(3). <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79717>
- Lopes, J.L., & Oliveira, C.R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>
- López-Azuaga R., Suárez Riveiro J.M. (2018). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 1019-1033. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1507049>
- López-López, M.C., & Hinojosa Pareja, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15 (1), 195-218.
- López-López, M.C. & Hinojosa-Pareja, E.F. (2016). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity, *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 503-519. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095249>
- López-López, M.C., & La Malfa, S. (2020). Perceptions of Compulsory Education Teachers About Cultural Diversity: A Study in the City of Messina. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>
- López-López, M.C., León-Guerrero, M.J. & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive Leadership of School Management from the View of Families: Construction and Validation of LEI-Q. *Education Sciences*, 11(9), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>

- López-López, M. C., Rodríguez-Sabiote, C., & La Malfa, S. (2021). The Professional Profile of Teachers Working with Roma Students based on their Perceptions of Cultural Diversity. A Study in Compulsory Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(12), 1–20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n12.1>
- López-López, M.C. & León-Guerrero, M.J (2021). La investigación acción participativa como instrumento de mejora de la inclusión en los centros educativos. En M.A. Rego, M. Lorenzo, y A. Quiroga-Carrillo, (2021), *La educación en red, realidades diversas, horizontes comunes* (pp.188-189). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2021.1393>
- López-López, M.C., León-Guerrero, M.J., & Hinojosa-Pareja, E.F. (2022a). Construction and Validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team). *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>
- López-López, M.C., Romero-López, M.A. & Hinojosa-Pareja, E.F. (2022b). School Management Teams in the Face of Inclusion. Teachers' Perspectives. *Journal of Research on Leadership Education* 1-25. <https://doi.org/10.1177/19427751221138875>
- López-López, M.C., López-Fuentes, R., Epelde-Larrañaga, A. & Fernández-Prados, M.J. (2023). School management team and inclusion: the perspective of families and teachers in the Spanish context. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2298209>
- López-López, M.C. (2023). Paideia inclusiva e infancia. Cambiar las prácticas desde el aula, la escuela y el entorno. En Spina, C., & López-López, M. C. (Eds.) (2023). *Reflections for an Ethical-Dialogical, Sustainable and Inclusive Paideia. International contributions from a heuristic perspective* (pp. 165-177). Pensa MultiMedia.
- López-López, M.C. & León-Guerrero, M.J. (2023). Las direcciones escolares como líderes pedagógicos en los procesos de inclusión educativa. En M. C. López-López, F. Pizzi, & P. Russo (Ed.) (2023). *The frontiers of inclusive education. Theory and practice in Italy and Spain* (pp.17-34). Pensa MultiMedia.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipán (Ed.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp.31-64). Mira Editores.
- Macia, M. & Llevot, N. (2019). *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*. Edicions de la Universitat de Lleida. <https://doi.org/10.21001/families.2019>
- Mac Ruairc, G. (2020). Headspace: School Leaders Working towards Inclusive Schools. En C. Boyle, J. Anderson and S. Mavropoulou (Eds.). *Inclusive Education: Global Issues and Controversies* (pp. 58-70) Brill/ Sense.

- Malonda, E., Llorca, A., Samper, P., Córdoba, A., & Mestre M. V. (2019). Prácticas prosociales parentales y su relación con la empatía y la conducta prosocial. *Revista de Investigación en Psicología Social* 6(2), 5-17.
http://sportsem.uv.es/j_sports_and_em/index.php/rips/article/view/127
- Malone, L., Seeberg, V., & Yu, X. (2023). “The Soft Bigotry of Low Expectations”: Perceptions of teacher expectations among Black families in a suburban school. *Educational Studies*, 59(3), 247–263. <https://doi.org/10.1080/00131946.2023.2165924>
- Maltoni, A. (10 gennaio 2021). Scriviamo all’extraterrestre, raccontiamo storie: attività per la classe multiculturale. *Sesamo. La rivista per l’intercultura*. Giunti Scuola. Recuperado el 29 de diciembre de 2023 de <https://www.giuntiscuola.it/articoli/attivita-la-classe-multiculturale>
- Malusà, G., & Tarozzi, M. (2017). Ensuring quality and equity in an Italian multicultural primary school. En A. Portera & C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World* (pp. 221-238). Cambridge Scholars Publishing.
- Marchesi, A., Duran, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. OEI-UNESCO.
- Markic, S. & Eilks, I. (2013). Potential Changes in Prospective Chemistry Teachers’ Beliefs About Teaching and Learning – A Cross-Level Study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 979-998. <https://doi.org/10.1007/S10763-013-9417-9>
- Martínez, M. (2019). Hacia la educación inclusiva: una visión sistémica. *Educación*, 25(1), 11–32. <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1764>
- Martínez-Arias, M.R., Hernández-Lloreda, M.J., & Hernández-Lloreda, M.V. (2006). *Psicometría*. Alianza Editorial.
- Martínez, A. & Gómez, J.L. (Coords.). (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Editorial Grupo 5.
- Martínez-Miguélez (2012). *Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación*. Recuperado el 25 de enero 2023 de <http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>
- Matencio, R. M., Molina, J., & Miralles, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Revista Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 181–210. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2187>
- Mazi, A. (2020). Examination of the Teachers Multicultural Perceptions: Sample of Hatay Province. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 151-163. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.9>

- McAuliffe, L. (2018). Inclusion for All? En T. G. K. Bryce, W. M. Humes, D. Gillies and A. Kennedy (eds), *Scottish Education: Referendum*, (pp. 697–706). Edinburgh University Press.
- McAuliffe, M. & A. Triandafyllidou (2022). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones OIM.
<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>
- Mcluhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New American Library.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Mendoza, K. M., Henríquez, S. S., Carrillo, M. F., & Bravo P. R. (2017). The intercultural sensitivity of chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-82. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.173>
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S., & Segovia-Aguilar, B. (2023). Examination of the Participation of Roma Families in the Educational System: Difficulties and Successful Practices. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 64-90.
- Mesenes & Rodríguez (2011). Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. UOT, Universitat Oberta de Catalunya.
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707-722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Milani, M., & Portera, A. (2021). Intercultural Education and Competences at School: Results of an Exploratory Study in Italy. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 49–67. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21527>
- Milenkova, V., & Molhov, M. (2009). Specific features of roma education under the conditions of contemporary bulgarian society. *New Balkan Politics*, 10(1). Recuperado el 7 de enero 2022 <https://www.newbalkanpolitics.org.mk/item/SPECIFIC-FEATURES-OF-ROMA-EDUCATION-UNDER-THE-CONDITIONS-OF-CONTEMPORARY-BULGARIAN-SOCIETY#1>
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2014) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito & Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità [MIM-ISMU] (2023). *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società. Report 4/2022*. Fondazione ISMU.
- Ministero dell'Interno (2019). *Ansa, Viminale «fotografia» insediamenti comunità su Roma, Milano e Napoli, 4 settembre 2019*.

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Ministero dell'Istruzione e della ricerca, Ministero della salute & Istituto degli Innocenti [MLPS, MIUR & Istituto degli Innocenti] (2013). *PON "Inclusione" 2017-2020. Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e camminanti (RSC)*.

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Ministero dell'Istruzione e della ricerca, Ministero della salute & Istituto degli Innocenti [MLPS, MIUR & Istituto degli Innocenti] (2014). *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti - PON "Inclusione" 2014-2020*. <https://www.minori.it/it/progetto-nazionale-linclusione-e-lintegrazione-dei-bambini-rom-sinti-e-caminanti-pon-inclusione-2014>

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Ministero dell'Istruzione e della ricerca, Ministero della Salute e Istituto degli Innocenti [MLPS, MIUR & Istituto degli Innocenti] (2021). *PON "Inclusione" 2021-2023. Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e camminanti (RSC)*. <https://www.progettonazionalelsc.it/>

Ministero della Pubblica Istruzione [MPI] (1986). *"Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado"*. C.M. 16 luglio 1986 n. 207 Ministero della Pubblica Istruzione.

<https://cms.csa.fi.it/LinkClick.aspx?fileticket=VrFE%2BdEfI7w%3D&tabid=255>

Ministero della Pubblica Istruzione [MPI] (2006). *"Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"* (Circolare ministeriale. n.24/2006).

https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf

Ministero della Pubblica Istruzione [MPI] (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Ministero della Pubblica Istruzione.

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

Mirazchiyski, P., Sandreli J.H., Javornik, Š., Kreci, V., Rosser-Limiñana, A., & Trunk, A. N. (2022). Roma students and their inclusion in schools. *International Journal of Innovation and Learning*, 32 (1), pp.70 – 88. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2022.123810>

Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2) 53-65. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2007). *Sistema educativo di istruzione e di formazione* (Italia).

<https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2010). *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* (Circolare Ministeriale n. 2/2010). https://www.edscuola.eu/wordpress/?wpfb_dl=62
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2012a). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2012b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012). <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.0>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2016). *Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019* (D.M. n.797 del 19/10/2016). http://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/44-47.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2018a). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari 2018* (Nota n. 3645/1). <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2018b). *L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno* (Nota n. 1143 del 17/05/2018). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.+1143+del+17+maggio+2018.pdf/d1cf5e93-36de-47b7-9014-d7b85eee79d4?version=1.0&t=1526636630693>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017/2018*. <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti*

- migratori*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Documento-Orientamenti-interculturali2022.pdf/d6d7e7bb-a3dd-3f99-48fe-75850bb3d2d9?version=1.0&t=1648725704586>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] & Opera Nomadi (2005). *Protocollo d'Intesa MIUR - Opera Nomadi* (22 giugno 2005).
https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_16_febbraio_06.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca & Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità [MIUR-ISMU] (2011). *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza Rapporto nazionale A.s. 2010/2011*. Quaderni Ismu 4/2011.
https://www.cestim.it/argomenti/06scuola/miur_rapporti_alunni_cittadinanza_non_italiana/2011_rapporto_nazionale_alunni_con_cittadinanza_non_italiana_a.s.2010_11.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca & Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità [MIUR-ISMU] (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*. Quaderni Ismu 1/2015. Fondazione ISMU.
https://www.istruzione.it/allegati/2015/12-Rapporto_alunni_cittadinanza_non_italiana_2013_14.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca & Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità [MIUR-ISMU] (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015. Fondazione ISMU.
<https://www.ismu.org/alunni-con-cittadinanza-non-italiana-la-scuola-multiculturale-nei-contesti-locali/>
- Molonia, T. (2022). *La inclusión en centros educativos en la ciudad de Messina (Italia)* [Tesi de doctorado]. Universidad de Granada. Recuperado el 17 de febrero de 2024 de [https://digibug.ugr.es/flexpaper/handle/10481/76034/74298\(1\).pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/flexpaper/handle/10481/76034/74298(1).pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Montessori & UdiGitalEdu (2023). *La Guía MonTech: Aprender y enseñar tecnologías creativas desde un enfoque Montessori*. Recuperado el 17 de enero de 2024 de https://montessoritech.eu/wpcontent/uploads/2023/07/MONTECH_teacher_guide_version_2_SPANISH.pdf
- Morello, I. (11 de septiembre de 2017). Tutto il mondo in una scuola: arte e fotografia sociale, *Sesamo .Rivista didattica interculturale*. Recuperado el 8 de marzo de 2022 de <https://www.giuntiscuola.it/articoli/tutto-il-mondo-in-una-scuola-arte-e-fot>
- Morrissey, B. (2021). Theorising leadership for inclusion in the Irish context: A triadic typology within a distributed ecosystem. *Management in Education*, 35(1), 22-31.
<https://doi.org/10.1177/0892020620942507>

- Mossou S. & Lane, A. (2018). *Anti-Migrant Hate Speech*. Quaker Council for European Affairs, 28 June. Recuperado el 4 de marzo de 2024 de www.qcea.org/2018/06/anti-migrant-hate-speech-report-published/.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: Teoría Clásica y Teoría de Respuesta a los Ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Muñoz Sedano, A. (2010). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Contrastes, Revista Cultural*, 58, 49-57. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9898220101A/17334>
- Muñoz Vacas, T. (2021). Antigitanismo y anti-antigitanismo: volviendo al discurso de la resistencia romaní. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 21(2), e2889. Recuperado el 8 de marzo de 2024 de <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2889>
- Muntaner-Guasp, J. J. M., Ramón, M. R. R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34, 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Necochea, V. (2018). Racial witnessing and the formation of los conscientes – race critical preservice teachers. *Race Ethnicity and Education*, 21(6), 721-738. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1395321>
- Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (2013). Educator beliefs and cultural knowledge. Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67–95. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488595>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Nowicka, E., & Witkowski, M. (2023). Attitudes towards the mother tongue among Roma in Poland. *Romani Studies*, 33 (2). <https://doi.org/10.3828/rost.2023.11>
- Núñez-Flores, M., & Llorent, V.J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51(2), 171–180. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180>
- Óhidy, A. (2018). Widening participation in higher education: Policies and outcomes in Germany. En S. Riddell, E. Weedon, S. Minty, & S. Whittaker (Eds.), *Higher education, access and funding: The UK in the international perspective* (pp. 163–183). Emerald Publishing.
- Óhidy, A. (2023a). Social Mobility through Education: Lifelong Learning and the Roma-Minority in Selected Central and Eastern European Countries. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1), 58–69. <https://doi.org/10.37441/cej/2023/5/1/12317>

- Óhidy, A. (2023b), "Participation and Success of Roma in the Western Balkans in Education and Lifelong Learning – Conclusions of the Country Studies about Albania, Bosnia and Herzegovina, Kosovo, Montenegro and Serbia", En Óhidy, A. and K.R. Forray (Eds.) *Lifelong Learning and the Roma Minority in the Western Balkans* (pp. 157-180). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80382-521-220231008>
- O’Nions, H. (2015). Narratives of social inclusion in the context of Roma school segregation. *Social Inclusion*, 3(5), 103-114.
- Opera Nomadi (s.f.). *Progetto di scolarizzazione dei bambini e degli adolescenti nomadi per il triennio 2000/2003 a Messina*.
- Operti, R. (2017). *15 claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. Re-flexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. OIE-UNESCO. Recuperado el 9 de diciembre de 2023 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259069S.pdf>
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267–282. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413>
- Oranje, J., & Smith, L. F. (2018). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective. *Language Teaching Research*, 22(3), 310–329. <https://doi.org/10.1177/1362168817691319>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI). Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-vi_d5f68679-en#page59
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2023). "What is the profile of vocational teachers and what is the student-vocational teacher ratio?". En *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/72672c48-en>.
- Osiname, A. T. (2018). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63-83. <https://doi.org/10.1177/1365480217717529>
- Pagani C., Robustelli, F., & Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education*, 22(4), 337-349.

- <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.617427>
- Pareja, D. (2017). *Actitudes y concepciones pedagógicas hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario: Un estudio con alumnado de grado de educación primaria*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Malaga. Recuperado el 9 de diciembre de 2023 de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/10630/15676/1/TD_PAREJA_DE_VICENTE_Dolores.pdf.
- Pareja, D., Leiva, J.J., & Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Pedregosa-Fauste, S., Tejero-Vidal, L. L., García-Díaz, F., & Martínez-Rodríguez, L. (2024). Using LEGO® Serious Play for students' Critical-Reflective Reasoning development in the construction of the nursing metaparadigm. *Nurse Education Today*, 134, 106104.
- Pérez, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. UNED.
- Persico, G., & Sarcinelli, A. (2017). The national project for Roma, Sinti and Caminanti children inclusion: A Socio-Anthropological overview. *Anuac*, 6(1), 209-232. <https://doi.org/10.7340/anuac2239-625X-2932>
- Piasere, L. (2004). *I rom d'Europa*. Editori Laterza. Recuperado el 17 de febrero de 2024 de <http://digital.casalini.it/8842073032>
- Piasere (2009). *I rom d'Europa Una storia moderna*. Laterza.
- Piasere, L. (2010). *A scuola. Tra antropologia e educazione*. SEID Editori.
- Pontis, A. (2022). Il viaggio linguistico e interculturale degli studenti in mobilità internazionale per motivi di studio: il "forum online" come strumento di confronto e condivisione. *ECHO* (4), 109-119. <https://doi.org/10.15162/2704-8659/1550>
- Porakari, J., Sevala, B., Miniti, P., Saemane, G., Sharma, U., & Forlin, C. (2015). Solomon Islands school lead ers readiness for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8). <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1013999>
- Porter, S., England, L., Juodis, M., ten Brinke, L., & Wilson, K. (2008). Is the face a window to the soul? Investigation of the accuracy of intuitive judgments of the trustworthiness of human faces. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(3), 171–177. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.40.3.171>
- Portera, A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione Interculturale: Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 1-10. <https://doi.org/10.14605/EI1721901>

- Pozo, C., & Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad Erasmus: Motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441–458. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.138191>
- Presidenza della Repubblica (2016). *IV Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2016-2017*. (DPR 31/08/16). Gazzetta Ufficiale n. 267 del 15-11-2016. Recuperado el 8 de marzo de 2021 de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/11/15/16A07780/sg>
- Presidenza della Repubblica (2022). *V Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023* (DPR 25/01/22). Gazzetta Ufficiale n° 87 del 13 aprile 2022. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2022/04/13/87/so/14/sg/pdf>
- Provveditorato agli Studi di Messina (2003). *Dati relativi alla Dispersione scolastica anni scolastici 1997/1998, 1998/1999, 2000/01, 2001/02, 2002/2003*.
- Pudlas, K. A. (2010). Leading teacher in professional development for inclusion. En A.L. Edmund, R.B. Macmillan (Eds.), *Leadership for Inclusion: A Practical Guide* (pp.117-130). Sense.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Qian, J. (2010). *Effects of sampling variability on dimensionality analysis*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Denver, CO.
- Qian, M. H. (2011). Luelun duoyuan wenhua jiaoyu de linian yu shijian [A tentative study of the localized theory about multicultural education]. *Beijing daxue xuebao (zhexue shehui kexueban)*, 48(3), 136–143.
- Reiter, A., & Shannon, D. (2011). Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement: evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program. *Multicultural Education*, 19(3), 41–46.
- Rice, M. F., & Smith, E. (2023). Special education teachers' entangled agencies, intersectional identities, and commitments to equity and inclusion. *Journal of Special Education Technology*, 38(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/01626434221134260>
- Richaud, M. C. (2009). Influencia del Modelado de los Padres sobre el Desarrollo del Razonamiento Prosocial en los/las Niños/as. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 187-198. Recuperado el 17 de febrero de 2024 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000100021
- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70, 55-81. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070001055>

- Rivas-Drake, D., & Umaña-Taylor, A. (2019). *Below the Surface: Talking with Teens about Race, Ethnicity, and Identity*. Princeton University Press.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 22-34.
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Romijn, B., Slot, P., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Rosinský, R. (2019). Education of the Roma Minority in Slovakia. In A. Óhidy & K.R. Forray (Eds.), *Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe* (pp. 181-201). Emerald.
- Ruiz, J. L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rutigliano, A. (2020). *Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*. *OECD Education Working Papers* (228). <https://doi.org/10.1787/8ce7d6eb-en>
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. Jossey-Bass.
- Salahshour, N. (2021). A critique of New Zealand's exclusive approach to intercultural education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 56(1), 111-128. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00179-9>
- Salandra, S. (2013a). *Da rom a cittadini. Una via di uscita dalla trappola identitaria* [Tesis de doctorado]. Dipartimento di Ricerca in Pedagogia e sociologia interculturale. Scuola di Dottorato in Europa Mediterranea. Università degli Studi di Messina.
- Salandra, S. (2013b). *Percorsi di cittadinanza. Case per i Rom nella città di Messina*. Paper for the Espanet Conference "Italia, Europa: Integrazione sociale e integrazione politica". Università della Calabria, Rende, 19 - 21 Settembre 2013
- Salgado-Orellana, N. (2022). *Una investigación en el contexto educativo ibérico sobre la inclusión y el compromiso escolar del alumnado gitano*. [Tesis de doctorado]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación Universidad de Granada. Recuperado el 9 de diciembre de 2023 de <https://hdl.handle.net/10481/80677>
- Salgado-Orellana, N., Berrocal de Luna, E., & Sánchez-Núñez, C. A. (2019). Intercultural education for sustainability in the educational interventions targeting the roma student: A systematic review. *Sustainability*, 11(12), 3238. <https://doi.org/10.3390/su11123238>
- Salisbury, C. L., & McGregor, G. (2002). The Administrative Climate and Context of Inclusive Elementary Schools. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111–127.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sanahuja, A., Borri-Anadon, C., & De Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1), 17-37. <https://doi.org/10.35362/rie8914993>
- Sánchez, S., Quintosa, Y., & Ibarra, L. (2022). *Relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes sin amparo familiar. Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. UNR Editora. <https://doi.org/10.30849/SIP.GTEDinvedpand2022>
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Centro Studi Erickson.
- Santos, M. A., & De la Rosa, L. (2016). La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas. *Revista Ideales*, 1, 9-21.
- Sarcinelli, A. (2012). Maestre al campo rom. En *Intercultura: report sul futuro* (pp.59-74). Casalini. <https://doi.org/>
- Sarcinelli, A. (2020). Insegnare l'arte della differenziazione e del conformismo ai bambini rom. *Revue Quart Monde* [Online], 231 | 2014/3. Recuperado el 9 de diciembre de 2022 de <https://www.revue-quartmonde.org/6003>
- Saukko P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Sage.
- Save the Children (2022). IMMERSE. *Buone pratiche di educazione inclusiva e innovazione sociale per i minorenni migranti in Europa*. Recuperado el 14 de enero de 2023 <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/immerse-buone-pratiche-di-inclusione-educativa.pdf>
- Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M., & Gornik, B. (2021). *Migrant Children's integration and education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*. Octaedro. Recuperado el 17 de febrero de 2023 de <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/04/9788418615375.pdf>
- Sharma, S. (2020). A poststructural analysis of study abroad as teacher preparation pedagogy: Thinking through theory for generative practice. *Theory into Practice*, 59(3), 310-320.
<http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2020.1740018>

- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 5366. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n10.6>
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, (7), 97-106. Recuperado el 17 de febrero de 2021 de <https://core.ac.uk/download/pdf/322531228.pdf>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Siapera, E., Moreo, E., & Zhou, J. (2018). Hate track: Tracking and monitoring online racist speech. *Irish Human Rights and Equality Commission*. Recuperado el 9 de diciembre de 2022 de <http://hdl.handle.net/10197/9916>
- Sierra, R. (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo.
Recuperado el 13 de marzo de: <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2018/11/sierra-bravo-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Simón, C., & Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Sleeter, C. (2009). Teacher education, neoliberalism, and social justice. En W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 611–624). Routledge.
- Sleeter, C. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículo? *RELIEVE*, 24 (2), 1-12.
- Sleeter, C. E., & Zavala, M. (2020). *Transformative Ethnic Studies in Schools: Curriculum, Pedagogy, and Research*. Multicultural Education.
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Recuperado el 20 de febrero de 2021 de https://sosprofes.es/wp-content/uploads/2016/11/guia_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva.pdf
- Spinelli S. (2016). *I Rom questi sconosciuti*. Mimesis.
- Surdu, L. Switzer, F.(2015). Reading tales. An informal educational practice for social change. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 38 (1), 24-28. <https://doi.org/10.25656/01:14012>
- Świątek, A., & Osuch, W. (2019). The Roma community in Poland – the share of the population and its spatial distribution. In A. Óhidy & K. R. Forray (Eds.), *Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe* (pp. 135-157). Emerald.

- Szeto, E., & Cheng, A. Y. N. (2018). How do principals practice leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 50-68. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087>
- Szpunar, G. (2020). Thinking intelligently to promote a democratic society. *Psycho-pedagogical research in a Double-degree programme*, 53, 179- 202. <https://doi.org/10.13133/9788893771313>
- Szpunar, G. (2022). The reflective teacher for an inclusive school. *Pedagogia oggi*, 20(1), 161-167. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-21>
- Tagliaventi, M.T. (2021). Per una scuola inclusiva per tutti. Riflessioni a partire dal progetto RISE (Roma Inclusive School Experiences) [An inclusive school for all. Reflections from the RISE project (Roma Inclusive School Experiences)]. *Educazione Interculturale*, 19 (1), 3 – 17. <https://dx.doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12960>
- Tagliaventi, A. (2022, 14 giugno) I volti di una comunità educante, *Territori educativi*. Recuperado el 10 de enero de 2023 de <https://comune-info.net/scuole-aperte/i-volti-di-una-comunita-educante/>
- Tamanini, F. (14 de mayo de 2018). *La classe come “giardino delle conoscenze”: che bello imparare nell’arcipelago dei banchi!* Giunti Scuola. Recuperado el 10 de febrero de 2021 <https://www.giuntiscuola.it/articoli/la-classe-come-giardino-delle-conoscenz>
- Tangen, D., & Beutel, D. (2017). Pre-service teachers’ perceptions of self as inclusive educators. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184327>
- Tarozzi, M. (2013). Educating teachers for social justice in intercultural context. En A. Portera & S. Lamberti (Eds.), *Intercultural counselling and education in the global world* (pp. 642-652). Qui edit.
- Tarozzi, M. (2014). Building an ‘intercultural ethos’ in teacher. *Intercultural Education*, 25(2), 128-142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>
- Tarozzi, M. (2017a). Educazione alla giustizia sociale. Social justice education. En *Gli alfabeti dell’intercultura* (pp. 271-279). Edizioni ETS.
- Tarozzi, M. (2017b). Educare alla cittadinanza globale, fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità. En *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione dei percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali* (pp. 221-230). Progedid.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós.

- Teng, X. (2003). Zuqun, wenhua chayi yu xuexiao kecheng duoyanghua [Ethnic groups, cultural differences and school curriculum diversity]. *Jiangshu shehui kexue [Jiangsu Social Sciences]*, 4, 24–29.
- Terrón-Caro, T., Rebolledo, T., Rodríguez, M. del R., & Esteban, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales: un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33(2 Julio), 141–164.
<https://doi.org/10.6018/j/233181>
- Timans, R., Wouters, P., & Heilbron, J. (2019J). Mixed methods research: what it is and what it could be. *Theory and Society*, 48, 193–216. <https://doi.org/10.1007/s11186-019-09345-5>
- Tomasello, F. (2019). *I Rom fra alterità e protagonismo: “Un libro e una penna”: un progetto per Jakova* [Tesis de licenciatura]. Alma Mater Studiorum. Università di Bologna.
- Torrego, J. C., & Monge, C. (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.
- Torres, J. (1996). *El curriculum oculto*. Morata.
- Trzcíńska-Król, M. (2020). Cooperation between teachers and parents of foreign students. *International Journal about Parents in Education*, 12, 96-102.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 3(5). Recuperado el 9 de diciembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>
- UDS Estatal de Educación [2009]. *Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión en la escuela*. Quadernos de Buenas prácticas FEAPS. Recuperado el 10 de febrero de 2021 de <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/bp-reine.pdf>
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali [UNAR] (2012). *Strategia Nazionale d’inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti 2012/2020: Attuazione comunicazione commissione europea n.173/2011*. Recuperado el 8 de marzo de 2024 de <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/integrazione-rom-sinti-e-caminanti/Documents/Strategia%20Nazionale.pdf>
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali [UNAR] (2021a). *Progetto P.A.L. Piani di Azione Locale*. Recuperado el 8 de marzo de 2024 de <https://www.pianiazionelocale-rsc.com/il-progetto/>
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali [UNAR] (2021b). *Piano di Azione Locale per l’inclusione e la partecipazione delle comunità rom, sinte e camminanti della città di Messina*. Recuperado el 8 de marzo de 2023 de <https://www.pianiazionelocale-rsc.com/wp-content/uploads/2021/11/PAL-Messina.pdf>
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali [UNAR] (2022). *Strategia Nazionale di uguaglianza, Inclusione e partecipazione di rom e sinti 2021-2030. Attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 12 marzo 2021 (2021/c 93/01)*.

- Recuperado el 9 de febrero de 2023 de https://www.unar.it/portale/documents/20125/51449/Strategia_Nazionale_di_uguaglianza_inclusione_partecipazione_di_Rom_e_Sinti_2021-2030+-+ITA+16.11+%283%29.pdf/27d0a764-06a4-6c48-d1a9-76c1ea541708?t=1669798252215
- Ufficio Scolastico Regionale Marche [USR Marche] (2020). *Una scuola multiculturale. Buone pratiche nel territorio marchigiano*. Recuperado el 9 de diciembre de 2022 de https://www.usrmarche.it/moodle/pluginfile.php?file=%2F2193%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FStillo_report_Fami740_Marche.pdf
- Ufficio servizi sociali per minori [USSM] (s.f.). *Dati statici minori Rom ed extracomunitari entrati nel circuito penale negli anni 2000/2001*.
- United Nations [UN] (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/ceschr.pdf>
- United Nations [UN] (1965). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- United Nations [UN] (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division [UN DESA] (2021). *International Migrant Stock 2020*. (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2020). Recuperado el 9 de febrero de 2023 de https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/files/documents/2021/Jan/undesapd_2020_international_migrant_stock_documentation.pdf
<https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>
- United Nations Development Programme [UNDP] (2015). *Transforming Our World: 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Development Programme [UNDP] (2023). *Gender Social Norms Index (Gsní). Breaking down gender biases: Shifting social norms towards gender equality*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la enseñanza*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1990). *Mundial, Bank., & UNICEF. Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2001a). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.
<https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2001b). *Good Safeguarding Practices*. <https://ich.unesco.org/en/register>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa/PDF/142919spa.pdf.multi
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/material_m6/directrices_unesco.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO, resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2010). *Reaching the marginalized. 2000 Education for All Global Monitoring*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001872/187279e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2011). *UNESCO and Education: Everyone has the right to education*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016a). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All: Global Education Monitoring Report*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016b). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdocat.org/wp-content/uploads/2019/04/ED2030_DeclaracionIncheonCAT.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020a). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All Means All*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020b). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASIM9654>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2021). *Global Education Monitoring Report 2021: Inclusion and education: All means all*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2023). *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (1989). *Convention on the Rights of the Child. For every child, every right. Convention on the Rights of the Child text | UNICEF*
- Università per Stranieri di Siena [UNISTRASI] (s.f.). *L'AltroParlante*. Recuperado el 20 de febrero de 2024 de <https://cluss.unistrasi.it/1/116/153/L-AltRoparlante.htm>
- Università degli Studi di Messina (2003). *Censimento delle famiglie residenti al Campo nomadi, aggiornato al 31/03/2003*. Facoltà di Scienze Politiche, Dipartimento di Studi Politici e Sociali Università degli Studi di Messina.
- Urbina, C., Simón, C., & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. Teachers' conceptions about disruptive behaviours: Analysis from an inclusive perspective. *Journal for the Study of Education and Development*, 34(2)205-217. <https://doi.org/10.1174/021037011795377584>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(6), 51-66.
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Valdés, R., Campos, F., & Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-129. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.179.60900>
- Van den Bogaert, S. (2018). Education as a Key to Inclusion and as an Indispensable Means of Realizing Other Human Rights. In *Segregation of Roma Children in Education* (pp. 30-83). Brill Nijhoff. https://doi.org/10.1163/9789004354210_004
- Vargas, J., & Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.

- <https://doi.org/10.17763/haer.73.4.k6807432592612j3><https://doi.org/10.17763/haer.73.4.k6807432592612j3>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30), 1-29.
- Waddell, J. (2011). Crossing borders without leaving town: the impact of cultural immersion on the perceptions of teacher education candidates. *Issues in Teacher Education*, 20(2), 23-36.
- Wang, F. (2018). Social Justice Leadership-Theory and Practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761341>
- Wang, J. (2005). Duoyan wenhua jiaoyu de liangzhong moshi: Xifang “masaike” yu “zhongguo dahuayuan” [Two modes of multicultural education: “Western Mosaic” and “China’s Great Garden”]. *Xibei shida xuebao (shehui kexueban)*, 6, 101.
- Wang, G. X., & Pi, L. (2014). Xiaoxue kebenzhong de minzu zhishi yanjiu: Yizhong doyuan wenhua shijiao [Study of ethnic knowledge in elementary textbooks: A perspective of multicultural education]. *Dangdai jiaoyu yu wenhua*, 6(1), 21–27.
- Wanjiru, M. J. J. (2019). Good Governance Practices And Promotion Of Child Friendly Schools Model. En Machakos University (2019), *Proceedings of the 2nd Annual International Conference on Supporting Green Growth and Knowledge Economy through Research, Innovation and Technology for Sustainable Development (pp. 976-1000)*, Machakos University.
- Wei, T. T. (2008). “Duo” Zhongde “shao”: Yuwen jiaocaizhong de duoyuan wenhua jiaoyu—Yi renjiaoban he sujiaoban chuzhong yuwen jiaocai weili. [“Less” in “More”: Multicultural education in Chinese textbooks]. *Shanghai jiaoyu keyan*, 3, 51–53.
- Whitley, J., & Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49(3-4), 297-312. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09503-z>
- Wu, M. H. (2014). Yiheduoyuan zhongheweiyu—Zhongguo tese duoyuan wenhua zhuyi jiqi jiaoyu daolu chutan [On multicultural education with Chinese characteristics: Study on multiculturalism Chinese characteristics and educational way]. *Minzu jiaoyu yanjiu*, 25(3), 5–10.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.
- Zachos, D.T. & Panagiotidou, A. (2019). Roma parents’ perceptions on education. *Journal of Advances in Education Research*, 4(1), 13-23. <https://dx.doi.org/10.22606/jaer.2019.41002>
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Il Mulino.

- Zanazzi, S. (2023). “Lei forse non lo sa, ma non l’ho mai dimenticata”. Le competenze relazionali per un’educazione inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 165-186.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21-29. <https://dx.doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V.J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

ANEXOS

ANEXO 1.

Cuestionario

“Las concepciones del profesorado sobre la diversidad cultural”

El cuestionario ha sido realizado para conocer las opiniones del profesorado sobre la diversidad cultural en el ámbito de la investigación: “Atención a la diversidad del alumnado romaní en la educación obligatoria, sus expectativas y resultados de aprendizaje. Un estudio de caso en la ciudad de Messina.”. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Stefania La Malfa.

DATI	
Género:	Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>
Edad:	Menos de 30 años <input type="checkbox"/> 31-40 años <input type="checkbox"/> 41-50 años <input type="checkbox"/> 51-60 años <input type="checkbox"/> Más de 60 años <input type="checkbox"/>
Estatuto jurídico:	a.T.I contrato permanente (indefinido). <input type="checkbox"/> contrato temporal/ contrato de duración determinada <input type="checkbox"/>
Centros _____	Plesso _____
Grado/Etapa (in servicio):	
Primaria <input type="checkbox"/>	Secundaria I grado <input type="checkbox"/>
Curricular <input type="checkbox"/>	De apoyo <input type="checkbox"/> Profesor/ra de religione <input type="checkbox"/>
Asignatura _____	
Certificado de aptitud pedagógica: <input type="checkbox"/> concurso abilitante <input type="checkbox"/> SISIS <input type="checkbox"/> TFA	
<input type="checkbox"/> Diploma magistrale <input type="checkbox"/> otro(specificare)_____	
OTRAS ANOTACIONES	
Ha asistido a cursos sobre la diversidad cultural? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
Si sí ,(cuál , dónde y cómo)	

Nivel de satisfacción Curso/os frequentados:	
BAJO <input type="checkbox"/>	MEDIO <input type="checkbox"/> ALTO <input type="checkbox"/>

Lea atentamente cada afirmación y señale con un X la opción que más corresponde a su nivel de satisfacción o a desaprobación, basado sobre la siguiente escala:

- **Totalmente en desacuerdo**
- **En desacuerdo**
- **Bastante de acuerdo**
- **Totalmente de acuerdo**

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana				
2	La Declaración de Derechos Humanos (ONU,1948) constituye un referente válido para todas las culturas.				
3	La ciudadanía tiene que ser dada a todas las personas natas en el Estado, según el "Ius solis."				
4	Todas las culturas poseen el mismo valor				
5	El fenómeno de la inmigración es lo que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales.				
6	La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social.				
7	El Estado debería adoptar medidas que ayuden a las personas desfavorecidas de otras culturas que viven en el territorio				
8	Hay algunas culturas que no pueden ser integradas en una sociedad democrática.				
9	El valor de una cultura viene dado por la contribución que da al desarrollo social.				
10	En sociedades plurales la mejor forma de organización social es la que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes				
11	El Estado debería adoptar medidas que ayuden los grupos desfavorecidos de culturas diferentes de la autóctona.				
12	En los períodos de crisis económica, la prioridad debería ser ocuparse exclusivamente de las necesidades sociales y de aquellos profesionales de la población local.				
13	El valor de una cultura viene dado por la contribución que del desarrollo económico.				
14	La entrada de personas procedentes de otros Países tiene que ser regulado teniendo en cuenta de la aportación que pueden dar al bienestar general del Estado de acogida.				
15	Un gobierno democrático es lo que garantiza el máximo desarrollo y bienestar a todas las personas presentes en el territorio.				
16	Las culturas minoritarias presentes en un Estado tienen que renunciar a los valores y las tradiciones que están en contradicción con la legislación del Estado de acogida				
17	En los contextos multiculturales es importante permitir a cada grupo cultural de organizarse dándose específicas normas que tengan en cuenta sus unicidades.				
18	Las culturas no autóctonas suelen estar en una situación de desventaja social respecto a la/s autóctona/s				
19	Una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes				
20	Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros Países				

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
21	La formación religiosa de los estudiantes es competencia también de la escuela.				
22	El sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural.				
23	La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos.				
24	El sistema escolar actual prepara todos los estudiantes al pleno ejercicio de la ciudadanía, independientemente del País de origen				
25	La educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico.				
26	El sistema escolar actual prepara todos los estudiantes al pleno ejercicio de la ciudadanía, independientemente del País de origen.				
27	El funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa (profesorado, padres y alumnado).				
28	La enseñanza basada sobre la unicidad cultural, lengua, valores, creencias y tradiciones, de cada estudiante contribuye a la disgregación social.				
29	Las medidas compensatorias adoptadas por la institución escolar y planeada para poner remedio a cada posible desigualdad tienen que ser temporales.				
30	El sistema escolar tiene que garantizar sólo la enseñanza de la religión principalmente profesada en el País.				
31	Los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen menos prestigio social.				
32	El profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas.				
33	Cuando los nombres de los estudiantes extranjeros son difíciles es preferible cambiarlos o utilizar apodos.				
34	Los estudiantes de culturas diferentes tienen que siempre ser considerados sujetos con NEE (necesidades educativas especiales).				
35	Los enseñantes de la escuela secundaria de primer grado reciben una adecuada formación inicial, (Universidad, cursos habilitantes) para enseñar en clases multiculturales.				
36	El profesorado de la escuela secundaria de primer grado recibe una adecuada formación inicial (Universidad, cursos habilitantes) para enseñar en clases multiculturales.				
37	Sólo los maestros/profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural.				
38	Los/as maestros/as de la escuela primaria reciben una adecuada formación inicial, Universidad, corrida habilitantes, para enseñar en clases multiculturales.				
39	La formación inicial, en el curso del año de prueba, de los enseñantes sobre la educación a la diversidad cultural étnica es insuficiente.				

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
40	Un didáctico intercultural solicita una formación específica.				
41	La presencia de estudiantes de otras culturas en clase solicita metodologías didácticas innovativas (learning by doing, cooperative learning...).				
42	La formación del enseñante sobre la diversidad cultural tiene que ser considerada transversal en el Plan de formación del profesorado.				
43	Los enseñantes favorecen un clima de diálogo y cambio que puede aportar a un recíproco enriquecimiento entre estudiantes que tienen un fondo cultural diferente.				
44	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante el ejercicio profesional.				
45	La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales.				
46	Sólo las actividades extracurriculares pueden favorecer la inclusión de todos alumnos.				
47	La formación y el reciclaje para docentes aumentan la atención hacia la diversidad cultural.				
48	Los modelos culturales de las familias de los estudiantes de algunas culturas representan un obstáculo a la plena inclusión de los hijos en la escuela.				
49	En los centros todas las asignaturas son enseñadas en una dimensión intercultural.				
50	La presencia de la diversidad cultural étnica en la clase incrementa, aumenta, mejora, el desarrollo del crecimiento profesional del docente.				
51	Las creencias de los docentes respecto a la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial que reciben en la universidad (Universidad, SISIS o TFA, FIT y año de prueba).				
52	Los estudiantes de culturas minoritarias generalmente presentan problemas de aprendizaje.				
53	El uso de la lengua de origen en familia para los alumnos de culturas diferentes es un obstáculo al aprendizaje.				
54	Para el correcto funcionamiento de la clase es necesario agrupar a los estudiantes según su cultura de origen.				
55	La cultura de origen de algunos estudiantes extranjeros es la causa de muchos problemas de convivencia en la escuela.				
56	La presencia de un alto porcentaje de estudiantes culturalmente heterogéneos en clase favorece el aprendizaje de todos los alumnos.				
57	Los planeamientos didácticos deben ser adecuados a las diferencias culturales presentes en clase.				
58	Los estudiantes de culturas diferentes reciben específicos tipos de soporte que los ayudan a participar en la vida escolar en condiciones de igualdad.				

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
59	Gestionar la diversidad cultural en las clases es más fácil cuando los estudiantes provienen de "Países occidentales".				
60	Un alto porcentaje de estudiantes de culturas diferentes de la autóctona tienen altos niveles de fracaso escolar.				
61	En clases culturalmente heterogéneas el enseñante tiene que considerar fundamental el aprendizaje de la lengua italiana para extranjeros.				
62	Los estudiantes de culturas diferentes de la autóctona tienen dificultad de integración social.				
63	Las actividades de estudio de desarrollar a casa tienen que ser asignadas teniendo en cuenta el fondo socio-cultural de cada alumno.				
64	La evaluación de los alumnos en las clases multiculturales debe ser respaldada por oportunas estrategias por conformar con las peculiaridades culturales de cada estudiante.				
65	Los libros de texto reproducen estereotipos culturales.				
66	El planeamiento curricular de instituto contesta principalmente a criterios basados sobre las características de la cultura mayoritaria.				
67	Los enseñantes no tienen los necesarios recursos para atender a la diversidad cultural.				
68	La presencia de estudiantes culturalmente heterogéneos no comporta cambios en el planeamiento, programación, desarrollo y valoración.				
69	Los enseñantes tienen que planear su actividad didáctica para valorizar las diferencias culturales de los estudiantes.				
70	Los recursos utilizados en clase deben ser diferenciados en relación a las características culturales de los estudiantes.				
71	El actual sistema de valoración/evalúa perjudica a los estudiantes de culturas diferentes con respecto de los de la autóctona.				

Gracias por su colaboración

ANEXO 2.

GUION GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORADO

Diversidad cultural y alumnado gitano

- ¿Qué opinan de la inclusión como medida de atención a la diversidad?
- ¿Cuál es el grado de inclusión del alumnado romaní en estos momentos en sus escuelas?
- ¿Cuál debería ser, en su opinión, la respuesta que debería dar la escuela/profesorado al alumnado romaní? ¿Qué supondría?
- ¿La presencia de niños de culturas diferentes en la escuela dificulta o favorece el aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Cómo diría que son las relaciones del alumnado romaní con el resto de los alumnos de su escuela? ¿Cómo son sus relaciones, como docentes, con el alumnado romaní?

Profesorado

- ¿La presencia de alumnado romaní en la escuela dificulta y hace más compleja la labor docente o la facilita? ¿Por qué?
- ¿Se consideran ustedes preparados y cualificados para favorecer la inclusión del alumnado romaní? ¿por qué?
- ¿Consideran necesario contar con otros profesionales para favorecer la inclusión del alumnado romaní? ¿Cuáles serían necesarios? ¿Existen en la actualidad? ¿Colaboran de manera estrecha con ellos? ¿en qué consiste esa colaboración?

Curriculum y proceso enseñanza-aprendizaje

- ¿Creen que el currículum oficial/actual de su centro (objetivos, contenidos, evaluación, ...) favorece la inclusión del alumnado romaní? ¿Por qué?
- La presencia de alumnado romaní en la escuela, ¿ha supuesto cambios en diseño, implementación o evaluación de su propuesta curricular a nivel de contenidos, estrategias metodológicas, criterios o instrumentos de evaluación, etc.? ¿Cuáles?
- ¿Tienen programas/acciones concretas en el colegio (desde el punto de vista curricular, comunitario, ...) para favorecer la inclusión y atender a la diversidad cultural del alumnado romaní? ¿cuáles?

- ¿Qué acciones y estrategias didácticas consideran que han sido más eficaces y exitosas para favorecer la inclusión del alumnado romaní? ¿Por qué? ¿cuáles han sido sus mayores logros o éxitos alcanzados?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades encontradas? ¿Qué factores obstaculizan sus esfuerzos por favorecer la inclusión del alumnado romaní?
- ¿Qué proponen para salvar esas limitaciones y mejorar las iniciativas emprendidas?

Familia- escuela

- ¿Cómo dirían que es la relación de las familias romanís con la escuela y los maestros?
- ¿Se interesan los padres romanís por lo que los hijos hacen en la escuela?
- ¿El entorno familiar y social del alumnado romaní favorece o dificulta su aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Han puesto en marcha alguna iniciativa para impulsar la relación/colaboración con las familias romanís? ¿Cuáles? ¿Cuáles han sido más exitosas? ¿Qué habría que hacer que aún no han hecho?

Satisfacción y expectativas propuestas de mejora

- ¿Cómo dirían que son los resultados académicos del alumnado romaní en su centro? ¿cuántos de ellos creen ustedes que continuarán estudios? ¿A qué creen que se dedicaran en el futuro?
- Según su experiencia ¿qué harían para favorecer la inclusión del alumnado romaní en su escuela? ¿Qué posibilidades o dificultades entrañaría la puesta en marcha de esas iniciativas que sugieren?

ANEXO 3.

GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DIRECTORES

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Edad:

Sexo:

a - ¿Desde cuándo trabaja en este centro educativo/colegio? ¿Cuántos años como director?

b- ¿Cuántos profesores y alumnos hay en el centro educativo/colegio?

c- ¿Qué tipo de alumnado asiste a este centro/colegio?

d- ¿Cuántos alumnos romanís asisten a este colegio?

ENTREVISTA

Nos gustaría conocer su opinión sobre la inclusión del alumnado, concretamente sobre la inclusión del alumnado romaní en su centro educativo, así como las acciones emprendidas por usted (la dirección escolar) para favorecer su inclusión en el colegio.

1. ¿Qué es para usted de la inclusión? ¿Qué opina de la inclusión del alumnado romaní?
2. ¿Considera que el entorno familiar y social de sus alumnos favorece o dificulta su aprendizaje? ¿por qué?
3. ¿Cree que la inclusión y atender a la diversidad cultural del alumnado dificulta o facilita la labor de los maestros? ¿Por qué?
4. ¿Tienen programas en el centro/colegio para favorecer la inclusión y atender a la diversidad cultural del alumnado? ¿cuáles?
5. ¿Cuál es su papel y las acciones emprendidas por la dirección del colegio con la administración educativa para favorecer la inclusión del alumnado romaní?
6. ¿Podría indicar las acciones emprendidas desde la dirección del colegio para favorecer la apertura del centro educativo al entorno y a las familias?
7. ¿Qué hace la dirección para que el centro/colegio sea una comunidad inclusiva?
8. ¿Qué hace usted para mejorar la formación y desarrollo profesional del profesorado del centro y que este pueda favorecer la inclusión de todo el alumnado?

9. ¿Qué iniciativas pone usted en marcha desde el punto de vista curricular, organizativo, funcional para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que estos sean inclusivos?
10. ¿Cuáles de las acciones señaladas anteriormente no han sido eficaces, en su opinión, para favorecer la inclusión del alumnado romaní? ¿A qué cree que ha sido debido?
11. ¿Cuáles de las acciones señaladas anteriormente por usted considera que han sido las más eficaces y exitosas para favorecer la inclusión del alumnado romaní? ¿Por qué?
12. ¿Cómo son los resultados académicos de los alumnos? ¿Y los resultados académicos del alumnado romaní de su centro? ¿Está usted satisfecho con los logros alcanzados? ¿por qué?
13. ¿Ha identificado como elemento problemático del proyecto de escolarización e inclusión la inadecuación de los recursos financieros?
14. ¿Si tuviera una plena autonomía decisional y financiera qué haría para favorecer la inclusión del alumnado gitano en su colegio?

ANEXO 4.

GUIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL ALUMNADO ROMANÍ

DATOS BIOGRÁFICOS GENERALES

¿Cuántos años tienes?

¿Dónde viven tus padres? ¿en qué trabajan tus padres? ¿cuántos hermanos tienes?

¿Qué curso realizas?

¿Desde cuándo estás en esta escuela?

¿En qué otras escuelas has estado?

¿Asistes con regularidad al colegio o faltas con frecuencia? ¿Por qué te ausentas con frecuencia?

¿Asistes al comedor escolar?

¿A qué hora sales de la escuela?

¿Qué haces cuando sales del colegio? ¿Qué te gusta hacer?

¿Qué recuerdas o destacarías de tu niñez?

Escuela y trayectoria escolar

¿Recuerdas el primer día de clase? ¿Qué destacarías de él?

¿Qué recuerdos tienes de la escuela que sean buenos? ¿Por qué son buenos?

¿Qué recuerdos tienes de la escuela que no sean buenos? ¿Por qué no son buenos?

¿Qué es lo que más te gusta hacer en/de la escuela?

¿Qué es lo que más no te gusta hacer en/de la escuela?

¿Te gusta ir a la escuela o vas por obligación?

¿Asistes a actividades de apoyo?

¿Se trabajan fiestas, costumbres, idioma ... de los romanís en tu escuela?

¿Qué es la escuela para ti? cuéntamelo con tus palabras

¿Qué destacarías de tu paso por la escuela?

¿Estás contento en la escuela? ¿Por qué?

¿Cómo dirías que son tus notas, buenas, malas...? ¿Estás satisfecho/a con lo que has aprendido y tus calificaciones? ¿Por qué?

Clima de clase y relaciones

- ¿Cómo te sientes en el colegio (alegre, bien, triste, mal, ...) ¿Por qué?
- ¿Cómo te llevas con tus maestros?
- ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as de clase?
- ¿Te gusta hacer las cosas del colegio solo o en grupo, con los compañeros?
- ¿Qué crees que piensan los maestros de ti?
- ¿Qué crees que piensan tus compañeros de ti?

Relación Familia-Escuela

- ¿Asisten tus padres, o algún miembro de tu familia, al colegio? ¿Participan tus padres en las reuniones, hablan con los maestros?
- ¿Colabora habitualmente tu familia con el colegio? ¿Cuándo? ¿de qué forma?
- ¿Qué idioma hablas en casa? ¿Y en la escuela?
- ¿Es importante la escuela/educación para tu familia?
- ¿Se interesan tus padres por lo que haces en la escuela?
- ¿Te ayudan tus padres, u algún miembro de tu familia, a hacer las tareas escolares en casa? ¿Te preguntan tus padres sobre lo que has hecho en la escuela normalmente?

Expectativas

- ¿Es importante para ti estudiar ¿Por qué?
- ¿Una vez finalizada la enseñanza obligatoria deseas continuar los estudios?
- ¿Qué te gustaría estudiar? ¿Qué quieres ser de mayor?
- ¿Crees que podrías hacerlo? ¿Por qué?
- ¿Si tú fueras un profesor qué harías para hacer sentir bien a todos los niños y en particular al alumnado romaní en la clase?

ANEXO 5.

GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN FAMILIAS

Acciones inclusivas del centro

- ¿Es importante para ustedes la educación y que sus hijos asistan a la escuela? ¿Por qué?
- ¿Conocen las actuaciones emprendidas por la escuela para educar a sus hijos? ¿cuál/es son sus medios de información?
- ¿Creen que las actuaciones emprendidas por la escuela (profesorado) responden a los intereses y necesidades de sus hijos?
- ¿Creen ustedes que la actividad desplegada por la escuela y los maestros/as pone en riesgo la identidad cultural de los romaní? ¿por qué?
- ¿Qué visión creen ustedes que se tiene en la escuela (y los maestros) de la cultura romaní?
- ¿Colaboran ustedes con el centro/maestros en la educación de sus hijos?, ¿cómo?, ¿en qué actividades?, ¿con qué regularidad?
- ¿Ayudan en casa a sus hijos a realizar las tareas del colegio? ¿por qué?

Relaciones familia-escuela

- ¿Cómo creen ustedes que se sienten sus hijos en el colegio? ¿están contentos?
- ¿Cómo dirían que son las relaciones con sus compañeros y maestros?
- ¿Cómo son las relaciones de ustedes (padres) con la dirección del colegio y el profesorado? ¿Y con el resto de las familias del colegio?
- ¿Cómo se podrían mejorar? ¿qué proponen?

Curriculum y trayectoria escolar

- ¿Creen que lo que aprenden sus hijos en la escuela es útil? ¿Cómo lo valoran?
- ¿Cuáles creen que son sus mayores dificultades?
- ¿Creen que los maestros y la escuela ayudan adecuadamente a sus hijos para superar sus dificultades de aprendizaje?

Satisfacción y expectativas Satisfacción, expectativas y mejoras

- ¿Qué esperan de la escuela? ¿qué le piden a la escuela y a los maestros?

- ¿Están contentos/satisfechos con lo que aprenden sus hijos en la escuela? ¿cómo valoran sus resultados académicos? ¿A qué factores creen que se deben esos resultados? ¿cómo creen que se podrían mejorar?
- ¿Creen que sus hijos continuarán estudiando cuando finalicen la educación obligatoria? ¿por qué? ¿Qué les gustaría que fueran sus hijos de mayores? ¿Lo ven posible? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las actuaciones emprendidas por la escuela (y los maestros/as) que valoran ustedes más positivamente?
- ¿Cuáles son las actuaciones emprendidas por la escuela (y los maestros/as) que valoran ustedes más negativamente?
- ¿Qué proponen para mejorar lo que no les gusta?