

La sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales

Over-representation of foreign students within the group of students with special educational needs

Alessandra Cama¹

¹ Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, Granada, España

Recibido: 09/06/2017

Aceptado: 16/11/2017

Correspondencia: Alessandra Cama. Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, 18151 Ogijares. España. E-mail: alessandracama@correo.ugr.es

© Revista Internacional de Estudios Migratorios. CEMyRI. UAL (España)

Resumen

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación que pretende estudiar la posible sobrerrepresentación de alumnos con antecedentes de migración dentro del colectivo de escolares con “necesidades educativas especiales” en el sistema educativo italiano.

Con el desarrollo de una etnografía en diversos centros escolares de una ciudad del sur de Italia y en contacto con las administraciones educativas y su producción normativa, pretendemos dar algunas explicaciones a esta aparente desproporcionada representación. Después de presentar un conjunto de datos estadísticos del contexto internacional nos detenemos en los detalles de las estadísticas generales para Italia. A partir de ello describimos quiénes son los sujetos de “educación especial” en el sistema escolar de este país y presentamos los discursos de un grupo de profesorado y de técnicos con el fin de explicar las probables causas de esta sobrerrepresentación.

Palabras clave: alumnado de nacionalidad extranjera, Necesidades Educativas Especiales (NEE), discapacidad, sobrerrepresentación, Italia.

Abstract

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

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

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

1. Introducción

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

Seguramente la falta de estudios de ese tipo se debe a las grandes diferencias que existen en Europa. En primer lugar, por la terminología empleada para identificar al alumnado denominado de “origen inmigrante”. Algunos estudios trabajan con el término “minoría étnica” o “grupos étnicos minoritarios” (UNESCO, 1994; Lindsay et al., 2006), mientras que otros emplean “migrantes” (OCDE, 2007; Comisión Europea, 2008), “inmigrantes” (OCDE, 2006), “alumnado bilingüe” o “minorías” (Consejo de Europa, 2006). Otro obstáculo importante es la diferencia entre los sistemas educativos nacionales y la existencia o no de escuelas especiales para alumnado con discapacidades. En efecto, en los países donde existen clases ordinarias, clases especiales en escuelas ordinarias y centros específicos, se constata en éstos últimos un aumento de alumnos con historia de migración. Ahora bien, a pesar de las diferencias, la literatura europea en relación con la situación educativa del alumnado con “necesidades educativas especiales” y “origen inmigrante” revela una evidencia llamativa: una discrepancia en las proporciones que representan al alumnado de “origen inmigrante” en la llamada “educación especial”. Las estadísticas internacionales confirman que “los

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

migrantes y las minorías están desproporcionadamente escolarizadas en ciertas instituciones escolares” (OCDE, 2006: 156).

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

2. ¿Qué sabemos?

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

Como ha destacado el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: “en bastantes países miembros de la UE, es frecuente un número excesivo de alumnado migrante y de minorías étnicas en centros específicos” (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2005).

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

“... los conocimientos de los niños de lengua sueca se suelen medir a través de pruebas de tipo occidental. El problema es que muchos niños de otras culturas no están en condición de relacionarse con los conceptos que tales pruebas

asumen que unos niños de una cierta edad deberían ser capaz de entender, por ejemplo, interpretando cuadros o usando un lápiz” (Andersson, 2007: 6)².

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

En España, según Planas (2003):

“... la administración educativa ha situado por igual a los alumnos discapacitados (físicos o psíquicos) y a los procedentes de otros países, dentro de la amplia clasificación de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)³. Esto ha contribuido a empeorar las expectativas sociales respecto al rendimiento escolar de los jóvenes de minorías étnicas... No tiene sentido asociar el término directamente a los grupos minoritarios. Los alumnos inmigrantes no presentan en general hándicaps de tipo funcional, sensorial o motor, ni dificultades específicas de tipo visual, auditivo, del habla o físicas. Las dificultades de adaptación a la nueva cultura escolar y los historiales de bajo rendimiento académico no bastan para atribuirles incapacidades. Ni son discapacitados ni están genéticamente imposibilitados para tener un buen desarrollo personal y acceder al currículum escolar... Conviene superar la asignación de una identidad de riesgo al alumnado inmigrante y considerar los complejos procesos de transición que viven” (Planas, 2003: 71).

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

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

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

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

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

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

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

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

En la misma investigación también se destaca el tema de la pobreza considerada como factor de riesgo y se afirma que los escolares que pertenecen a “grupos étnicos que experimentan una mayor pobreza tienen más probabilidad de ser identificados como niños con necesidades educativas especiales” (Dyson y Gallannaugh, 2008: 41).

En Francia,

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

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

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

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

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

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

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

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

3. ¿Quiénes son los llamados escolares con “discapacidad”?

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

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

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

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

En Italia, hasta la primera mitad de la década de los sesenta del siglo pasado, a todos los considerados como “discapacitados” se les escolarizaba en las escuelas especiales igual que en el resto de Europa y del mundo. A partir de la década de los setenta, en virtud de la Ley n.º 118/71, los escolares considerados con “discapacidad” deben cumplir con la obligación escolar en las escuelas comunes, excepto los más graves (entre los cuales se consideraban los ciegos, los sordos, los que tenían una “discapacidad” intelectual y motora grave como los tetraplégicos). En 1977, la Ley n.º 517 estableció el principio de la inclusión para todos los escolares considerados “discapacitados” en la escuela Primaria y en el primer ciclo de Secundaria, o sea desde los 6 hasta los 14 años (imponiendo, sin embargo, la obligación de una programación educativa por parte de todos los docentes de la clase que eran acompañados por un profesor especializado para el “apoyo didáctico”). En 1987, el Tribunal Constitucional emitió la Sentencia n.º 215 con la que se reconocía el derecho pleno e incondicional de todos los considerados “discapacitados”, aunque en situación de gravedad, a asistir también a la escuela Secundaria, imponiendo a todas las entidades interesadas (administración escolar, entidades locales, empresas sanitarias locales) la puesta en práctica de todos los servicios que les correspondieran para apoyar la “integración” escolar de todos y todas. En 1992 se aprobó la Ley n.º 104/92 que, entre otras cosas, establece los principios para una buena integración escolar del alumnado con “hándicap”.

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

En realidad, en ningún momento la legislación italiana ha suprimido formalmente las escuelas especiales, solo impulsó que la educación de los escolares considerados “discapacitados” se diera en las “clases normales” de la escuela pública. Ello ha supuesto que se traten de prohibir las clases diferenciales dentro del sistema escolar ordinario y ha creado la figura del docente especializado o de apoyo. No obstante, algunas escuelas especiales han sobrevivido desde el jardín de infancia hasta los Institutos de Secundaria o los cursos de formación profesional. Existen, pero no se

habla de ellas, como si fuera un tabú: se trata de unos setenta centros distribuidos en todo el territorio nacional, pero la mayoría situados en el norte.

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

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

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

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

3. ¿Cómo hemos procedido?

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

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

Después de haber elaborado un protocolo o guía de entrevista con preguntas generales sobre el tema de las NEE, la normativa y la forma en que se atiende a este

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

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

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

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

4. ¿Qué información hemos podido producir?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. ¿Qué podemos concluir?

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

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

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

Las explicaciones que de momento se ofrecen de estas desproporciones en términos cuantitativos son muy variadas: una forma de discriminación institucional (Werning et al., 2008), la pobreza considerada como factor de riesgo para posteriores

necesidades educativas especiales (Dyson y Gallannaugh, 2008), la existencia de prejuicios de la sociedad de acogida hacia los inmigrantes (Planas, 2003), los problemas a la hora de evaluar las necesidades y las competencias de este alumnado, por ejemplo, por la ausencia de instrumentos de diagnóstico bilingüe (Andersson, 2007), o, finalmente, porque se confunden necesidades educativas especiales con dificultades relacionadas con el conocimiento de la lengua vehicular del centro escolar y la comunicación (Lindsay et al., 2006).

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

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

La presencia reducida de escolares con discapacidad de nacionalidad no italiana en las regiones meridionales se podría interpretar como señal de que el proyecto migratorio se estabiliza en realidad en otros territorios del país. Pero de la misma manera se podría insinuar que en las mismas, el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en general encuentra más obstáculos o bien se da una mayor tendencia al abandono escolar. O bien, se podría pensar que la aparente sobrerrepresentación en el norte se debe a “errores” en la elaboración de los diagnósticos.

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

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

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

Referencias

- Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter: kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Estocolmo, Suecia: Universidad de Estocolmo.
- Anselmi, A. Dosi, A. y Fornaroli, L. (2008). *Le vocazioni di una scuola "solida" e "accogliente"*. USR E-R, EX IRRE E-R, Emilia Romagna, La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo, vol. II, Le province...la ricerca dell'identità, Tecnodid.
- AA.VV., (2007). *Due volte diversi? Alunni stranieri con disabilità a Brescia e nella provincia*. Sist. Statistico nazionale, Comune di Brescia – unità di staff statistica, fascicolo 6/2007.
- AA.VV., (2009). Lineamenti di un progetto di studio e ricerca su *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Bologna.
- Caldin, R. (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti: approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Nápoles, Italia: Liguori Editore.
- Cama, A. (2017a). Normativa italiana sobre la delimitación de escolares con necesidades educativas especiales y su relación con la población de nacionalidad extranjera. Comunicación presentada en el Seminario Doctoral de Investigación *Perspectivas Jurídicas y Políticas en los Estudios Migratorios* (Palermo, 14-16 de febrero de 2017).
- Cama, A. (2017b). Integración versus inclusión: la escuela se llena de inclusividad. Comunicación presentada en el Seminario Doctoral de Investigación *Perspectivas Psicológicas y Educativas en los Estudios Migratorios* (Palermo, 28-30 de marzo de 2017).
- Comisión Europea (2008). *Libro Verde: Inmigración y movilidad. Retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE (423)*.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015.
- De Gracia, V. S. (2011). La educación inclusiva en Europa. *Participación Educativa*, 18, 35-45.

- Dyson, A. y Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, 42(1), 36-46.
- Eurydice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas, Bélgica: Eurydice.
- Fundación ISMU-MIUR (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*. Milán, Italia: Fundación ISMU.
- García Castaño, F. J., Soto Páez, M. L., y Rubio Gómez, M. (2007). Integración educativa. En A. Barañano Cid, J. L. García García, M. Cátedra Tomas, y M. J. Devillard Desroches (eds.), *Diccionario de relaciones interculturales* (pp. 196-203). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e didattica*, 5(1), 271-296.
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica. (2016). Cittadini stranieri 2016 - città metr. di Messina. Recuperado de <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-messina/statistiche/cittadini-stranieri-2016/>
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica. (2016). Scuole nella città metropolitana di Messina. Recuperado de <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-messina/43-scuole/>
- Lindsay, G., Pather, S., y Strand, S. (2006). *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*. Nottingham, Reino Unido: Department for Education and Skills.
- Martinazzoli, C. (2012). *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Meijer, C., Soriano, V., y Watkins, A., (2003). *Educación Especial en Europa: publicación monográfica*, Middelfart, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Meijer, C., Soriano, V., y Watkins, A., (2006). *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: publicación monográfica*, Middelfart, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma, Italia: MIUR.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2014/2015*. Roma, Italia: MIUR - Ufficio di Statistica.
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. (2005). *Actividades del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: informe anual 2004-2005*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). *Dónde tienen éxito los estudiantes migrantes. Un examen comparativo de rendimiento y compromiso en PISA 2003*. París, Francia: OCDE.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). Grupos de riesgo: El caso especial de los migrantes y las minorías. En *No más fracasos: diez pasos para la equidad en educación*. París, Francia: OCDE.
- Pennazio, V., Armani, S., y Traverso, A. (2015). Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 10(1), 167-182.
- Planas, N. (2003). Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes. *Aula de Innovación Educativa*, 119, 71-74.
- Thibert, R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 90.
- UNESCO, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, Adotada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España: UNESCO.
- Warnock, B. M. W. (1978). *Meeting Special Educational Needs: A Brief Guide by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Enquiry Into [the] Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Stationery Office.
- Werning, R., Löser, J. M., y Urban, M. (2008). Cultural and Social Diversity an Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.