

Migraciones y escuela, entre la retórica de la acogida y la construcción de diferencias (el caso italiano)

Migration and school, between the rhetoric of the reception and the construction of differences (the italian case)

Alessandra Cama

Recibido: 19/06/2018 · Aceptado: 23/06/2018 · Publicado: 28/06/2018

Resumen

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

Abstract

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

Palabras clave

migraciones | sistema escolar | inclusión | escolares extranjeros | necesidades educativas especiales

Keywords

migrations | school system | foreign students | special educational needs

1. Introducción

La escuela, espejo de la sociedad, es intrínsecamente caracterizada por lo plural, por una diversidad

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

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

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

Sin embargo, el discurso normativo aparece ambiguo y no pocas veces retórico. El uso de la expresión "integración" hace referencia inmediatamente a otro ámbito, el de la educación especial, en el que se lleva usando ya desde hace más de treinta años y, más recientemente, el de las llamadas "necesidades educativas especiales" (1) (<https://gazeta-antropologia.es/#edn1>), que incluyen en su sub-categoría precisamente a los escolares extranjeros, o bien con "dificultades causadas por el hecho de no conocer la cultura y la lengua italiana porque pertenecientes a culturas diferentes" (véase la directiva ministerial del 27 de diciembre, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*).

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

Por otra parte, los datos estadísticos son como mínimo preocupantes y, a nivel internacional, la literatura revela una discrepancia en las proporciones que representan al alumnado con nacionalidad extranjera en la llamada "educación especial". Varios estudios internacionales confirman que "los migrantes y las minorías están desproporcionadamente escolarizadas en ciertas instituciones escolares" (OCDE 2006: 156). Por su parte, el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia denuncia que: "en bastantes países miembros de la UE, es frecuente un número excesivo de alumnado migrante y de minorías étnicas en centros específicos" (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia 2005: 28). Además, parece que se está produciendo una especie de correlación entre ser considerado "extranjero" (2) (<https://gazeta-antropologia.es/#edn2>) y tener necesidades educativas especiales, a pesar de que ya numerosas investigaciones muestran la necesidad de no poner en relación el éxito escolar con el pasaporte del alumno o de sus padres (García Castaño y otros 2007: 197).

En el presente texto tratamos, por ende, dos temas entrelazados y de gran relevancia: por un lado, una Escuela, con mayúscula, que quiere alcanzar a todos y, entre estos, por supuesto, al alumnado con necesidades educativas especiales, así como, dentro de este colectivo, a aquellos escolares que de alguna manera tienen que ver con los movimientos migratorios; y, por otro, la forma que la institución escolar parece encontrar para gestionar la diversidad que, a su pesar, la caracteriza (3) (<https://gazeta-antropologia.es/#edn3>).

Nos detendremos en la posición que ocupan los llamados escolares extranjeros dentro de la categoría de las NEE en la actual "escuela inclusiva" italiana y en la necesidad de introducir esta forma de etiquetar

como para poner orden y controlar esa diversidad que es solo del “otro”. Luego, a partir de los discursos de un grupo de profesionales de la escuela escuchados en una localidad del sur de Italia, terminaremos con una serie de reflexiones precisamente sobre la idea de diversidad y la construcción de ese concepto, en una escuela, reflejo de una sociedad que se define plural, pero que siente recelo hacia la alteridad.

2. Metodología

Para alcanzar el objetivo de nuestro trabajo e investigar la presencia de “escolares extranjeros” en el alumnado con “necesidades educativas especiales”, nos ha parecido conveniente hacer dialogar los textos escritos y los puntos de vista y representaciones de un grupo de profesionales de la escuela. Por ello, hemos seguido una metodología etnográfica. Iniciamos nuestro trabajo de campo en septiembre de 2016 en una ciudad de la zona oriental de Sicilia que cuenta con 649.824 habitantes en su último censo (2011) y, según los datos disponibles al 1 de enero de 2016, una población con nacionalidad extranjera que asciende a 28.136, lo que supone el 4,4% de la población residente (datos Istat, recuperados en <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-messina/statistiche/cittadini-stranieri-2016/>). En dicha ciudad se dispone de 299 escuelas de educación primaria, 136 escuelas del primer ciclo de secundaria, 68 institutos comprensivos (centros escolares que incluyen jardín de infancia, escuela primaria y primer ciclo de secundaria); 64 liceos; 48 institutos técnicos y 22 institutos profesionales.

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

Después de haber elaborado un protocolo de entrevista con cuestiones generales sobre el tema de las necesidades educativas especiales, la normativa y la forma en que se atiende a este colectivo de escolares, se han seleccionado personas con experiencia directa en el ámbito de la “necesidades educativas especiales”, figuras responsables, profesores de educación especial, pero también maestras y profesoras curriculares que no tienen ninguna experiencia en educación especial. Se ha utilizado el llamado método de la “bola de nieve”, o sea empezando por personas conocidas, docentes de la escuela primaria y secundaria. En total hemos desarrollado trece entrevistas a doce docentes (4) (<https://gazeta-antropologia.es/#edn4>). De ellas, seis con responsabilidades directas sobre la llamada “educación especial” y seis no (son maestras y profesoras de Italiano, Matemáticas, Educación Física y Español); todas con más de quince años en su función docente. También hemos entrevistado a dos directoras, a dos neuropsiquiatras infantiles y a dos pedagogas, estos últimos por estar relacionados muy directamente con los procesos de diagnóstico de los escolares con necesidades educativas especiales. Todas las entrevistas realizadas se han registrado electrónicamente (excepto las de las pedagogas que se han negado a permitir la grabación).

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

3. Contexto global: el sistema escolar italiano

La educación en Italia es obligatoria de los 6 a los 16 años y se divide en tres etapas fundamentales: primaria, secundaria y superior. El Estado es el responsable de la educación de los italianos, pero permite la formación en escuelas privadas siempre y cuando cumplan con los requisitos exigidos por el

gobierno. La escuela primaria, llamada scuola elementare, es la primera etapa educativa obligatoria. Transcurre de los 6 a los 10 años y consta de cinco cursos. La educación secundaria se compone de la educación secundaria de primer grado y de segundo grado. La de primer grado, llamada scuola media, dura tres cursos y transcurre de los 11 a los 13 años. Es una formación generalista con materias como lengua, matemáticas, historia, arte, etc. Al llegar a la escuela secundaria de segundo grado los alumnos pueden elegir por primera vez en su vida educativa. Existen tres tipos de escuelas y cada una de ellas está especializada en un tipo de enseñanza: el Liceo ofrece formación teórica en un área de especialización, que puede ser arte, humanidades o ciencias; está orientada a crear una base que permita acceder a la educación superior, consta de cinco cursos y transcurre de los 14 a los 19 años. El instituto técnico combina la formación práctica y teórica en economía o materias técnicas. Tiene una duración de cinco años, los dos primeros son comunes a la rama elegida y durante los tres restantes se profundiza en una especialidad. También permite el acceso a la universidad y a estudios superiores. Por último, el instituto profesional ofrece una educación muy práctica y especializada de tres años de duración orientada al mercado laboral.

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

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

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

4. Contexto parcial: la “educación especial” y la “inclusión” de los escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de las necesidades educativas especiales

Por lo que atañe la educación especial, en Italia y hasta la primera mitad de la década de los sesenta del siglo pasado, a todos los considerados como “discapacitados” se les escolarizaba en las llamadas escuelas especiales, igual que en el resto de Europa y del mundo. A partir de la década de los setenta, en virtud de la Ley nº 118/71, los escolares considerados con “discapacidad” debían cumplir con la obligación escolar en las escuelas comunes, excepto los más “graves” (entre los cuales se consideraban

los ciegos, los sordos, los que tenían una “discapacidad” intelectual y motora grave como los tetraplégicos). En 1977, la Ley nº 517 establece el principio de la inclusión para todos los escolares considerados “discapacitados” en la escuela primaria y en el primer ciclo de secundaria, o sea, desde los 6 hasta los 14 años (imponiendo la obligación de una programación educativa por parte de todos los docentes de la clase que eran acompañados por un profesor especializado para el “apoyo didáctico”). En 1987, el Tribunal Constitucional emite la Sentencia nº 215 con la que se reconoce el derecho pleno e incondicional de todos los considerados “discapacitados”, aunque en situación de gravedad, a asistir también a la escuela Secundaria, imponiendo a todas las entidades interesadas (administración escolar, entidades locales, empresas sanitarias locales) la puesta en práctica de todos los servicios que les correspondan para apoyar la “integración” escolar de todos y todas. En 1992 se aprueba la Ley nº 104/92 que, entre otras cosas, establece los principios para una buena integración escolar del alumnado con “handicap”.

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

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

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

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

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

La normativa ya citada presenta diferentes puntos críticos. En primer lugar, utiliza las expresiones “integración” e “inclusión”, sin ofrecer una definición clara, como si se tratara de dos términos intercambiables. En segundo lugar, usa una forma de categorizar la desventaja que puede resultar problemática al basarse en elementos lingüísticos y/o culturales.

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

podemos leer:

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

Por tanto, más allá de las buenas intenciones, el lenguaje normativo juega ambiguamente con las palabras. Da a entender que proclama la “inclusión”, pero retoma una “integración” que, tanto para los discapacitados como para los migrantes, prevé que sea “quien accede al nuevo contexto el que debe adecuarse (en un caso despojándose de su propia identidad cultural, en el otro caso adaptándose a las modalidades de la enseñanza regular), mientras que la institución que lo acoge sustancialmente no cambia” (Carens 2013: 321).

Ahora bien, si el punto de partida y la meta son la inclusión escolar, las diferencias entre los escolares deberían constituir un recurso para promover el aprendizaje de cada uno. Si la escuela italiana asume el modelo social del Index, que presenta entre sus conceptos clave la supresión de los obstáculos a la participación y al aprendizaje, hace falta abandonar la referencia a las necesidades educativas especiales y considerar que la desventaja, o la discapacidad, no están dentro del escolar, sino que son producto del contexto social, son construcciones sociales (Berger y Luckmann 2001). En cambio, las nuevas disposiciones, aunque utilizan aparentemente el lenguaje de la inclusividad, se orientan más a identificar, a etiquetar, diríamos, al alumnado con necesidades educativas especiales y a utilizar una intervención específica dirigida a estos escolares y no tanto a promover la “inclusión” de la que nos habla más arriba el Index.

Por otra parte, precisamente en los países que primeros adoptaron la expresión “necesidades educativas especiales”, se ha empezado a poner en tela de juicio la utilidad de esa etiqueta. En países como Finlandia, que en las clasificaciones en materia educativa de la OCDE se sitúa en los primeros puestos, se ha conseguido prescindir tranquilamente de esas “necesidades educativas especiales” (Graham y Jalnukaein 2011: 263-288). Al respecto, coincidimos con Dovigo en que “el término especial se puede aplicar a un alumno solo si estamos convencidos de que existe un escolar normal (...)”. En efecto, “en el momento en que aceptamos que las personas se puedan describir en términos binarios –blanco/negro, italiano/extranjero, normal/especial–, obligamos de hecho a los demás y a nosotros mismos a estar dentro de lógica de la exclusión” (Dovigo 2017: 102).

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

Sin embargo, las acciones mismas de “definir, buscar y reconocer” implican seleccionar determinadas cualidades, características sobre otras, lo que, en síntesis, se traduce en una clasificación y, con palabras de Almeida, “toda clasificación es una operación de exclusión” (Almeida 2010: 31). El mismo

Indexpara la inclusión afirma que la idea de que las dificultades educativas pueden encararse identificando a escolares con “necesidades educativas especiales” es problemática ya que impone una etiqueta que puede comportar una reducción de las expectativas hacia esos escolares. Al mismo tiempo, esta visión desvía la atención de las dificultades que encuentra también el alumnado “normal” y de los diversos asuntos que pueden surgir a partir de las relaciones, de las pertenencias de clases social, de los procesos de identificación, de las adscripciones de género, de los currículos, de las aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje, de la organización del centro escolar y de las políticas educativas.

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

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

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

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

5. Los discursos del profesorado sobre la categoría de “necesidades educativas especiales”

Con lo planteado hasta aquí, nos parece de enorme relevancia contrastar todas las apreciaciones realizadas con los discursos que circulan habitualmente por la escuela. Con esta pretensión hemos analizado las palabras de un conjunto de profesionales en relación con la categoría de “necesidades educativas especiales”. Por ello, como ya anunciábamos, hemos utilizado la técnica cualitativa de la entrevista semiestructurada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

"Nosotros empezamos con la inclusión, mejor dicho, antes que nada, independientemente de lo que sea, empezamos con la acogida de todos los escolares, todos, indistintamente. En ese momento, es claro que debes plantearte la cuestión de incluirlos. Y para nosotros esto significa encontrar todas esas estrategias y usar metodologías que involucren a todos los muchachos. Por lo tanto, se planifican

intervenciones educativas que apuntan a hacer que todos los niños trabajen al mismo tiempo con las mismas posibilidades.

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

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

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

En cambio, Paula, profesora de español en secundaria, a la pregunta si la nueva normativa ha tenido efectos positivos en la escuela, contesta diciendo que “en muchas situaciones de dificultad, te permite elaborar un plan de trabajo personalizado y por ende ayudar”. Y así parecería que solo se trata de exigir menos de aquellos escolares que parecen no alcanzar los resultados esperados.

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

6. A modo de conclusión

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

La escuela, entonces, espejo de una sociedad que se organiza y establece formas y modos estandarizados de comportarse, parece querer introducir términos “inocuos” –como “necesidades especiales”, sinónimo de “necesidades diferentes”– para afirmar la importancia de reconocer que somos todos diferentes. Se trata de un discurso políticamente correcto difícil de cuestionar. Sin embargo, parece haber diversidad y diversidad. De hecho, si la diversidad es una característica “natural”, positiva y enriquecedora, cabe preguntarse ¿por qué hace falta excluir a algunos “diversos” e incluirlos en itinerarios diferenciados?

“Este paraguas de la diversidad nos provee de nombres aparentemente menos violentos que protegen más a quien nombra que a quien es nombrado” (Almeida 2010: 31). En realidad, con palabras de Teresa, se necesitaría crear, en lugar de “una necesidad educativa especial, una enseñanza educativa especial. Habría que usar una metodología diferente, hecha precisamente por los docentes, un método diverso (...). Y el método debería ser esto, en mi opinión: cada uno debería estudiar como le dé la gana, siempre y cuando alcanza el objetivo. Y así, no se necesitaría especificar un diagnóstico u otro, una necesidad educativa en lugar de otra. No haría falta”.

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

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

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

A pesar de todo, la escuela representa una oportunidad única para construir y consolidar vínculos fundados precisamente en la diversidad, pero hace falta revolucionar todo el sistema. No basta con cambiar terminología, es necesario un cambio de paradigma. Lo explica bien Skliar, cuando afirma que estamos obsesionados por los diversos y habla de “un cambio paradigmático que aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa –pedagógicamente– entre nosotros” (Skliar 2008: 15).

La escuela puede hacer que la experiencia educativa se convierta en posibilidad de participación y crecimiento para la comunidad entera, pero se necesitan principios y valores compartidos por todos los actores (Ostinelli 2014). Es precisamente lo que opina Caterina: “¿qué deberíamos hacer nosotros? Educar, a nuestros escolares, al hecho de que ya la sociedad es multiétnica, multicultural, ayudarlos a que se abran a las diferentes experiencias. (...) Hace falta trabajar, pero no debe trabajar solo la escuela, en primer lugar, la familia”. Esto lo comentaba haciendo referencia a un episodio de aparente rechazo de un compañero extranjero por parte de una niña de unos 6 años que se puso a llorar porque no quería a ese niño recién llegado de Rumania.

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

Notas

1. Históricamente la noción de “necesidades educativas especiales” aparece por primera vez en Inglaterra, en el célebre Informe Warnock de 1978. En este documento se indicaba que la situación dual del sistema educativo inglés, que catalogaba aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asistía a la escuela ordinaria era incorrecta. De hecho, Warnock (1978: 37) consideraba que las causas de las dificultades para aprender no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad.
2. No entramos ahora, por falta de espacio, en analizar la terminología de “alumnado de origen extranjero”, pero alguna literatura científica internacional ya ha planteado la importancia de que se indique con claridad de qué se está hablando bajo esa expresión. ¿Se está hablando de la nacionalidad de escolar? O, realmente, de lo que se habla es de que la lengua que el “nuevo” escolar aporta a la escuela no es covalidable con las “lenguas oficiales” que circulan por ella. Críticas sobre el uso de determinadas etiquetas en las Ciencias Sociales para con las poblaciones de nacionalidad extranjera y para con las poblaciones de migrantes se pueden encontrar en Cohen 2003, García Borrego 2008 y Simon 1998.
3. Muestra de esta creciente preocupación por la escolarización de la población de nacionalidad extranjera en Italia y del interés por la gestión de la diversidad cultural asociada a este fenómeno demográfico en términos de interculturalidad, es el crecimiento de las normas en la escuela italiana sobre estos asuntos. De manera resumida debemos citar, al menos, las siguientes normas: la CM nº 301 del 8/9/1989, Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio; la CM nº 205 del 26/07/1990 La scuola dell'obbligo e

gli alunni stranieri: l'educazione interculturale; la CM n.122 del 28/04/1992 Pronuncia del Consiglio Nazionale della P. I. sulla educazione interculturale nella scuola; la CM n° 73 del 2/3/1994 Proposte e iniziative per l'educazione interculturale; o la CM n° 24, del 1/3/2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

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

Bibliografía

Almeida, Maruje (y otros)

2010 "Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad", Política y Sociedad (Madrid), n° 47: 27-44.

Arnaiz Sánchez, Pilar

2012 "Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo", Educatio Siglo XXI (Murcia), n° 30: 25-44.

Berger, Peter (y Thomas Luckmann)

1966 La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

Booth, Tony (y Mel Ainscow)

2008 L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Trento, Edizioni Erickson.

Carens, Joseph

2013 The Ethics of Immigration. New York, Oxford University Press.

Cohen, Arón

2003 "Las categorías estadísticas de la inmigración: acotaciones a un debate francés", Eria, n° 60: 5-15.

Dovigo, Fabio

2017 "Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale", CQIA RIVISTA, n° 7: 100-108.

Fondazione ISMU-MIUR

2015 Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A. s. 2013/2014. Milán, Fondazione ISMU.

2016 Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A. s. 2014/2015. Milán, Fondazione ISMU.

García Borrego, Iñaki

2008 Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2007 "Integración educativa", en Barañano Ascensión (ed.), Diccionario de relaciones interculturales. Madrid, Universidad Complutense de Madrid: 196-203.

2015a "Inmigración, crisis y escuela", Migraciones, n° 37: 239-263.

2015b "Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study", Dve Domovini. Two Homelands, n° 41, 35-46.

Grahan, Linda (y Jalnukaein Markku)

2011 "Wherefore art thou, Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta

and Finland", Journal of Education Policy, n° 26: 263-288.

Ianes, Dario

2005 I bisogni educativi speciali.

<http://www.darioianes.it/site/articoli/i-bisogni-educativi-speciali/>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

2012 Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Roma, MIUR.

2014 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Roma, MIUR.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

2007 "Grupos de riesgo: el caso especial de los migrantes y las minorías", en No más fracasos: diez pasos para la equidad en educación. París, OCDE.

Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia

2004 Actividades del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: informe anual 2004-2005. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Ostinelli, Marcello

2014 Dall'integrazione scolastica alla scuola inclusiva.

http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320/Numero_ST_320_2014-2_Ostinelli_Dall_-_integrazione_scolastica_alla_scuola_inclusiva.pdf.

Planas, Núria

2003 "Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes", Aula de Innovación Educativa, n° 119: 71-74.

Skliar, Carlos

2008 "¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible", Orientación y Sociedad, n° 8: 1-17.

Thibert, Rémi

2014 "Discriminations et inégalités à l'école", Dossier de veille de l'IFÉ, n° 90.

Vertecchi, Benedetto

2003 "Insuccessi personalizzati", Insegnare, n° 5: 13-15.

Warnock, Baroness

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

Autores

Alessandra Cama

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada (España)

alessandracama@correo.ugr.es