



VNIVERSITAT E VALÈNCIA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

Evaluación de la calidad de las políticas, culturas y prácticas inclusivas de escuelas de primaria de la provincia de Trapani: una escuela para todas y todos

Autora: **Giuseppa Gerbino**

Dirigida por:

Dra. Inmaculada Chiva Sanchis

Dra. Genoveva Ramos Santana

Valencia, enero 2022

INDICE

Introducción	14
 PARTE I: MARCO TEÓRICO	
1. De la dialéctica de la diversidad-diferencia a la representación de la alteridad	19
1.1. La alteración como desviación y como una entidad diferente.....	24
1.2. Diversidad y diferencia: una visión pedagógica.....	26
2. De la integración a la inclusión.....	34
2.1. De la integración a la inclusión: no sólo un cambio semántico.....	34
2.2. Notas históricas de la evolución del proceso inclusivo internacional	41
2.3. Origen conceptos: "necesidades" y "necesidades educativas especiales"	45
2.4. Paradigmas teóricos de referencia de la inclusión	48
2.4.1. Modelo psicomédico – de 1945 a 1960	50
2.4.2. Modelo sociológico – de 1960 a 1970	52
2.4.3. Enfoques curriculares – de 1970 a 1980	57
2.4.4. Estrategias de mejora – de 1980 a 1990	60
2.4.5. Disability Studies – desde 1990	62
2.5. Perspectivas UNESCO sobre educación inclusiva.....	63
2.6. Inconsistencias del siglo XXI versus universalidad inclusiva.....	73
3. Reciprocidad entre equidad y educación inclusiva	78
3.1. Inclusión y equidad en la escuela	78
3.2. Algunos estudios nacionales e internacionales sobre inclusión educativa.....	84
3.3. La escuela inclusiva.....	97
4. El modelo italiano de inclusión.....	102
4.1. Legislación italiana desde la integración hasta la inclusión.....	102
4.2. Debilidades y fortalezas del proceso de inclusión de Italia.....	115
4.3. Inclusión y autonomía escolar en las escuelas italianas	131
4.3.1. Autonomía organizativa, administrativa, de enseñanza, de investigación y de experimentación de las escuelas italianas.....	134
5. Index for Inclusion.....	136
5.1. Epistemología	136

5.2. Contenido del “Index for Inclusion”	138
5.2.1. Conceptos clave.....	138
5.2.2. Dimensiones y secciones.....	141
5.2.3. Indicadores y preguntas.....	142
5.3. Proceso de desarrollo.....	145
5.4. Algunas investigaciones sobre el “Index for Inclusion”	146

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

6. Componentes del plan de evaluación	151
6.1. Objeto de evaluación	151
6.2. Objetivo y finalidad de la evaluación	152
6.3. Colectivo implicados	153
6.4. Metodología de análisis de la información.....	162
6.4.1. Anàlisis cuantitativo.....	163
6.4.2. Anàlisis cualitativo	165
6.5. Fuentes e instrumentos de recogida de información	166
6.5.1. El cuestionario.....	166
6.5.2. Grupos focales.....	168
6.6. Momentos de recogida de información	172
7. Resultados del análisis cuantitativo	174
7.1. Dimensión A. Crear culturas inclusivas	175
7.1.1. Subdimensión A1. Construir comunidades.....	176
7.1.2. Subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos.....	184
7.2. Dimensión B. Creación de políticas inclusivas	193
7.2.1. Subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas.....	194
7.2.2. Subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad	202
7.3. Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas.....	211
7.3.1. Subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas.....	212
7.3.2. Subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje.....	222
8. Resultados del análisis cualitativo	231
8.1. Resultatos análisis de la dos preguntas abiertas del cuestionario.....	231
8.2. Resultados análisis de los grupos focales	234

9. Discusión y conclusiones	246
9.1. Discusión	246
9.2. Conclusiones.....	248
9.3. Limitaciones y prospectiva de la investigación.....	253
Referencias bibliográficas	255
Anexos	282
Anexo 1: Imagen Cuestionario profesorado	283
Anexo 2: Preguntas Grupo focales profesorado	287

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparación entre enfoques tradicionales e inclusivos	36
Tabla 2: Contraste de inclusión e integración	36
Tabla 3: Definiciones de inclusión	39
Tabla 4: Principales características del modelo médico.....	51
Tabla 5: Comparación entre el paradigma médico y el paradigma social	56
Tabla 6: Antiguas perspectivas de integración y nuevas perspectivas de inclusion	61
Tabla 7: Caracterización desde la perspectiva UNESCO	69
Tabla 8: Cronograma de actividades	173
Tabla 9: Evaluación Dimensiones del "Index for Inclusion"	175
Tabla 10: Estadísticas descriptivas Dimensión A. Crear culturas inclusivas	175
Tabla 11: Estadísticas descriptivas subdimension A1. Construir comunidades	177
Tabla 12: Evaluación subdimensión A1. Construir comunidades	179
Tabla 13: Pruebas muestras independientes subdimensión A1. Construir comunidades variable de género	181
Tabla 14: Pruebas ANOVA subdimension A1. Construir comunidades variable escuela	182
Tabla 15: Estadísticas descriptivas subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos	185
Tabla 16: Evaluación subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos	187
Tabla 17: Pruebas muestras independientes subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos variable de género	188
Tabla 18: Pruebas ANOVA subdimension A2. Afirmar los valores inclusivos variable escuela	190
Tabla 19: Estadísticas descriptivas Dimensión B. Crear políticas inclusivas	194
Tabla 20: Estadísticas descriptivas subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas	195
Tabla 21: Evaluación subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas ...	197
Tabla 22: Pruebas muestras independientes subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas variable de género.....	199
Tabla 23: Pruebas ANOVA subdimension B1. Desarrollar la escuela para todas las personas variable escuela	201

Tabla 24: Estadísticas descriptivas subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad.....	203
Tabla 25: Evaluación subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad	205
Tabla 26: Pruebas de muestras independientes subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad variable de género	207
Tabla 27: Pruebas ANOVA subdimension B2. Organizar el apoyo a la diversidad variable escuela	208
Tabla 28: Estadísticas descriptivas Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas.....	211
Tabla 29: Estadísticas descriptivas Subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas	213
Tabla 30: Evaluación subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas	215
Tabla 31: Pruebas muestras independientes subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas variable de género	217
Tabla 32: Pruebas ANOVA subdimension C1. Constuir planes de estudio para todas las personas variable escuela	219
Tabla 33: Estadísticas descriptivas subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje	223
Tabla 34: Evaluación subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje	225
Tabla 35: Pruebas muestras independientes subdimension C2. Coordinar el aprendizaje variable de género	227
Tabla 36: Pruebas ANOVA subdimension C2. Coordinar el aprendizaje variable escuela	229
Tabla 37: Puntos fuertes y puntos débiles del proyecto de inclusión escolar	251
Tabla 38: Propuestas de mejora del proyecto de inclusión escolar	252

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diversidad en diccionarios de lengua italiana	21
Figura 2: Traducción de palabras clave de diversidad a diferentes idiomas	23
Figura 3: Principales teorías y paradigmas de referencia.....	49
Figura 4: Interpretación histórica del desarrollo y la interacción de ideologías sobre educación inclusiva	50
Figura 5: Grupos de individuos marginados o excluidos de la educación	65
Figura 6: Cambiar el enfoque del problema.....	71
Figura 7: La educación desde una perspectiva inclusiva	72
Figura 8: Factores familiares y sociodemográficos que aumentan la probabilidad de llegar tarde a los estudios	86
Figura 9: Porcentaje de alumnado no italiano que llega tarde a la escuela	87
Figura 10: Porcentaje de alumnado italiano que llega tarde a la escuela.....	88
Figura 11: Estudiantado de 18 a 24 años matriculado en cursos de licenciatura, de un solo ciclo, con padres de estudiantado universitario, por género 2015	90
Figura 12: Rendimiento en lectura, matemáticas y ciencia.....	92
Figura 13: Rendimiento en lectura, matemáticas y ciencia.....	93
Figura 14: Puntuaciones medias de lectura por macrozona geográfica	94
Figura 15: Resultados de la lectura por tipo de escuela	95
Figura 16: Segregación escolar y la brecha entre las escuelas favorecidas y las desfavorecidas	96
Figura 17: Valores inclusivos.....	101
Figura 18: Comparación entre los planes de estudio tradicionales e inclusivos	101
Figura 19: Aumento del número de clases y asientos en clases diferenciales y especiales.....	105
Figura 20: Datos ISTAT de 1968 a 1976 sobre tendencia estudiantado matriculado en escuelas especiales	105
Figura 21: Número de alumnado por tipo de discapacidad.....	106
Figura 22: Resumen estudiantado con BES en las escuelas estatales y no estatales italianas	117

Figura 23: Estudiantado con BES en las escuelas italianas, años escolares 2001/2002 2009/2010.....	118
Figura 24: Alumnado con y sin BES en las escuelas públicas por distribución territorial.....	119
Figura 25: Desviación valores medios regionales con respecto a los valores medios nacionales en estudiantado con BES	120
Figura 26: Estudiantado con BES en las escuelas italianas por orden escolar, años escolares 2001/02-2009/10	121
Figura 27: Incidencia porcentual del estudiantado con BES por orden escolar.....	121
Figura 28: Alumnado con BES en la escuela secundaria, año escolar 2009/10.....	122
Figura 29: Edad media del estudiantado graduado sin BES y con BES, año escolar 2009/10.....	123
Figura 30: Serie histórica de clases, estudiantado y lugares comunes comparada con el año académico 2011/12- 2018/19.....	124
Figura 31: Alumnado, clases, alumnado con BES en las escuelas estatales por región y nivel escolar año escolar 2018/19	125
Figura 32: Estudiantado con BES y lugares de apoyo años escolares 2007/08- 2018/19...	126
Figura 33: Estudiantado no italiano - años escolares 1983/84 – 2015/16.....	127
Figura 34: Estudiantado no italiano por país de origen y área geográfica – año escolar 2015/16	128
Figura 35: Dimensiones del “Index for Inclusion”	142
Figura 36: Alumnado con BES en % del total de alumnado por área.....	155
Figura 37: Alumnado con BES en % del total de alumnado por área y orden escolar - años escolares 2004/05 - 2016/17.....	156
Figura 38: Alumnado con BES en % del total de alumnado del centro - años escolares 2004/05 - 2016/17	157
Figura 39: Porcentaje de respuestas del profesorado en cada escuela	158
Figura 40: Respuestas del profesorado por género	159
Figura 41: Respuestas del profesorado por edad.....	160
Figura 42: Respuestas del profesorado por tipo de contrato	161
Figura 43: Respuestas del profesorado basadas en los años de experiencia en la enseñanza.....	162
Figura 44: Medidas de tendencia central subdimensión A1. Construir comunidades	177
Figura 45: Media variable de género subdimensión A1. Construir comunidades	180

Figura 46: Media de la variable escuela ítem A1.3, ítem A1.5 y ítem A1.6.....	184
Figura 47: Medidas de tendencia central subdimensión A2. Afirmar los valores Inclusivos	185
Figura 48: Media variable de género subdimensión A2. Afirmar valores inclusivos.....	188
Figura 49: Media de la variable escuela ítem A2.1, ítem A2.4, ítem A2.10	192
Figura 50: Medidas de tendencia central subdimensión B1. Desarrollar escuelas para todas las personas	196
Figura 51: Media variable de género subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas	198
Figura 52: Media de la variable escuela ítem B1.2	202
Figura 53: Medidas de tendencia central subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad	204
Figura 54: Media variable de género subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad	206
Figura 55: Media de la variable escuela ítem B2.5, ítem B2.6, ítem B2.8, ítem B2.9.....	210
Figura 56: Medidas de tendencia central subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas	214
Figura 57: Media variable de género subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas	216
Figura 58: Media de la variable escuela ítem C1.2, ítem C1.4, ítem C1.5, ítem C1.7, ítem C1.8, ítem C1.9, ítem C1.11	222
Figura 59: Medidas de tendencia central subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje	224
Figura 60: Media variable de género subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje	226
Figura 61: Cluster1 " las tres cosas que más me gustan de esta escuela	232
Figura 62: Cluster2 " las tres cosas que me gustaría cambiar de esta escuela"	233
Figura 63: Cluster Dimension A. Crear culturas inclusivas.....	239
Figura 64: Cluster Dimension B. Creación de políticas inclusivas.....	242
Figura 65: Cluster Dimension C. Desarrollo de prácticas inclusivas.....	245

Resumen

Esta Tesis Doctoral tiene como eje central a la educación inclusiva y como objetivo principal, evaluar el proyecto educativo de cinco escuelas de la provincia de Trapani en cuanto a la calidad de sus culturas, políticas y prácticas inclusivas. Concretamente, ha tratado de responder a dos preguntas: ¿Cómo deben ser los proyectos educativos y organizativos en una escuela inclusiva? y ¿Cómo son las culturas, políticas y prácticas inclusivas en las escuelas de la provincia de Trapani?

La escuela italiana ha logrado con el paso del tiempo resultados notables tanto en lo que respecta a la ampliación de la escolaridad obligatoria como a la integración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativas. Sin embargo, todavía no es un "lugar para todos y todas", como concluyen los informes presentados por la OCDE (2019) sobre el abandono temprano de la escuela y la deserción escolar.

Esta investigación se presenta como un estudio de caso y utiliza una metodología complementaria con dos estrategias de recogida de información: cuestionario y grupos focales. El marco teórico y el análisis empírico realizado con el "Index for Inclusion" (Booth y Ainscow, 2011) han permitido, desde una perspectiva heurística, esbozar un panorama general en el que el proceso de inclusión en las escuelas está intrínsecamente ligado al reconocimiento de la complejidad de los proyectos educativos-didácticos y de los modelos organizativos de las escuelas examinadas. Hablar de escuela inclusiva significa, en esencia, promover y aplicar culturas, políticas y prácticas que afectan profundamente a la forma de pensar y organizar los recursos materiales y humanos.

En definitiva, el desarrollo inclusivo de un centro escolar dista mucho de considerarse el resultado de las culturas, políticas y prácticas inclusivas establecidas, sino que requiere un cambio sistémico, integral y recursivo en el que incluso pequeños cambios pueden generar repercusiones considerables.

Palabras clave: inclusión, diversidad, educación primaria, evaluación, indicadores.

Abstract

This doctoral thesis investigates inclusive education with the general aim of evaluating the educational project of five schools in the province of Trapani in terms of the quality of inclusive cultures, policies and practices. Specifically, it has tried to answer two questions: What should educational and organisational projects look like in an inclusive school?, and what are the inclusive cultures, policies and practices like in the schools of the province of Trapani?

Italian schools have achieved over time remarkable results both in terms of extending compulsory schooling and integrating pupils with specific educational support needs. However, it is still not a "place for all", as can be seen in the reports presented by the OECD (2019) on early school leaving and dropout.

This research is presented as a case study and uses a complementary methodology with two information collection strategies: questionnaire and focus groups.

The theoretical framework and the empirical analysis carried out with the Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2011) have made it possible, from a heuristic perspective, to outline a general picture in which the process of inclusion in schools is intrinsically linked to the recognition of the complexity of the educational-didactic projects and organisational models of the schools examined. Talking about inclusive schools means, in essence, promoting and implementing cultures, policies and practices that profoundly affect the way of thinking and organising material and human resources.

Ultimately, inclusive school development is far from being seen as the result of established inclusive cultures, policies and practices, but requires recursive systemic change in which even small changes can have a significant impact.

Keywords: inclusion, diversity, primary education, assessment, indicators.

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Dra. Inmaculada Chiva Sanchis y a la Dra. Genoveva Ramos Santana que me acogieron en la Universitat de València y creyeron en mi proyecto de investigación. Su apoyo fue indispensable para llevarme a la línea de meta.

Agradezco a todo el personal de las cinco escuelas primarias de la provincia de Trapani por su disposición y participación. Su contribución ha sido crucial para la realización de la parte experimental de la investigación.

Un agradecimiento especial a la Dra. Donatella Donato por su disponibilidad y apoyo en la definición de los asuntos administrativos del programa de doctorado.

Me gustaría agradecer a toda la comunidad académica de la Universitat de València, la formación recibida fue invaluable para la redacción de la tesis.

Por último, gracias a mi familia por su paciencia y apoyo durante estos años de trabajo.

Introducción

La inclusión educativa es un concepto complejo el cual implica un proceso dinámico que evoluciona continuamente, que tiene que ver con las personas, con la diversidad, pero sobre todo con la superación de las barreras que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado. No se trata sólo de la discapacidad sino, en general, de personas con necesidades específicas de apoyo educativo, en riesgo de exclusión social, con desventajas socioeconómicas, por cuestión de género, cultura o étnia. También trata de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la ética. Por estas razones, la inclusión en los últimos decenios se ha convertido en una cuestión de gran interés para las Naciones Unidas, y para todos los sistemas educativos de la mayoría de los países, incluidos los derechos civiles y sociales (UNESCO, 2009, 2015).

Cuestionar la calidad de la inclusión escolar significa reflexionar e investigar críticamente los estudios, objetivos, indicadores, instrumentos, modelos teóricos, actitudes, y prácticas que valoran el logro de niveles adecuados. En lo que respecta al sistema educativo italiano, conviene cuestionar la calidad del proceso de inclusión, ya que la experiencia práctica en la educación escolar ha demostrado a menudo que la organización de las escuelas y los proyectos educativos son una causa de exclusión social (OCDE, 2019).

Desde 1970 hasta la actualidad se han logrado importantes resultados que no deben subestimarse. Dichos cambios han permitido integrar, en las escuelas ordinarias italianas, a alumnos y alumnas que antes estaban segregados en escuelas especiales. No obstante, hay muchas cuestiones relacionadas con los derechos de ciudadanía sin resolver, considerando que el proceso de integración en Italia se ha convertido en un nuevo tipo de exclusión (Antonietti et al., 2018; Contini y Azzolini, 2016; Cottini y Morganti, 2015; Falzetti y Ricci, 2012; Ianes et al. 2011; Nacci, 2019; Trellle A., 2011). Los cambios políticos y socioculturales no siempre han tenido un impacto positivo en las políticas educativas dado que el escenario escolar nacional es complejo y multiforme, caracterizado por experiencias de integración desiguales que no siempre dan testimonio de un buen nivel de calidad, lo cual es un requisito previo esencial para la inclusión (Annaloro, 2015; Arcangeli et al., 2016; Camedda y Santi, 2016; Falzetti y Ricci, 2012; Sannipoli, 2015; Trellle A. et al., 2011).

Desde este contexto, las preguntas de investigación que guían este estudio son:

1. ¿Cómo deben ser los proyectos educativos y organizativos en una escuela inclusiva?

2. ¿Cómo son las culturas, políticas y prácticas inclusivas en las escuelas de la provincia de Trapani?

Las cuales nos lleva a establecer como objetivo general de investigación, evaluar el proyecto educativo y organizativo de cinco escuelas de la provincia de Trapani en cuanto a la calidad de las culturas, políticas y prácticas inclusivas. De él se derivan los siguientes objetivos específicos que guían, a su vez, nuestro proceso de investigación:

1. Analizar y describir los indicadores clave relacionados con la educación inclusiva en términos de culturas, políticas y prácticas en las escuelas para evaluar la calidad de la educación inclusiva desarrollada en sus proyectos educativos y organizativos.
2. Analizar y describir diferencialmente el grado de inclusión en las escuelas primarias estudiadas según el género femenino y masculino del profesorado y el tipo de escuela.
3. Identificar los puntos fuertes, los puntos débiles y las oportunidades de inclusión en las escuelas primarias estudiadas.
4. Establecer propuestas de mejora para que los centros escolares alcancen una calidad excelente en materia de inclusión escolar.

En particular, esta tesis se estructura en dos partes, la primera denominada marco teórico la conforman cinco capítulos los cuales pasamos a comentar.

En el primer capítulo, nos centramos en el concepto de diversidad, recorriendo las fases que desde la dialéctica de la diversidad-diferencia han llevado a la representación de la alteridad, poniendo de relieve las incoherencias presentes en el último siglo para llegar a una definición universal.

El segundo capítulo, trata de la evolución cultural-histórica nacional e internacional se recorre los períodos históricos desde la exclusión hasta la inclusión. Se hace referencia a las principales teorías y supuestos científicos subyacentes a cada teoría, que han dado lugar a las elaboraciones más recientes que van más allá de la integración y declaran la inclusión como un proceso social, que requiere un cambio desde el punto de vista cultural, que a través del desarrollo continuo de prácticas y políticas (organizativas y pedagógicas), no sólo en lo que respecta a la discapacidad y las necesidades educativas especiales, permite cambiar el contexto.

En el tercer capítulo, se analiza la considerable relación de reciprocidad que existe entre el concepto de "equidad" en la educación y el proceso de inclusión escolar, que orienta el sistema educativo hacia la democratización desde el punto de vista organizativo, estructural y pedagógico (sistema de igualdad de oportunidades). Examinamos la literatura internacional, en particular la de las Naciones Unidas y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (UNESCO), que otorga a la equidad educativa un papel central en la afirmación de los derechos

humanos. El análisis de la literatura nacional pone de relieve los esfuerzos de los modelos integradores y las deficiencias culturales de las políticas de integración.

El cuarto capítulo, reconstruye la evolución temprana del proceso de integración italiano, destacando los éxitos y limitaciones de este proceso. La inclusión está vinculada a la evolución normativa y legislativa de la escuela y, en particular, se analizan las características fundamentales de la organización escolar en lo que respecta a la autonomía. Este último es un proceso que no está totalmente completado y la legislación de referencia se caracteriza por sus contradicciones e ineficacia, que se reduce sustancialmente a un bajo nivel de autonomía, a pesar de los requisitos reglamentarios de la L.59/97, art. 21 y del DPR 08/03/99, n. 275. Sigue habiendo un alto nivel de centralización, reforzado en los últimos años por el centralismo regional, que da al personal directivo de la escuela y al profesorado un espacio de decisión restringido. Además, las relaciones con el entorno social, territorial e institucional están influidas no sólo por este marco general sino también por la obsolescencia de los órganos colegiados que rigen las escuelas. Las normas italianas, a partir de la Constitución, como algunos autores y autoras han señalado, nunca han dado a la escuela un carácter diferencial. Desde el punto de vista organizativo, las escuelas se caracterizan por ser organizaciones caracterizadas por una profesionalidad arraigada (burocracia profesional) y no como complejos sistemas de enseñanza/aprendizaje y relaciones sociales e institucionales que perfilan sus acciones. Las escuelas, caracterizadas como organizaciones con vínculos débiles, logran resultados incluso cuando algunos de sus componentes no participan activamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De ello se desprende que los cambios en la eficacia, la eficiencia y la equidad no pueden lograrse sólo mediante la mejora de las normas, los procesos y la comunicación, sino que implican un cambio en la cultura organizativa. De hecho, en toda organización, la cultura debe entenderse como un conjunto de ideas e imágenes que dirigen y limitan el comportamiento de los actores involucrados y que determinan la relación entre el entorno externo y la organización y el clima interno. La comprensión de la cultura organizativa es un elemento esencial del proceso de gestión de una organización que casi nunca se tiene en cuenta en las políticas y prácticas de las escuelas italianas, así como en las escuelas que son objeto de investigación.

En el quinto capítulo, se analiza el instrumento “Index for Inclusion” (Booth and Ainscow, 2011) utilizado en la recogida de información para la evaluación de la inclusión escolar. Se destacan los contenidos, las dimensiones, los indicadores, pero sobre todo, su proceso de desarrollo en las comunidades escolares para la aplicación de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

La segunda parte de la tesis presenta las fases del diseño de la evaluación con sus objetivos, metodología e instrumentos utilizados. Desde una metodología de encuesta, se plantea un proceso de evaluación, de carácter complementario, en la que participaron cinco institutos estatales de enseñanza primaria de la provincia de Trapani. El procedimiento de recogida de información, se ha centrado en el "Index for Inclusion" creado por Booth y Ainscow (2011). Este instrumento forma parte de la recogida de información: como un cuestionario, ad hoc, para el profesorado de las escuelas de primaria y como guía de las preguntas realizadas a profesorado con funciones relevantes dentro de las escuelas participantes, en grupos focales.

Desde el punto de vista metodológico para el análisis cuantitativo de los datos recogidos por los cuestionarios se utilizó el programa "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS) v.22, mientras que para el análisis cualitativo se utilizó el programa informático NVIVO v.9. Los análisis de los datos cuantitativo y cualitativo recogidos han permitido observar que en las escuelas existe un clima general de entusiasmo y participación que, a pesar de los limitados recursos, permite la realización de actividades y proyectos inclusivos. En general, los proyectos educativos y organizativos inclusivos están dirigidos a todos los alumnos y a todas las alumnas de las escuelas. Las intervenciones inclusivas permiten el logro de resultados positivos, pero no son capaces de generar cambios estructurales profundos, ya que no logran provocar cambios decisivos en las culturas, políticas y prácticas inclusivas de las escuelas.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

1. De la dialéctica de la diversidad-diferencia a la representación de la alteridad

En el desarrollo de este trabajo de investigación se considera importante hacer referencia a las reflexiones epistemológicas realizadas por la literatura sobre los términos *diversidad* y *diferencia* desde una perspectiva inclusiva, a fin de esbozar cuál es la visión que se defiende a este respecto.

La *diversidad/diferencia* puede considerarse el alma y el núcleo de la investigación pedagógica y educativa, ya que el acto educativo existe cuando el otro es considerado como diferente de sí mismo (Pinnelli, 2015).

La cuestión de la *diversidad/diferencia* ha sido siempre un motivo rector del campo del conocimiento, muchas investigaciones han intentado dar sentido y significado a la percepción de la alteridad, partiendo de un modelo ideal e hipotético: la “normalidad”. Los términos *diversidad* y *diferencia* simbolizan categorías hermenéuticas y epistémicas para interpretar, calificar y clasificar sobre la base de un criterio de desigualdad tanto a los objetos de conocimiento como a los seres humanos, en referencia a sus rasgos y características divergentes y distintivos, que se remontan a factores tanto físicos como biológicos y socioculturales. Los dos términos tienen orígenes etimológicos y expresan significados que no son en absoluto coincidentes (Cortellazzo y Zolli, 1999), mientras que en el lenguaje actual se utilizan como sinónimos (es decir, lexemas con muchos puntos de intersección) adquiriendo un significado adyacente.

El término *diversidad*, del latín *dīversitās*, proviene de los verbos *dīvertĕre-dēvertĕre* (*vertĕre* =volgere e *dis* =altrove) que expresan alejamiento, desviación, alejamiento, cambio de dirección. El sustantivo *dīversum* y el adjetivo *dīversus* que de él se deriva expresan una forma de ser y una cualidad que remite a una idea de distancia, separación, oposición. El lema *dīvertium* (divorcio), que siempre deriva del mismo verbo, expresa con mayor intensidad semántica esta percepción de contraste y división. Palabras como *perversión* (*per-vertĕre*), *aversión* (*ad-vertĕre*) y también *desviación*, *desviación*, *divergencia* (*dēvertĕre*) colorean el verbo *vertĕre* de significados que llevan no sólo a la negación y al distanciamiento sino incluso a una especie de descarrilamiento. Finalmente, el significado figurativo del término, cercano al italiano actual, devuelve el significado de distracción, de *desviación*, de giro de los *pensamientos hacia otra parte*.

La *diferencia de palabras*, del griego antiguo διαφορά (diaphor) y del latín *diffērentia*, proviene del verbo *fero* (φέρω y *fēro* = traer), que precedido por *dis* (aquí y allá) define el verbo griego διαφέρω (diaphor) y el verbo latino *diffēro* que equivale a traer algo más en varias direcciones. El prefijo verbal *dis* en los términos *diversidad* y *diferencia* no se refiere a una privación (*desarme*, *desamor*) sino más bien a un movimiento, una dirección, de hecho *divertēre* evoca una digresión (*dīversio*) que literalmente significa el acto de dar la vuelta y luego alejarse, en cambio el verbo *diffēro* significa traer algo hacia el otro y luego dar.

La etimología de los términos *diversidad* y *diferencia* revela la complejidad que caracteriza el significado del tema de la alteridad, además no permite demostrar con precisión cómo estos etimógrafos influyen en el lenguaje actual, porque las palabras forman parte de un contexto y tienen una historia que determina e influye en su significado, por lo que forman parte, como dice Bruner (1992), de esos sistemas simbólicos pertenecientes a la cultura que para el individuo en la búsqueda de significados representan la "caja de herramientas". A este respecto Wittgenstein (1953) afirma que las palabras son las herramientas que forman parte de esta caja de herramientas:

Un martillo, una pinza, una sierra, un destornillador, un medidor, un bote de pegamento, cola, clavos y tornillos. Cuán diferentes son las funciones de estos objetos, cuán diferentes son las funciones de estas palabras (Y hay similitudes aquí y allá). (p. 11)

Si se desplaza la atención al léxico contemporáneo, uno se da cuenta no sólo de que los significados de los términos examinados han cambiado considerablemente, sino que incluso se confunden: presentan barreras semánticas porosas y significados intercambiables y complementarios. La Figura 1 muestra cómo de la consulta de varios diccionarios de la lengua italiana se desprende que cada lema informa al otro como su sinónimo, aunque ambos recuerden un rasgo, una condición, un aspecto que describe e indica una disimilitud como producto de la comparación. El Diccionario Bertolini (1996) también reporta las dos palabras clave como sinónimos y define específicamente la *diferencia* como "lo que distingue, hace a las personas diferentes, discrimina las cosas y sobre todo a las personas".

Figura 1

Diversidad en diccionarios de lengua italiana

Dizionario	Lemma Diversità	Lemma Differenza
Il nuovo Zingarelli: vocabolario della lingua italiana del 1993	<i>Qualità o condizione di chi, di ciò che è diverso (...). SIN. Differenza.</i>	<i>Qualità o condizione di chi, di ciò che è differente. Elemento o insieme di elementi che differenziano qualitativamente o quantitativamente due o più persone o cose (...). SIN. Diversità.</i>
Dizionario Devoto Oli della lingua italiana del 2007	<i>Contrasto parziale o totale tra caratteri distintivi di due o più cose o persone. SIN. Differenza.</i>	<i>Qualità o condizione per cui due o più cose in rapporto di parziale o totale diversità.</i>
Il grande dizionario di italiano Garzanti del 2008	<i>L'essere diverso (...). Ciò per cui una cosa è diversa da un'altra.</i>	<i>L'essere differente; la qualità o quantità per cui si differisce.</i>
Grande Dizionario Italiano Hoepli del 2011	<i>Carattere, condizione di chi, di ciò che è diverso; differenza.</i>	<i>Carattere di chi, di ciò que è differente (...). Elemento o complesso di elementi che rendono differenti, in senso qualitativo o quantitativo, due o più persone o cose (...). SIN. Diversità.</i>
Vocabolario on-line Treccani www.treccani.it/vocabolario	<i>L'esser diverso, non uguale né simile.</i>	<i>L'esser differente; mancanza di identità, di somiglianza o di corrispondenza fra persone o cose che sono diverse tra loro per natura o per qualità e caratteri.</i>
WordReference.com Dizionario della Lingua Italiana © 2012, Le Monnier	<i>Contrasto parziale o totale tra i caratteri distintivi di due o più cose o persone (...). Condizione di chi è considerato o si considera estraneo rispetto a una presunta normalità.</i>	<i>Qualità o condizione per cui una o più cose o persone si trovano in rapporto di diversità.</i>

Fuente: Fiorucci, 2016, p.49.

Todavía hoy el término *diversidad*, en contraposición a *diferencia*, sufre un proceso de depuración y desambiguación semántica porque, aunque en el lenguaje actual haya adquirido ya una connotación positiva, siempre representa, aunque de manera más ligera, un halo semántico estigmatizado caracterizado por la etimología latina que da a este lema un significado de extrañeza y descarrilamiento de la norma.

El término *diferente*, aún hoy, evoca un sentido de separación y alejamiento, deriva, de hecho, del participio pasado del verbo divergir (desplazado, alejado, cara en y hacia otras direcciones), el etimus latino vuelve aquí. Hoy en día el participio pasado de este verbo tiene, en la mayoría de los casos, una función nominal, es decir, de sustantivo y adjetivo. Sería interesante entender, en este sentido, por qué y por qué el sustantivo y el adjetivo que designan

la diseminación se originaron del participio pasado y no del presente, como sucede en el verbo *differire*. Por lo general, el participio pasado indica una acción sufrida, mientras que el participio presente indica la acción en sí. Aunque el participio presente *divergente* tiene un significado similar al del participio pasado y se refiere a una idea de acción, se ha utilizado muy poco para designar la alteridad, y ha adquirido significados específicos en ciertos campos especializados (física, óptica, etc.).

Guilford (1950) ha hecho un uso extensivo de este término en el campo psicológico para designar una forma de pensamiento creativo, que él llamó *divergente* precisamente porque llega de *otras maneras y por otros medios* al conocimiento. Por lo tanto, al término se le ha dado una connotación positiva y ha llegado a significar y representar la creatividad en sí misma.

El término *diferente*, por el contrario, desciende del participio presente del verbo *differire*, que indica el que vive y actúa la diferencia, el que trae su diferencia, el etimus latino reaparece aquí de nuevo. El participio pasado del verbo asume, en cambio, un significado completamente distinto: indica algo que sufre o ha sufrido un desplazamiento, un aplazamiento, una dilatación (por ejemplo, un pago diferido) o lo que no tiene lugar en directo (en la jerga de la televisión ver un programa diferido). En el lenguaje matemático este lema transmite el significado arriesgado de la resta, de hecho el resultado de la resta representa la diferencia entre los dos términos de la resta y al mismo tiempo indica cuánto necesita el minuendo para ser igual a la resta. A este respecto, el libro de Sola e Terrusi (2009) titulado *The difference is not a subtraction, but a relationship*.

Volviendo al verbo *divergir* se podría continuar con el significado del término *desviación* en la estadística o continuar en la física con la Teoría de Sistemas y así sucesivamente. Lo interesante aquí es que los matices de significado de los términos considerados, a pesar de ser semánticamente autónomos, por un lado revelan la gestación de significados, por otro contribuyen a definir el significado general de los términos *diversidad* y *diferencia*. Como puede verse en la Figura 2 infra, la confusión existente en los dos términos es una característica presente en muchos idiomas y, por lo tanto, no sólo en el léxico italiano. Esta dialéctica genera de manera prominente una lemaria binaria, es decir, caracterizada por dos términos morfológicamente disímiles pero que tienden a confundirse desde el punto de vista semántico.

Figura 2

Traducción de palabras clave de diversidad a diferentes idiomas

Lingua	Lemma Diversità	Lemma Differenza
Inglese	Diversity	Difference
Francese	Diversité	Différence
Spagnolo	Diversidad	Diferencia
Portoghese	Diversidade	Diferença
Rumeno	Diversitate	Diferență
Tedesco	Verschiedenheit	Unterschied
Greco	Ποικιλία - Poikilia	Διαφορά - Diaforá

Fuente: Fiorucci, 2016, p.51.

Diversidad y *diferencia* son términos superordinados (hiperonimias) que corren el riesgo de ser engañosos e inespecíficos aunque se refieran a una amplia gama de elementos. Se refieren a una idea de homogeneidad artificial, aunque parece una paradoja. De hecho, siempre deben estar flanqueados por adjetivos calificativos (por ejemplo, animal, social, sexual, etc.) que cumplan una función distintiva y restrictiva, circunscribiendo su significado en detalle y delimitando su campo de reflexión.

Tener una palabra articulada lista para interceptar matices de significado es una necesidad lingüística y cultural. Vattimo (2001) explica que, según el filósofo francés Jacques Derrida, "nunca hubo ni habrá una sola palabra, porque la diferencia está por encima de todo" (p. 153), de hecho "es más antigua que el propio ser" (Derrida, 1972, p. 56).

En conclusión, en la confusión que caracteriza a los términos *diversidad* y *diferencia*, se puede vislumbrar un cambio positivo que afecta cada vez más a las representaciones de la alteridad, en una perspectiva de encuentro y relación. Se cree que cuanto antes adoptemos esta visión, ambos términos pueden convertirse en herramientas eficaces para leer la alteridad, pero también en medios para desarrollar y diseñar caminos orientados a la protección y promoción de la pluralidad existencial en una visión inclusiva y de participación social.

Aunque los dos términos tienen hoy en día significados equivalentes, se prefiere use la palabra *diferencia* porque tiene una polarización en sentido positivo, ya que delinea la alteridad. Al mismo tiempo, el término *diversidad* está siendo sometido a un proceso de purificación de

los significados turbios y negativos que lo han caracterizado. De hecho, este lema, en los últimos años, ha sido sometido a un proceso de derretimiento sociolingüístico para sacarlo del campo semántico de la anormalidad y la anomalía (Gabrielli, 2013; Gaspari, 2013; Morin, 2000).

1.1. La alteración como desviación y como una entidad diferente

En la literatura no existe una definición única de los términos *diversidad* o *diferencia*, son camaleónicos y porosos (Lumby y Coleman, 2007), eluden una definición clara (Wieviorka, 2007) asumiendo significados específicos que son aceptados por el trasfondo epistemológico. En la filosofía lo que designa la alteridad es el término *diferencia*. Según el filósofo Beierwaltes (1989) se origina en el platonismo y el neoplatonismo, fue influenciado por el pensamiento del período cristiano tardío y medieval, luego por el renacimiento, luego encontró aceptación en el idealismo alemán, para explotar en el pensamiento contemporáneo. El tema de la diferencia, en realidad, en su relación con la identidad incorpora y acompaña la reflexión sobre la dialéctica del *yo otro*, caracterizando la filosofía contemporánea.

Ponzio (2007) escribe: "la identidad es la identidad de un diferente, y la diferencia es la diferencia de un idéntico. Afirmar la identidad de algo es afirmar la diferencia, y viceversa" (p. 12), atribuyendo a la dialéctica identidad-diferencia una relación de implicación mutua y copropiedad.

Para Heidegger (1957) la identidad es la diferencia, ser "se piensa desde la diferencia". Por el contrario, la *diferencia* entendida como "falta de identidad" es singular y rara en la filosofía, piense en el concepto de *no identidad* de Adorno (1970).

Sin embargo, son los estudios filosóficos postestructuralistas y posmodernos los que consideran la diferencia como un *differentiens entitas*, es decir, una disimilitud entendida como un sujeto, como un lema conectado al participio presente del verbo ser (essente), por lo tanto lo que es, lo existente.

Derrida (1972) llame a la diferencia *différance* (término que en francés indica un gerundio, mientras que diferencia se escribe *différence*) que es "el desarrollo histórico y de época del ser o la diferencia ontológica. El a de *différance* marca el *movimiento* de este despliegue" (p.56).

El tema es difícil y complejo, habría que hacer un viaje a través de la historia de la filosofía para trazar la diferencia, sin embargo, en la época posmoderna es necesario que la dialéctica *identidad-diferencia* dé un rostro a la significación de la alteridad. Si retomamos el pensamiento de Levinas (1961; 1974), y por lo tanto a la diferencia como otredad y apertura al

otro volvemos a la etimología latina *res-latum* (traer algo). El *differentiens entitas*, según el reflejo de Levinas, en la desnudez de su rostro trata de crear un yo acogedor, abierto al otro que lo visita. Esto nos lleva a una *pedagogía del rostro*, es decir, a un conocimiento que siente la necesidad de formar individuos capaces de encontrarse y mirarse, conscientes de que el otro los mira de nuevo (Curci, 2002).

La polisemia del verbo *preocuparse* se refiere, de hecho, a la complejidad de la dialéctica identidad-diferencia, una invitación a mirar de nuevo y con mayor atención, y en primer lugar a ocuparse de la alteridad, es decir, a interesarse por los demás y por los demás (el verbo *preocuparse* en la forma reflexiva indica mostrar interés y cuidarse). La diferencia consiste en dar a la alteridad un sentido de encuentro y relación.

En Italia el punto de *inflexión relacional* de la sociología está representado por Donati (2008), quien define: "la diferencia (la brecha, el espacio que separa el Ego y el Alter) como una relación" (p.82). Este informe trae de vuelta una idea de compartir, lo cual no es el caso:

Entre dos espejos (dos entidades que son un espejo de la otra), sino entre dos unicidades; que, si bien mantienen su impenetrabilidad sin síntesis (también porque siguen viviendo su pertenencia a otros mundos sociales y culturales), se revelan como diferentes en referencia a una realidad que los une, por ejemplo, a la raza humana. (Ibidem, 2008, p. 84)

El término *diversidad*, en paralelo, ha sufrido un proceso negativo de estigmatización que lo convierte en sinónimo de *anormalidad*, *anomalía*, *desviación*, *marginalidad social*, incluso de conducta delictiva (Santambrogio, 2003).

Corsini (2011), por el contrario, ha formulado la hipótesis de que el término *diversidad* es una experiencia cognitiva que encuentra una declinación en las *diferencias* (diversidad= estructura supra-categorial; diferencias= posibilidades específicas que tiene el objeto de conocimiento para manifestar su diversidad). Este aspecto es muy evidente en el léxico inglés, de hecho, el debate científico utiliza la forma singular de la *diversidad* aunque existe una forma plural distinta de la palabra diversidad, es decir, *diversidades*.

1.2. Diversidad y diferencia: una visión pedagógica

El tema de la diversidad y la diferencia es una de las categorías fundadoras de la pedagogía:

El sistema de relaciones con uno mismo, con el Otro y con el mundo constituye el marco de significación dentro del cual la reflexión pedagógica organiza las acciones, los modelos y las estrategias de cada uno, con respecto al desarrollo integral de la persona. (Pinnelli, 2015 p. 183)

En pedagogía, los términos examinados no sólo se utilizan ampliamente, sino que en la educación inclusiva encuentran una expresión específica en las prácticas y reflexiones dirigidas a la relación con el Otro (individuo diferente/diferente). Están ampliamente presentes en el vocabulario de la educación especial, la educación intercultural e, incluso recientemente, en las llamadas cuestiones de género.

Fueron las reflexiones de Bertin y Contini (1983; 2004) sobre la construcción de la existencia las que centraron la atención en las posibilidades que el término *diferencia otorga* a la significación y representación de la alteridad. La diferencia es definida por Contini como "superando los condicionamientos que nos atrapan, nuestros proyectos, nuestras posibilidades" (Bertin y Contini, 2004, p. 15) y también cómo "un proyecto, caracterizado por el impulso creativo hacia lo posible, es decir, la originalidad existencial" (Bertin y Contini, 1983, p. 68).

Bertin (1983), con su problemática perspectiva, destacó el valor positivo del término *diferencia*, entendido como un medio para leer la alteridad desde una perspectiva de potencial y posibilidad de ser para superar el miedo a la homologación e indiferenciación del individuo (identidad). La diferencia:

Constituye un principio supercategorial que ordena otras categorías en torno a sí mismo; es la voluntad de diferencia del sujeto por sí mismo, por los demás y por la humanidad respecto a su grado actual de desarrollo; y por lo tanto se extiende al mundo de lo posible (del futuro). (Ibidem, 1983, p. 82)

Continúa:

Es el principio de que todo hombre tiene derecho a no ser considerado un elemento indistinto del pluralismo uniforme y/o un medio para las funciones que lo necesitan, trascendiendo su conciencia y sobre todo su contexto. Tiene derecho, en cambio, a ser considerado como un portador potencial de trascendencia, a ser hecho, en lugar de utópico, lúcido y audaz por individuos y grupos y a desafiar el mar, ilimitado y tumultuoso, pero abierto a la esperanza de lo posible. (Ibidem, 1983, p. 67)

En esta perspectiva, la pedagogía ha sido llamada a asumir este concepto como una herramienta para explorar la pluralidad existencial en una perspectiva de inclusión, sin perder la educabilidad de la persona humana (Caldin, 2001).

En esencia, la educación se entiende como el derecho a ser y llegar a ser *como* los demás, *con y gracias a los demás*, es decir, la posibilidad de reconocer el derecho de las personas con discapacidades, desventajas y dificultades al crecimiento personal y cultural del Ser, como es el caso de otras personas. Como en el caso de *otros*, significa reconocer a todos y todas, sin excluir a nadie, el derecho a la educabilidad consagrado en la legislación sobre la inclusión educativa y social. Por lo tanto, la educabilidad es un proceso a través del cual uno no se detiene a observar lo que una persona es al nacer, sino sobre lo que quiere y puede llegar a ser, cruzando también los límites de lo posible. Esta última entendida no como una meta sino como una dirección hacia la cual todos y todas deben moverse. De esta manera, para la pedagogía especial la educación se convierte en "el riesgo y el desafío de contribuir a la evolución positiva de la humanidad" (Pavone, 2014, p. 11) pero también el derecho a "considerar al Otro más capaz que su pasado" (Gaudreau, 2009, p. 128). Así que preservando la diferencia puedes ser *como los demás*. De hecho, muchos estudios (Angori, 1998; Caldin, 2014; Pavone, 2001, 2015; Sannipoli, 2015) definen la diferencia como una conquista cultural, pero incluso un cambio de dirección, ya que en lugar de centrarse en el compromiso, en la falta, se refiere a una idea de planificación y posibilidad.

Para Caldin (2014) los términos *diversidad* y *diferencia* a pesar de tener áreas de intersección representan dos conceptos no totalmente coincidentes. En el individuo, la *diversidad* representa el todo:

De factores genéticos, bio-psicológicos, socio-culturales y raciales que no deben ser negados, ni eliminados, sino aceptados progresiva y gradualmente para no iniciar procesos de clasificación y jerarquía, ni actividades de segregación y exclusión de otros sujetos humanos, a menudo escondidos detrás de la máscara de los presuntos valores o avalados por la lógica del poder y la violencia ennoblecida por falsos ideales. (Caldin, 2001, p. 105)

La diferencia requiere un paso adelante. De hecho, reconocer la diferencia de un individuo significa llevarlo a su lado, por lo tanto comprenderlo, es decir, conocer y reconocer sus *diferentes derechos* sin ejercer el derecho a tolerarlo o aceptarlo. En la pedagogía los términos *aceptación* y *tolerancia*, si bien tienen una connotación positiva (apertura hacia el Otro y reciprocidad), corren el riesgo de asumir una interacción asimétrica que se basa en el poder que ejerce el *tolerante* y el *aceptante* hacia el *tolerado* y el *aceptado*. ¿Quién sufre la acción? ¿Quién actúa en ella? ¿Cuál es el criterio para la asignación de estas funciones?

En este caso no se cuestiona el significado de los dos términos, sino el hecho de que se refieren a un acto (hacerse cargo de la alteridad) en una perspectiva más cercana a la subordinación que a la relación: quien actúa la acción puede decidir si tolera o acepta algo o alguien, al mismo tiempo, también puede decidir no hacerlo. Esto es muy peligroso cuando son las identidades de los otros o los aspectos que los caracterizan los que se someten al examen ontológico del Otro.

El *Libro Blanco* del Consejo de Europa *sobre el diálogo intercultural* confirma que el espíritu de apertura y tolerancia a menudo no es suficiente "es necesario adoptar medidas proactivas, estructuradas y ampliamente compartidas para gestionar la diversidad" (Consejo de Europa, 2008, p. 14). Por el contrario, la relación siempre implica llevar algo al Otro de manera recíproca, la etimología latina *res-latum* vuelve, por lo que es un proceso dialéctico que se nutre del respeto mutuo y que se activa en el encuentro. Aceptar o tolerar las diferencias, por lo tanto, significa tener respeto por ellas, relacionarse con el otro (como individuos diferentes de nosotros), por lo tanto, ponerse en la línea, negociar partes de uno mismo, reconocer los límites propios y ajenos, pero también las fragilidades propias y ajenas. Así que la diferencia se convierte en una lente pedagógica a través de la cual se hace posible *mirar* al otro *de nuevo* y *con más atención*, dejando de lado las habilidades comprometidas que durante mucho tiempo

identificaron al propio individuo. A menudo la diversidad ha terminado representando este último aspecto, indicando un descarrilamiento de la norma.

Así pues, como dice Sannipoli (2015), el término *diversidad* va seguido de "intervenciones compensatorias que reducen la brecha entre el rendimiento exhibido y la competencia requerida, entre la acción y la norma, entre lo aceptado y lo compartido y entre lo que se desvía y lo que es inusual" (p. 52).

La diferencia, por el contrario, se refiere a la riqueza y complejidad humanas (Angori, 1998) designando una dimensión pedagógica que representa la transición entre lo que ya existe y lo que siempre es posible (Caldin, 2014). Indicando, por tanto, la dirección en la que debe ir la mirada pedagógica, es decir, mostrar el disenso y la crítica hacia la patologización y estigmatización de la divergencia y, por el contrario, cuidando de fomentar la multiplicidad de expresiones del ser apoyando a quien, por diversas razones, se encuentra detrás.

Volviendo a la dialéctica *diferencia-diferencia*, se puede decir que la pedagogía, hoy en día, ve mayores oportunidades para el término diferencia. Esto es aún más evidente en las reflexiones sobre la interculturalidad y las cuestiones de género y orientación sexual. Tanto es así que el tema de la diferencia en el campo educativo está evolucionando, hasta el punto de esculpir un rincón de reflexión autónoma, en construcción: la *pedagogía de la diferencia*. No existe una valla epistemológica única que caracterice el término diferencia, que asuma identidades diferentes y que sea el punto de partida de muchas investigaciones y reflexiones. En algunos casos se refiere a la dimensión relacional e intercultural (Perucca y Simone, 2012), en otros al tema de la diferencia sexual y el género (Beseghi y Telmon, 1992; Cambi y Ulivieri, 1994; Ulivieri, 1992) y, sólo recientemente, recoge reflexiones sobre los temas de la orientación sexual y la identidad (Batini, 2011; Burgio, 2008).

De ello se desprende que el término diferencia en la pedagogía ofrece diferentes oportunidades de reflexión que la llevan a significar otredad, más allá de las comparaciones reductoras entre el "yo" y el "tú", derivadas del término diversidad.

Ulivieri (1992) sobre los estudios de género dice que:

La emancipación debe ser sustituida por la diferencia como concepto rector, como categoría de diseño, ya que no se trata sólo de liberar a la mujer dentro de un universo todavía y enteramente masculino, sino de afirmar su especificidad, consolidarla y

hacerla vivir dialécticamente en lo social, en la cultura, introduciendo el dualismo conflictivo de los géneros. (p. 51)

Más explícitamente, Graglia (2012) en referencia a la orientación sexual afirma que el paradigma de la diversidad da lugar a la subalternidad y la oposición a una supuesta (hetero)norma(lidad):

Tal vez un paradigma de diferencias pueda ayudarnos a reconocer la policromía del ser humano: tomar nota de la multiplicidad de experiencias y de las formas cambiantes de la subjetividad (...). El término diferencia presupone una dimensión común, como cuando indicamos dos ejemplares de la misma especie. En el paradigma de la diferencia observamos que hay muchos colores, un arco iris de sombras. (p. 99)

Asimismo, el término diversidad también se utiliza en la pedagogía en la medida en que se incluye entre las categorías que constituyen la base de la educación propiamente dicha (Bellatalla, 2007).

Según Morin (2001), la persona es una unidad *múltiple* "una unidad que lleva en sí misma los principios de sus muchas diversidades" (p. 56). La tarea de la educación es preservar e ilustrar este equilibrio sin detener nunca la dialéctica "unidad dentro de la diversidad, diversidad dentro de la unidad" (Ibidem, 2001, p. 58). Para la reflexión pedagógica la diversidad se convierte en "uno de los tesoros más preciados" (Ibidem, 2001, p. 58), pero también, un desafío que implica responsabilidad y compromiso (Gabrielli, 2013). Pero es sobre todo, específicamente, la Pedagogía Especial que como "ciencia de la complejidad y la diversidad "promueve y valora la "unicidad y la diversidad" de cada individuo" (Gaspari, 2013, p. 36).

De Anna (1998) cree eso:

El papel de la pedagogía adquiere un valor significativo en relación con la persona, centrándose en su especificidad y diversidad, contemplando diferentes cuestiones culturales, personales y sociales, alimentando su crecimiento formativo. (p. 13)

Tanto en la pedagogía general como en la especial no existe una connotación explícita y clara de los dos términos, que a menudo se utilizan con significados adyacentes o como simples sinónimos. En la pedagogía especial hay varias contribuciones que se refieren al término *diversidad* para representar los aspectos propositivos que dan sentido a la alteridad. De hecho, Gardou (2012) describe la sociedad inclusiva como una sociedad permeable a la diversidad; o incluso Larocca (1999) afirma que "sólo los que tienen sed de más pueden satisfacer la riqueza de la diversidad" (p. 37).

Gelati (2004), por otro lado, ve la diversidad como un proyecto político:

Sólo en una sociedad en la que todas las fuerzas contribuyan a crear la convicción del valor de la diversidad puede haber espacio para una coexistencia que logre el pluralismo y, por lo tanto, admita plenamente la diversidad. (p. 151)

Incluso en el ámbito internacional los dos términos están interrelacionados, de hecho el término más utilizado en la educación inclusiva y especial es el de *diversidad*. El número monográfico de la prestigiosa revista canadiense *Education Francophonie* (Prud'Homme et al., 2011b) es muy interesante a este respecto, pues en él se reflexiona sobre la *epistemología de la diversidad* en la educación, reconociendo la diversidad de manera constructiva y positiva tanto en la escuela como en la sociedad. Prud'homme et al. (2011b), específicamente, definen un modelo educativo en el que la diversidad se sitúa en el centro del sistema educativo, como un fragmento de la sociedad. Este modelo educativo considera cuatro ejes: 1. Eje *ético*, en el que se enfatiza la postura de la educación hacia la diversidad, es decir, dar siempre fe del potencial de cada alumno y alumna (es universalmente posible); 2. Eje *epistemológico*, en el que se considera la diversidad como un factor que se puede utilizar para la educación; 3. Eje de la *educación*, en el que se considera la diversidad como un factor que surge del encuentro del alumnado con el contexto, de ahí la necesidad de que el entorno de aprendizaje proporcione varios modelos culturales y representativos de la diversidad; 4. Eje *ideológico*, en el contexto de un proyecto escolar exitoso, el tema de la diversidad contribuye a educar a todos y todas en la equidad y la justicia social, pero también existe la necesidad de legitimidad y reconocimiento social, de lo contrario se corre el riesgo de la vanidad de la intervención.

Sólo con una cultura de interdependencia e intercambio puede la diversidad tener la oportunidad de expresarse libremente, al tiempo que enriquece el contexto escolar y social. Así

pues, el tema de la diversidad acaba extendiéndose a un proyecto aún más amplio representado por la educación inclusiva y la educación para la ciudadanía democrática (Galichet, 2002).

Incluso en los documentos internacionales sobre la inclusión predomina el uso del término *diversidad*, que a menudo se utiliza también como sinónimo de *diferencia*, ejemplos: la UNESCO informó en 2008 de que "se requerirá un cambio de actitud de todas las personas, en todo el sistema, para acoger la diversidad y la diferencia y verlas como oportunidades y no como problemas" (UNESCO, 2008); l'Agence européenne pour le développement en éducation des besoins spéciaux (EADSNE, 2012) indica como primo dei quattro valori dell'insegnante inclusivo la "Valuation de la diversité des apprenants - la différence des apprenants est considérée comme un ressource et un bien pour l'éducation" (p. 7); inoltre l'ONU nella Convention sur les droits des personnes handicapées du 2006 all'art. 3 dice "el respeto a la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la humanidad humanas" (Assemgly y Session, 2006, p. 5).

Lo dicho anteriormente muestra lo difícil que es separar los significados de sus referentes, especialmente cuando aparecen tan cerca que se confunden. Esto se debe a que los significados están muy conectados a las representaciones sociales y son el resultado de la procesualidad social. Las palabras se refieren a constelaciones de significado, están entre nosotros y con nosotros. Son una parte integral de la cultura basada en un proceso dialéctico continuo, nosotros y la alteridad. Y la alteridad se convierte en la base misma de la identidad. El tema de la alteridad, como hemos visto, caracteriza e impregna toda la reflexión pedagógica y le permite ser siempre capaz de interceptar las necesidades antes de que se manifiesten. La diversidad y las diferencias, de hecho, existen incluso antes de sus etiquetas, ya que están relacionadas con la evolución cultural y social de los contextos de vida.

En conclusión, dejando de lado la rama de los significantes, pero no la de los significados, con la reflexión que se hace en estas páginas queremos destacar el valor incontrovertible de la alteridad, para que tenga un papel central en la reflexión pedagógica y muestre, más allá de las palabras, un inteligente y tenaz oponente a lo que Lascioli define como "la cultura del desecho" (Lascioli, 2001).

Al entrar en el paradigma de la inclusión se puede pensar en la educación del Otro no sólo como una respuesta a la presencia de una diversidad o una diferencia (personas discapacitadas, personas homosexuales, personas migrantes, etc.), sino que debe simbolizar un modelo de inclusión que concierne a toda alteridad, impregnando e invirtiendo el diseño y los contextos educativos. Debe diseñar un fondo integrador que se convierta en parte integral de la educación, que no comience sólo en presencia de una dificultad.

La educación sobre la diversidad y la diferencia se refiere a un enfoque inclusivo capaz de educar a los demás en el respeto y la relación. Sin embargo, debe concretarse en prácticas, instrumentos, metodologías, repetición de buenas prácticas, aunque ello requiera competencia y compromiso. Si pensamos en el contexto escolar como un lugar de encuentro y confrontación de un gran número de otras cosas que para relacionarse y, sobre todo, para no quedar en desventaja requieren una atención específica, de un contexto educativo no temeroso de la figura de lo inesperado, sino preparado. El principal camino que puede tomar la educación es transformar el miedo en certezas, preparando el contexto. Sin embargo, esto no significa diseñar sólo intervenciones que respondan a necesidades u objetivos específicos, según un mecanismo de causa-efecto/estímulo-respuesta, ya que sería peligroso y reductor, ya que quien analiza la necesidad corre el riesgo de dar respuestas muy cercanas a un programa de respuesta que sea crítico y acogedor.

El significado profundo de la inclusión consiste en que no termina con una respuesta a la necesidad, a la necesidad, sino que cuestiona los contextos para que estén listos para relacionarse con la alteridad. Nussbaum (1999) escribe:

El verdadero desafío no es captar y aceptar las diferencias, sino crear un entorno de aprendizaje, en la diversidad, que sea significativo para todos. Se trata de construir una escuela capaz de formar ciudadanos empáticos, flexibles, abiertos a la diversidad, capaces de cultivar en el más alto grado, en última instancia, la humanidad de cada persona. (p. 56)

La tarea de la escuela se convierte en un lugar donde se construye el conocimiento, y no un lugar de contenidos y disciplinas, pero sobre todo donde se solicitan y generan encuentros y relaciones con la alteridad. Debe presentarse como un contexto cultural y simbólico-relacional en el que la cultura de la inclusión encuentre espacio y se convierta en un instrumento para la protección y la valorización de las diferencias y las diversidades: una expresión de ese *unitas multiplex* que, al mismo tiempo, mira tanto al fragmento como al conjunto, por lo que concierne a la totalidad y la individualidad de cada uno y una, se centra en las necesidades, los límites y las capacidades que forman parte de la naturaleza humana de cada individuo.

Dovigo (2008) afirma que la inclusión:

No es simplemente 'hacer espacio' para las diferencias -en nombre de un principio abstracto de tolerancia de la diversidad- sino afirmarlas, poniéndolas en el centro de la acción educativa como núcleo generador de los procesos vitales que se desarrollan precisamente a través de la diferencia de perspectiva resultante de las múltiples diferencias de cultura, habilidades, género y sensibilidad que atraviesan el contexto escolar. (p. 17)

Podemos concluir diciendo que todo proyecto educativo-didáctico debe partir necesariamente del reconocimiento de todas las diversidades/diferencias y su acción debe estar enfocada a la inclusión, para evitar exclusiones primero en la escuela y luego en la sociedad.

2. De la integración a la inclusión

2.1. De la integración a la inclusión: no sólo un cambio semántico

La inclusión es un proceso dinámico que tiene que ver con las personas y la diversidad, no como un destino sino como un viaje, que implica superar las barreras a la participación y el aprendizaje. Su ámbito de acción no sólo incluye la discapacidad y las necesidades educativas especiales (BES), sino que se ocupa de la exclusión y el aislamiento social, las desventajas socioculturales, el género, la raza y otros factores que interactúan entre sí. En otras palabras, se trata de todos aquellos conceptos que son difíciles de traducir en hechos concretos, es decir, los derechos humanos, la igualdad de oportunidades, la ética. Esta es la razón por la que la inclusión se ha convertido en los últimos decenios en una de las cuestiones de interés relevante para las Naciones Unidas en el ámbito de los derechos sociales y civiles, la relación entre la ética y la práctica hace que la inclusión sea un principio universal destinado a un proceso político internacional (Mitchell, 2005; Topping y Maloney, 2005).

Tanto en la práctica como en el plano conceptual, las políticas de inclusión deben distinguirse de las políticas de integración. Aunque los dos términos se utilizan a menudo como sinónimos, conceptualmente se refieren a dos procesos diferentes, con valores y prácticas diferentes, por lo que la transición de la integración a la inclusión representa mucho más que un cambio semántico. La integración implica la adaptación del alumnado a la clase a través de un proyecto de apoyo limitado en tiempo y espacio. La inclusión implica la pertenencia del

alumnado a un "ecosistema" más amplio que se abre a la perspectiva del "Proyecto de vida" y, por lo tanto, no termina en la escuela.

Para Mittler (2000), la integración representa la colocación del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias, por lo que implica pasar de la escuela especial a la ordinaria sin cambiar las escuelas para acomodar la diversidad del alumnado, al contrario, es el alumnado los que tiene que adaptarse a los diferentes contextos escolares. La inclusión, según el autor, implica en cambio una reforma radical de la escuela en cuanto a la formación de las clases, los planes de estudio, la evaluación que celebra y acoge toda la diversidad (con y sin discapacidades, origen social, género, idioma de origen, raza, niveles de educación alcanzados, etc.).

Mitchell (2005) sostiene que la educación inclusiva es un proceso multidimensional, que contiene significados problemáticos y complejos que reflejan las diversas relaciones entre los contextos políticos, sociales, económicos, históricos y culturales presentes en un país determinado, por lo que es difícil encontrar una definición universalmente reconocida.

Ainscow, Booth (2006) y otros estudios critican cualquier concepción reducida de la inclusión. Estos autores sostienen que el concepto mismo de necesidad educativa especial implica una visión simplista de tales dificultades y sus orígenes, ya que busca encontrar las dificultades en los propios alumnos y alumnas separando la atención de las barreras reales como: las prácticas discriminatorias, los métodos de enseñanza, los programas de estudio, la cultura y la organización escolar, las políticas locales y nacionales. Según los autores, en este contexto, el concepto mismo de necesidad educativa especial se convierte en una barrera para la inclusión efectiva. De ello se desprende que hay que prestar atención al proceso por el cual las escuelas se dedican a todas las diferencias de manera real. Según Ainscow (1999), un programa inclusivo debe conducir a la superación de las barreras que cualquier alumno y alumna pueda experimentar. De hecho, es reductor adoptar políticas inclusivas sólo para unos pocos alumnos y alumnas, o inscribirlos en la transición de las escuelas especiales a las escuelas ordinarias, con la casi certeza de que una vez que ingresen a las escuelas ordinarias serán excluidos nuevamente. Ainscow hace hincapié en el concepto de inclusión como un proceso interminable que depende de la continua evolución pedagógica y organizativa de las escuelas.

Clough y Corbett (2000) examinan las principales teorías de la inclusión y no hablan de perspectivas "absolutas" sino de perspectivas clave. Según los autores "Inclusión no es un movimiento único; está compuesto por muchas corrientes de creencias fuertes, muchas luchas locales diferentes y una miríada de formas de practices" (p. 6).

Para Thomas y Vaughan (2004), la inclusión es el resultado del encuentro de ciertas corrientes de pensamiento político, social y educativo procedentes de diferentes direcciones: la búsqueda y la demanda de una mayor justicia social; la necesidad de leyes antidiscriminatorias y derechos civiles. Existen diferencias considerables entre la inclusión y las ideas que la anticiparon, la integración y la *incorporación* (término utilizado principalmente en el Canadá y los Estados Unidos para referirse a la integración, mientras que el término integración se utilizó principalmente en el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda) (Thomas et al., 1998), es inequívoco que la "inclusión" significa conceptualmente mucho más que los términos descritos anteriormente, pero es igualmente claro que, no obstante, representan las raíces del movimiento hacia la inclusión. Thomas et al. (2006) informan una síntesis comparativa entre el enfoque inclusivo y el enfoque tradicional (integración) (Tabla 1).

Tabla 1

Comparación entre enfoques tradicionales e inclusivos

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Enfoque en el estudiante	Enfoque en el aula
Evaluación del estudiante por el especialista	Examinar los factores de enseñanza/aprendizaje
Resultados diagnósticos/prescriptivos	Resolución de problemas en colaboración
Programa de estudiantes	Estrategias para los profesores
Colocación en un programa apropiado	Un entorno de clase regular adaptable y de apoyo

Fuente: Thomas et al., 2006, p. 13.

También presentan una comparación entre los dos procesos (Thomas et al., 2006) (Tabla 2).

Tabla 2

Contraste de inclusión e integración

La integración hace hincapié en	La inclusión hace hincapié en
Necesidades de los estudiantes "especiales"	Derechos de todos los estudiantes
Cambiar/rehacer el tema	Cambiar la escuela
Beneficios para el estudiante con necesidades especiales de ser integrado	Los beneficios para todos los estudiantes, incluyendo a todos
Profesionales, conocimientos especializados y apoyo oficial	El apoyo informal y la experiencia de los maestros de la corriente principal
Intervenciones técnicas (enseñanza especial, terapia)	Buena enseñanza para todos

Fuente: Thomas et al., 2006, p. 14.

Según Lewis (Boyle y MecCartney, 2016), es necesario revisar el concepto de integración por dos razones: la primera se refiere al hecho de que este concepto siempre se ha identificado con la inclusión de un pequeño grupo de alumnado en las escuelas ordinarias, sin dar importancia a la calidad de esta inclusión. La segunda razón tiene que ver con la crítica del concepto de "normalización" que influye en las políticas de integración en todo el mundo. Lewis critica en el proceso de integración el principio "asimilacionista", según el cual la participación en la vida escolar se reduce a "hacerse como los demás", el núcleo del proceso de normalización.

Los que apoyaron el proceso de integración durante mucho tiempo creyeron que la "normalización" podría lograrse a través de este proceso. En efecto, la integración es un proceso ambiguo, implica un proceso de "adhesión", en el que se supone que la exclusión de las personas con discapacidades de la vida ordinaria es aceptable. Basado en el concepto de "normalización" significa "negar las diferencias" y contribuir así a la devaluación de las personas con discapacidades. En cambio, el concepto de inclusión trata de remediar el "riesgo de exclusión" haciendo participar a todos los alumnos y las alumnas en el proceso educativo, interviniendo en las estrategias de organización de las instituciones educativas y en la construcción del programa de estudios, con lo que se logra una mayor conciencia de todas las diferencias presentes en ellas. Por lo tanto, para superar la larga historia de exclusión, es necesario cambiar radicalmente la forma de pensar sobre "las pautas de vida y las condiciones de la vida cotidiana" y redefinir estos aspectos de manera que los individuos sean evaluados por lo que son, y no por las diferencias (Peters, 1995).

Según Booth y Ainscow (1998), hablar de inclusión significa, en primer lugar, reconocer la existencia de un proceso de exclusión y las prácticas que lo generan y, viceversa, los remedios que pueden aumentar la participación activa.

Para Dovigo (2007), la transición de la integración a la inclusión no significa simplemente ofrecer más oportunidades a las personas con necesidades educativas especiales, sino que debe basarse en su plena participación en los procesos educativos. El autor cree que las "prácticas de segregación" se han transformado por el proceso de integración en:

Prácticas de exclusión, menos fácilmente perceptibles pero no menos marginales, precisamente porque se basan en etiquetas inmateriales [...] A diferencia de la integración, el principio de inclusión no establece parámetros con respecto a un tipo particular de presunta discapacidad, sino que se refiere a una filosofía de aceptación, a

saber, la capacidad de proporcionar un marco en el que los alumnos [independientemente de las diferencias] puedan ser valorados por igual, tratados con respeto y con igualdad de oportunidades en la escuela. (p. 38-39)

Como ya se mencionó al principio del párrafo, no existe una definición de inclusión absoluta, pero hay muchas interpretaciones, algunas de las cuales se dan a continuación (Florian, 1998) (Tabla 3).

Tabla 3*Definiciones de inclusión*

Definiciones de inclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Estar juntos... Cómo lidiamos con la diversidad, Cómo lidiamos con la diferencia (Forest e Pearpoint, 1992).
<ul style="list-style-type: none"> • Las escuelas inclusivas son organizaciones diversas de resolución de problemas con una misión común que hace hincapié en el aprendizaje de todos los estudiantes (Rouse e Florian, 1996).
<ul style="list-style-type: none"> • Ser miembro de pleno derecho de una clase de edad apropiada en su escuela local haciendo las mismas lecciones que los otros alumnos y es importante si usted no está allí. Además tienes amigos que pasan tiempo contigo fuera de la escuela (Hall, 1996).
<ul style="list-style-type: none"> • Un conjunto de principios que aseguran que el estudiante con una discapacidad sea visto como un miembro valorado y necesario de la comunidad escolar en todos los aspectos (Uditsky, 1993).
<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión puede entenderse como un paso hacia la ampliación del alcance de las escuelas "ordinarias" para que puedan incluir una mayor diversidad de niños (Clark et al. 1995).
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los entornos sociales convencionales (Potts, 1997).
<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión describe el proceso por el cual una escuela intenta responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando la organización y la provisión de sus planes de estudio (Sebba, 1996).
<ul style="list-style-type: none"> • Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los niños (Thomas, 1997).
<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión se refiere a la oportunidad que tienen las personas con discapacidad de participar plenamente en todas las actividades educativas, laborales, de consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que caracterizan a la sociedad cotidiana (Inclusion International, 1996).
<ul style="list-style-type: none"> • La educación inclusiva no consiste simplemente en proporcionar acceso a la escuela ordinaria a los alumnos que han sido excluidos anteriormente. No se trata de cerrar un sistema inaceptable de prestación de servicios segregados y dejar a esos alumnos en un sistema general sin cambios. Los sistemas escolares existentes - en términos de factores físicos, aspectos del currículo, expectativas y estilos de enseñanza, roles de liderazgo - tendrán que cambiar. Esto se debe a que la educación inclusiva tiene que ver con la participación de todos los niños y jóvenes y con la eliminación de todas las formas de práctica excluyente (Barton, 1998).

Fuente: Florian, 1998, p. 32.

Según Booth y Ainscow (1998), la inclusión tiene un valor descriptivo y prescriptivo. En el primer caso porque describe los valores a los que hay que aspirar, consecuencia del compromiso político y social en el que la inclusión se considera la manifestación de una "comunidad educativa mundial". En el segundo caso se expresa a través de la aplicación de buenas prácticas que, por una parte, aumenta la participación de los alumnos y las alumnas en

la vida escolar y, por otra, reduce su exclusión de los planes de estudio y las culturas comunes (Booth, 1996; Dovigo, 2007).

Ainscow et. al. (2006) desde su punto de vista, han indicado seis maneras de explicar la inclusión:

1. Inclusión como una preocupación con los estudiantes discapacitados y otros categorizados como 'con necesidades educativas especiales'.
2. La inclusión como respuesta a la exclusión disciplinaria.
3. La inclusión como acerca de todos los grupos vulnerables a la exclusión.
4. La inclusión como desarrollo de la escuela para todos.
5. La inclusión como "Educación para todos".
6. La inclusión como enfoque de principio de la educación y la sociedad [*por lo tanto*] la inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes en las escuelas; se centra en la presencia, la participación y *los logros*; la inclusión y la exclusión están vinculadas de tal manera que la inclusión implica la lucha activa contra la exclusión; y la inclusión se considera un proceso interminable. Así pues, una escuela inclusiva es una escuela que se mueve, más que una que ha alcanzado un estado perfecto. (pp. 15-16).

Además, para Ainscow (1991) el proceso inclusivo permite modificar la organización del contexto a través de un proceso de investigación en el que los individuos se insertan, operan e interactúan, con el objetivo de lograr un círculo virtuoso de cambio cultural, crecimiento, experiencia y conciencia de los individuos involucrados.

La inclusión es, en definitiva, un proceso social que lleva a las personas a ayudarse mutuamente, a dar sentido a las experiencias que hacen y a analizar las experiencias de cada uno y los contextos para entender cómo hacer que todos mejoren. Se trata de un proceso siempre en curso, ya que es un enfoque transformador que lleva a la cuestión de cómo se puede cambiar el sistema educativo para satisfacer las necesidades de todos y todas, por lo tanto en continua renovación y mejora no sólo desde el punto de vista educativo sino también desde el punto de vista social; es un proceso que se compromete a reducir las desigualdades sociales y económicas, a promover la prevención y a eliminar los obstáculos a la participación y el aprendizaje del alumnado, mediante la elaboración de políticas, culturas y prácticas educativas

que respondan a la diversidad de todos y todas; es un proceso que pone de relieve la forma en que se organizan el aprendizaje y los planes de estudio; es un proceso centrado en la mejora y el desarrollo de la organización escolar; es un proceso que se hace cargo de la diversidad y la considera no como un problema sino como un recurso (Booth et al., 2003) y es precisamente a este concepto de inclusión al que se hará referencia en este trabajo de investigación. Dovigo (2007) recuerda: “Adoptar una determinada definición de inclusión significa expresar una orientación fundamental con respecto a las estrategias que se deben favorecer para lograr la inclusión, orientación que a su vez se convierte en crucial en la formulación de los indicadores” (p. 41).

La lógica de la inclusión implica la superación del sistema dual unificado, en el que el alumnado se divide en "normale" y "especiale", hacia un sistema escolar único capaz de llegar a todos y todas (Pavone, 2003). La educación inclusiva no se limita a las intervenciones contra las fragilidades del alumnado, sino al cambio y la modificación estructural de los modelos institucionales, con el objetivo de ofrecer las mismas oportunidades evolutivas a todas las condiciones de penuria y dificultad (Caldin y Righini, 2017), de modo que no se transformen en restricciones y limitaciones a la participación escolar y social. La perspectiva de la auténtica ciudadanía tiene como objetivo reducir las condiciones existenciales invisibles, frágiles, negadas, violadas, para activar y fortalecer las relaciones de apoyo que van más allá de la objetividad de las limitaciones y la disfuncionalidad (Gaspari, 2017). La didáctica actual se basa en la construcción de contextos educativos-didácticos integrados (Castoldi y Chiosso, 2017; Macchia et al., 2020), fruto de profundos cambios culturales y organizativos, donde el estudiantado se convierte en protagonista de su propio proceso de crecimiento dentro de una escuela llamada a garantizar la adquisición de una sólida formación educativa para todos y todas y cada uno del estudiantado.

2.2. Notas históricas de la evolución del proceso inclusivo internacional

La visión integradora se basa en los veinte años transcurridos entre los decenios de 1960 y 1990, período histórico caracterizado por transformaciones políticas, culturales y sociales con el nacimiento de los movimientos de derechos civiles. En cualquier caso, sus raíces están fuertemente conectadas con la evolución histórica y cultural de la noción de discapacidad que se indica a continuación.

En la literatura se han investigado desde el punto de vista cultural las causas que llevaron a la segregación de los individuos con discapacidades, aunque no faltan interpretaciones que

informan sobre la discapacidad, la exclusión y la segregación en el origen y la evolución del sistema capitalista (Barnes, 1991).

Ferrucci (2004) afirma que, a lo largo de los años, las diversas categorías de discapacidad que se han ido elaborando gradualmente encuentran explicaciones en los múltiples e inconstantes conceptos que la propia sociedad ha atribuido a los discapacitados, creando "mapas" de la discapacidad, que han marcado la frontera entre el individuo discapacitado y los que no lo son.

Hasta el comienzo de la era contemporánea las creencias religiosas y populares han atribuido a la discapacidad connotaciones negativas: de vergüenza, miedo, culpa o disgusto (Albrecht et al., 2001; Barnes, 1991; Braddock y Parish, 2001; Canevaro y Gaudreau, 1998; Cole, 2003; Garland, 1995).

Con el paso de los siglos esta semántica cambia y comienzan a surgir dos conceptos diferentes de discapacidad: por un lado, el que afirmaba su origen demonológico; por otro lado, el que insertaba a los individuos con discapacidades en el orden natural (Cole, 2003).

En el período comprendido entre el comienzo de la Edad Moderna y el final del siglo XVIII, el concepto de discapacidad se vio considerablemente influido por el desarrollo del método científico y, por consiguiente, por una concepción diferente de la discapacidad y la pobreza. El "Siglo de las Luces", caracterizado por la revolución intelectual, cambió los paradigmas culturales entre la sociedad, la naturaleza y Dios en los que se basaban las relaciones sociales. Pero fue con el comienzo de la Ilustración que se estableció el método científico, a través del cual la medicina comenzó a producir las primeras clasificaciones diagnósticas y etiológicas. A partir de ese momento, con las intervenciones de primeros auxilios, se estableció el límite entre la "normalidad" y la "anormalidad" (Cole, 2003).

Dejamos de dar una explicación sobrenatural de la discapacidad y comenzamos a remontarnos a elementos de naturaleza médica, afirmando así el origen biológico de la enfermedad. Con las nuevas clasificaciones se producen nuevas distinciones: personas curables e incurables (estas últimas se sitúan en el sector médico-psiquiátrico) (Ferrucci, 2004). La ciencia médica, con su desarrollo, produce una división rígida entre las diversas "deficiencias": por ejemplo, las deficiencias motoras y sensoriales ya no se consideran segregadas, mientras que las deficiencias mentales no sólo siguen considerándose como tales, sino que con el "gran internamiento" sufren alienación (Foucault, 1961).

Con la transformación de la sociedad de la agricultura a la industria, hay un importante desarrollo en los procesos históricos y sociales que afectan a la discapacidad. Las personas con discapacidades hasta finales del siglo XVII fueron rechazadas por sus familias y sobrevivieron

gracias a la caridad (Barnes, 1991), mientras que entre los siglos XVIII y XIX, con el avance del capitalismo industrial, que dio lugar a una creciente demanda de mano de obra, se abrió una brecha hacia las personas con discapacidades que podían trabajar, relegándolas a trabajos más humildes (Morris, 1969). Fue una aparente integración en el trabajo, confirmada por la ambigüedad cultural de los organismos sociales y económicos, de hecho, las personas con discapacidad, en el mismo período, son segregadas en escuelas especiales y casas de trabajo, ya que se consideran un problema desde el punto de vista social y educativo (Oliver, 1990).

La ciencia médica con su cultura implementa una especie de monopolio de la gestión de la diversidad, ofreciendo por un lado una primera ayuda concreta, por otro lado, pone de relieve el carácter evidente de las discapacidades tranquilizando a la sociedad, que se libera del sentimiento de culpa a través del tratamiento.

El siglo XIX es definido por Braddock y Parish (2001) como el siglo de las intervenciones e instituciones. Algunos estudios realizados en Francia sobre la discapacidad sensorial han producido algunas metodologías para favorecer el proceso de aprendizaje de estos sujetos. A este respecto recordamos al abad De l'Épée, que desarrolló el lenguaje de signos para las personas sordas; Valentin Haüy padre de las instituciones educativas para personas ciegas; Louis Braille, creador del código homónimo (Canevaro, 1986; Canevaro y Gaudreau, 1988; Ferrucci, 2004; Medeghini et al., 2013).

La historia del doctor Itard (introdujo el concepto de cuidado y tratamiento en lugar de la incurabilidad y el encarcelamiento), que se ocupó del "salvaje de Aveyron", llamado por él Víctor, causó un gran alboroto en Francia a principios del siglo XIX. Los déficits encontrados en el niño, según Itard, eran el resultado de las condiciones antisociales en las que había vivido en el bosque hasta ese momento y no de una condición orgánica (Medeghini et al., 2013). Itard intuía, a pesar de que se trataba de un caso muy especial, que para cualquier persona con discapacidades o sin socialización era esencial pasar de la naturaleza a la cultura (Canevaro y Gaudreau, 1988; Ferrucci, 2004).

Los institutos y escuelas para personas con discapacidades mentales, físicas, ciegas y sordas proliferaron en todas partes de Europa y América del Norte y nacieron los primeros grupos de acción política en materia de discapacidad. El número de especialistas aumentó y se multiplicaron los diagnósticos diferenciales relacionados con cada discapacidad específica. Esta última se definió y clasificó de acuerdo con el modelo médico, aceptado y reconocido por todas personas (Braddock y Parish, 2001).

Según Davis (2006), con la industrialización y las diversas prácticas y teorías desarrolladas entre los siglos XVIII y XIX relacionadas con los conceptos de "retraso", "raza",

"nacionalidad", "género", "orientación sexual" y "delincuencia", llegó el proceso social de "incapacitación". En los idiomas europeos las nociones de "normal", "normalidad", "normalidad", "promedio", "normal", "anormal" surgieron entre 1840 y 1860. Davis cree que el concepto de "normal" y su generalización está vinculado a la noción de "homme moyen" (del astrónomo y estadístico belga Adolphe Quetelet, 1796 - 1874) que resumía el promedio de todas las características humanas (morales y físicas) vigentes en un país determinado. Pronto la idea del "hombre promedio" se convirtió en una especie de ideal a ser alcanzado. La unión entre la medicina y las ciencias estadísticas, en este período positivista, generó un movimiento eugenésico, ya que ambas se refieren al concepto de "cuerpo normal", de "norma" y, en consecuencia, de "cuerpo discapacitado".

Muchos estudios consideran que el siglo XX es un período importante, pero en lo que respecta a las políticas de discapacidad está lleno de contradicciones. La primera mitad de este siglo se caracteriza por actitudes extremadamente segregadoras, mientras que la segunda mitad del siglo se caracteriza por las primeras reivindicaciones y los primeros reconocimientos de los derechos humanos y civiles en términos sociales, éticos y legislativos (Cole, 2003).

La eugenesia en la primera parte del siglo generó prácticas de esterilización y segregación en Europa y los Estados Unidos. En Inglaterra se promulgó en 1913 una ley sobre deficiencia mental que fue abolida en 1959 (*The Mental Deficiency Act of 1913*), que dio lugar a una serie de categorizaciones biomédicas: "idiotas", "imbéciles", "imbéciles morales" y "débiles mentales", que luego se amplió en 1927 a las personas que quedaron permanentemente discapacitadas como resultado de una enfermedad, lo que aumentó el número de personas internadas en diversas instituciones (Copeland, 1997). Pensemos también en la práctica de las pruebas de CI (Cociente de Inteligencia), algunas de ellas probaban la herencia del CI con la consiguiente distinción entre niños y niñas "educables" y "no educables", lo que llevó a la inserción de 60.000 niños y niñas en escuelas segregadas (Humphries y Gordon, 1992). Estas prácticas tuvieron como consecuencia la visión de la discapacidad como un problema individual con causas biomédicas que requieren intervenciones especializadas. En este paradigma biomédico el concepto de discapacidad desde el punto de vista semántico se distingue en "normal/patológico" o "capaz/deshabilitado", situando la discapacidad en las deficiencias a compensar (Ferrucci, 2004).

Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial y la derrota del nazifascismo con la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 10-12-1948) se tomó conciencia de los derechos humanos y de los valores de la democracia, y en Europa y América se lanzaron numerosas campañas de reivindicación de los derechos humanos y de

desegregación con miras a una mayor integración (Braddock y Parish, 2001). En Gran Bretaña, por ejemplo, en 1944, la Ley de personas discapacitadas, por la cual las empresas estaban obligadas a reservar el 3% de sus puestos de trabajo para personas con discapacidades, fue sustituida en 1995 por la Ley de discriminación por motivos de discapacidad (Cole, 2003).

Driedger (1989) informa sobre el movimiento que planteó preguntas sobre los derechos sociales de las personas discapacitadas. Los largos años de segregación, según el autor, fomentaron el desarrollo de una opinión general basada en el sentido común en la que se considera que las personas con discapacidades necesitan ayuda y apoyo financiero para la atención médica. El activismo, especialmente de las familias, desde los años cincuenta, como recuerda el autor, ha dado resultados interesantes en el ámbito de la educación y el empleo. Por primera vez, las personas con discapacidad tuvieron un papel activo en las organizaciones nacionales e internacionales.

En el decenio de 1970 en Inglaterra, la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación (UPIAS) publicó el Manifiesto de *los Principios Fundamentales de la Discapacidad* (UPIAS, 1976), en el que se sancionaba la aparición del "modelo social de la discapacidad" (Braddock y Parish, 2001).

En los párrafos siguientes se abordan los períodos históricos desde el decenio de 1970 hasta el tercer milenio, ya que son decisivos desde el punto de vista histórico-cultural para el proceso de nacimiento y desarrollo de la inclusión educativa. En primer lugar, es apropiado en el siguiente punto hablar sobre el origen y la evolución del término "Necesidades Educativas Especiales", porque a lo largo del tiempo los diferentes significados atribuidos por la literatura pedagógica a este término han influido fuertemente en los procesos de inclusión de los diferentes países.

2.3. Origen de los términos "necesidades" y "necesidades educativas especiales"

El decenio posterior a los años setenta del siglo XX se explora con más detalle en este apartado, ya que representa una etapa fundamental en el desarrollo de la expresión "necesidades educativas especiales". De hecho, durante este período estamos asistiendo a una evolución de las políticas dirigidas a las personas con discapacidad orientadas al reconocimiento de los derechos y la igualdad de oportunidades sociales, que han llevado a considerar la discapacidad como el resultado de un contexto institucional, económico-social y normativo.

Desde el decenio de 1980, ha habido dos enfoques diferentes de la discapacidad en el ámbito internacional, en particular en Inglaterra y los Estados Unidos. En el Reino Unido se destacaron los conceptos de *necesidad* y *necesidades especiales*, y en los Estados Unidos la

“discapacidad” y las “dificultades de aprendizaje”. En el primer caso, se hizo hincapié en los que tienen que ocuparse de la necesidad y no en el individuo con una discapacidad y, por consiguiente, en la búsqueda de posibles formas de satisfacer la necesidad. En el segundo caso, el sistema educativo muestra cierta pasividad hacia la discapacidad al confiar en la atención médica porque se cree que el individuo con discapacidad no es capaz de "hacer más que eso" (Thomas y Vaughan, 2004).

Un cambio importante en la política educativa de Inglaterra se produjo con el *Informe Warnock* en 1978. Con este informe, el Gobierno británico reconoció el error de identificar a las personas en función de su discapacidad asignándolas a escuelas especiales, pero también identificó la necesidad de identificar las necesidades educativas para encontrar soluciones. Así es como aparecen los términos “necesidades” y “necesidades educativas especiales”. Luego, con la *Education Act* (1981), introdujo tanto la obligación de redactar documentación que atestiguará las dificultades de aprendizaje y la duración de la ayuda educativa, como el PEI (*Plan de Educación Individualizada*) (Clought y Corbett, 2000).

El informe quería poner fin a las numerosas categorizaciones que se utilizaban en el ámbito médico y pedagógico: persona parcial, persona ciega, persona vidente, persona parcialmente auditiva, persona sorda, persona discapacitada física, persona inadaptada, persona epiléptica, persona con defectos del habla, persona educacionalmente subnormal leve y grave. Con el paso de los años, se hizo evidente que no sólo seguían existiendo las categorizaciones, sino que el término “necesidad” en sí mismo se convirtió en una "etiqueta" (Topping y Maloney, 2005).

Según Roaf y Bines (1989) no es fácil hacer una distinción clara entre una necesidad y una necesidad educativa especial, distinción necesaria para poner en práctica una educación especial. En realidad, el uso del término necesidad educativa especial no ha reducido en modo alguno el número de categorizaciones, al contrario, ha creado una subcategoría (dificultades de aprendizaje) que ha producido una nueva división entre el alumnado con "declaración" y los que no la tienen. Un segundo límite se debe al relativismo del término *necesidad*, utilizado en diversos contextos (escolares, administrativos), por lo que puede asumir diferentes significados según el contexto en que se utilice, de modo que lo que para algunos puede considerarse una "necesidad especial" para otros no lo es (Ibídem, 1989). Por consiguiente, el reconocimiento de una "necesidad educativa especial" con cierta variabilidad en la evaluación y el tratamiento educativo depende del lugar y la escuela a la que se asiste (Brennan, 1982).

La tercera limitación es que insistir en las "necesidades" significa no reflexionar lo suficiente sobre su naturaleza y sobre el hecho de que se basan en el concepto de "normalidad"

(comportamiento "normal", desarrollo cognitivo "normal") (Roaf y Bines, 1989). De esta manera terminamos dando al personal médico "profesional" el poder de definirlos (Hargreaves, 2012).

El cuarto límite está definido por el hecho de que los términos "necesidades" y "especial" han dado lugar a una nueva etiqueta, incluso para cambios limitados en las prácticas y enfoques tradicionales (Roaf y Bines, 1989). A la luz de estas críticas, para los autores (Ibidem, 1989), en la educación el énfasis debe trasladarse a los conceptos de "oportunidades", "igualdad" y "derechos".

Según Roaf y Bines (1989) el concepto de "oportunidad" desplaza la atención al contexto y no a los fracasos individuales, lo que representa un mejor enfoque; el término "igualdad" en asociación con la "oportunidad" se ocupa de la muy delicada cuestión de la discriminación y la desventaja económica, social y cultural; "los derechos" representan el punto de partida de las políticas de educación (Kirp, 1982).

La Asamblea General de la UNESCO (1997) destaca la definición de "necesidad educativa especial" y le asigna un lugar destacado en el ámbito de la educación al dar gran importancia a la individualización de la oferta educativa como garantía de una perspectiva universal. La *Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial* reconoce en 2003 el carácter inclusivo de los sistemas educativos de algunos países, entre ellos Italia, España, Portugal, Grecia, Islandia, Suecia y Noruega, tras una comparación de los reglamentos y prácticas de referencia. Destacando el compromiso de estos países en la transición del concepto tradicional de discapacidad al de "necesidad educativa especial", resultado de diversas causas generadas por la educación (Meijer, 2003). En Italia Ianes (2005) identifica la "necesidad educativa especial" como una macrocategoría que incorpora todas las dificultades de aprendizaje y, en particular, todas las dificultades evolutivas que requieren una educación individualizada. El concepto de BES (necesidad educativa especial) se remonta a un funcionamiento problemático del alumno y alumna, que puede ser de corta o larga duración, incorporando diferentes dificultades, desde las relacionadas con el aprendizaje hasta las que pueden ser generadas por contextos de vida culturalmente pobres, o generadas por la baja autoestima o por las dificultades de comunicación y aprendizaje del alumnado extranjero (Ianes y Demo, 2009). El alumno y la alumna con necesidades educativas especiales, que presenta desventajas, trastornos, dificultades, hipopriorización, es difícil de interpretar, ya que deben considerarse tanto los factores exógenos como los endógenos. El riesgo es caer en la trampa de las evaluaciones indiferenciadas y genéricas típicas de las "etiquetas" (Zappaterra, 2014b). Dovigo et al. (2015) apoya la necesidad de rehabilitar el concepto de desventaja, que no se

refiere a los factores internos del alumno y alumna sino a los factores contextuales y, por lo tanto, es más flexible y gradual.

En la perspectiva de la inclusión, una evolución del debate internacional ha representado el modelo del “*Index for Inclusion*” que tiende a superar el concepto de "necesidades educativas especiales", proponiendo la sustitución de este término por el de "obstáculos a la participación y al aprendizaje", prestando atención a los límites que representan los contextos más que a los inherentes a los individuos, para que las escuelas acojan a todo el alumnado de manera equitativa mediante la flexibilidad organizativa y didáctica (Booth y Ainscow, 2014). La actual visión pedagógica está orientada a la detección del potencial del alumnado, sin ignorar los problemas y dificultades, sin buscar síntomas y trastornos (Goussot, 2014; Montanari, 2019). En las escuelas inclusivas se hace importante reiterar la necesidad de ir más allá de las prácticas educativas tradicionales a fin de promover una escuela acogedora, educativa e inclusiva (Gaspari, 2015; Montanari y Ruzzante, 2020). El nuevo paradigma se refiere a la "necesidad educativa especial" como una nueva categoría capaz de leer la complejidad de las diversas dificultades de aprendizaje, y propone un modelo de comunidad educativa capaz de abordar los heterogéneos contextos de aprendizaje actuales mediante una revisión crítica de las opciones organizativas-didácticas y metodológicas, capaz de dar cabida a la diversidad, apoyándola y potenciándola mediante la pluralización de oportunidades (Dovigo y Pedone, 2019; Zappaterra, 2014a). La nueva cultura más atenta a la inclusión invita a mirar con una perspectiva proactiva, capaz de pensar que siempre es posible actuar para la mejora no sólo del alumnado con necesidades educativas especiales sino también en general para el llamado alumnado "normal", lo que conduce a una mejor calidad de vida para todos y todas (Galanti et al., 2021; Pavone, 2014). La perspectiva educativa está orientada a garantizar el derecho a la diferenciación, personalización e individualización de los itinerarios educativos inclusivos (Bonfiglio y Piceci, 2019; Cottini, 2021; Mitchell, 2018), mediante el uso de instrumentos de dispensación y compensación adecuados y la flexibilidad educativa en todos los niveles de la educación y la formación, incluidas las universidades (De Anna, 2016).

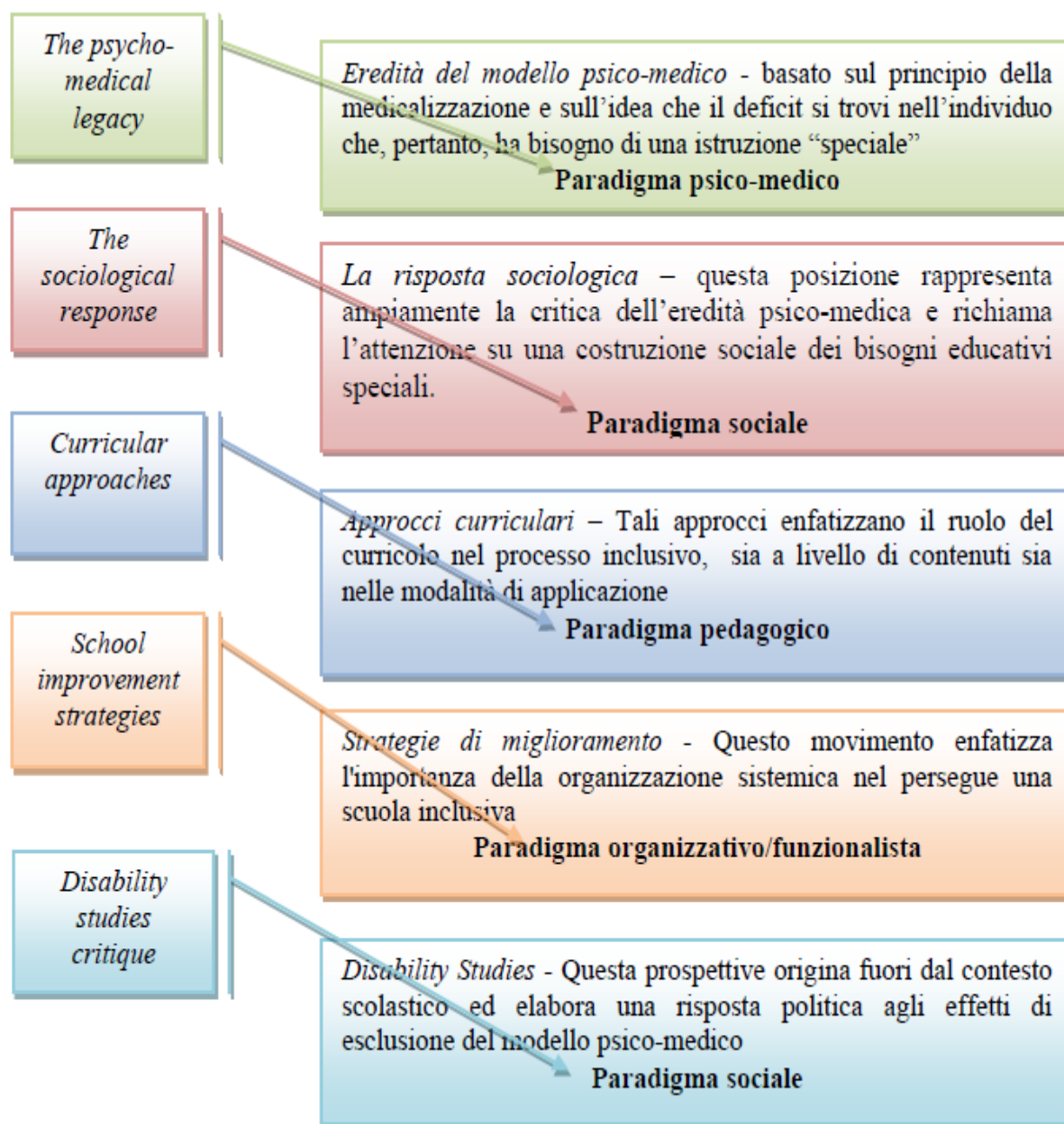
2.4. Paradigmas teóricos de referencia de la inclusión educativa

Antes de examinar la evolución de las políticas inclusivas en el ámbito internacional, conviene examinar los paradigmas de referencia de las teorías inclusivas más importantes, que se acaban de mencionar en los párrafos anteriores.

Los estudios de Clough y Corbett (2000) indican cinco teorías (Figura 3) que identifican la educación inclusiva, cada una de las cuales se refiere a orientaciones científicas específicas:

Figura 3

Principales teorías y paradigmas de referencia

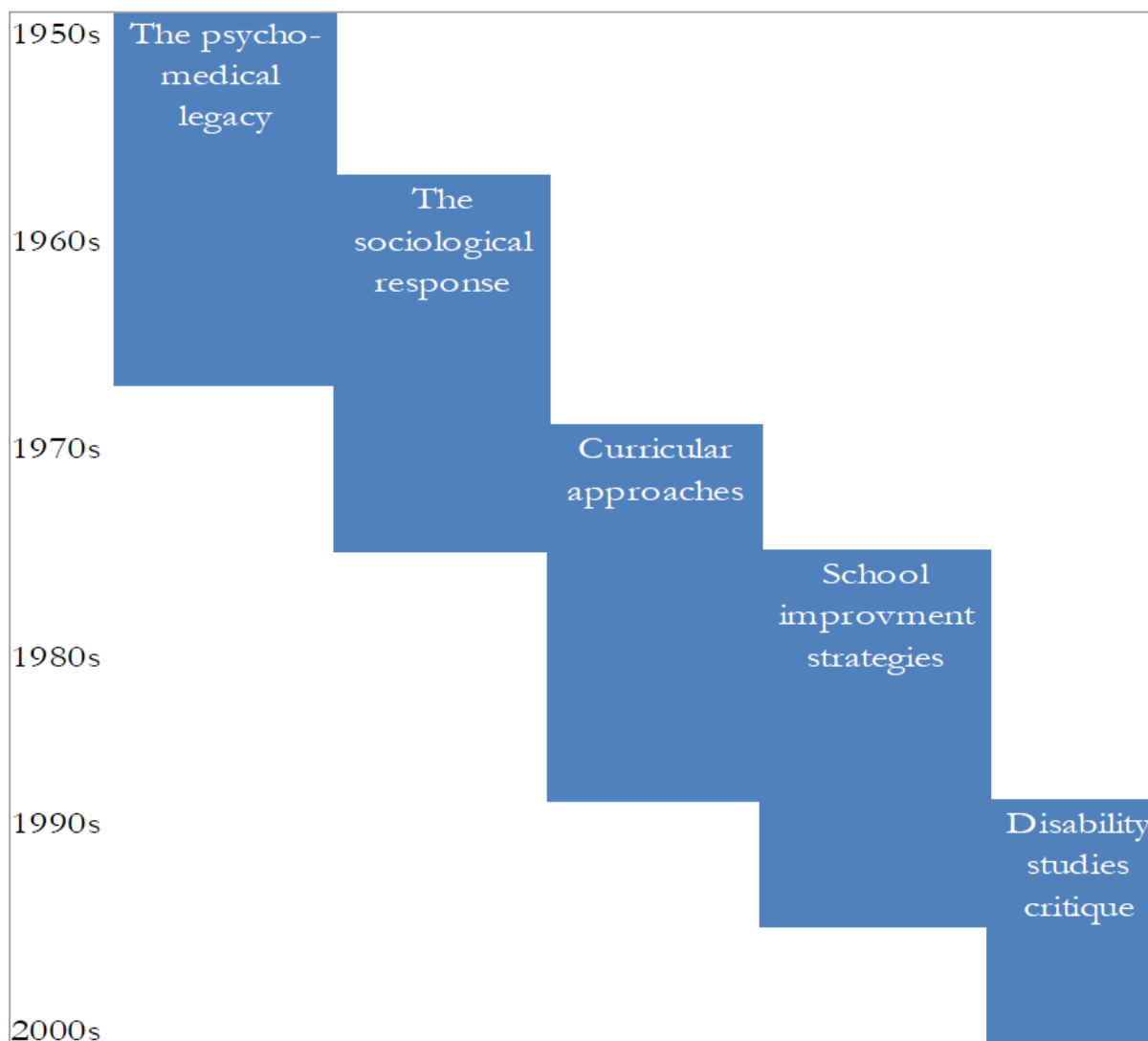


Fuente: Clough e Corbett, 2000, p. 8.

Las Figuras 3 y 4 no sólo expresan los principales paradigmas que subyacen a cada teoría, sino que recuerdan la evolución histórica y la interacción entre ellas desde la década de 1950 hasta el 2000.

Figura 4

Una interpretación histórica del desarrollo y la interacción de las ideologías sobre educación inclusiva



Fuente: Clought y Corbett, 2000, p. 9.

2.4.1. *Modelo psicomédico – de 1945 a 1960 –.*

Los orígenes y las críticas de la Pedagogía Especial se basan en el desarrollo de la "patología de la diversidad", investigada primero desde el punto de vista médico y luego desde el psicológico. Desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta principios de los años sesenta, dominó una concepción neopositivista de un *modelo psicomédico* que encontró su fundamento científico en la esfera biofisiológica del comportamiento humano. Las dificultades de aprendizaje, según este punto de vista, sólo eran atribuibles a los diversos déficits de la persona (déficits motores, sensoriales, lingüísticos y cognitivos) que se diagnosticaban mediante pruebas o exámenes basados en programas especiales de rehabilitación y refuerzo de

las áreas en cuestión, que también con respecto a la enseñanza, consideraban el contexto irrelevante (Clough y Corbett, 2000). Como podemos apreciar, la Tabla 4 resume las peculiaridades de este modelo.

Tabla 4

Principales características del modelo médico

El "modelo médico"	
<i>se centra en</i>	<i>en lugar de</i>
enfermedad	salud
etiología del problema	experiencia del individuo
patología específica del tema	factores ambientales
tratamiento específico	apoyo holístico
medidas reactivas	medidas preventivas (etc.)

Fuente: Clought y Corbett, 2000, p. 11.

Hubo algunos ejemplos positivos de integración en el Reino Unido a finales de los años 50 y en la década siguiente. Una contribución considerable fue hecha por Wedell y Mittler, considerados por muchos estudios como los precursores del proceso inclusivo (Clough y Corbett, 2000).

Wedell (2005) fue uno de los primeros defensores del desarrollo de nuevos enfoques que permitieran observar a los niños y las niñas en el entorno escolar real, y no en el entorno hospitalario. Según el autor, las rigideces sistémicas eran las primeras barreras para la inclusión y, por lo tanto, creía que el cambio, la innovación se facilitaría con una mayor flexibilidad a todos los niveles. El autor refiriéndose a algunos de sus estudios sobre la integración en las clases ordinarias de niños y niñas con sordera, afirma:

No pensaba en ser inclusivo. Era sólo que eso era lo que sentía que era la educación en ese momento. Una de las cosas que siempre me han preocupado es que *los propios niños deberían, en la medida de lo posible, ser capaces de decidir*. (Clough y Corbett, 2000, p.12)

Wedell (2005) destacó la importancia de las implicaciones político-prácticas que afectan al proceso de enseñanza/aprendizaje de una manera menos directa: las aptitudes

profesionales del personal; la formación de lugares y grupos de aprendizaje; también fue uno de los primeros en destacar los problemas relacionados con la relación entre el currículum compartido y el individuo. Mittler (2000), al mismo tiempo, trató de superar un "modelo gradualista" ejecutando un proyecto de integración en las escuelas primarias ordinarias de niños y niñas con el espectro autista. Creía que subestimar las capacidades potenciales del alumnado era una de las principales barreras para el proceso de inclusión, pero también la presencia en las escuelas del Reino Unido de un *Coordinador de Necesidades Educativas Especiales*, que consideraba antiinclusivo.

En el mismo período Dunn (1968) hace una aguda crítica contra la segregación y el tipo de educación de las escuelas especiales al publicar un artículo. Su estudio considera obsoleta una gran parte de la educación especial, uno de cuyos principales objetivos sería la limitación, si no incluso la eliminación de la presión sobre otros alumnos y alumnas y profesorado habitual en detrimento únicamente del alumnado desfavorecido sociocultural y de lento aprendizaje. El sistema separado es criticado por él por su ineficacia pedagógica y por ser económicamente más caro (escuelas y clases formadas según las nuevas etiquetas procedentes del enfoque biomédico) (Ibidem, 1968).

2.4.2. Modelo sociológico – de 1960 a 1970 –.

En los Estados Unidos, a principios del decenio de 1960, se introdujo un enfoque conocido como *mainstrimming*, en el que Reynolds (1962) se refirió al proceso de educación del estudiantado con discapacidades en las escuelas ordinarias. El término *mainstrimming* adquirió diferentes significados: para algunos representaba la inclusión del alumnado con discapacidades en el aula sin ningún servicio de apoyo, sin formación del profesorado, sin ningún proyecto educativo apropiado y sin una preparación adecuada del alumnado no discapacitados para la relación con sus compañeros y compañeras con discapacidad. En cuanto a los demás *mainstrimming*, se refería no sólo a la inserción sino también a la organización de un proyecto para acompañar al estudiantado en el camino del estudio (Blatt, 1970; Dunn, 1968). Por último, para otros el término *mainstrimming* equivalía, desde el punto de vista educativo, al término "normalización", término que, según Biklen (1985), utilizó Bank-Mikkelsen en el decenio de 1950 para indicar una serie de políticas sociales destinadas a permitir que las personas con discapacidades alcanzaran un grado adecuado de "normalización" en cualquier ámbito de sus vidas.

En la década de 1970 el uso excesivo de las pruebas de coeficiente intelectual (sub-test de las Escalas de Inteligencia de Weschler, Test de Frostin de Habilidades Visuales y Test de

Illinois de Habilidades Psicolingüísticas) atrajo muchas críticas del personal psicólogo educativo (Clought y Corbett, 2000).

El cambio radical del contexto socioeconómico llevó a muchos estudios a cuestionar los enfoques psicomédicos. Según Leyden (1978), estudios de la psicología se preocupaban más por la calidad de las pruebas que por la comprensión de las causas del fenómeno, independientemente de la relación entre los factores socioculturales y el fracaso educativo. De hecho, argumenta que la falta de una responsabilidad clara sobre la colocación de los alumnos en las escuelas especiales, confiada casi exclusivamente a los estudiosos de la psicología, ha transmitido una condición de exclusión e insatisfacción a lo largo del tiempo, también por la falta de datos que pongan de relieve el éxito de estas escuelas especiales.

En este contexto, pero también debido a las numerosas restricciones socioeconómicas, el activismo de las personas con discapacidades floreció en el decenio de 1950. En las organizaciones sociales está ganando terreno la visión que identifica la causa de la discriminación y la exclusión en la estructura social. En el decenio de 1950 el primer modelo que teorizó la enfermedad en términos sociológicos fue lanzado por Parsons (1951), que describe la enfermedad como una alteración del funcionamiento "normal" de una persona en su conjunto, es una desviación particular en la que el enfermo es un desviado involuntario. Este es un primer paso adelante, ya que hasta entonces la desviación se consideraba un atributo individual (Ibidem, 1951). El enfoque estructural-funcionalista de Parson destaca tres aspectos relevantes: la enfermedad debe ser diagnosticada refiriéndose a categorías médicas de "normalidad", de las que depende el papel de persona enferma; este papel debe ser atribuido por el sistema sanitario; por último, el papel de persona enferma implica la renuncia a otros papeles sociales. En el sistema funcionalista de Parsons, la condición de persona enferma es legítima siempre que se compruebe que no es voluntaria y siempre que la persona se ajuste a ella (Ibidem, 1951).

En América en el decenio de 1960 se ramificaron varias versiones del modelo social, entre ellas el enfoque interaccionalista, que hace hincapié en la interacción que se activa entre las personas y los consiguientes papeles. Según esta visión, la sociedad etiqueta a una persona como desviada no porque lo sea realmente, sino porque su comportamiento se aleja del marco cultural y normativo (Ferrucci, 2004). Dentro de este enfoque hay espacio para el enfoque dramático de Goffman y sus ensayos sobre el estigma. El su estudio interpreta la realidad social con la "metáfora dramática", la vida cotidiana es similar a una representación teatral. El problema es comprender cómo las personas con discapacidad pueden desempeñar las

funciones que la vida les pide que desempeñen porque carecen de los medios para hacerlo (Goffman, 2002; Goffman, 2009). Goffman (2009) distingue tres tipos de estigmas:

Deformación física. ...los aspectos críticos del carácter que se perciben como falta de voluntad, pasiones desenfrenadas o antinaturales, creencias malvadas y dogmáticas, deshonestidad. [y] los estigmas tribales de raza, nación, religión, que pueden ser transmitidos de generación en generación. (p. 4-5)

Por lo que la identidad de los individuos con discapacidades se define por su deficiencia (atributo más visible), ya que es lo que más se desvía de la norma esperada (Ferrucci, 2004; Medeghini y Fornasa, 2011). Se han criticado los enfoques funcionalistas e interaccionistas. Barnes et al. (1999) consideran que la conceptualización de la discapacidad como una adaptación social es errónea en este sentido.

En la década de 1970 el verdadero distanciamiento con el modelo médico se produjo en Inglaterra con la publicación del manifiesto *Principios Fundamentales de la Discapacidad* de la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación (UPIAS), que ratificó el nacimiento del modelo social desde el punto de vista de la discapacidad (Ferrucci, 2004; Medeghini y Fornasa, 2011).

En Gran Bretaña, Paul Hunt (1966) (precursor de los estudios sobre la génesis social de la discapacidad) influyó en el debate académico y social. Fueron las ideas de Hunt las que, a principios de los años 70, favorecieron la aparición de asociaciones de personas con discapacidades y movimientos para reivindicar sus derechos.

D'Alessio (2012) recuerda que la labor iniciada por Hunt fue luego desarrollada por Vic Finkelstein y otros activistas con discapacidad, que se asociaron con UPIAS, publicaron en 1976 el manifiesto de la asociación *Principios Fundamentales de la Discapacidad*. En el manifiesto se afirma que la discapacidad de las personas con discapacidades no depende de su impedimento sino de las barreras sociales (ambientales, culturales y económicas). Por lo tanto, son los ambientes que incapacitan a las personas, ya que están diseñados y construidos para personas sin condicionantes. También se subraya la divergencia entre la *deficiencia* y la *discapacidad*: en el primer caso se hace referencia a la condición individual aleatoria; en el segundo caso se hace referencia a los efectos que sufre la persona involucrada debido a la organización social. A pesar de ello, el concepto de "deficiencia" combina tanto el déficit físico

como las limitaciones funcionales consiguientes y el término "handicap", considerado estigmatizante, se sustituye por "discapacidad" (Ferrucci, 2004).

Los extensores del cartel consideran que la discapacidad como "construcción social" la definen de la siguiente manera:

La desventaja o limitación producida por la actual organización social que tiene poco o nada en cuenta a las personas con deficiencias físicas y al hacerlo las excluye de la participación en las principales actividades sociales. [...] La discapacidad es algo que se impone a nuestras deficiencias de tal manera que nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. (UPIAS, 1976, p. 14)

En este modelo estructuralista, el centro de interés es la dinámica social porque la discapacidad se considera un problema social y ya no la esfera biomédica del individuo (Dovigo, 2007; Ferrucci, 2004). De acuerdo con este enfoque:

Las dificultades de aprendizaje se interpretan como un fenómeno causado por la reproducción de desigualdades estructurales que se perpetúan a través de procesos sociales de selección y adaptación [...] la intervención en relación con las dificultades de aprendizaje tiene como objetivo principal establecer y desarrollar reformas políticas del sistema educativo para eliminar, o al menos reducir, los aspectos de injusticia y desigualdad social. (Dovigo, 2007, p. 29)

Tomlinson (Barton y Tomlinson, 1982) aboga por una perspectiva sociopolítica que denuncie el humanitarismo benévolo de la educación especial, el "cuidado colgante" se convierte en nuevas categorizaciones sociales que corren el riesgo de activar un tratamiento diferenciado y desigual. La educación especial, según los autores, es un subsistema del sistema educativo ordinario, nacido para "cuidar" a los individuos clasificados como discapacitados, defectuosos y con necesidades especiales. Debido a las selecciones sociales y profesionales, una gran parte de estos individuos también estarán destinados a un estilo de vida y una carrera "especial" (Ibidem, 1982). En conclusión, los autores sostienen que los cambios en la legislación relativa a la educación especial (educación separada, categorizaciones, planes de

estudio especiales, etc.) son el resultado de acciones políticas deliberadas en las que el enfoque médico-psicológico es el principal apoyo.

Barton (1992) como Tomlinson, dentro de una perspectiva sociopolítica, cree que la educación inclusiva no sólo trata de los derechos de los niños y las niñas con discapacidad y que debe ir acompañada de una crítica política de las prácticas sociales, los valores y las instituciones que los apoyan. Este aspecto es esencial para un enfoque social de la discapacidad, de lo contrario los conceptos de "derechos" y "oportunidades" se basarían en un concepto de "normalidad" que reflejaría el interés de los grupos sociales dominantes.

Más allá de las diversas interpretaciones antes mencionadas, de manera no exhaustiva, el modelo social ha adquirido con los años, especialmente en América, características constantes que lo han llevado a distinguirse claramente del enfoque médico (Tabla 5).

Tabla 5

Comparación entre el paradigma médico y el paradigma social

Paraíso médico/individual	Paradigma social
Teoría de la tragedia personal	Teoría de la opresión social
Problema personal	Problema social
Medicalización	<i>Autoayuda</i>
Dominio de los profesionales	Responsabilidad individual colectiva
Competencia	Experiencia
Identidad individual	Identidad colectiva
Prejuicios	Discriminación
Asistencia	Derechos
Control	Elección
<i>Política</i>	<i>Política</i>
Adaptación individual	Cambio social

Fuente: Barnes et al., 1999, p. 30.

El paradigma social alternativo al modelo médico ha sido objeto de críticas que han llevado a su evolución.

Bickenbach et al. (1999) sostienen que la mayor crítica de los partidarios del modelo social hacia el modelo médico es absorber la dimensión social en la dimensión individual, reduciéndola a los aspectos médicos solamente, pero de la misma manera la principal acusación de que los partidarios del modelo médico se dirigen al modelo social es el riesgo opuesto, por lo tanto absorber los aspectos de la actividad humana en la dimensión social.

La supremacía de la estructura social plantea la incertidumbre de si explica suficientemente los procesos de incapacidad con consecuencias relativas o, por el contrario, si no es mejor superar este aspecto de causa/efecto para insertarlos en un sistema más amplio de interacciones y relaciones (Medeghini y Fornasa, 2011).

De hecho, muchos estudios están de acuerdo en que la discapacidad a nivel conceptual no puede dejar de lado este tipo de interacción y relación, abriendo la interpretación de la discapacidad como una "relación social". La discapacidad, de esta manera, es para aquellos que actúan una relación interna y externa. Interno porque implica la relación entre el cuerpo humano y la personalidad; externo porque implica las relaciones entre el individuo y los entornos y entre estos últimos y los contextos más amplios. Se trata de una perspectiva de relaciones ecológicas, de modo que la desventaja social del individuo discapacitado no se produce por la deficiencia (como afirma el paradigma médico), ni por el sistema social (como afirma el paradigma social), sino por el sistema de relaciones (Bury, 1996; Williams, 1983). Todas las actividades, según esta perspectiva, incluidas las actividades educativas, no pueden considerarse como actos individuales, sino como actos relacionados con otros, y tanto los actores como los receptores tienen la misma importancia dentro de la relación. Por lo tanto, el individuo discapacitado está incapacitado por sistemas de relaciones y no por una estructura en sí misma definida (Ibídem, 1996).

2.4.3. Enfoques curriculares – de 1970 a 1980 –.

A mediados del decenio de 1960, los estudios e investigaciones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje y los programas de estudio contribuyen de manera significativa a las teorías inclusivas.

A lo largo de los años, la forma de concebir el programa de estudios ha cambiado, primero como un compendio y luego como un proyecto cultural, incluso la historia del proceso inclusivo podría ser cadenciosa de acuerdo con estos cambios. Si bien la inclusión social tiene por objeto aumentar la participación de las personas, en la educación el programa de estudios es el instrumento para aumentar la participación y reducir las barreras (Clough y Corbett, 2000).

Brennan (1985) hablando de currículos de educación especial lo llama un jardín “no sólo secreto, sino también descuidado”. El autor recuerda que hasta finales de los años setenta en el Reino Unido se creía que el niño y la niña con discapacidad necesitaban "tratamiento" para adaptarse al plan de estudios, y no se consideró en absoluto la hipótesis opuesta, de que debía ser el plan de estudios el que se modificara para satisfacer las necesidades del niño y la niña.

En el *Informe Warnok* de 1978 se propone la definición del plan de estudios "especial" refiriéndose a cuatro elementos: determinación de objetivos, elección de métodos de enseñanza/aprendizaje/metodologías para alcanzar los objetivos, elección de experiencias y materiales, evaluación de la congruencia de los objetivos y validez de los medios para alcanzarlos (Department of Educational Science (DES), 1978). En este informe se considera que el plan de estudios ejerce una importante mediación entre las directivas ordinarias y las especiales, lo que ha contribuido, en el pasado, a la ampliación del proceso de integración (Clough y Corbett, 2000).

En el *enfoque curricular*, se hace referencia al paradigma *pedagógico* que se centra en los aspectos educativos:

Sobre los elementos de naturaleza procesal y transformadora que caracterizan las diversas actividades de enseñanza y su eficacia. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos se interpretan [...] según las diferentes situaciones de enseñanza y su adecuación al contexto escolar específico. Por consiguiente, la intervención tiene por objeto mejorar y ampliar las estrategias educativas utilizadas. (Dovigo, 2007, p. 29)

Entre los años ochenta y noventa, un grupo de investigadores de la Universidad Abierta que trabajaban en educación especial contribuyeron al desarrollo del *enfoque curricular*, desarrollando un concepto de educación inclusiva que estaba en continuidad con el crecimiento del concepto de *ideología integral* (Clough y Corbett, 2000). Sin embargo, pronto el equipo de investigación abandonó la investigación tradicional realizada según los cánones de la psicología para abrazar las ideas de Stenhouse (1975), que consideraba que el currículo era “un intento de comunicar los principios y características esenciales de una propuesta educativa de forma que quede abierta a cualquier revisión crítica y sea capaz de convertirla eficazmente en práctica” (pp. 18-9).

Esta visión del plan de estudios suponía el desarrollo de las siguientes fases: diseño; organización de los contenidos y métodos; criterios para desarrollar una estrategia de enseñanza; criterios de validación generales y personalizados para alumnado y profesorado; oportunidades para adaptar el plan de estudios a las variables internas y externas y hacer explícitos los criterios para su revisión (Ibidem, 1975).

Según Stenhouse (1975), el curriculum vitae es:

Una forma particular de aseveraciones específicas sobre la práctica de la enseñanza y no un montón de materiales o un compendio de programas a realizar. Es una forma de convertir cada idea pedagógica en una hipótesis verificable en la práctica. ...requiere una revisión crítica, no una aquiescencia supina. (p. 175)

Esta concepción del plan de estudios significa que los planes de enseñanza se acercan más a la práctica dentro del aula mediante una cuidadosa evaluación por parte del profesorado. Según Stenhouse, la clave del enfoque radica en el papel del profesorado como investigador, que en el proceso de enseñanza/aprendizaje investiga y examina críticamente las prácticas de enseñanza (Ibidem, 1975).

Booth señala que los defensores de este enfoque con sus esfuerzos han llevado a un cambio en los métodos de investigación incluso en la educación especial, con el paso de los métodos cuantitativos a los cualitativos (Clough y Corbett, 2000).

En los años setenta y ochenta, del siglo XX, se difundieron los estudios y las experiencias de integración. En Italia, las políticas de integración a partir del decenio de 1970 han tenido gran importancia, como se verá más adelante.

En el Reino Unido, en los años ochenta, algunos avances en las políticas de integración y algunas críticas vivas dieron lugar a los primeros indicios del camino hacia la inclusión. Se publicaron dos importantes estudios sobre el estado del proceso de integración: el primero en 1981 y el segundo en 1985. El primer estudio realizado por la *Fundación Nacional de Investigación Educativa* (NFER) comenzó después de la publicación del *Informe Warnok*, en el que se estableció el derecho a la integración del estudiantado con discapacidades en las escuelas ordinarias, y contribuyó a llamar la atención sobre el profundo cambio social que se estaba extendiendo en las escuelas y el debate sobre la integración de los niños y las niñas con discapacidades en las escuelas ordinarias. En el estudio se sostenía que la integración era un proceso mediante el cual el derecho a la educación podía diferenciarse y orientarse en las escuelas ordinarias para satisfacer mejor una amplia gama de necesidades del alumnado, y no sólo una nueva opción que se ofrecía en la educación. De este modo, el foco de atención se desplazó al desarrollo de cada alumno y alumna y a las variables estructurales, organizativas y profesionales (Hegarty et al., 1981; Hegarty y Pocklington, 1982).

La comisión creada por la Autoridad de Educación del Interior de Londres para examinar la integración y las medidas adoptadas para las necesidades educativas sociales

publicó en 1985 el segundo estudio, denominado *Fish Report*. Este estudio hace un interesante análisis del estado de las políticas para el alumnado con discapacidad y BES y el camino de las políticas de inclusión. En efecto, sostiene, de acuerdo con el modelo social: que las dificultades y discapacidades pueden ser variadas, mientras que las desventajas que se derivan de ellas tienen características comunes; que las situaciones de "discapacidad" son causadas por la ley y la sociedad y no por la discapacidad y se derivan de la naturaleza de las circunstancias que los individuos con discapacidades encuentran en la educación, el trabajo y la condición social. Por lo tanto, el *Informe Fish* afirma que el grado de "discapacidad" es causado por la organización institucional y social de la comunidad. Las consecuencias de esta publicación fueron importantes en el sentido de que, para incluir a todas las personas, se insta a la Autoridad a renovar las políticas de igualdad de oportunidades (Thomas y Vaughan, 2004).

2.4.4. Estrategias de mejora – de 1980 a 1990 –.

El debate que surgió de los estudios mencionados ha dirigido la investigación hacia nuevas estrategias para mejorar la organización de la escuela. Estos estudios también están vinculados a investigaciones relacionadas con el enfoque curricular, pero se refieren a un paradigma diferente que:

Siguiendo un enfoque funcionalista, identifica el análisis de la actividad institucional como el núcleo del estudio de las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, estos últimos se leen a la luz de las deficiencias que marcan el buen funcionamiento de la organización educativa y el cambio se entiende como una actividad de rediseño de la estructura escolar en sus diversos aspectos. (Thomas y Vaughan, 2004, p. 69)

En conclusión, cabe mencionar la crítica radical de Oliver (1988), que propone una interesante reflexión que traza la transición de la integración a la inclusión. Según el autor, las políticas adoptadas en los decenios de 1970 y 1980 condujeron a un cambio en las prácticas constructoristas determinadas por la cultura del *Informe Warnock* y de la *Educación Act* de 1981, pero sin eliminar las prácticas discriminatorias. Más tarde, aunque la *Educación Act* de 1988 había intentado desplazar el debate sobre la educación de los niños y las niñas con discapacidades a *qué enseñar* y no a *dónde*, con el énfasis en el plan de estudios, Oliver cree que el debate se mantuvo en un nivel puramente "técnico" (firme en los pros y los contras de la

integración), más interesado en la calidad de los servicios ofrecidos (es decir, en *dónde*) sin convertirse en una integración real y funcional de las personas en la sociedad. A pesar de los esfuerzos, según este autor, las políticas de integración no han conducido a un aumento radical de los derechos de las personas con discapacidad, tal como fueron concebidas por personas políticas, académicas y profesionales que están lejos de su punto de vista. La crítica de Oliver a esta visión de la integración proviene del hecho de que se origina desde perspectivas externas, lejos de las personas discapacitadas. Según su experiencia, las personas con discapacidad, cuando han recuperado sus derechos, han puesto en marcha nuevos procesos y nuevas perspectivas que representan el camino de la integración a la inclusión (Oliver, 1988). La Tabla 6 compara las dos perspectivas basadas en el análisis de Oliver. (1988).

Tabla 6

Antiguas perspectivas de integración y nuevas perspectivas de inclusión

Viejas perspectivas	Nuevas perspectivas
Estado	Proceso
No hay problema	Problemática
Enfoques profesionales y administrativos	Políticas
Cambios en la organización de la escuela	Cambios en el espíritu de la escuela
Los maestros adquieren habilidades	Los profesores se responsabilizan
La aplicación del plan de estudios debe cambiar	El contenido del plan de estudios debe cambiar
Derechos de integración	Los derechos morales y políticos a la integración
Aceptación y tolerancia de los niños con necesidades educativas especiales	Valorización y atención a los niños con necesidades educativas especiales
Normalidad	Diferencia
La integración se puede proporcionar	Debemos luchar por la integración

Fuente: Medeghini y Fornasa, 2011, p. 28.

Oliver (1988) argumenta hoy que en general todo el mundo está de acuerdo con la integración, pero hay mucha retórica en torno a este concepto, y el éxito "ideológico", al mismo tiempo, ha impedido un reexamen crítico. En efecto, esta ideología da lugar a una visión nada desdeñable de la integración, cuya eficacia depende de la gestión de los recursos y de la estrategia legislativa. Su estudio considera que este sistema es "fuertemente defectuoso" y sostiene que la integración es un proceso educativo y político que exige la participación de las escuelas, pero también de la sociedad civil. Según Oliver (Ibidem, 1988), el cambio organizativo debe apoyarse en un fundamento ético, de hecho si la escuela sigue siendo un lugar

acogedor sólo para unos pocos y hay dudas sobre el hecho de que todo el mundo tiene derecho a la educación, el cambio organizativo de la escuela no tendría sentido. Por una parte, también hace hincapié en una responsabilidad primordial del profesorado que resulta sustancialmente inasequible para trabajar con todo tipo de diversidad, lo que representa un fuerte obstáculo para el logro del proceso de inclusión; por otra parte, el programa de estudios puede asumir una función diferente en los procesos que luego resultan ser prácticas discapacitantes.

Para este autor, el proceso inclusivo es un proceso de lucha, y no una concesión de las personas educadoras y las personas políticas, que debe conducir al *empoderamiento* de las personas con discapacidad. Según Oliver, esta lucha por la inclusión es la visión prospectiva del siglo XXI, dentro de la cual la educación especial no puede desempeñar ningún papel (Ibidem, 1988).

2.4.5. Disability Studies – desde 1990 en adelante -.

El concepto de inclusión, en el plano internacional, se refiere a la necesidad de introducir cambios en la estructura y la organización de la escuela a fin de garantizar que todas las diversidades presentes en la escuela sean atendidas adecuadamente mediante vías de enseñanza-aprendizaje personalizadas (OCDE, 2008; UNICEF, 2012). En Italia, en el ámbito pedagógico, la reflexión sobre el contraste y/o la complementariedad entre integración e inclusión se presta a diferentes interpretaciones. La integración presupone que el alumnado, con y sin discapacidades, se adapte a las exigencias de la escuela, mientras que la inclusión requiere que el contexto escolar se adapte para tratar toda la diversidad presente en el alumnado. La inclusión propone un cambio cultural, organizativo y educativo en la escuela, y está dirigida a todos los alumnos y las alumnas, como se apoya en el enfoque radical anglosajón de los estudios sobre la discapacidad (Medeghini et al., 2013), que se refiere a una escuela que no pone barreras, sino que facilita la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Por lo tanto, para desarrollar la inclusión se asume un cambio de perspectiva basado en la superación de la perspectiva de la integración, orientada a asegurar medidas específicas sólo para algunos alumnos y alumnas, hacia caminos educativo-didácticos dirigidos a todos los alumnos y las alumnas, más allá de sus características. La inclusión, como nueva frontera educativa (Nind et al., 2004), presupone una escuela democrática (Dewey, 2004) en la que predomina la cultura de la participación en los itinerarios de aprendizaje y socialización de todos los alumnos y las alumnas, entendida como una comunidad educativa que mira la diversidad de forma positiva, como categorías histórico-existenciales (Fiorucci, 2016). La escuela tiene un papel decisivo en la realización de una auténtica democracia, ambos se unen, si uno se debilita, el otro también se debilita. La

democracia de un país debe medirse por su dedicación a la educación y a la escolarización (Baldacci, 2014).

El enfoque de *Disability Studies* tiene por objeto investigar, desestructurar y problematizar los contextos de vida socioculturales de las personas con discapacidad, aplicando un cambio en la sociedad para promover la participación de las personas con discapacidad en las decisiones relativas a su calidad de vida. *Disability Studies* tiene como objetivo eliminar todas las formas de exclusión, a nivel cultural, político y legislativo, enraizadas en nuestro sistema institucional responsable de las formas de desigualdad, desventaja, discriminación, desigualdad (Charlton, 1998), prestando atención a aquellas condiciones discriminatorias como la pobreza, la comunicación, las barreras culturales, arquitectónicas, las políticas sociales y educativas discapacitantes que generan exclusión y estigmatización social de la diversidad, ya que no se refieren a las expectativas de normalización (Oliver, 1990). La perspectiva inclusiva tiene por objeto poner de relieve los aspectos críticos de la integración escolar, rompiendo los patrones culturales tradicionales para construir otros nuevos. Se pide un cambio hacia una escuela basada en la necesidad de pertenecer a la *community of learners* (Brown y Campione, 1994), centrada en la igualdad de oportunidades educativas para todos y todas, que preste atención a los conceptos de equidad educativa, justicia social y derechos personales (Ruzzante, 2017). Desde hace más de cuarenta años, la escuela italiana ha aceptado primero el reto de la integración y luego el de la escuela y la inclusión social. Las nuevas categorías de diversidad han ampliado el vasto concepto de "necesidades educativas especiales" que habitan en el paisaje escolar y social, y se remontan a situaciones de angustia psíquica, emocional-relacional, adicción, nuevas formas de analfabetismo emocional-afectivo, nuevas formas de pobreza que requieren respuestas adecuadas en la escuela. Si en el pasado las categorías de diversidad reconocidas eran las vinculadas a situaciones de discapacidad y desventaja sociocultural, hoy nos encontramos ante un escenario heterogéneo y complejo. La educación sobre la diversidad requiere que la Pedagogía y la Educación Especial revisen críticamente las intervenciones educativas y de educación en una perspectiva inclusiva (Ianes y Canevaro, 2016), capaz de acomodar e incluir todas las diversidades. Por ello, en los últimos decenios, la inclusión escolar y el desarrollo de contextos educativos equitativos se ha convertido en uno de los temas de interés fundamental de las instituciones y los organismos internacionales dedicados a la construcción del nuevo paradigma inclusivo, derivado de la superación de la integración.

2.5. Perspectivas de la UNESCO sobre educación inclusiva

Desde la segunda mitad del siglo pasado, las organizaciones internacionales han desempeñado un papel primordial en la difusión de la inclusión en los diversos sistemas escolares de los distintos países, han apoyado el derecho a la educación de todos los niños y las niñas dentro del sistema educativo ordinario de cada país sin discriminación. En los países más pobres se han fijado el objetivo de devolver a las escuelas a los aproximadamente 72 millones de niños y niñas excluidas de la educación. Mientras que en los países más ricos han tratado de prevenir y recuperar la deserción y el abandono escolar (UNESCO, 2008).

Aunque todavía hay incertidumbre sobre las medidas que deben adoptarse para promover las políticas y prácticas inclusivas, estos retos han aumentado el interés por la educación inclusiva. Esta desorientación se genera por las numerosas definiciones e interpretaciones de la educación inclusiva (Ainscow et al., 2000), pero también por las diversas definiciones existentes de la discapacidad y la educación económica básica, que constituyen importantes obstáculos para la estructuración internacional de políticas compartidas (Booth, 1996; Booth y Ainscow, 1998; Dyson y Millward, 2000).

En 1948 las Naciones Unidas, con la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, reconocieron la educación como un derecho humano fundamental, que más tarde se reafirmó en la *Convención sobre los Derechos del Niño* art. 28 (ONU, 1989), que no sólo reconoce el derecho del niño y niña a la educación a través de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos y todas, el desarrollo de la enseñanza secundaria a través de medidas para promover la asistencia regular a la escuela y la reducción de la deserción escolar, sino que también alienta y fomenta la cooperación internacional en el ámbito de la educación con el fin de contribuir a la eliminación del analfabetismo en el mundo (ONU, 1989).

La visión de la UNESCO de la educación inclusiva es considerar la educación como un derecho humano fundamental y como un requisito previo para el desarrollo de las personas y la sociedad. La comunidad internacional, por más de cincuenta años, ha estado desarrollando una visión de la educación que es una “utopía necesaria” (Delors et al., 1996), en palabras de Delors.

La perspectiva inclusiva adoptada por las Naciones Unidas incluye la educación como un derecho humano fundamental y presta especial atención a los grupos de personas que en el pasado han sido excluidas de la educación por diversas razones: pobreza, género, discriminación étnica y lingüística, personas de zonas remotas, e incluso personas con discapacidades y BES. En la sociedad y la educación son los más marginados, según la documentación de las Naciones Unidas, muchos de ellos han experimentado exclusión, segregación y discriminación, mientras que a otros incluso se les ha negado el acceso a todo

tipo de educación (UNESCO, 2008). En la Figura 5 se muestran los diversos grupos marginados o excluidos del proceso educativo.

Figura 5

Grupos de individuos marginados o excluidos de la educación



Fuente: UNESCO, 2008, p. 7.

Según la UNESCO, la educación inclusiva debería estar respaldada por decisiones políticas capaces de aplicar políticas para prevenir y eliminar los obstáculos al aprendizaje de todo el alumnado: formación de profesorado que muy a menudo no está preparado para trabajar con la diversidad; planes de estudio inadecuados; edificios inaccesibles; comunicación inadecuada para la enseñanza (Ainscow, 1999; Ainscow et al., 2004; Ainscow, 2005; Ainscow y Miles, 2009; UNESCO, 2001).

La inclusión escolar considera que la educación no es un privilegio para unos pocos sino un derecho humano fundamental, un principio básico para una sociedad más justa (Ainscow, 1999; Ainscow et al., 2004; Ainscow, 2005; Vitello y Mithaug, 2013). Por lo tanto, la inclusión es un concepto relacionado con la cohesión, la participación social y, por lo tanto, con una democracia de calidad (Gandolfi, 2009).

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990) es un acontecimiento importante en el diálogo internacional sobre la educación y su función en las políticas de desarrollo humanitario. El consenso mundial ha dado ciertamente un nuevo impulso al respeto del derecho de la persona a la educación primaria y a la eliminación del analfabetismo entre los adultos, pero también ha representado el compromiso de muchos países de mejorar la calidad de la enseñanza primaria y de encontrar formas más eficaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los grupos de población desfavorecidos (UNESCO, 1994).

En la conferencia se identificaron tres cuestiones comunes a muchos sistemas escolares: en primer lugar, las limitadas oportunidades de educación, ya que muchas personas estaban total o parcialmente excluidas de la educación; en segundo lugar, la forma restrictiva de concebir la educación, considerada sólo como alfabetización y no como base para una futura vida de aprendizaje y ciudadanía; en tercer lugar algunos grupos de personas marginadas corrían el riesgo de quedar excluidos de todos los tipos de educación (UNESCO, 2001). Considerando esto, la Conferencia, con el fin de respetar el derecho fundamental de todas las personas a la educación, concluyó sus trabajos afirmando la necesidad de una “visión ampliada” sobre la educación básica y adoptando la *World Declaration on Education For All*, que establece los puntos esenciales de esta “visión ampliada”: “Universalizar el acceso y promover la equidad; Centrarse en el aprendizaje; Ampliar los medios y el alcance de la educación básica; Mejorar el entorno para el aprendizaje; Fortalecer las asociaciones.” (UNESCO, 1990, art. 2.2)

Según la Declaración, la educación básica debe impartirse a todos y todas con equidad, es decir, todos y todas deben tener la oportunidad de alcanzar un nivel de aprendizaje aceptable. Además, la UNESCO considera que es una prioridad urgente garantizar el acceso a la educación de los grupos de población que siempre han estado marginados, eliminar todo tipo de barreras a la participación activa y el aprendizaje y, por último, eliminar todos los estereotipos, incluidos los relacionados con el género (Ibidem, 1990, pp. 3-4).

Esta visión de la educación adoptada por la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* también será retomada y consolidada por las demás reuniones internacionales apoyadas por las Naciones Unidas (UNESCO, 2001; UNESCO, 2009).

Unos años después de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, denominada Declaración de Salamanca (Salamanca, España, junio de 1994), dio un nuevo impulso a la inclusión escolar. Muchos gobiernos y organizaciones internacionales participaron en esta Conferencia que, con el fin de promover la inclusión

escolar, cambió el enfoque hacia la necesidad de implementar cambios sustanciales en las políticas sociales (UNESCO, 1994).

Según Booth y Ainscow (1998), la Declaración de Salamanca debe considerarse el documento internacional más importante sobre educación especial publicado hasta la fecha, ya que sugiere para una mejora de la rentabilidad del sistema educativo, y por lo tanto una mayor eficiencia, el desarrollo de escuelas orientadas a la inclusión.

El principio de inclusión sustenta las recomendaciones de la Conferencia:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Esto debería incluir a los niños discapacitados y superdotados, los niños de la calle y los que trabajan, los niños de poblaciones remotas o nómadas, los niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y los niños de otras zonas o grupos desfavorecidos o marginados. (UNESCO, 1994, párrafo 3)

El documento también establece que:

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en última instancia, la eficacia en función de los costos de todo el sistema educativo. (Ibidem, 1994, párrafo 3)

Según Ainscow y Miles (2009), la Conferencia de Salamanca, por un lado, fue significativa en el sentido de que finalmente reconoció al estudiantado vulnerable y marginado que se ve regularmente privado de su derecho a la educación, pero, por otro lado, condujo a devaluar el verdadero significado de la expresión *Education for All* dado el alto riesgo de interpretaciones que podrían prestarse a la superación del principio de *Education for All* considerando la existencia de grupos de “forasteros” aceptables. Los autores sostienen, en

efecto, que la Declaración de Salamanca tiene como consecuencia la fusión de los dos sistemas separados con el fin de asegurar la Educación para *todos*. Así pues, en la Declaración de Salamanca el “*for All*” indica todos y todas y como el desarrollo de una estrategia unificada para mejorar la educación ha sido desalentador en muchos países, para Ainscow y Miles, la única política estratégica verdaderamente inclusiva es la Educación para todos y todas (Ibidem, 2009).

La visión de la Conferencia de Jomtien (*Declaración Mundial sobre Educación para Todos*) se confirma en realidad en el Marco de Acción de *Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos colectivos* (UNESCO, 2001).

Aunque han pasado muchos años desde la primera Declaración Universal sobre Educación *para Todos*, la Conferencia observó que la realidad todavía está muy lejos de los objetivos predefinidos. Hay muchas causas, según la UNESCO, que pueden explicar este fracaso: 1. La inestable voluntad política; 2. la insuficiencia de recursos financieros y el uso infructuoso de los disponibles; 3. la carga de la deuda; 4. la insuficiente atención a las necesidades de aprendizaje de los excluidos y los pobres; 5. la falta de atención a la calidad del aprendizaje y el compromiso de superar las desigualdades de género. Por lo tanto, la Conferencia establece nuevos objetivos que deben alcanzarse para el año 2015: para esta fecha todos los niños y las niñas deben tener acceso y completar la educación primaria obligatoria y gratuita sin distinción; una mejora del 50% en los niveles de alfabetización de las personas adultas y su acceso a una educación básica justa y continua para todos y todas, especialmente las mujeres; el logro de la igualdad entre los géneros en la educación primaria y secundaria (UNESCO, 2001).

En 2008, las *Directrices de política sobre la inclusión en la educación* (UNESCO, 2009) se debatieron en la *Conferencia Internacional de Educación* de Ginebra. Este documento pretende ser un recurso útil no sólo para los personas políticas, sino también para todos los que participan en el proceso de educación. En esta ocasión se reitera que los objetivos fijados en Jomtien y luego mantenidos en Dakar, a pesar de los progresos realizados en materia de *Educación para Todos*, están aún lejos de ser alcanzados. En muchos países del mundo las principales causas de exclusión siguen siendo la pobreza y la marginación, por lo que se debe prestar más atención no sólo a los excluidos sino también al numeroso estudiantado que, a pesar de asistir a la escuela, está excluido del aprendizaje y no recibe una educación de calidad (UNESCO, 2009).

En la Tabla 7 se indican los puntos en los que, según la UNESCO, las organizaciones internacionales y los gobiernos deberían centrar sus esfuerzos.

Tabla 7*Caracterización desde la perspectiva UNESCO*

La inclusión se trata de	La inclusión NO se trata de
acogiendo la diversidad	reformas de la educación especial solamente, pero la reforma del sistema de educación formal y no formal
beneficiando a todos los estudiantes, no sólo a los excluidos	respondiendo sólo a la diversidad, pero también mejorando la calidad de la educación para todos los alumnos
niños en la escuela que pueden sentirse excluidos	escuelas especiales, pero tal vez apoyo adicional a los estudiantes dentro del sistema escolar regular
proporcionar la igualdad de acceso a la educación o adoptar ciertas disposiciones para determinadas categorías de niños sin excluirlos	satisfacer las necesidades de los niños con discapacidades solamente
	satisfacer las necesidades de un niño a expensas de otro niño

Fuente: UNESCO, 2005, p. 15.

La UNESCO destaca algunos puntos importantes para las políticas de inclusión:

1. La *inclusión es un proceso*. En el sentido de que debe entenderse como una búsqueda interminable de formas mejores y nuevas de responder a la diversidad, consiste en aprender a vivir con las diferencias y a aprender de las diferencias;

2. La *inclusión se refiere a la identificación y eliminación de barreras*. Significa recopilar, evaluar y comparar información de diversas fuentes con el fin de organizar y mejorar tanto las políticas como las prácticas. Esto implica el uso de varios elementos para estimular la resolución de problemas y la creatividad;

3. La *inclusión se refiere a la presencia, la participación y los logros de todos el estudiantado*. El término "*presencia*" se refiere al lugar donde se educa el estudiantado y a la realidad y regularidad de su asistencia; el término "*participación*" se refiere a la calidad de las experiencias que el estudiantado realiza dentro de la escuela y debe incluir también su punto de vista; el término "*rendimiento*", por último, se refiere a los resultados del aprendizaje relativos a todo el programa de estudios y no sólo a los resultados de los exámenes y pruebas;

4. La *inclusión implica un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantado que puede estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento*. Es decir, las instituciones educativas tienen el deber y la responsabilidad de asegurar la *presencia*, el *logro* y la

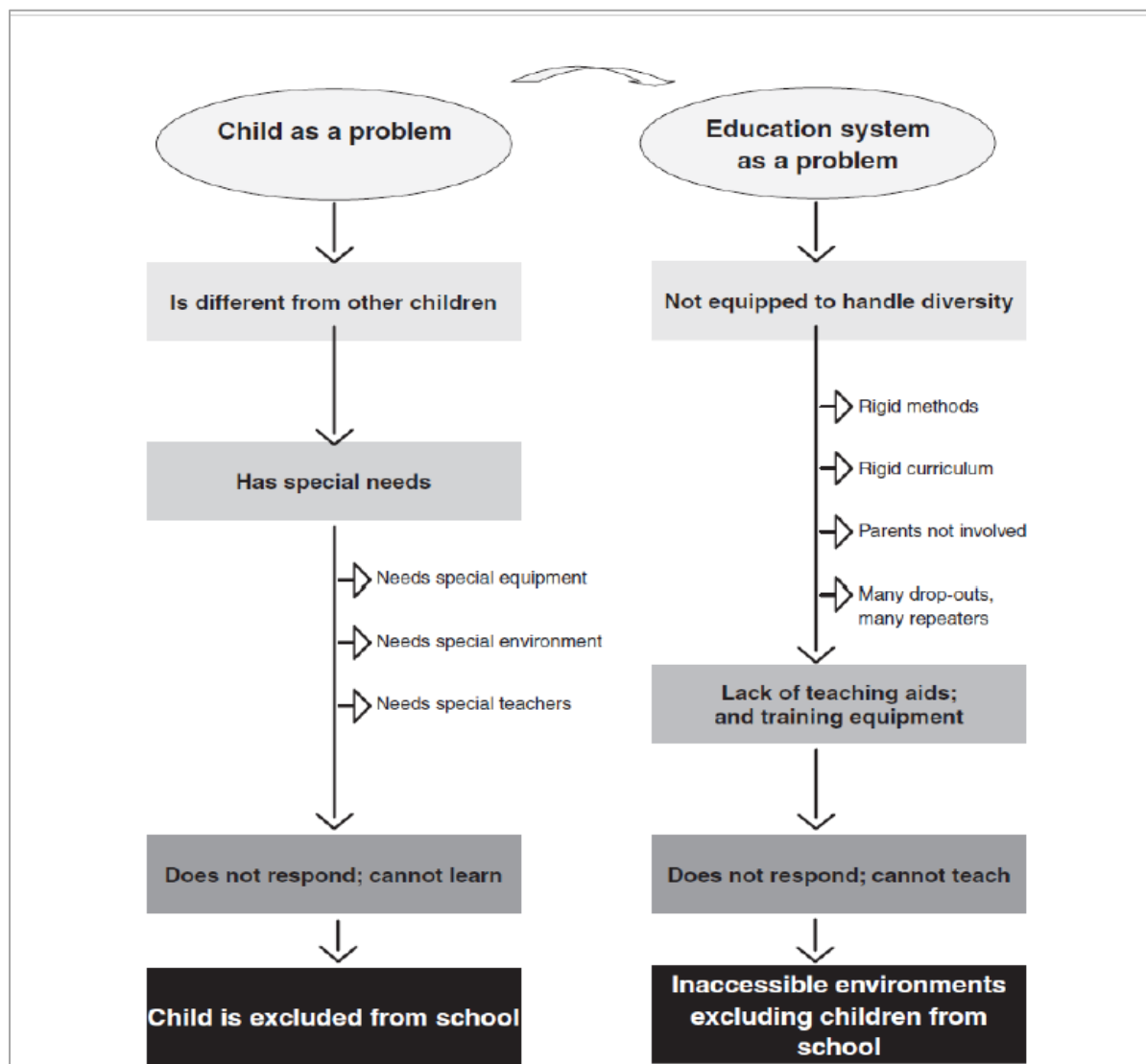
participación de los grupos más "en riesgo" que deben ser seguidos de cerca dentro del sistema educativo ordinario (UNESCO, 2005).

La UNESCO también indica una estrategia de planificación de procesos inclusivos que debería centrarse en principios específicos que afectan al desarrollo del sistema. Las personas políticas, las partes interesadas y el personal de las escuelas deberían utilizar medidas específicas para lograr la participación de todos los miembros de la sociedad, incluidos las personas políticas, las oficinas locales de educación, los medios de comunicación y las personas religiosas, a fin de crear un consenso y realizar un análisis cuidadoso de la situación local con miras a aplicar esas reformas legislativas en apoyo de proyectos locales innovadores (Ibídem, 2005).

Según la UNESCO, el proceso inclusivo tiene tres legitimaciones diferentes: 1. legitimidad educativa, ya que las escuelas deben desarrollar estrategias educativas para satisfacer las necesidades de todos los niños y las niñas respetando las diferencias individuales; 2. legitimidad social, ya que al educar a todos los niños y las niñas juntos las escuelas inclusivas influyen en las actitudes hacia la diversidad formando una sociedad no discriminatoria y, por lo tanto, más justa; 3. legitimidad económica, ya que en comparación con las escuelas especiales las escuelas inclusivas tienen una mejor relación costo-beneficio (Magrab y UNESCO, 2003).

Para llevar a cabo una reforma inclusiva de los sistemas escolares no basta con aplicar políticas inclusivas que satisfagan las necesidades de todos los alumnos y las alumnas, sino que es necesario un cambio en la cultura de organización de los distintos sistemas escolares. Sobre esta base, la UNESCO considera importante que se lleven a cabo pequeños experimentos a nivel local, para que puedan superar los obstáculos que generalmente están vinculados a los valores y las actitudes, la falta de conocimientos o de comprensión, la organización inadecuada o los recursos limitados. Por estas razones, las escuelas deben crear entornos favorables en los que el profesorado aprenda de la experiencia, fomentando un ambiente de enseñanza en el que el profesorado se vea a sí mismo como alumnado en el aula y, por lo tanto, esté mejor capacitados para facilitar el éxito educativo de su alumnado (UNESCO, 2005).

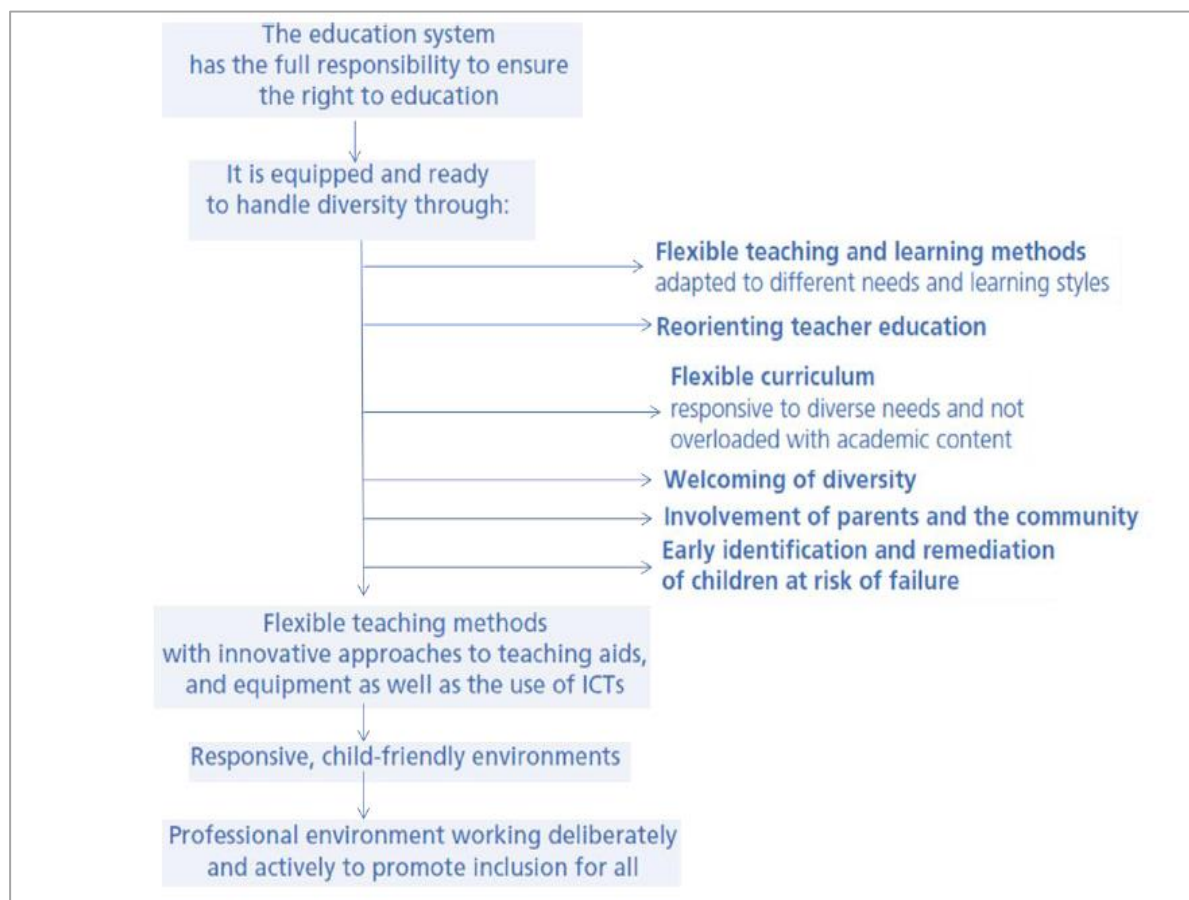
Las Directrices de la UNESCO de 2009 dan lugar a un cambio radical en el enfoque de la "educación para todos y todas" desde una perspectiva inclusiva: el niño e la niña ya no se considera un problema sino que, por el contrario, es el sistema educativo el que se considera como tal (Figura 6 y 7).

Figura 6*Cambiar el enfoque del problema*

Fuente: UNESCO, 2005, p. 23.

Figura 7

La educación desde una perspectiva inclusiva



Fuente: UNESCO, 2009, p. 15.

En cualquier caso, la UNESCO reafirma que los procesos inclusivos tienen éxito si cuentan con el apoyo de los partidos políticos, educativos y de la comunidad local (Ibidem, 2009, pp. 14-16). Si bien las directrices y documentos de la UNESCO representan un apoyo a las personas políticas, también representan las dificultades de los gobiernos para dirigir los recursos y la atención adecuados a la educación.

Lejos de alcanzar el objetivo de la educación universal por invitación de la UNESCO, en Incheon, a través del *Foro Mundial de la Educación*, se reafirma la voluntad política que establece el derecho a la educación para todos y todas y su interrelación con otros derechos humanos (UNESCO, 2015). En esta ocasión se propone una nueva visión de la educación para una nueva agenda educativa ambiciosa y holística para no dejar a nadie atrás. Una visión transformadora y universal, basada en la dignidad y los derechos humanos, la inclusión, la diversidad cultural, étnica y lingüística, la justicia social y la responsabilidad compartida. La educación se reconoce como un derecho humano fundamental, como la clave para la erradicación de la pobreza y el logro del pleno empleo. La UNESCO reafirma el papel central

de la educación en la creación de sociedades inclusivas y equitativas, apoyando la necesidad de sistemas educativos de calidad que no conduzcan a la exclusión educativa y social, que puede dar lugar a desigualdades implícitas y explícitas, generando condiciones de marginación especialmente para las personas con discapacidades, que representan la parte más vulnerable de la población a la que se debe prestar la debida atención. En la *Declaración de Incheon* (2015) todos los países participantes se comprometieron a transformar la educación con medidas innovadoras y valientes para lograr el ambicioso objetivo para 2030. La fuerza motriz de la Agenda 2030 (UNESCO, 2016) es la educación, de hecho el objetivo del documento es la educación para la sostenibilidad. El objetivo nº4 de la educación es proporcionar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en la perspectiva del aprendizaje permanente para todos y todas. La comunidad política y administrativa, los profesionales de la pedagogía y la educación están llamados a repensar la educación para lograr los objetivos fijados en el plazo previsto.

2.6. Inconsistencias del siglo XXI versus universalidad inclusiva

Las intervenciones políticas de la UNESCO han puesto de relieve las contradicciones y dificultades en la aplicación de las políticas propuestas por los documentos. La mayor dificultad es de orden político: los países que más necesitan políticas inclusivas carecen de los recursos necesarios para aplicarlas; hay una falta de acuerdo a nivel internacional sobre el análisis político y pedagógico que genera una asignación insuficiente de recursos y un conflicto político. Por lo tanto, la situación internacional es bastante heterogénea.

Los estudios sobre la educación del estudiantado con discapacidades en los sistemas escolares de diferentes países realizados por el *Centro de Investigación e Innovación Educativa* (CERI), que forma parte de la *Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos* (OCDE), han revelado dificultades derivadas principalmente de la ausencia de un idioma universal. De hecho, el término BES (Special Educational Needs) tiene diferentes significados en los distintos países, en algunos países el término BES se refiere al alumnado con discapacidades tradicionales (físicas, mentales y sensoriales), mientras que en otros esta categoría también incluye al alumnado con dificultades de aprendizaje (como la dislexia, la discalculia, la disgrafía, etc.) y desventajas (problemas mentales y de comportamiento); Análogamente, los tipos de discapacidad y sus clasificaciones y taxonomías cambian de un país a otro (Gasperoni, 2012; OCDE, 2008; Trellle A. et al., 2011).

El término "discapacidad" suele tener diferentes significados según el país y también puede cambiar dentro del mismo país, un ejemplo es Francia (hay dos definiciones diferentes de discapacidad utilizadas por dos Ministerios diferentes). En Grecia, Suiza e Irlanda, el término

"discapacidad" incluye también las dificultades de aprendizaje que tienen otros países en relación con la BES, y en el caso de Suiza solamente, incluye también situaciones de desventaja socioeconómica y étnica. El Canadá, España, México y Turquía incluyen en la categoría de discapacidad tanto al alumnado deficitario como al talentoso. Dinamarca, Noruega y el Reino Unido (Inglaterra específicamente) no utilizan clasificaciones sino un enfoque más pragmático, que apoya las necesidades de responder a las dificultades que surgen en el proceso de escolarización (OCDE, 2008).

Dada la heterogeneidad léxica es difícil llegar a una comparación internacional. Para superar este problema, la OCDE se refiere al término *Necesidades Educativas Especiales* utilizado por la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED)* de la UNESCO, que incluye en la categoría de BES tanto al estudiantado con discapacidades como al estudiantado con dificultades de aprendizaje para los que la escuela activa recursos adicionales (OCDE, 2008). Tienes BES cuando "se movilizarán recursos adicionales (públicos y/o privados) para apoyar a las escuelas en la ayuda a los alumnos con dificultades para acceder más eficazmente al programa educativo ". (Ibidem, 2008, p. 37)

La OCDE, refiriéndose a esta definición, hace dos distinciones: 1. los "recursos" adicionales, es decir, los que se añaden a los que normalmente se asignan al alumnado (de carácter financiero, vinculados a instrumentos/materiales, vinculados al personal) son el primer requisito para identificar los BES; 2. las diferentes categorizaciones utilizadas por los distintos países se simplifican en tres grandes categorías:

- a. = *discapacidad*
- b. = *dificultad*
- c. = *desventajas*

La categoría "a=discapacidad" incluye lo siguiente "El estudiantado con discapacidades o impedimentos considerados en términos médicos como trastornos orgánicos atribuibles a patologías orgánicas (por ejemplo, en relación con defectos sensoriales, motores o neurológicos)" (Ibidem, 2008, p. 20), por lo que las dificultades se remontan a causas orgánicas.

La categoría "b=dificultad" incluye "Estudiantado con desórdenes de comportamiento o emocionales, o dificultades específicas de aprendizaje» (Ibidem, 2008, p. 20), de modo que los trastornos específicos del aprendizaje y la necesidad educativa surgen de la interacción problemática del estudiantado con el contexto.

La categoría "c=desventajas", por último, está compuesta por "Estudiantado con desventajas derivadas principalmente de factores socioeconómicos, culturales y/o

lingüísticos"(Ibidem, 2008, p. 20) cuyas necesidades están relacionadas con estos factores (Treille A. et al., 2011).

La categoría b. en Italia, ausente en la encuesta de la OCDE en 1996/1999/2001/2003, fue introducida por la Ley 170 de 2010.

Consultando los documentos de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la educación inclusiva de 2016/17 (European Agency on Inclusive Education (EASIE), 2018) y las recomendaciones de la UNESCO (2015) se obtiene una imagen de la inclusión de los procesos escolares inclusivos en los distintos Países europeos en los últimos años. Esta evaluación se basa únicamente en datos cuantitativos, ya que faltan parámetros objetivos comunes entre los distintos Países que permitan una evaluación cualitativa.

En la actualidad existen, a diferentes niveles, dependiendo de cada País, los tres principales sistemas educativos para alumnado con necesidades educativas especiales: sistema inclusivo; sistema multidireccional; sistema bidireccional. En Italia, España, Portugal y Grecia existe la plena inclusión en todo el sistema escolar, sólo en casos excepcionales, en presencia de discapacidades graves, donde es necesaria una supervisión médica continua, el estudiantado estudia en centros especiales. En casi todos los Países, con diferentes modalidades y porcentajes, existe el modelo multidireccional, es decir, la posibilidad de elegir entre la inclusión en las clases ordinarias y las escuelas especiales, con la excepción de Alemania, que sigue teniendo un sistema bidireccional.

El hito fundamental de la civilización mundial comenzó a tomar forma con la Convención de las Naciones Unidas sobre el Reconocimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. La llegada a la Convención pone de manifiesto un alto nivel de sensibilidad humana y una apertura de horizontes, en una perspectiva de reconocimiento de los derechos sociales y civiles de los sectores más débiles de la población (Balatella y Littamé, 2009). El cambio ha sido notable: la condición de discapacidad ya no se deriva de una limitación funcional (experiencia individual), sino como consecuencia de las barreras, la discriminación y los obstáculos sociales. La Convención nació de la necesidad de proteger la dignidad y los derechos de las personas con discapacidad, ya que en la mayor parte del mundo esta categoría de personas sigue encontrando, en la vida cotidiana, marginación, discriminación y obstáculos (Gardou, 2010; 2012). El 15% de la población mundial tiene que ver con la discapacidad. Una mayor presencia se encuentra en los países en desarrollo, donde sólo entre el 1% y el 5% de los niños y las niñas tienen una educación formal (UNESCO, 2008). Incluso en el tercer milenio la discapacidad es tanto un efecto como una causa de la pobreza, tanto por la falta de recursos como por la reducción de la visibilidad social (Pavone, 2014). En muchos países occidentales

la legislación nacional ha apoyado la inclusión social y educativa de las personas con discapacidades. Pero también es cierto que, incluso en los casos en que se han adoptado políticas inclusivas, los comportamientos colectivos e individuales han puesto barreras a la participación equitativa de las personas con discapacidad en la vida social, lo que indica una insuficiencia de los dispositivos adoptados (Nussbaum, 2007; 2013). Hay países que son virtuosos en la esfera de la accesibilidad (Reino Unido) pero que aún mantienen escuelas especiales, países como Francia y Bélgica que mantienen formas de laboratorios protegidos, países que tienen excelentes sistemas de transporte pero adoptan la segregación social. De hecho, en Europa, el 60% de alumnado con discapacidad asiste a escuelas y clases ordinarias, la tasa de abandono escolar del alumnado con discapacidad es dos veces mayor que la del alumnado sin discapacidad, por lo que el camino todavía parece muy largo (Ibidem, 2013).

Según los datos proporcionados por el último informe de la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (EASIE, 2018), en la mayoría de los países la mayoría del estudiantado con necesidades educativas especiales asiste a la educación tradicional y su colocación tiene lugar en clases tradicionales. El estudiantado que no asiste a la educación inclusiva es colocado en clases especiales dentro de la escuela regular. El alumnado que no asiste a la escuela convencional es colocado en escuelas especiales (Ibidem, 2018). Existen marcadas diferencias en las tasas de estudiantado que tiene una necesidad educativa especial (incluida la discapacidad) y que, por lo tanto, necesita una oferta educativa adicional. Estos datos reflejan las diferencias existentes en las políticas educativo-didácticas de los diferentes países. Los países con tasas de identificación de BES (estudiantado certificado por la Necesidades educativas especiales) más altas coloca a su estudiantado en clases inclusivas (Ibidem, 2018).

Estos documentos presentan, sin embargo, un cuadro parcial de la situación real, de hecho, en muchos casos, proporcionan cifras relativas a las personas con discapacidades que dentro de cada país están incluidas en categorías específicas reconocidas por la legislación del mismo país (dificultades, discapacidades, *necesidades educativas especiales*, desventaja). No es fácil para el lector desentrañar esta maraña léxica y si por un lado estos estudios son una fuente de información exhaustiva sobre estos aspectos específicos, por otro lado estos mismos datos no proporcionan información de calidad sobre las decisiones tomadas.

Un estudio vienés realizado en la escuela secundaria muestra una gran zona gris en lo que respecta a la integración/inclusión. Los resultados mostraron que, en promedio, un tercio de las escuelas encuestadas se sentían en camino de la inclusión, mientras que las demás mostraban poca integración en sus aulas. La mitad de profesorado entrevistado dijo que no

conocen el verdadero significado de la inclusión, para algunos de ellos "la inclusión es simplemente una palabra de moda" (Dovigo, 2016).

Un grupo de investigadores de la Universidad de Barcelona (Sabando et al., 2016) realizó un estudio sobre las escuelas primarias de Cataluña, evaluando la relación entre la inclusividad de los centros y los resultados de aprendizaje de alumnado de primaria. De hecho, para la UNESCO (2008) la educación puede definirse como de calidad si proporciona los recursos y el apoyo necesarios para alcanzar los más altos niveles de aprendizaje a todo el estudiantado, según sus capacidades. Los resultados mostraron que el 21% no evalúa la inclusión, el 43% no utiliza herramientas y el 36% de los centros evalúan la inclusión. Más del 73% de las escuelas en lo que respecta al clima de inclusión dentro de las clases declararon que llevan a cabo actividades como la acogida de alumnado inmigrante, la flexibilidad en la evaluación, el apoyo personalizado, las reuniones con las familias. El 22% de los centros desarrollaron actividades para el mantenimiento del idioma original y el fomento de la diversidad cultural. El 53% de las escuelas proporcionan apoyo y soporte pedagógico al estudiantado con discapacidades o dificultades de aprendizaje dentro del aula, el 44% fuera del aula y el 2% proporciona apoyo fuera del horario escolar. En cuanto a la formación del profesorado en materia de inclusión, el 14% declaró tener un alto nivel de educación, el 43% un nivel medio de educación y el 42% un nivel bajo de educación. En conclusión, las escuelas han demostrado que se esfuerzan por aplicar prácticas inclusivas, pero prevalecen las prácticas más tradicionales que excluyen a la familia y la comunidad de las actividades educativas.

En Italia, aunque han transcurrido muchos años desde la ratificación de la Convención, todavía estamos muy lejos del cambio de época introducido. No hay todavía un frente compacto que apoye el cambio, la escuela está más atenta a él, pero la situación es irregular con picos negativos en las regiones del sur y periféricas. Hay que tener en cuenta que la aplicación de la Convención y los cambios importantes no sólo pueden provenir de la legislación, sino que hay mucho que hacer en las prácticas cotidianas y en las relaciones con las personas con discapacidad.

En Italia, en los últimos años, en la comunidad científica de la Pedagogía y la Didáctica Especial, el debate sobre las dificultades profesionales y los posibles cambios en el papel de el profesorado de apoyo en la integración escolar del estudiantado con discapacidades ha sido muy acalorado. Arcangeli et al. (2016) (Universidad de Perugia) han realizado una encuesta sobre la calidad de las prácticas de inclusión en diversas instituciones educativas, en la que participaron también el profesorado que asistió al curso de especialización en apoyo. De ello se desprende un panorama no especialmente reconfortante, pero de la misma manera se prefirgan

nuevas formas de realización de este papel para evitar formas de separación/delegación por parte del profesorado de los programas de estudios. Camedda y Santi (2016) (Universidad de Padua) desarrollan aún más este tema profundizando en el estudio de las actitudes inclusivas del profesorado, ya que una escuela verdaderamente inclusiva se basa en valores y actitudes que reconocen las diferencias humanas. Los resultados de esta investigación señalan la necesidad de promover un cambio generalizado en los valores y las culturas inclusivas, no sólo por parte de un número limitado de profesorado especializado. La figura del profesorado de apoyo debe ser analizada, deconstruida y repensada desde una perspectiva inclusiva, reduciendo las distinciones (currículo/apoyo) para llegar a un concepto de profesorado inclusivo, que cumpla la tarea educativa de enseñar a todos y todas, valorando y reconociendo las diferencias de cada estudiante. En el contexto internacional, otros estudios (Ainscow y Miles, 2008; Avramidis y Noewich, 2002; Fiorucci, 2014) han investigado las actitudes inclusivas del profesorado, reconocidas como un elemento determinante en la realización de contextos inclusivos.

La educación inclusiva se refiere a la totalidad y la individualidad de cada alumno y alumna, se centra en las capacidades, los límites y las necesidades que posee cada individuo, y para evitar la exclusión, primero en la escuela y luego en la sociedad, es necesario crear contextos educativos inclusivos y equitativos. En el entendimiento de que la inclusión y la equidad están fuertemente conectadas, una presupone a la otra, pero esto se discutirá específicamente en el próximo capítulo.

3. Reciprocidad entre equidad y educación inclusiva

3.1. Inclusión y equidad en la escuela

La inclusión escolar está vinculada al concepto de "equidad" por una sólida relación de reciprocidad, la inclusión implica equidad, es decir, la democratización de los sistemas de formación debe tener como objetivo la construcción de un sistema de igualdad de oportunidades en los aspectos estructurales, organizativos y pedagógicos (OCDE, 2012).

Hablar de equidad educativa significa afirmar de prácticas y principios en los que las variables personales y sociales (etnia, género, religión, sexo, situación socioeconómica, etc.) no obstaculizan la formación educativa. Para ello, el sistema educativo debe prevenir y eliminar todo tipo de barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje, a fin de garantizar que todas las personas puedan acceder a la educación (OCDE, 2012). Por lo tanto, la "equidad

educativa" se considera como grados de competencia proporcionados y garantizados a todos y todas y como calidad de la preparación y no sólo como una posibilidad de asistencia o acceso (Ibidem, 2012). Según la OCDE (2012), un sistema educativo puede considerarse verdaderamente justo cuando garantiza a una gran parte de la población escolar no sólo el acceso a la educación sino también cuando asegura niveles efectivos de competencia educativa a todos y todas (Falzetti y Ricci, 2012).

Hacia finales del siglo XX la mayor atención a la equidad educativa, según Meuret y otros (2006), es consecuencia de la mayor importancia que se da a los efectos sociales del fracaso escolar y el aumento progresivo de la cuestión de la justicia social y el respeto de los niños/as y personas adolescentes.

Bottani y Benadusi (2006) cree que la "popularidad" del concepto de equidad se debe a las diversas dificultades que encuentran las escuelas para sobrevivir y reproducirse. Estas dificultades, según sus estudios, pueden ser superadas por los sistemas escolares al hacerse más equitativos para asegurar el acceso a la educación y la distribución de los conocimientos.

Bottani y Benadusi (Ibidem, 2006) consideran que los paradigmas de "calidad" e "igualdad" de la educación que hasta el siglo pasado inspiraron las reformas escolares y la construcción de indicadores para la evaluación del proceso de enseñanza son ahora inadecuados dada la complejidad del contexto social. Por lo tanto, según sus estudios, es necesario un nuevo paradigma centrado en la *equidad* que genere políticas escolares progresistas y más representativas de la sociedad.

Para profundizar en estos aspectos Benadusi (2006) divide los principios que inspiraron los sistemas educativos en períodos. En el siglo pasado, los años sesenta y setenta vieron la *eficiencia/eficiencia* y la *igualdad* como paradigmas de referencia, en algunos casos incluso en contraste entre sí. En los años ochenta y noventa, del siglo XX, dominó el concepto de *equidad*, acompañando y no sustituyendo a los paradigmas anteriores. Según su estudios, la novedad radica en que la equidad no sólo se refiere a la distribución del servicio sino también al procedimiento para su distribución. Por lo tanto, en el ámbito educativo se refiere a la diversificación de las herramientas pedagógicas y los recursos económicos para garantizar a todas las personas el logro de las competencias básicas y el pleno desarrollo de las potencialidades (Ibidem, 2006). El concepto de *igualdad*, considerado anteriormente como algo natural que sólo necesita ser medido, según Benadusi (2006), ha sido "relativizado" y "problematizado" por la *equidad*. Meuret (2003) define:

[*la eficacia* como] la capacidad de hacer avanzar a los estudiantes más de lo que se podría esperar teniendo en cuenta sus características en el momento de su ingreso en la escuela [y *la equidad* como] la capacidad de reducir la diferencia de rendimiento entre los estudiantes más débiles y los más fuertes. (p. 2)

Por lo tanto, la equidad y la igualdad son conceptos similares, pero como Meuret sostiene también distintos "detrás de la igualdad, la equidad" (Ibidem, 2003, p. 44).

Gran parte de la literatura, en lo que respecta a la igualdad y la equidad, se refiere al pensamiento de Sen (1982; 1992), que explica la equidad analizando éticamente la igualdad y haciendo distinciones sobre los diferentes significados del propio concepto.

Meuret (2006) refiriéndose a la teoría de Sen especifica que declarar la igualdad de algo es también aceptar la desigualdad de otras cosas, de la misma manera hay diferentes concepciones de la equidad que difieren en la forma de organizar su eficacia, la equidad y la libertad o el carácter de las desigualdades. Por lo tanto, para superar estas dificultades, es necesario medir la equidad utilizando muchos indicadores que permitan a cada uno preguntarse por qué ha elegido un determinado criterio de igualdad. La equidad es, por lo tanto, un concepto básico para actuar sobre aquellos factores sociales que generan el fracaso escolar y que determinan la adaptación social y el estilo de vida de las personas. Meuret sostiene que las escuelas pueden hacer muy poco respecto a las desigualdades sociales y de talento, pero también es cierto que un cierto tipo de organización escolar puede mitigar la influencia de estos factores en el aprendizaje del alumnado "más débil" y también puede educar al alumnado "más fuerte" para que se beneficien de su mayor educación y competencia no sólo durante el período escolar sino también en su vida profesional. También recuerda que una parte de la desigualdad escolar se debe a la propia escuela, su funcionamiento y organización (Ibidem, 2006).

Chiosso (2003) considera la "equidad escolar" como una garantía de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y como la eliminación de las causas que impiden su aplicación, el reconocimiento de este principio en las escuelas italianas comenzó en la segunda mitad del siglo pasado. Antes de ese período la escuela estaba estructurada según el "mejor", de hecho uno de los lemas de la reforma gentil de 1923 (expresión de la cultura elitista italiana) decía: "lo mejor para unos pocos, un poco para todos" (Ibidem, 2003, p. 169).

Sin embargo, a partir de los años 50, este modelo elitista comenzó a enfrentarse a una creciente presión social. Las presiones sociales y económicas, como recuerda Chiosso,

representaron un importante nudo de unión para la escuela italiana que a finales de los años cincuenta inauguró un proceso institucional que transformó la escuela selectiva en una "escuela de masas" (Chiosso, 2003). El principal principio inspirador de las políticas escolares en Italia, a partir de este momento, se convierte en el de asegurar la igualdad de oportunidades educativas. Los modelos adoptados fueron principalmente dos:

“Un modelo "centrado en la escuela", centrado en la primacía de la escuela como lugar prioritario de formación [...], y uno de "integración de recursos", basado en la interacción entre los recursos escolares y extraescolares organizados en un sistema.”
(Ibidem, 2003, p. 170)

Según el modelo de "centro escolar", el abandono escolar y las dificultades escolares afectan principalmente a los alumnos y las alumnas con un menor bagaje cultural y socioeconómico familiar, de lo que se deduce que la tarea de la escuela pasa a ser la adopción de "estrategias compensatorias" para equilibrar las deficiencias de la familia. En los Estados Unidos se intentó resolver este problema adoptando nuevas teorías de planificación y nuevas prácticas de enseñanza, mientras que en Italia, en cambio, prevaleció la idea de que la solución podía darse aumentando el tiempo de escolaridad, por lo que se iniciaron experimentos "a tiempo completo" que luego se convirtieron en estructurales (Ibidem, 2003, p. 171). Sin embargo, como nos recuerda Chiosso, estas políticas pronto resultaron ser inadecuadas para algunos estudios, porque consideraban la escuela como un mecanismo de este sistema social injusto y, por lo tanto, también generaba desventajas y exclusión como un caldo de cultivo para la injusticia económica y las jerarquías sociales. De estas motivaciones, a principios de los años 70, nació el enfoque basado en la "teoría de la reproducción", en antítesis con la teoría de la compensación, según la cual la escuela debía ponerse al servicio del alumnado más débil y no del mejor. Según Chiosso (2003), este enfoque tenía el mérito de subrayar la relación entre los antecedentes culturales y económico-sociales y el destino de la escuela, señalando los límites de quienes creían que el éxito escolar era sólo el resultado de las predisposiciones personales. En su estudios recuerda que, al mismo tiempo, el concepto de equidad educativa fue asimilado con el concepto de equidad escolar y el debate sobre las políticas escolares centró sus energías exclusivamente en la derrota de la marginalidad a expensas del rendimiento cultural. A pesar de ello, este último enfoque, en contraposición al compensatorio, tuvo la contribución de

esbozar un modelo de escuela "antiselectiva" y "uniforme", mucho más atenta a la socialización, el bienestar emocional y la exclusión social (Ibidem, 2003, pp. 171-172).

A finales de los años setenta se desarrolló el segundo modelo definido por Chiosso de "integración de recursos", que a nivel práctico al principio no tuvo mucho éxito porque estaba dominado por la centralidad de la escuela. Los que apoyaban este modelo creían que era esencial ampliar el concepto de equidad educativa "Reconociendo igual dignidad y valor también a las experiencias y lugares de formación fuera del sistema escolar, como la formación profesional y empresarial y la variedad de oportunidades educativas que ofrecen los programas extracurriculares en general." (Ibidem, 2003, p. 172).

La equidad educativa sólo indicaba la superación de la perspectiva escolar, que se desarrolló en dos partes:

por un lado, ampliando las responsabilidades educativas de los organismos extraescolares en el proyecto de formación de la persona; por otro lado, mediante la aplicación de nuevas prácticas pedagógicas, especialmente en el ámbito de la formación profesional y de las personas adultas (Ibidem, 2003, p. 173).

Hacia finales del siglo pasado todos los países occidentales, incluida Italia, según Chiosso, tuvieron que llevar a cabo reformas para garantizar el acceso a la educación a nivel cuantitativo sin sacrificar el aspecto cualitativo:

Las reformas presentan algunos rasgos comunes como, por ejemplo, el esfuerzo por paliar el aislamiento de la escuela y superar su tradicional pretensión de autosuficiencia, dar a las escuelas individuales una amplia autonomía de decisión en un marco de limitaciones generales, considerar a los alumnos no sólo como ciudadanos que se organizan en una sociedad, sino como recursos que deben ser explotados al máximo de sus capacidades mediante programas de estudio y trabajo "personalizados". En general, las reformas de los últimos años no conciben la escuela como el único centro vital de las estrategias educativas de un país [mientras que] la igualdad en la educación es el

resultado combinado de las iniciativas adoptadas también en otros sectores y, en particular, en el mundo social y laboral. (Ibidem, 2003, pp. 173-174)

Con la creación de la escuela media, según Besozzi (2009), se empieza a tomar conciencia de que la igualdad en el acceso a los sistemas educativos no conduce a una utilización óptima ni se traduce en un éxito académico asegurado. Para su estudio, aspirar a la igualdad significa dar importancia a las necesidades y expectativas de la diferenciación y señala que en el sistema educativo italiano todavía existe una especie de "segregación educativa" en referencia al origen social, de hecho en el juicio de salida del estudiantado de la escuela media se aborda según los antecedentes familiares. Muchos estudios demuestran el vínculo entre la condición social, las elecciones y los resultados educativos, en los que la calificación educativa de los padres y sus condiciones socioeconómicas predicen las carreras escolares y laborales de sus hijos y hijas. Besozzi continúa argumentando que en la escuela italiana el mérito está fuertemente influenciado por las ventajas culturales y económicas de las que se beneficia el estudiantado y, según algunos estudios recientes, la escuela sólo confirma el patrimonio cultural que el alumnado presenta al entrar en la escuela. De ello se desprende que, según concluye Besozzi, la cuestión de la equidad sigue abierta, ya que desde el punto de vista conceptual es necesario superar el falso dilema de que la igualdad se opone a la diferencia.

El compromiso con la equidad y la democracia en las escuelas requiere un esfuerzo de cambio, para desarrollar una reflexión crítica sobre las políticas educativas que levantan barreras a la participación y el aprendizaje. Ese esfuerzo requiere también formas de intencionalidad colectiva, ya que el cambio que lucha por superar la exclusión sólo puede hacerse efectivo mediante un enfoque participativo sistemático que considere la inclusión como un proceso continuo. De hecho, Booth y Ainscow (2011) sostienen a este respecto que la inclusión debería ser un esfuerzo continuo para deconstruir y reconstruir las políticas y prácticas para eliminar las barreras a la participación y el aprendizaje.

La promoción de la inclusión en las escuelas, entendida como un proyecto que tiene por objeto fomentar los vínculos basados en la valoración de la diversidad, contrasta con la tendencia actual que evalúa el éxito académico del estudiantado refiriéndose al rendimiento individual. Los sistemas internacionales de evaluación tienden a establecer clasificaciones anuales de las escuelas en diferentes países, basadas en datos sobre el rendimiento académico del estudiantado. Como resultado, el estudiantado se reduce a sólo el tamaño del grado, mientras que se descuida la riqueza y complejidad de la experiencia educativa (Slee, 2011). En

los contextos educativos, para lograr una mayor equidad y, por lo tanto, una mayor justicia social, es necesario que el compromiso de la comunidad se dirija a crear escuelas más atentas a la diversidad y a las dinámicas. Este compromiso se basa en la asunción de una perspectiva ética capaz de dar valor a la labor educativa, pero también implica la evolución de la propia organización escolar actual (Apple, 2014; Ball, 2010; Ballantine et al., 2017; Young y Muller, 2015). Hoy en día, la personalización educativa sustituye a la normalización anterior, y el valor y la calidad del producto final en la organización escolar parecen estar cada vez más vinculados a la participación activa de los interesados. El objetivo de la escuela, por lo tanto, no sólo es personalizar la actividad educativa de acuerdo con cada persona estudiante, sino también involucrarla activamente en el proceso educativo, para hacerla coproductora del servicio educativo (Robertson, 2014). Por lo tanto, parece crucial construir un entorno educativo inclusivo y justo como resultado de la colaboración y la solidaridad de todos los miembros de la comunidad.

3.2. Algunos estudios nacionales e internacionales sobre la inclusión educativa

El tema de la inclusión en la educación, en los últimos veinte años, ha tenido un mayor interés que en el pasado, desplazando la atención principalmente hacia la calidad de la educación escolar (habilidades y capacidad para eliminar o disminuir los efectos de los factores sociofamiliares en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas) y no sólo hacia la accesibilidad a la educación (Falzetti y Ricci, 2012).

Este creciente interés en la literatura ha impulsado a varias organizaciones, tanto nacionales como internacionales (OCDE, por nombrar algunas: OCDE-PISA, IEA-TIMES y AIE-PIRLS; Servicio Nacional de Evaluación (SNV) - INVALSI), a dedicar parte de su labor al fomento de la inclusión educativa, pero también ha permitido disponer de datos más fiables que han centrado la atención en el tema de la difusión de la riqueza en un sentido más amplio que el material, intrigado por comprender cómo se distribuyen entre la población ciertos factores considerados esenciales para el bienestar de la comunidad, de los que la educación desempeña un papel fundamental (Falzetti y Ricci, 2012).

Falzetti y Ricci (2012) realizan un estudio sobre las diferencias encontradas en el contexto italiano, sobre el tema de la equidad en el servicio escolar, a través de los datos recogidos en las clases de muestra por el Servicio Nacional de Evaluación en el año 2010/2011. En el estudio de la equidad educativa, según sus estudios, no son suficientes los datos relativos al porcentaje de estudiantado que, tras finalizar sus estudios, no alcanza niveles adecuados de preparación para el ejercicio de la ciudadanía activa (Meuret, 2002), o que no termina un curso

de estudios, pero a los datos de las clases de muestra recogidos por el Servicio Nacional de Evaluación del Sistema de Educación y Formación (INVALSI, 2011) hay que aplicar el índice Amartya Sen (1976) para estudiar la pobreza en las escuelas, al que ya se había referido el *Grupo Europeo de Investigación sobre la Equidad de los Sistemas Educativos* (EGREES) para el análisis de los datos del PISA de la OCDE. Falzetti y Ricci con su análisis mostraron que el estudiantado de las regiones meridionales tiene más dificultades que el estudiantado de otras regiones; las situaciones críticas en la escuela secundaria también se extienden a las regiones que suelen obtener buenos resultados (Umbría, Lacio y parte de Emilia Romagna). Sus estudios sostienen que en esas regiones hay preocupación por la equidad de las instituciones educativas locales: hay una proporción considerable de alumnado con dificultades y los niveles alcanzados en las aptitudes, en algunos casos, están por debajo del nivel mínimo permitido (décimo percentil nacional). En algunas regiones, como Apulia, donde el índice de debilidad es ligeramente inferior al de otras regiones meridionales, el índice de excelencia es incluso inferior a la media nacional. Para Falzetti y Ricci (2012) esto significa que la mejora que se encuentra sólo se refiere a la disminución de las situaciones más graves, excluyendo una mejora de la excelencia. Cerdeña, en particular, tiene índices de pobreza educativa superiores a la media nacional e índices de excelencia educativa inferiores a la media nacional (Ibidem, 2012, pp. 12-13).

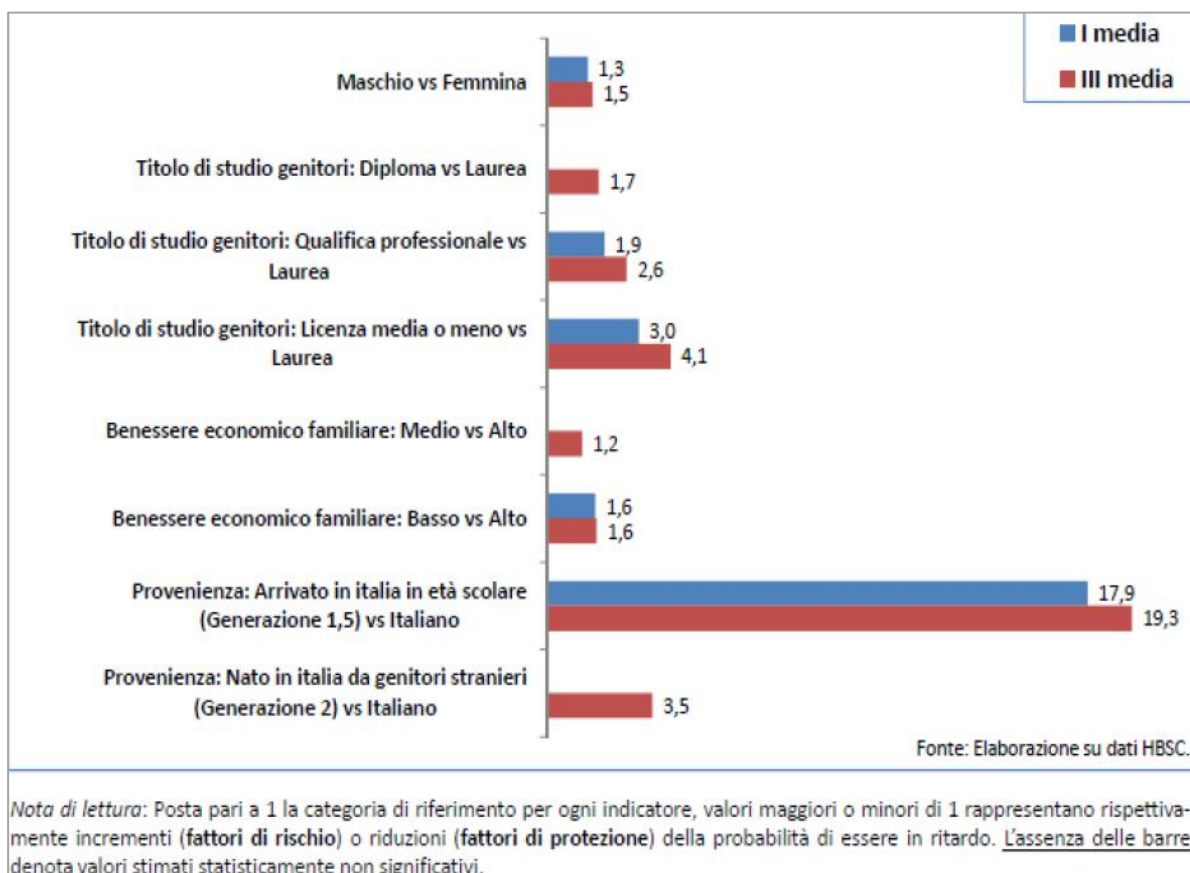
En el sistema educativo italiano, según el último estudio de la Fundación Giovanni Agnelli (Gasperoni, 2012; Trellle A. et al, 2011), persisten desigualdades considerables tanto en el acceso a la educación como en la garantía del derecho a una educación de calidad. La Fundación centra su estudio en particular en el estudiantado de secundaria, y señala que la primera llamada de atención para el abandono escolar es el retraso escolar. Estos retrasos, según la encuesta, comienzan a aparecer en la escuela secundaria (hasta un 10%). De hecho, si por un lado se ha garantizado el acceso a la educación para todos y todas en la escuela secundaria, por otro lado se ha desestimado el éxito educativo. En el estudio se argumenta que de poco sirve premiar el talento, hablando de meritocracia si no se crean entonces las condiciones para que todos y todas, independientemente del contexto cultural y socioeconómico de referencia, puedan demostrar su potencial. En la formación de las clases se traiciona inmediatamente la promesa de equidad, que, en cambio, representaría el primer intento de eliminar el riesgo de tener que lidiar con clases de estudiantado desparejado (o, como decimos en la parte experimental de esta encuesta: "bombas de tiempo real") donde las relaciones se transforman en "círculos viciosos de desmotivación, en lugar de círculos virtuosos de empuje mutuo" (Ibidem, 2011, p. 26); y luego también todas las estrategias didácticas que se deben emprender

para minimizar/eliminar el peso de los factores externos (antecedentes culturales y socioeconómicos del estudiantado) en el proceso de aprendizaje.

El estudio realizado por la FGA (Gasperoni, 2012; Trellle A. et al., 2011) muestra que la escuela secundaria tiene un concepto puramente formal y cuantitativo de la equidad, ya que se han descuidado los aspectos cualitativos de la educación y la capacitación (Ibídem, 2011). En la encuesta se destacan cuatro factores principales que contribuyen a aumentar el riesgo de fracaso escolar del alumnado de este nivel de enseñanza: los contextos y dinámicas escolares; las características demográficas y sociales del alumnado; los hábitos y comportamientos extraescolares; y las zonas territoriales de referencia. El estudio revela que el estudiantado con mayor riesgo de exclusión es que no pertenece a la UE, y que los varones de origen cultural y socioeconómico desfavorecido tienen, en promedio, una trayectoria educativa irregular (Figura 8).

Figura 8

Factores familiares y sociodemográficos que aumentan la probabilidad de llegar tarde a los estudios

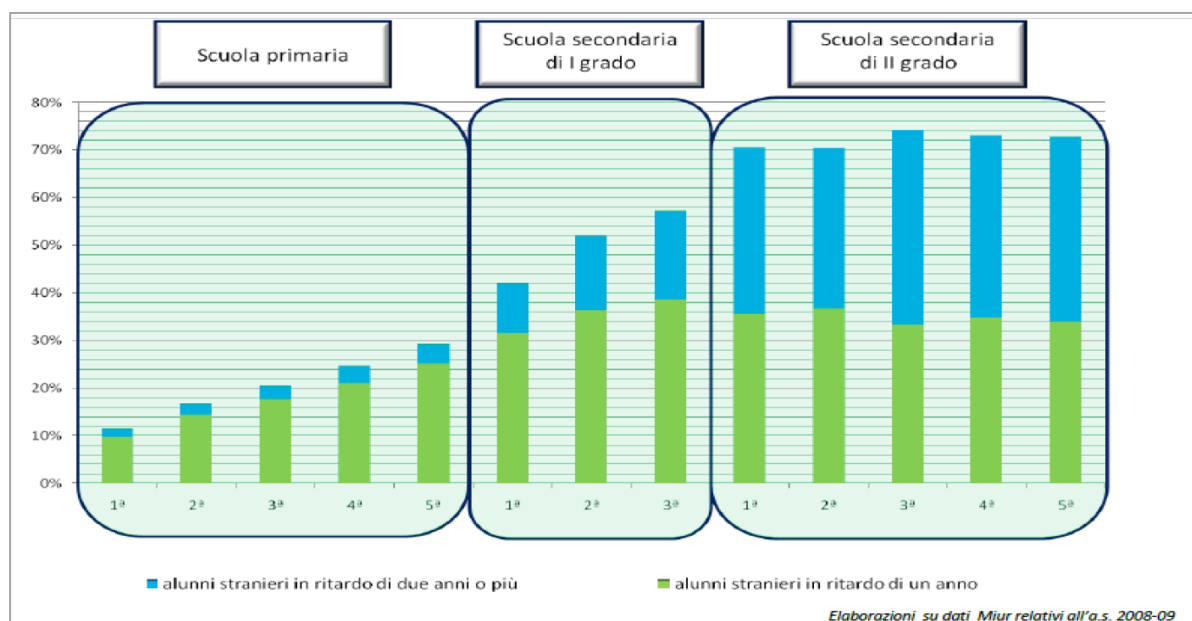


Fuente: Trellle A. et al., 2011, p.33.

El FGA (Gasperoni, 2012; Trellle A. et al., 2011) afirma que el alumnado de segunda generación no comunitario (es decir, nacido en Italia de padres extranjeros) ingresa en la escuela secundaria en condiciones sustancialmente iguales a las de el alumnado italiano, pero la probabilidad de repetir algunos años puede ser hasta 3,5 veces mayor que la del alumnado italiano en el tercer año. La primera generación de alumnado no comunitario (es decir, no nacido en Italia y que llega a la edad escolar) llega al primer año de la escuela secundaria con una probabilidad de llegar unas 18 veces más tarde que sus compañeros y compañeras italianas, que es hasta 19 veces más tarde en el tercer año (Figura 9). La causa principal es, sin duda, el problema de la adaptación al nuevo entorno y el problema del lenguaje, pero el enorme diferencial de riesgo, según la FGA, se debe a las prácticas pedagógicas y organizativas incapaces de contenerlo y prevenirlo (Ibidem, 2011, pp. 33-34).

Figura 9

Porcentaje de alumnado no italiano que llegan tarde a la escuela

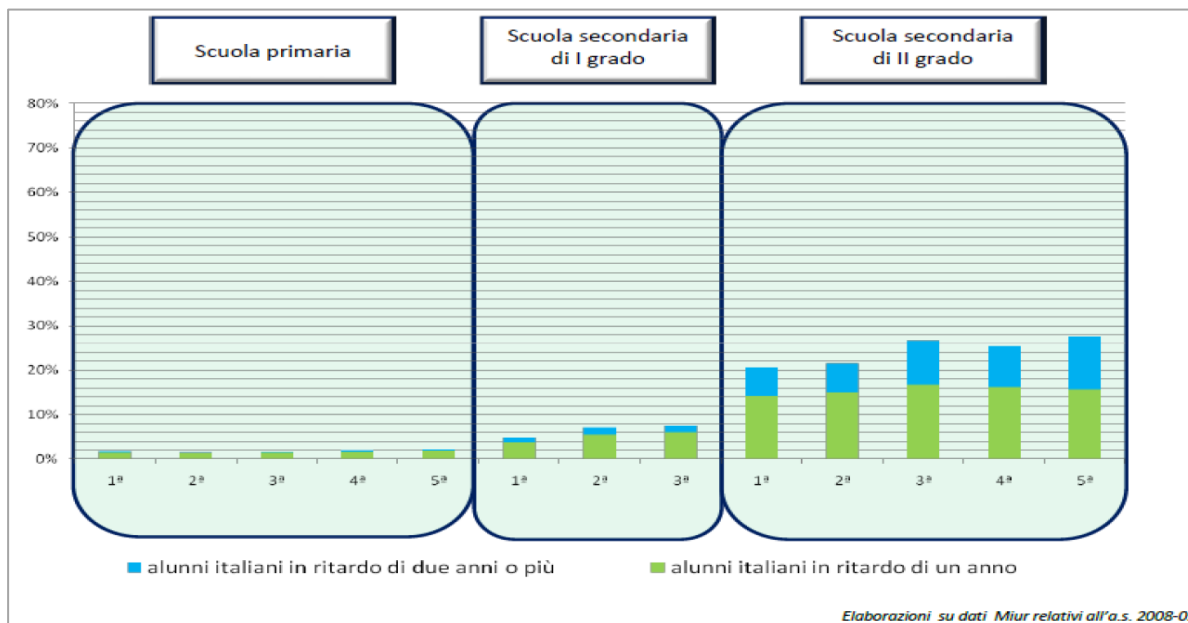


Fuente: Trellle A. et al., 2011, p.8.

Como puede verse en la Figura 10, el estudiantado italiano alcanza la tasa de repetición del 20% en la escuela secundaria.

Figura 10

Porcentaje de alumnado italiano que llega tarde a la escuela



Fuente: Treille A. et al., 2011, p.8.

En conclusión, según la FGA, la escuela secundaria no garantiza la equidad educativa para todo el estudiantado debido a las culturas, políticas y prácticas de enseñanza poco inclusivas (Ibidem, 2011, pp. 143-144).

Las encuestas realizadas en los cursos escolares 2012/13 y 2015/16 basadas en el programa PISA de la OCDE y INVALSI muestran que el estudiantado inmigrante obtiene un rendimiento significativamente inferior al de sus compañeros y compañeras italianos (Azzolini y Baroni, 2013; Contini y Azzolini, 2016). Esta situación afecta a todo el estudiantado inmigrante, tanto si ha nacido en Italia como si ha llegado más tarde. El estudiantado inmigrante en comparación con sus compañeros y las compañeras de clase italianos, tiene tasas de promoción más bajas, y esta diferencia aumenta considerablemente en la transición de la escuela primaria a la secundaria y luego a la escuela secundaria para el estudiantado de primera generación (Barban y White, 2011; Mussino y Strozza, 2012). Esto último, cuando llega a nuestro país, suele ser colocado en clases de nivel inferior según su edad. Lo que no logran compensar las numerosas lagunas lingüísticas, sociales y culturales que presenta su nueva situación se ve obligado a repetir el curso escolar. Debido a esta condición de retraso escolar, que se agrava con el tiempo y conduce a la estigmatización, el estudiantado de primera generación corre más riesgo de abandonar la escuela antes que el alumnado nativo, pero incluso lo que consigue asistir a la escuela secundaria suele acabar eligiendo estudios profesionales.

Esta opción es recomendada frecuentemente por el profesorado, pero los padres también prefieren caminos de estudio más cortos para sus hijos y hijas por razones tanto culturales como económicas. De esta manera, el estudiantado extranjero que asiste a escuelas de formación profesional de tres años tiene menos probabilidades de acceder a la educación universitaria y, por lo tanto, de encontrar mejores oportunidades de trabajo en el futuro. En el año escolar 2012/13 sólo el 19,3% del estudiantado inmigrante solicitó su ingreso en la escuela secundaria, el 39,4% eligió escuelas de formación profesional. El estudiantado nativo que eligió escuelas secundarias y vocacionales tiene un porcentaje mucho menor. En general, esta situación está directamente vinculada a las condiciones socioculturales y económicas de las familias de los inmigrantes (Fuligni y Yoshikawa, 2003; Mogueu y Santelli, 2015). Sería necesario profundizar, a la luz de estos factores, en las prácticas de implícitas y explícitas que influyen en las opciones educativas de este estudiantado.

Según uno estudio más recientes realizados por la OCDE (2018) donde se analizan:

- Escolarización
- Inactividad de los jóvenes
- Acceso a la educación terciaria

Se ha podido observar que en casi todas las regiones italianas, hay pruebas de una escolarización completa (es decir de todas las personas en edad escolar) no sólo en el período de escolarización obligatoria, sino también en la edad preescolar (3 a 5 años de edad). El 83% del estudiantado del grupo de edad de 15 a 19 años está escolarizado, justo por debajo de la media de la OCDE del 85%, esta cifra es similar en todas las regiones italianas con la excepción de algunas regiones con el 88% (Friuli-Venecia Julia, Emilia-Romaña, Trento, Las Marcas, Toscana) y tres regiones con menos del 80% (Bolzano, Puglia y Sicilia). En lo que respecta a la asistencia a la escuela secundaria superior, es superior al promedio de otros países de la OCDE, siendo más probable que los niños se matriculen en esas escuelas que las niñas.

En el grupo de edad de 20 a 24 años no hay diferencias significativas entre los sexos en cuanto a la proporción de jóvenes *Neet* (no en la educación, el empleo o la formación), mientras que entre los 25 y 29 años la diferencia aumenta (28% de hombres, 40% de mujeres). El porcentaje de NEET es diferente en las distintas regiones italianas, con una variación del 12% al 38% en el grupo de edad de 15 a 29 años (OCDE, 2018).

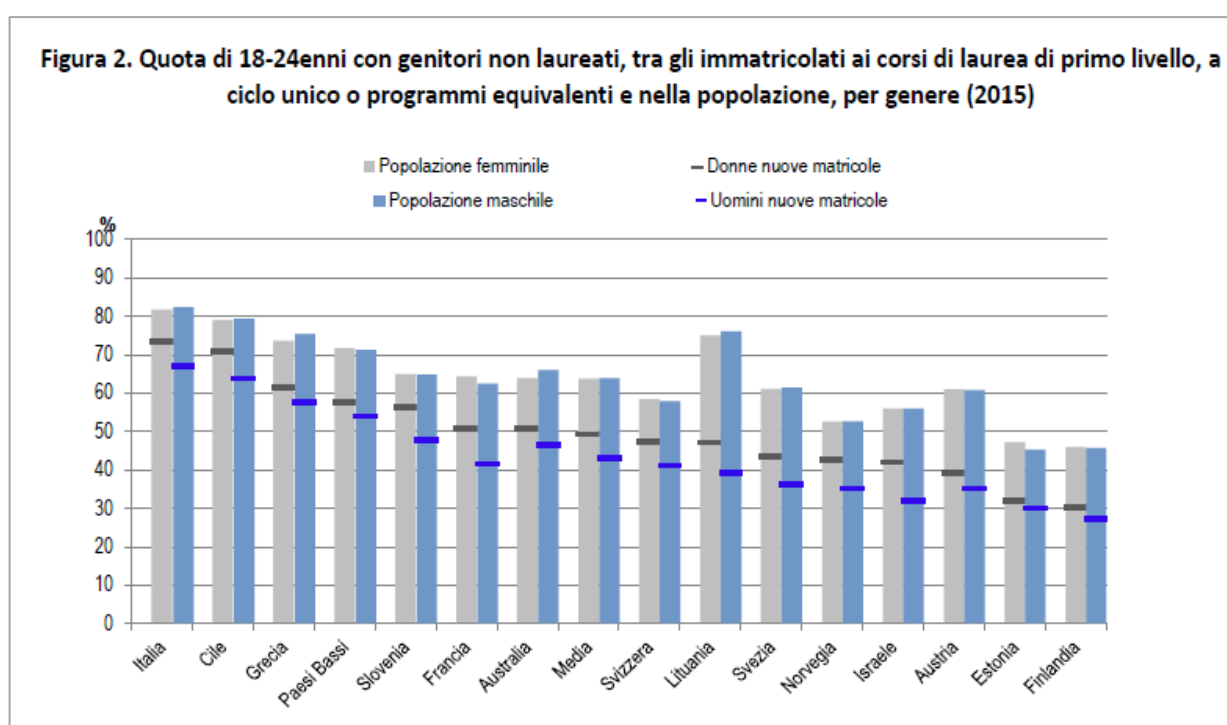
En todos los países de la OCDE la tasa de inactividad es más elevada entre las mujeres, en Italia esta diferencia entre los sexos es ligeramente mayor, y disminuye según el nivel de educación alcanzado: en 2017, el 17% de las mujeres con educación terciaria estaban inactivas,

con una variación del 7 puntos porcentuales más que los hombres, y se puede observar una brecha similar a nivel de la OCDE (2017).

Las personas adultas jóvenes de 18 a 24 años de edad, en todos los países de la OCDE, tienen más probabilidades de acceder a la educación terciaria si sus padres tienen un nivel de educación terciaria (Figura 11).

Figura 11

Estudiantado de 18 a 24 años matriculado en cursos de licenciatura, de un solo ciclo, con padres de estudiantado universitario, por género 2015



Fuente: OCDE, 2018, p. 36.

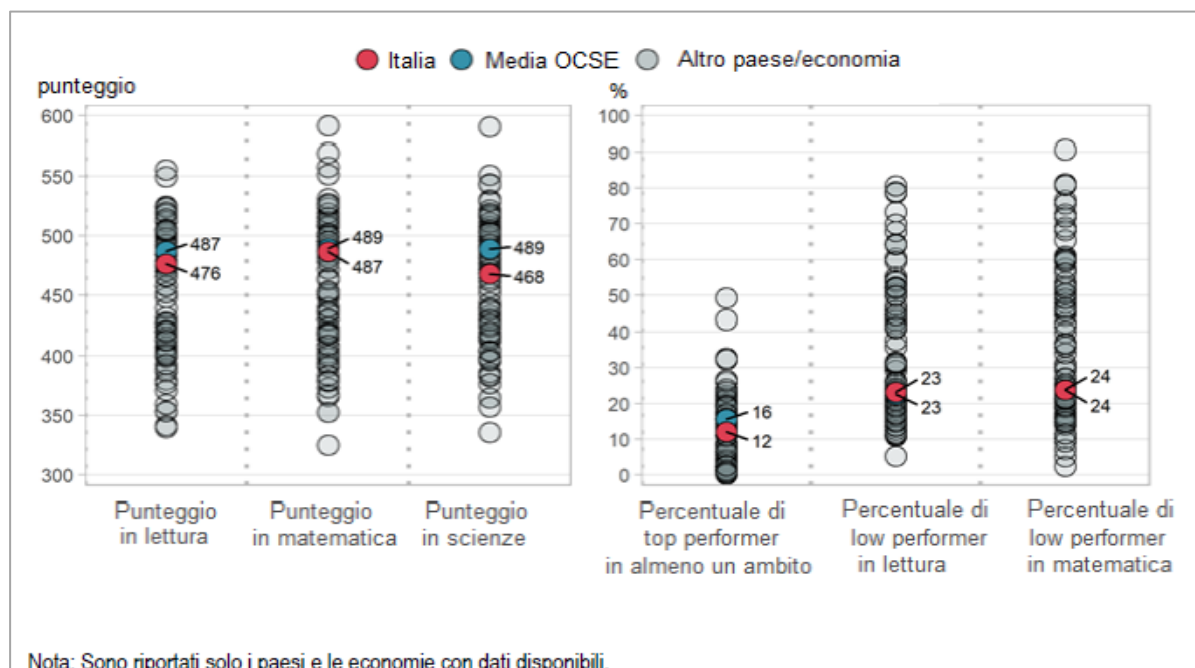
En Italia, sólo el 17% de la población masculina de 18 a 24 años y el 18% de la población femenina de la misma edad tiene por lo menos un progenitor con educación terciaria. Esta cifra se eleva al 27% para las mujeres matriculadas en la educación terciaria y hasta el 33% para los hombres. Italia es el país con la menor diferencia entre el porcentaje de los matriculados en la enseñanza terciaria y la totalidad de la población de 18 a 24 años de edad, a pesar de que los varones con un progenitor graduado son el doble de sus pares en la enseñanza terciaria.

En Italia el porcentaje de personas adultas jóvenes con título universitario (25 a 34 años) es inferior al de otros países de la OCDE, aunque ese porcentaje ha aumentado constantemente, pasando del 19% en 2007 al 27% en 2017. En 2016, el 84% de el estudiantado italiano se inscribió en cursos de licenciatura y el 15% en cursos de licenciatura, el 1% se inscribió en

Institutos Técnicos Superiores, que se están desarrollando actualmente, así como los nuevos cursos de licenciatura profesionalizantes para facilitar el acceso al mundo del trabajo (INDIRE, 2018; MIUR, 2017).

La tasa de empleo en Italia es inferior a la de los países de la OCDE, esta diferencia aumenta con los niveles de educación, en 2017 alcanzó el 18% para los jóvenes graduados. La tasa de empleo de los jóvenes graduados de 25 a 34 años es inferior a la tasa de empleo de los grupos de edad más altos, pero la tasa de empleo total entre 25 y 64 años es del 81%. El gasto por estudiantado en Italia es inferior al de otros países de la OCDE, aunque la diferencia es menor en la escuela primaria que en otros niveles de enseñanza. En 2015, el gasto por estudiantado en la escuela primaria era el 99% del promedio de la OCDE, el 95% en la escuela secundaria inferior y el 89% en la escuela secundaria superior. En la educación terciaria fue el 73% del promedio de la OCDE, mientras que en las escuelas preprimarias fue el 74% (OCDE, 2018).

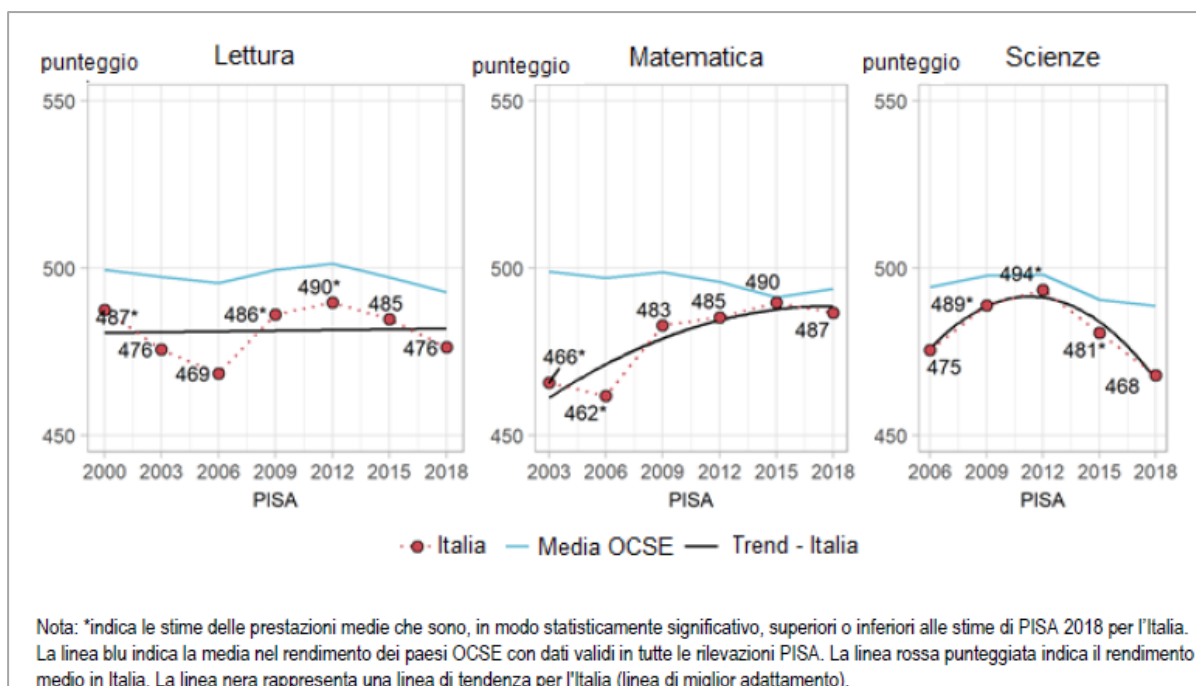
Además, la OCDE proporciona diversos datos para ayudar a vigilar el estado de salud en los países miembros de los sistemas educativos (OCDE-PISA, 2019). Italia obtuvo una puntuación inferior a la media de la OCDE en lectura y ciencias en 2018, mientras que en matemáticas se mantuvo en línea con la media de la OCDE. En particular, el rendimiento en la lectura disminuyó entre las niñas, mientras que los niños mantuvieron un resultado estable. Los que obtuvieron mejores resultados informaron de un menor rendimiento en las ciencias, de manera similar tanto entre los niños como las niñas (Figura 12).

Figura 12*Rendimiento en lectura, matemáticas y ciencia*

Fuente: OCDE, 2018.

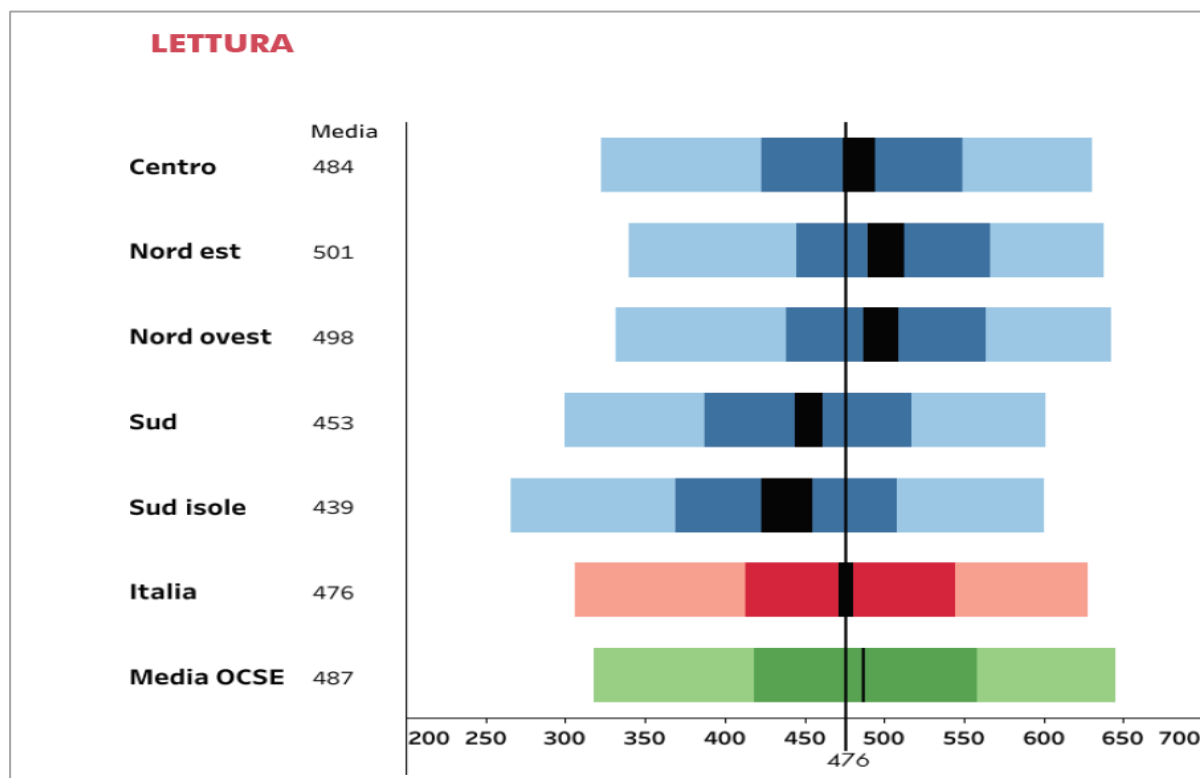
El rendimiento medio del alumnado italiano fue menor en las tres áreas analizadas que en Francia, Bélgica, los Países Bajos, Alemania, Polonia, el Reino Unido y Suecia. En matemáticas obtuvo una puntuación similar a la de España y Portugal, en lectura obtuvo una puntuación similar a la de Suiza, pero en matemáticas y ciencia obtuvo una puntuación menor. El alumnado más destacado tiene poca ambición, especialmente entre el estudiantado con desventajas socioeconómicas. En Italia, sólo tres de cada cinco estudiantado desfavorecido con un alto rendimiento tiene expectativas para la educación terciaria, en comparación con los siete de cada ocho estudiantado con ventajas socioeconómicas y alto rendimiento.

La puntuación media de lectura en los datos de PISA 2018 fue inferior a la de PISA 2000 y PISA 2009, el rendimiento científico fue muy inferior al de 2009-15, volviendo al nivel registrado en 2006. Hubo una mejora en las matemáticas entre 2006 y 2009, mientras que la puntuación se mantuvo estable a partir de entonces (Figura 13).

Figura 13*Rendimiento en lectura, matemáticas y ciencia*

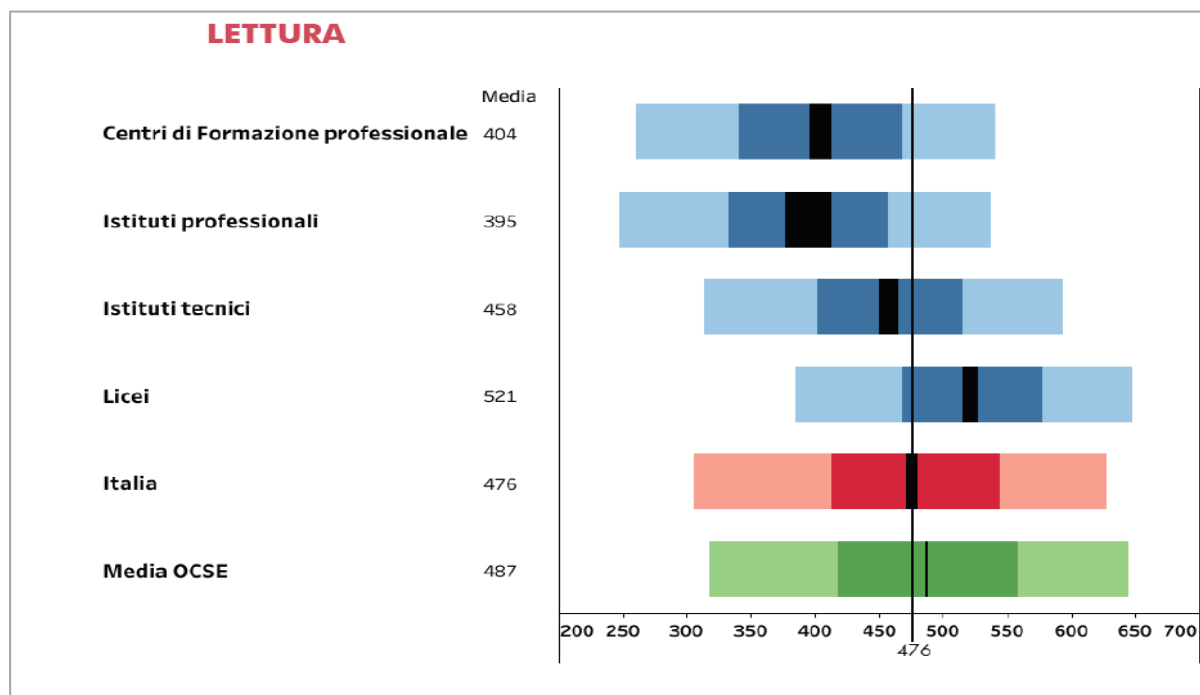
Fuente: OCDE, 2018.

El estudiantado con ventajas socioeconómicas obtuvo un mejor rendimiento que sus compañeros y compañera con una desventaja de 75 puntos en la lectura, en comparación con el promedio de la OCDE de 89 puntos. En los datos del PISA de 2009, la diferencia de rendimiento basada en la situación socioeconómica en Italia era de 85 puntos, mientras que en los países de la OCDE era de 87 puntos en promedio. La brecha entre el Norte y el Sur se confirma de nuevo: el estudiantado de la zona Norte tiene un mejor rendimiento (Noroeste 498 y Noreste 501), sus compañeros y compañera del Sur tienen más dificultades (Sur 453 e Islas del Sur 439). El estudiantado de la zona Centro obtiene una puntuación media de 484, inferior a la de sus compañeros y compañera del noreste, superior a la de sus compañeros y compañera del sur y de las islas, inferior a la de sus compañeros y compañera del noreste, pero no diferente de la de sus compañeros y compañera del noroeste (Figura 14).

Figura 14*Puntuaciones medias de lectura por macrozona geográfica*

Fuente: OCDE, 2018.

También hay diferencias entre los distintos tipos de escuelas a las que asiste el alumnado, concretamente, el estudiantado de secundaria obtiene mejores resultados (521), seguido por el estudiantado de las escuelas técnicas (458) y, por último, el estudiantado de las escuelas profesionales (395) y los institutos de formación profesional (404) (Figura 15).

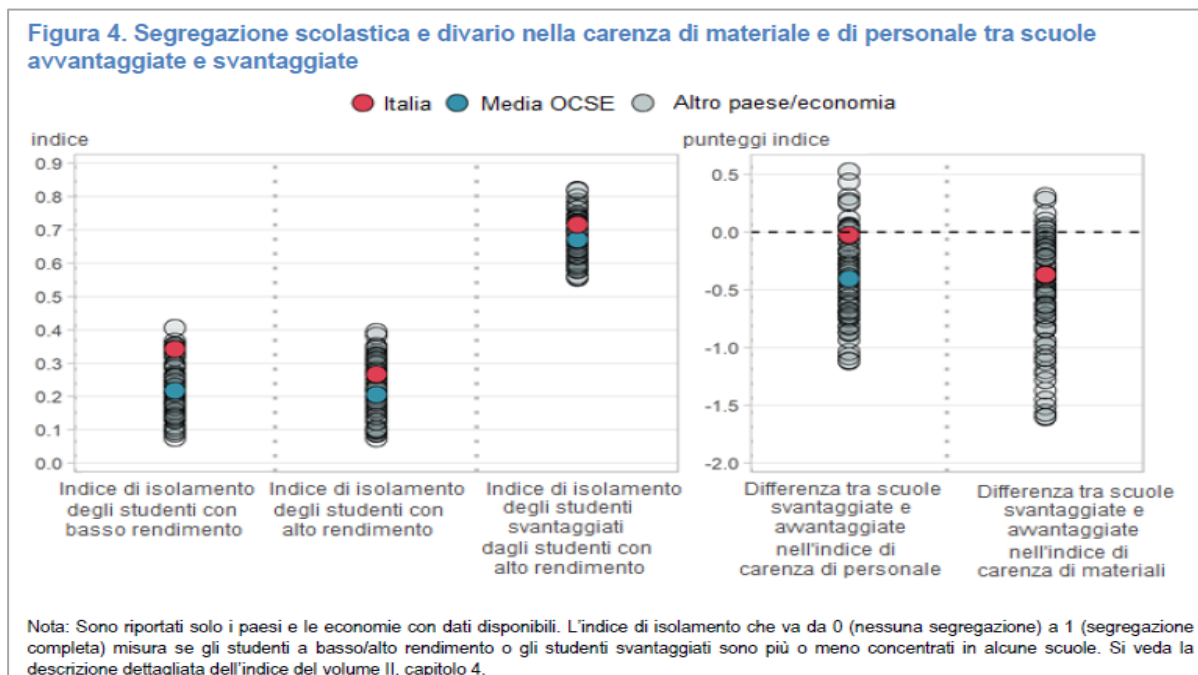
Figura 15*Resultados de la lectura por tipo de escuela*

Fuente: OCDE, 2018.

La desventaja socioeconómica y el tipo de centro escolar pueden afectar al rendimiento escolar. Los datos del PISA (2018) muestran que algunos países están disminuyendo la influencia de los antecedentes familiares en los resultados del aprendizaje, lo que da lugar a un rendimiento en lectura superior a la media, lo que significa que esos países tienen un sistema educativo más equitativo. Los estudios de la OCDE (2018) también muestran que la situación cultural, social y económica de las escuelas influye en el rendimiento del alumnado; de hecho, los efectos de este factor superan los producidos por el entorno cultural y socioeconómico individual. Los análisis llevados a cabo por la OCDE (2018) muestran que un alumno y una alumna con un nivel cultural y socioeconómico bajo, si tiene compañeros y compañera con un nivel cultural y socioeconómico más alto en la escuela, obtendrá ventajas sobre los compañeros y las compañera que asisten a una escuela con alumnado más desfavorecido. El rendimiento de el estudiantado también está fuertemente ligado a la posición y el tamaño de la institución escolar. En Italia, el estudiantado de bajo rendimiento y los de alto rendimiento suelen agruparse en las mismas escuelas en comparación con el promedio de la OCDE (Figura 16).

Figura 16

Segregación escolar y la brecha entre las escuelas favorecidas y las desfavorecidas



Fuente: OCDE 2018.

El equipo directivo de escuela de Italia muestra una mayor escasez de personal y material en relación con el promedio de la OCDE, pero no hay una diferencia significativa en la escasez de personal entre las escuelas socioculturales aventajadas y las desfavorecidas. Alrededor del 10% del estudiantado en 2018 tenía antecedentes migratorios, en comparación con el 6% en 2009, y de éstos tres de cada siete tenía una desventaja sociocultural. La diferencia media en el rendimiento de lectura entre el estudiantado con o sin antecedentes migratorios fue de 43 puntos a favor de los hablantes nativos. Después de tener en cuenta también el perfil socioeconómico del estudiantado y las escuelas, la diferencia bajó a 22 puntos. El 14% de el estudiantado italiano de origen inmigrante registró una alta puntuación en el rendimiento de lectura en comparación con el promedio de la OCDE del 17%.

A la luz de lo anterior, el sistema escolar italiano, considerado a nivel internacional un buen ejemplo de inclusión, pone de relieve algunas cuestiones críticas y ha terminado por poner de relieve las condiciones de aprendizaje individuales a expensas de la dimensión social. Por lo tanto, en lugar de hacer cambios en el contexto escolar para acomodar a todo el estudiantado, un número cada vez mayor de estudiantado se vio obligado a adaptarse a un entorno educativo rígido y competitivo. La abolición de las escuelas especiales no significaba automáticamente que todo el alumnado fue realmente incluidos en el sistema escolar. Como se ha señalado, en las escuelas siguen existiendo diferentes formas de marginación del estudiantado. Italia, al igual

que muchos otros países, se ha comprometido hoy en día a desarrollar un sistema educativo más equitativo, basado en la inclusión, en el que la diversidad se considera un recurso para toda la comunidad escolar.

3.3. La escuela inclusiva

A la luz de todo lo hasta ahora comentado, se considera necesario desplazar el centro de gravedad pedagógico, desde una visión especializada y por lo tanto vinculada al concepto de "integración", a la de "inclusión" a través de una reflexión crítica que permita destacar la necesidad de una transformación política, cultural y práctica de los centros educativos (Arcangeli et al., 2016; Sannipoli, 2015; Schiffer, 2016; Ruzzante, 2016).

Cuando hablamos de escuelas inclusivas, nos referimos a aquellas escuelas que favorecen el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas, por lo tanto, a un proceso que afecta profundamente a la escuela en sus prácticas de pensamiento, toma de decisiones y organización de sus recursos materiales y humanos (Booth y Ainscow, 2008). De hecho, es impensable atribuir una identidad inclusiva a una escuela confiando esta tarea sólo a proyectos individuales o a pequeños grupos de personas trabajadoras. El cambio debe tener lugar en las partes estructurales que implican el estilo de toma de decisiones, el contenido del programa de estudios, el apoyo al aprendizaje y la enseñanza en clase (Dovigo, 2007). La inclusión es un proceso "en progreso", es decir, en continua evolución, para crear la "tensión creativa" que hace que las escuelas puedan aumentar su capacidad de responder a las necesidades de todo el estudiantado, apoyando su aprendizaje y participación (Ainscow, 1999; Ainscow et al. 2004).

La inclusión requiere un examen cuidadoso de todos los aspectos del contexto escolar y social, abordando los problemas micro y macro, es decir, los que se dan a nivel personal e interpersonal y los que se dan a nivel social y político-institucional de las escuelas individuales, así como sus consecuencias políticas.

El CSIE (Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva) (2008) ha indicado que la escuela inclusiva debe tener los siguientes elementos:

- *La base de la comunidad*, debe ser positiva, abierta, heterogénea, no selectiva y debe reflejar toda la comunidad;
- *Libre de barreras*, es decir, accesible a todas las personas, tanto en lo que respecta a las barreras físicas como a los sistemas de apoyo, los planes de estudio y los métodos de comunicación;
- *Promueve la colaboración*, debe colaborar y no competir con otras escuelas;

- *Promueve la igualdad*, debe representar una democracia en la que todos los miembros participen, tengan responsabilidades y derechos y también la posibilidad de recibir formación proporcionada por la propia escuela.

El Consejo de Niños Excepcionales (CEC, 2008) ha propuesto algunos principios similares a los de la CSIE:

- Una *visión* clara y compartida de la inclusión y la igualdad;
- Un *liderazgo* que apoye públicamente la igualdad de oportunidades y la inclusión;
- Una serie de *servicios*, es decir, una serie de servicios coordinados entre agencias de personal y a través de la educación;
- Un *sistema de cooperación* dentro de la escuela para la promoción de redes de apoyo entre el estudiantado y el personal;
- Desarrollar estrategias que incluyan *la tutoría entre pares*, que se basa en el intercambio de asistencia entre amigos, el *aprendizaje cooperativo* y otras estrategias de agregación espontánea entre el alumnado, y las relaciones de apoyo;
- Funciones y responsabilidades flexibles, incluidos cambios en las responsabilidades y funciones del personal;
- *Asociaciones con las familias*, por lo tanto una alianza y participación de los padres en la planificación y aplicación de estrategias inclusivas (Schiffer, 2016; Thomas et al., 1998)

En este punto conviene preguntarse cuáles son las "palancas" en las que hay que intervenir para desencadenar el cambio desde una perspectiva inclusiva.

Según Senge (1999), la teoría de la *organización del aprendizaje* hace hincapié en que las empresas líderes que se enfrentan a desafíos del entorno responden a través de un proceso de aprendizaje *adaptativo* cada vez mayor, se refiere a la capacidad de responder a diversas situaciones a través, sobre todo, del aprendizaje *generativo*, que se refiere al impulso al conocimiento y la creación. Senge hace una distinción entre la "complejidad de lo particular", es decir, cuando se enfrenta a muchas variables, y la "complejidad dinámica", es decir, los cambios a largo plazo. Según Senge, el "alto apalancamiento" representa la capacidad de intervenir en la complejidad dinámica, es decir, en los cambios profundos (Ibidem, pp. 47- 48). Ainscow, refiriéndose a las escuelas, señala que los documentos de política, los cursos en el servicio y las conferencias son ejemplos de actividades de "bajo apalancamiento", por así decirlo (Ainscow, 2005), es decir, no producen cambios significativos en la práctica y la forma de pensar.

La teoría de la *organización del aprendizaje* sostiene que a través del aprendizaje generativo se puede comprender la fuente sistémica de los problemas. Se refiere al principio de "tensión creativa" y por lo tanto a una tensión *generativa* e intrínseca que nunca agota el impulso de cambio porque siempre habrá un nuevo aprendizaje a seguir, una visión posterior. Mientras que el aprendizaje *adaptativo* sólo responde a problemas contingentes (Senge, 1999).

Según Ainscow, Booth y Dyson (2004; 2006) el desarrollo de prácticas inclusivas no se debe al uso de nuevas tecnologías como afirman algunos estudios (Florian, 1998; Sebba y Sachdeva, 1997; Stainback y Stainback, 1990), sino al aprendizaje social que se desarrolla dentro de un lugar de trabajo. Las "altas palancas" para afrontar y producir el cambio están representadas, en este caso, por los procesos de aprendizaje social. Un estudio reciente de Ramírez (2019) considera que es necesario acompañar las prácticas pedagógicas con el uso de la tecnología, ya que hoy en día la tecnología está presente en todos los contextos de la vida cotidiana del estudiantado. Por lo tanto, es conveniente considerar la tecnología como una herramienta de enseñanza inclusiva. El aprendizaje social es una condición necesaria ya establecida en las capacidades cognitivas de los individuos, por lo que la nueva teoría social del aprendizaje tendrá que basarse en una visión transdisciplinar que incluya una interacción más precisa entre las ciencias sociales y las ciencias naturales como parte del mismo sistema y no como dominios separados (Martinez et al., 2018).

Ainscow (1999) y otros estudios (Castoldi y Chiosso, 2017; Sannipoli 2015) afirman que para lograr prácticas inclusivas en una escuela, se necesita una visión común para dirigir el debate profesional sobre las prácticas, tratando de orientar los esfuerzos, pero también los conflictos, hacia metodologías de trabajo que puedan dar sentido a la información múltiple. También es importante que se desarrolle un lenguaje común entre los colegas para que puedan dialogar y discutir diversos aspectos de su práctica. En las reuniones formales e informales el profesorado, según estudios, operan sobre la base de un conocimiento tácito basado en un código de lenguaje específico. Son momentos muy importantes porque favorecen el intercambio y la ayuda mutua para revisar las posiciones de la enseñanza, desarrollar nuevas prácticas y evaluar al alumnado. En la introducción de esos procesos surgen varios problemas, en particular cuando los contextos organizativos en los que se van a aplicar se caracterizan por estructuras burocráticas rígidas que limitan la colaboración genuina, o cuando hay escasez de personal y problemas de tamaño de las aulas.

Por lo tanto, el profesorado, mediante la colaboración/adaptación recíproca, se comprometería a flexibilizar sus prácticas para satisfacer las necesidades de todos y todas, de modo que la *diversidad/dificultades* ya no se consideren un "problema" (Ainscow y Sandill,

2010). A este respecto, Ainscow establece algunas condiciones organizativas útiles para crear un clima de colaboración, capaz de construir respuestas inclusivas:

Un liderazgo eficaz, no sólo por parte del director sino también en toda la escuela; la participación del personal, los estudiantes y la comunidad en las políticas y decisiones de la escuela; un compromiso con la planificación en colaboración; estrategias de coordinación, en particular en relación con el uso del tiempo; atención a los posibles beneficios de la indagación y la reflexión; y una política de desarrollo del personal que se centre en el aula. (Ainscow, 1999, p. 124)

Las teorías sobre el currículo escolar alimentan estas perspectivas que ponen énfasis en las variables culturales relacionadas con la organización escolar. Se ha subestimado continuamente la interdependencia entre la cultura educativa, el marco normativo y las estructuras escolares del sistema escolar italiano. Fassari (2000), refiriéndose a la teoría de Bernstein (1975; 2005) sobre los códigos lingüísticos, afirma que la cohesión y la coordinación organizativa son indispensables para la escuela de la autonomía.

De hecho, Bernstein (1975; 2005)) hablaba de *planes de estudio integrados* (es decir, *códigos integrados*) y no de *planes de estudio de colección* (es decir, *códigos en serie*), ya que las disciplinas ya no se consideran de forma aislada, sino integradas entre sí, haciendo hincapié en los factores de proceso del aprendizaje y no en la idea acumulativa del conocimiento. El autor hace una reflexión sobre los rasgos culturales del currículo y para responder al cambio ideológico indica una perspectiva de integración entre disciplinas y actores escolares que involucra diferentes dimensiones de la acción escolar: la estructuración del currículo, la dimensión valorativa y la dimensión organizativa. Sin embargo, Fassari cree que Bernstein subestimó el peso de la dimensión organizativa en la estructuración del currículum (Fassari, 2000). La perspectiva más actual se centra en la construcción de currículos educativos-didácticos integrados, fruto de profundos cambios culturales y organizativos, en los que cada alumno y alumna es protagonista de su propio proceso de crecimiento dentro de un contexto educativo llamado a asegurar la adquisición de las competencias formativas habituales de todos y todas y cada uno (Caldin y Righini, 2017; Castoldi y Chiosso, 2017).

En los “Index for Inclusion” Booth y Ainscow (2011) destaca la importancia de la cultura organizativa para atribuir energía a los valores que deben guiar la estructuración de un

programa de estudios inclusivo. El autor subdivide los valores inclusivos según sus características peculiares: algunos destacan las relaciones, otros las estructuras, otros se refieren al espíritu humano, pero todos, sin embargo, están conectados entre sí (Figura 17).

Figura 17

Valores inclusivos

Structures	–	Relationships	–	Spirit
Equality		Respect for diversity		Joy
Rights		Non-violence		Love
Participation		Trust		Hope/optimism
Community		Compassion		Beauty
Sustainability		Honesty		
		Courage		

Fuente: Booth e Ainscow, 2011, p. 22.

Según Booth (2011), los valores enumerados en la Figura 19 influyen en la construcción del programa de estudios, es decir, en la forma en que el estudiantado aprende en la escuela, por lo que se deduce que esto presupone un cambio de un programa de estudios tradicional y disciplinario a un nuevo programa de estudios basado en valores, o más bien un conjunto de aptitudes y conocimientos que va más allá de los conocimientos tradicionales (Figura 18).

Figura 18

Comparación entre los planes de estudio tradicionales e inclusivos

A global rights-based curriculum		A traditional curriculum
Food		Mathematics
Water		Language and Literature
Clothing		Modern Foreign Languages
Housing/building	→	Physics
Transport		Chemistry
Health and relationships	←	Biology
The environment		Geography
Energy		History
Communication and Communication Technology		Design and Technology
Literature, arts and music		Art
Work and activity		Music
Ethics, power and government		Religion
		Physical Education
		Personal, Health and Social Education

Fuente: Booth e Ainscow, 2011, p. 36.

Para Booth (2011), los valores inclusivos representan la cultura organizativa de la escuela, cuya tarea es orientar las políticas, las prácticas y el currículo: cultura y estructura organizativa orientada a la interdisciplinariedad, la igualdad y la equidad. En el ámbito pedagógico esto significa realizar un cambio educativo, para superar la separación de disciplinas y la rigidez burocrática, orientando la profesión docente hacia la cooperación, la colaboración y el liderazgo responsable e inclusivo.

En el sistema escolar italiano, que se examinará en el próximo capítulo, la ley sobre la autonomía escolar representó el punto de inflexión decisivo hacia la inclusión educativa tal como la entienden los estudios a los que se hace referencia en la encuesta.

4. El modelo italiano de inclusión

4.1. Legislación italiana desde la integración hasta la inclusión

Italia, en comparación con el marco internacional, ha sido el primer país que ha aplicado políticas de integración escolar de alumnado con diversidad funcional, pero se trata de un proceso inacabado, lleno de obstáculos y cuestiones críticas, que le ha permitido alcanzar importantes objetivos en el ámbito de los derechos civiles.

Podemos distinguir los siguientes períodos como claves en el proceso de integración hacia la inclusión del sistema educativo:

➤ *De 1920 a 1950*

Este período en el estudio más reciente realizado por la Fundación Giovanni Agnelli (Treelle A. et al., 2011) se presenta como un período que ve la transición de una lógica de *exclusión* a una lógica de *medicalización*.

El Real Decreto N° 3126 de 1923 establece las primeras normas sobre la escolarización obligatoria del alumnado con discapacidad: "a los ciegos y sordomudos que no tienen ninguna otra anomalía que impida su cumplimiento" (R. D., 1923, art. 5)

Dos años más tarde, en el Real Decreto n° 653 de 4/5/1925 se especificó "es el poder del Director para sacar de la escuela a los alumnos con enfermedades contagiosas o repugnantes" (R. D., 1925, art.5). Esta disposición reglamentaria llevó a mucho personal directivo a excluir no sólo a todo el estudiantado con discapacidades físicas y mentales, sino también al estudiantado que mostraba problemas de hiperactividad y atención.

El artículo 175 del Real Decreto nº 577 del 5/2/1928 amplió la obligación de asistir a la escuela a las personas sordas hasta los dieciséis años y a las personas ciegas hasta los catorce. El artículo 176 del mismo R.D. establecía "jardines infantiles especiales" que debían dedicarse a su educación. Los estudios de la historia han llamado a este período hasta la década de 1960 "la fase de exclusión". De hecho, el reglamento escolar de esos años, al tratar de regular el plan de educación para el alumnado con discapacidad, se orientó hacia la exclusión y la acogida/delegación a escuelas especiales. Una vez reconocidas, las diferencias fueron objeto de medicalización e institucionalización (D'Amico, 2010).

Incluso después del nacimiento de la República y de los principios consagrados en la Constitución (artículos 2, 3, 4, 34, 38) esta situación continuó existiendo. También se llamaron años de "medicalización", hubo un aumento de las clases diferenciales y de las escuelas especiales, con el decreto ministerial nº 771 del 1/3/1953, se dieron también los primeros criterios de dirección en uno u otro tipo de escuelas. Las escuelas públicas no se vieron agobiadas por el problema de la discapacidad, simplemente tomaron medidas para proteger la actividad docente ordinaria del estudiantado "normale", por lo que es más que legítimo definir este período como el período de "exclusión" y "medicalización" (Gasperoni, 2012; Treille A. et al., 2011).

Existe un enfoque médico con un enfoque centralizado en el déficit que hace que el individuo sea llamado "discapacitado". Por otro lado, el profesorado, no preparado para afrontar estas situaciones, necesita consultar a un especialista para obtener el diagnóstico que les permita clasificar al alumnado. Muchos estudios han definido estas clasificaciones como "etiquetas" o "estigmas", que han tranquilizado al profesorado autorizándolo a delegarlas en especialistas, de hecho la certificación de la discapacidad se convierte en el "pase a instalaciones especiales" (Meazzini, 1978).

➤ *Desde 1960 hasta la primera mitad de los años 70 (del siglo XX)*

A principios del decenio de 1960 el Estado comenzó a interesarse directamente por el estudiantado con discapacidades, aunque se trataba simplemente de una política de diversificación y fortalecimiento de las instituciones especiales. Con la Ley de 24/7/1962 n. 1073 se establecieron clases diferenciales dentro de las escuelas estatales y las escuelas estatales especiales incluso en los pequeños municipios. La consecuencia inmediata de esta ley fue el aumento de ambos (Gasperoni, 2012; Treille A. et al, 2011).

Los artículos 11 y 12 de la Ley Nº 1859, de 31 de diciembre de ese mismo año, por la que se crea la escuela media estatal, establecen la posibilidad de formar clases diferenciales

también en esta escuela, previo dictamen favorable de una comisión especial médico-psicopedagógica. Los movimientos ideológicos y políticos de protesta, nacidos a finales de los años sesenta y desarrollados en todo el país, basados en la defensa y promoción de los derechos sociales, civiles y políticos de todas las personas y que reivindicaban sobre todo el incumplimiento del principio de "igualdad formal y sustancial" consagrado en la Constitución, generaron la crisis de la cultura de segregación de las instituciones especiales (Nocera, 2001).

En los años setenta se inició la cultura de socialización e integración, que llevó a la transición de la cultura de medicalización a la de inserción (Gasperoni, 2012; Treille A. et al., 2011). Se promulgaron leyes de gran importancia para la historia de la República: el estatuto de los trabajadores (Ley N° 300/70); la protección de las madres trabajadoras (Ley N° 1204/71 y el correspondiente DPR 25/11/76); la reforma del derecho de familia (Ley N° 51/75); la creación de centros de asesoramiento familiar (Ley N° 405/75); la clausura de instituciones psiquiátricas civiles (Ley Basaglia N° 180/78) (Capo, 2009; Maviglia, 2008).

La escuela también fue objeto de innovaciones normativas: la reforma de la escuela media (Ley N° 2859/62); la creación de la escuela maternal estatal (Ley N° 44/68); la creación de jardines de infancia (Ley N° 1044/71); la creación de órganos colegiados en las escuelas de todos los niveles, la innovación de la condición jurídica del profesorado, la ampliación y renovación de la documentación pedagógica y la investigación educativa (Decreto presidencial N° 416/417/419 de 1974). La Ley 118 de 1971, a pesar de que se dirigía únicamente a las personas "mutiladas" e "inválidas civiles", representó un primer y parcial avance normativo en el campo de la integración, aunque el término "integración" no se mencione explícitamente. Además, se ocupaba exclusivamente de la garantía de los servicios sociosanitarios sin ocuparse de la organización didáctica y pedagógica relacionada con la integración (Nocera, 2001; D'Alessio, 2012).

➤ *Desde la segunda mitad de los años setenta hasta los ochenta del siglo XX*

En Italia, la necesidad de integración de el estudiantado con discapacidades está vinculada a la emergencia social relacionada con este período histórico. De hecho, el "boom" económico causó un enorme desplazamiento de la población del campo a las ciudades y del Sur al Norte. Ante estas corrientes migratorias, la escuela se vio obligada a sufrir cambios repentinos. En las escuelas del norte de Italia no sólo se hablaban los dialectos del campo vecino, sino también los del sur. Estas dificultades lingüísticas se consideraban como dificultades de aprendizaje y, por lo tanto, se resolvían mediante "rutas diferenciadas" e "institutos especiales" separados de las escuelas ordinarias. El aumento de las clases

diferenciadas y las escuelas especiales pronto dio lugar a una protesta que dio lugar a la inclusión de todos los niños y las niñas en las clases ordinarias (Canevaro, 2002).

Zelioli (1977) en un estudio explica el alcance del fenómeno, ver Figura 19.

Figura 19

Aumento del número de clases y asientos en las clases diferenciales y especiales

Classi speciali						
Anno scolastico	1963/1964	1965/1966	1968/1969	1970/1971	1973/1974	1974/1975
Numero	2247	3394	4743	5876	6790	6692
Classi differenziali						
Anno scolastico	1963/1964	1965/1966	1968/1969	1970/1971	1975/1976	
Numero	1133	1831	5106	6199	3376	

Fuente: Zelioli, 1977, p. 44.

Los datos del ISTAT para el período también representan el tamaño del fenómeno de las escuelas de educación especial (Figura 20).

Figura 20

Datos ISTAT de 1968 a 1976 sobre la tendencia estudiantado matriculado en escuelas especiales

Anno scolastico	Scuole speciali	Alunni
1968/1969	880	66404
1969/1970	1212	69532
1970/1971	1349	71851
1971/1972	1404	68861
1972/1973	1444(*)	60916
1973/1974	1453	47295
1974/1975	1381	49564
1975/1976	1323	44037

Fuente: Zelioli, 1977, p. 31.

Según Canevaro (2002), las clases diferenciales y especiales disminuyen drásticamente como resultado de dos procesos normativos: la Ley N° 118/71 que coloca al alumnado con déficit en las clases ordinarias (Nocera, 2001); la utilización en las clases ordinarias de profesorado para actividades de recuperación o apoyo al alumnado con dificultades.

Estas medidas tienen, según Canevaro (2002), el efecto de:

Un proceso no planificado de desmantelamiento de las escuelas especiales e introducción de alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias que los organismos oficiales no pueden seguir. [que, junto con la incertidumbre sobre el personal, crea] una incertidumbre regulatoria extrema que da lugar a los más dispares modos de comportamiento en un campo que ya de por sí es tan difícil de encuadrar en áreas muy específicas. (p. 44)

La Figura 21 muestra que las clases más numerosas eran las que tenían alumnado con "discapacidades" psíquicas. La cifra anormal se explica en realidad por el hecho de que el estudiantado procedente de un contexto sociocultural desfavorecido también fue certificado como discapacitados mentales (Nocera, 2001).

Figura 21

Número de alumnado por tipo de discapacidad

Anno scolastico	Handicap fisici	Handicap psichici	Handicap sensoriali
1972/1973	8845	40994	11127
1973/1974	8635	28373	10297

Fuente: Nocera, 2001, p. 32.

Según Augenti (1977), estos datos son el resultado "de una política escolar tendiente a la exclusión y la segregación" (p. 21), en el que fue necesario intervenir para superarlo definitivamente.

En esos años comenzó a surgir la necesidad de un cambio orientado a la integración social, en realidad se constató que las clases diferenciales y las escuelas especiales se presentaban como pobres contextos de estímulo que acentuaban las condiciones de desventaja del alumnado que las frecuentabas. Se creía cada vez más que las personas con discapacidad ya no debían ser "asistidas" y educadas de forma aislada, sino junto con sus compañeros y compañera en clases ordinarias. Las protestas de esos años contra las escuelas especiales consideradas "discriminatorias" y "segregadoras" se dividieron en dos corrientes: por un lado estaban los que deseaban integrar a todas las personas "diferentes" en las escuelas ordinarias; por otro lado estaban los que apoyaban la integración sólo para el alumnado considerado "meno

grave", mientras que los "más grave" tenía que seguir asistiendo a las escuelas especiales (Capo, 2009; Maviglia, 2008).

Zelioli (1977) puede considerarse un pionero del "apoyo especial" dentro de las clases normales porque afirmó, a diferencia de los demás, que el contraste entre la integración y las clases especiales era un falso problema y que, por lo tanto, lo importante era integrar las aptitudes de los maestros y las maestras "especiales" en las clases ordinarias.

Durante varios años se ha producido una renovación cultural en el sector escolar que situó a los sujetos en el centro del proceso educativo hacia una educación popular destinada a garantizar la renovación democrática y civil para la integración social, y también la Escuela Barbiana de Don Milani que se opuso a la escuela no atenta al alumnado más pobre y que vio en la renovación escolar un impulso decisivo para la promoción humana (Nocera, 2001; Escuela Barbiana, 1967).

Muchos otros sujetos han contribuido de manera casi anónima, entre ellos recordamos las asociaciones familiares, los educadores y las educadoras:

Que han realizado [dentro y fuera de la escuela] actividades que han permitido el encuentro, el conocimiento, la superación de la exclusión hecha de la segregación [...]", sin olvidar el trabajo de muchos "[...] párrocos, sacerdotes, que se improvisaron organizadores de redes de conexión y acogida (Nocera, 2001, p. 214).

La escuela no estaba preparada para afrontar los profundos cambios culturales y legislativos del período, a pesar de la ingenua creencia de que la "inclusión" podría ser la panacea para todos los males (Treille A. et al., 2011).

En 1974 el Ministerio de Educación creó una Comisión, presidida por la senadora Franca Falcucci, que debía analizar la integración del estudiantado con discapacidades para elaborar nuevas directrices. El CM N° 227, de 8 de agosto de 1975, fue el resultado de la labor de la Comisión. A partir de este momento, ya no hablamos de "inserción" sino de "integración". El Informe Falcucci es considerado por Nocera (2001) "el primer estudio sistémico serio sobre el fenómeno de la integración escolar [que] traza los elementos fundamentales de la filosofía de la integración y sus principios" (Ibidem, 2001, p. 34). El informe propone "una nueva forma de ser de la escuela" para lograr la "plena integración escolar", se fomentan nuevos lenguajes expresivos, la individualización de la enseñanza, una evaluación de los resultados escolares centrada en "el grado de madurez alcanzado por el estudiante tanto a nivel global como a nivel

de aprendizaje" pero también en el abandono del "concepto rígido de nota o boletín de notas", promueve "la afirmación de un concepto más articulado del aprendizaje, que potencia todas las formas de expresión a través de las cuales el estudiante realiza y desarrolla su potencial" (Ibidem, 2001, p. 35).

También indica el "prototipo de escuela para la integración": escuelas "a tiempo completo"; clases y plexos no abarrotados, los usuarios de las escuelas "no deben exceder las 500 unidades", clases "dentro de un límite medio de 15-20 alumnos". "El número de niños discapacitados debe ser decidido por el equipo de maestros y especialistas de la clase". (Ibidem, 2001, p. 35).

El documento Falcucci es definido por muchos estudios como la "carta magna" de la integración de el estudiantado con discapacidades, y también contiene los principios inspiradores de la Ley 517/77 y la Ley 104/92. Tampoco faltan las críticas, el documento, según Nocera (2001), no suprime las escuelas especiales.

D'Alessio (2012) critica el tipo de lenguaje que se utiliza en el documento, en el que:

Es prueba suficiente del papel central que sigue desempeñando el modelo médico de la discapacidad, en particular cuando posiciona la experiencia de la discapacidad como una tragedia personal a la que la sociedad debe proporcionar un remedio. Esto también es visible en el papel del experto, que se considera esencial para el proceso de integración escolástica, y en la necesidad de basarse en un diagnóstico médico para tomar medidas en relación con los alumnos discapacitados. (pp. 7-8)

El proceso de integración comenzó en el sistema escolar italiano con la Ley 517 de 1977 que "aplica plenamente el espíritu del Informe Falcucci y traduce sus disposiciones en ley" (Treille A. et al., 2011, p. 76). Elimina las clases diferenciales, establece el límite numérico de alumnado para las clases que acoge a estudiantado con discapacidades (20 alumnos y alumnas) y, de manera definida, amplía la escolarización obligatoria a todo el alumnado con discapacidades de cualquier tipo de seis a catorce años de edad. En el párrafo 2 del artículo 2 se decide que la integración del alumnado con discapacidad se llevará a cabo con el empleo de "profesorado especializado" que se encontrarán de conformidad con el Decreto Presidencial N° 970/75 y el artículo 8 prevé una calificación de especialización para el profesorado y establece los procedimientos para el logro que debe alcanzarse al final de un curso teórico-práctico de

dos años de duración en escuelas o instituciones reconocidas por el Ministerio de Educación (Ibidem, 2011); prescribe a todo el profesorado de la clase, junto con el profesorado de apoyo, la obligación de la planificación educativa, y también una planificación administrativa y financiera entre las autoridades locales, el Estado y las unidades sanitarias locales.

Aún hoy, según Nocera (2011), esta última connotación de la Ley 517/77 parece contradictoria y emblemática a pesar de los cambios normativos. Desde el principio fue difícil establecer las competencias reales entre el Estado y las autoridades locales, de hecho, cada organismo público prefirió declararse incompetente para no cargar su propio presupuesto con los cargos correspondientes. La cuestión se resolvió con el uso de "acuerdos", que se convirtió en una práctica recurrente a finales del decenio de 1970 para establecer las competencias de las diversas instituciones involucradas (Ibidem, 2011). El Servicio Nacional de Salud (SSN) desempeñó un papel importante en la titularidad de las competencias, ya que todavía hoy es el organismo encargado de la certificación médica de la discapacidad, requisito determinante para el posterior nombramiento del profesorado de apoyo. Esta fue la principal motivación que impulsó a los Provveditorati (hoy Oficinas Escolares) a promover acuerdos, y es precisamente por esta razón que según Nocera (2011) "nace una *subordinación* de la escuela al mundo de la salud en materia de integración escolar, que está así particularmente condicionada" (p. 40).

Entre la Ley 517/77 y la Ley 104/92, consideradas como las piedras angulares del proceso de integración, hay varias medidas legislativas que se enumeran a continuación. Se habla mucho del alumnado con discapacidades en el Decreto Presidencial N° 50 de 6 de febrero de 1979, y luego el Decreto Ministerial de 9 de febrero de 1979 establece las normas de aplicación del decreto: "intervenciones de integración y apoyo" y "individualización de las intervenciones". La Circular n. 159 de 28 de junio de 1979 establece formas de colaboración entre los servicios especializados del territorio y las escuelas. Además, el Decreto Ministerial N° 99, de 28 de julio de 1979, en particular en las escuelas primarias, recomienda la inclusión de un solo alumno/a discapacitado/a por clase. La Ley 270, de 20 de mayo de 1982, amplía la protección del alumnado discapacitado también en la escuela de párvulos, mientras que en la escuela secundaria superior esto se hace mediante el decreto ministerial 129/82 y el decreto ministerial 163/83. La Circular Ministerial (C.M.) n. 258/83 propone el Plan Educativo Individualizado (PEI) apoyado por reuniones periódicas de verificación y recomienda una planificación conjunta entre la escuela, los servicios y la familia. En lo que respecta a los exámenes de la licencia media, el decreto ministerial de 10 de diciembre de 1984 establece que los exámenes diferenciados para tener valor jurídico para aprobar el examen deben ser trazables a los fines y objetivos de esta orden escolar. El C.M. n. 250/85 asigna la responsabilidad de la

integración del alumnado con discapacidad y del plan educativo adoptado para el profesorado de apoyo, al profesorado de la sección o clase y a toda la comunidad escolar; luego establece también que la planificación, ejecución y verificación de las intervenciones previstas en el PEI es tarea de todo el profesorado de la clase y que el PEI debe aplicarse incluso sin la presencia del profesorado de apoyo en la clase (Avon, 2009; 2010; Capo, 2009; Nocera, 2001).

Por último, hay que tener en cuenta la sentencia del Tribunal Constitucional N° 215 de 1987 que, tras un recurso presentado ante el Tribunal Administrativo Regional del Lacio por los padres de un alumno discapacitado, permite el acceso a la enseñanza secundaria superior del alumnado discapacitado de manera definitiva. Con el posterior Decreto Ministerial N° 262 de 1988, el Estado tiene la obligación de garantizar la asistencia del alumnado con discapacidad a los centros de enseñanza secundaria, asegurando su continuidad de un nivel escolar a otro (Treille A. et al., 2011).

➤ *Los años noventa del siglo XX*

La Ley N° 104, de 5 de febrero de 1992, representa la primera intervención sistémica y orgánica sobre la integración educativa y social de las personas con discapacidades, que sigue siendo hoy el principal punto de referencia. En él se ofrece un marco detallado para llevar a cabo la integración de las personas con discapacidad en la escuela y la sociedad. De hecho, la Ley 104 regula todos los aspectos relativos a la vida de las personas con discapacidad: vivienda, servicios, escuela y trabajo; se ocupa de las relaciones entre los sujetos institucionales (Servicio de Salud Local, Autoridades Locales) y de la continuidad educativa entre los distintos órdenes de escuelas y cualquier otro aspecto relacionado con la vida social. Establece los procedimientos para la evaluación y certificación de la discapacidad por parte del equipo médico especialista, requisito necesario para la asignación del personal docente de apoyo, la atención sanitaria, el uso de herramientas compensatorias y de dispensación para el aprendizaje, la colocación en el trabajo (D'Alessio, 2012).

Las disposiciones de la Ley 104 son aplicadas por las regiones mediante leyes regionales sobre la base del artículo 117 de la Constitución, que les otorga jurisdicción sobre los servicios escolares y la asistencia social. Los artículos 12 a 16 y el artículo 43 de la ley tratan de la integración escolar: se garantiza el derecho a la educación y a la enseñanza en todos los niveles escolares, desde el jardín de infancia hasta la universidad (párrafos 1 y 2 del artículo 12); se establece el derecho a la educación de la persona discapacitada (en el texto se utiliza el término "discapacidad"); se especifican las diversas etapas del proceso de integración y quién es responsable de cada una de ellas (párrafos 5, 6, 7 y 8 del artículo 12). En el artículo 13 se explica cómo organizar la integración mediante la estipulación de "acuerdos de programa", en los que

se indican las competencias de los diversos órganos, así como las corrientes financieras necesarias. Los "acuerdos de programa" son necesarios para que los diferentes sujetos implicados puedan hacer una planificación coordinada del Plan Educativo Individualizado, éste representa el proyecto de vida global del estudiantado con discapacidad, que no sólo se refiere al itinerario educativo sino también al de rehabilitación y social: el proyecto relacionado con la rehabilitación es responsabilidad de la Autoridad Sanitaria Local; el proyecto relacionado con la socialización es tarea de las autoridades locales; por último, la escuela es responsable del Plan de Estudio Personalizado (párrafo 1 del artículo 13). El artículo 14 establece las normas para la especialización del profesorado en actividades de apoyo. El artículo 15 da indicaciones sobre la formación y el funcionamiento de los "grupos de trabajo para la inclusión escolar". Por último, el artículo 16 regula la evaluación de el estudiantado con discapacidades (Nocera, 2001; Avon 2009).

Según FGA (Gasperoni, 2012; Trellle A. et al., 2011), la Ley 104 tiene los siguientes aspectos principales: la referencia a la "persona discapacitada" (un término ya obsoleto porque está demasiado ligado a una concepción médica de las necesidades de la persona), la identificación de los procedimientos e instrumentos institucionales que deben seguir las escuelas, la visión sistémica de la integración y la planificación.

Con posterioridad a la Ley 104, se promulgaron varias medidas de aplicación, la primera de ellas fue el Decreto Presidencial del 24/2/1994, que indica los sujetos implicados en la explicación del Diagnóstico Funcional, el Perfil Dinámico Funcional del Plan Educativo Individualizado y sus competencias (Escuelas, Autoridades Locales, Autoridades Sanitarias Locales), posteriormente modificado e integrado por el Decreto del Primer Ministro (DPCM) n. 185/06 (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR), 2009).

D'Alessio (2012) considera que el decreto de 1994 representa un retroceso con respecto a la Ley 104 por tres razones: el equipo médico y lo equipo psicólogo tienen un papel dominante en la aplicación de la integración escolar como un obstáculo para la autorregulación del individuo con discapacidad; el uso de un tipo de lenguaje obsoleto (discapacitado) que enmarca la discapacidad como un problema relacionado con la persona; la consolidación de la jerarquía de los especialistas médicos en la certificación de la discapacidad.

El capítulo IV (*Alumnado en condiciones particulares*) del Decreto Legislativo N° 297/94 incluye en el grupo de alumnado en "condiciones particulares" no sólo al estudiantado con discapacidades sino también a los que vive en situaciones de incomodidad relacionadas con el tabaquismo, el alcoholismo, el consumo de drogas, destacando el admirable intento de

considerar todas las situaciones de incomodidad que se pueden encontrar en las escuelas (Avon, 2009).

El Orden ministerial (O.M.) n. 80/95 reconoce el valor legal del título en la Escuela Secundaria Superior siempre que esté vinculado en su totalidad a los objetivos didácticos de los programas ministeriales, por el contrario es válido sólo a efectos de la continuación de los estudios y esto se indica explícitamente en el boletín de notas (Ibidem, 2009).

El Decreto presidencial N° 503/96 se ocupa de los edificios escolares a fin de eliminar las barreras arquitectónicas y garantizar así que todo el estudiantado con discapacidad tenga un acceso sin obstáculos a los edificios escolares. El decreto ministerial N° 331/98 regula la asignación y distribución de puestos de apoyo para el alumnado con discapacidad y la prueba de modelos de integración eficaces. En el mismo año, el Decreto Presidencial N° 323 regula los exámenes de Estado de la Escuela Secundaria Superior (Avon, 2009), especificando en el párrafo 1 del artículo 1 que la evaluación final debe ir precedida de "intervenciones de educación, capacitación y formación dirigidas al desarrollo de la persona humana, adaptadas a los diferentes contextos, a la demanda de las familias y a las características específicas de los sujetos implicados" (Ibidem, 2009, pp. 519-30).

En el Decreto Ministerial N° 141/99 se indica el número de alumnado discapacitado en el aula (más de uno si es ligeramente discapacitado) y el número de alumnado por clase con discapacidades (Avon, 2009).

El Decreto Presidencial n. 275/99 modifica profundamente las normas sobre la autonomía de las escuelas, dentro del Plan de la Oferta Educativa se hace referencia a la integración escolar (art.4 párrafos 1 y 2), la escuela es responsable de "transponer y traducir en la acción educativa y didáctica la cultura de la integración" (Treille A. et al., 2011, p. 81).

Según FGA (Treille A. et al., 2011), este período marca la transición *de la integración a la inclusión*, ya que hoy en día la diversidad presente en la escuela no sólo está representada por el alumnado con discapacidades sino por la heterogeneidad de las situaciones culturales y personales de cada uno de ellos. La perspectiva de integración ahora resuelta es insuficiente para satisfacer las necesidades de todo el alumnado, de ahí la necesidad de una "cultura pedagógica y organizativa inclusiva" (Ibidem, 2011).

➤ *El siglo XXI*

La Ley N° 328/2000 prevé medidas especiales de inclusión (art. 14) en apoyo de las personas con discapacidad para su plena inclusión en la familia y la sociedad, en la escuela y en el trabajo. A los municipios se les encomiendan tareas específicas encaminadas a superar las condiciones de marginación, pobreza y exclusión social. El Decreto Ministerial de 14 de julio

de 2000, en su artículo 1, establece un Observatorio permanente para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el Ministerio de Educación, que se modifica posteriormente por el Decreto Ministerial de 30 de agosto de 2006 con la integración en el Observatorio de un Comité técnico-científico y un Consejo compuesto por las Asociaciones de personas con discapacidad y sus familias. La Ley 289/02 (Ley Financiera 2003) especifica los procedimientos y criterios para la identificación del estudiantado con discapacidades, dejando a un reglamento posterior (aprobado sólo en 2006) la identificación de los procedimientos y criterios para la definición de la discapacidad y para la elaboración del Diagnóstico Funcional, del que se derivan las horas de apoyo que se asignarán al estudiantado. Los párrafos 2 y 3 del art. 2 definen los criterios para identificar al estudiantado con discapacidades, refiriéndose a la *Clasificación Internacional de Discapacidad Funcional y Salud* (ICF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002).

La Ley Nº 53 de 2003 en el artículo 2, párrafo 1, letra c, habla de la inclusión educativa. Las leyes 296/06 y 244/07 derogaron el antiguo sistema de capacitación del personal jurídico relacionado con los puestos de apoyo, redefiniendo nuevas normas para la capacitación del personal. Particularmente importante es la Ley 18/2009, mediante la cual el Gobierno italiano ratifica la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades* emitiendo las "Directrices" pertinentes de la escuela para referirse a la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (ICF):

La ICF está penetrando en las prácticas de diagnóstico de las Autoridades Sanitarias Locales, que en base a ella elaboran el Diagnóstico Funcional. Por lo tanto, es apropiado que el personal escolar que participa en el proceso de integración sea consciente del modelo en cuestión y que se adopte un enfoque cultural de la integración que tenga en cuenta la nueva orientación de considerar la discapacidad interconectada con factores contextuales. (Miur, 2009, p. 9)

Ya en 2006, el Gobierno italiano, con el Reglamento Nº 185, asignó a la comisión médica la tarea de llevar a cabo la evaluación y certificación de la discapacidad del estudiantado con referencia a la ICF de la OMS. La novedad de la Ley 18/2009 es que el modelo de ICF debe ser la base para la formación del profesorado y de todo el personal de la escuela (Treille A. et al., 2011).

Por último, el Parlamento promulga la Ley n° 170/2010, seguida del Decreto Ministerial n° 5669, de 12 de julio de 2011, que establece normas sobre los trastornos específicos del aprendizaje (DSA) en las escuelas: el art. 1 reconoce la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como trastornos específicos del aprendizaje, el art. 3 trata del diagnóstico, el art. 4 habla de medidas de apoyo pedagógico y educativo, de formación escolar. Las disposiciones de aplicación figuran en el artículo 7, que posteriormente se explicitó en el Decreto Ministerial de 12 de julio de 2011 "intervenciones educativas individualizadas y personalizadas e [...] instrumentos compensatorios [...] medidas de dispensación" (MIUR, 2011).

Esta evolución reglamentaria ha sido objeto de algunas críticas, de hecho algunos estudios afirman que la ICF en Italia ha sido recibida más favorablemente (tanto en el ámbito médico como en el educativo) que en otros países europeos (Treille A. et al., 2011). Según la Fundación Giovanni Agnelli, esta mayor aceptación se debe a dos factores, el primero: "Vinculado a la tradición filosófico-antropológica y pedagógica italiana, que siempre ha considerado a la persona como una unidad compleja de naturaleza bio-psico-social y ha prestado gran atención a la influencia positiva o negativa de los grandes contextos ambientales". (Ibidem, 2011, p. 85)

Mientras que el segundo factor es la consecuencia de:

La estrecha colaboración que desde la primera experimentación de la ICF en Italia se ha creado entre el editor de la ICF, Erickson, muy difundido en el mundo de la educación, y la organización sin fines de lucro que, en nombre de la OMS, ha gestionado la primera difusión y capacitación, la Red Italiana de Discapacidades (DIN). (Ibidem, 2011, p. 85)

De hecho, el Ministerio de Educación ya había apoyado el proyecto ICF en 2010:

Con el fin de ensayar la aplicación del modelo de ICF de la OMS en las escuelas, en una muestra de instituciones educativas de todos los niveles, distribuidas a nivel nacional, a fin de difundir un enfoque centrado en el papel decisivo que el entorno escolar, en sus múltiples aspectos, desempeña en la integración efectiva de los alumnos con discapacidad. (MIUR, 2011, p.5)

Ya en 2007, con motivo del trigésimo aniversario de la Ley 517/77, el Ministerio de Educación había llevado a cabo un experimento similar a gran escala. En este proyecto denominado *Aprender a Comunicarse Actuando en una Red Educativa (I CARE)* participaron 399 escuelas líderes (5500 plexos de diferente orden y grado), 4500 maestros y maestras de apoyo y 16500 maestros y maestras de currículo. El objetivo principal de este proyecto era centrar el compromiso en cuestiones de inclusión y transportar todas esas prácticas probadas con éxito en la educación mediante la formación de alianzas y redes de escuelas a fin de lograr el proyecto de vida del alumnado con discapacidades. Según la Fundación Giovanni Agnelli (Treille A. et al., 2011), el proyecto *I CARE* difiere del proyecto ICF de 2010 en que el modelo ICF fue sólo "uno" de los experimentos en los que el sistema escolar pudo compararse y no "la" experimentación.

En la circular núm. 8 del 06/03/13 se señalaron las necesidades educativas especiales del alumnado que no está certificado según la normativa vigente (L.104/92 y L.170/10). Aunque a menudo ha habido una categorización de las especificidades individuales basada únicamente en la descripción de las dificultades y trastornos, que ha hecho prevalecer los requisitos burocráticos. Un paso decisivo en la perspectiva inclusiva se logró con la Ley N° 107/15 y los decretos legislativos de aplicación posteriores, concretamente, el Decreto Legislativo 66/2017 y el posterior Decreto Legislativo 96/2019, que modifica el anterior e introduce algunas normas importantes que relanzaron la autonomía escolar para dar respuestas a las diversas necesidades educativas con la flexibilidad de los instrumentos organizativos y didácticos dirigidos a la aplicación de opciones innovadoras. La legislación italiana actual se considera generalmente positiva en la literatura, las políticas de discapacidad se consideran, entonces, en la vanguardia en comparación con los países europeos. No obstante, hay muchas lagunas en la aplicación causadas por la lentitud administrativa, la falta de recursos financieros adecuados, pero sobre todo, la falta de intervenciones culturales dirigidas a la reorganización de los servicios y la preparación de los operadores (Instituto Nacional de Estadística (ISTAT), 2018; Nocera, 2015; Nocera y Tagliani, 2017).

4.2. Debilidades y fortalezas del proceso de inclusión de Italia

Cuarenta años después de la primera medida legislativa sobre la integración escolar de 1977 (Ley 517/ 77), uno de los mayores resultados alcanzados ha sido el aumento significativo de alumnado con discapacidades matriculado en las escuelas públicas. Sin embargo, el proceso de inclusión escolar es un concepto mucho más complejo y amplio, que considera todos los tipos de diversidad, de hecho, incluso la presencia de alumnado extranjero en las escuelas

italianas ha aumentado exponencialmente, y se mide por los recursos humanos desplegados, la accesibilidad de las instalaciones escolares, la calidad de los procesos educativos llevados a cabo (ISTAT, 2018).

Según Fundación Giovanni Agnelli (FGA) (Trellle A. et al., 2011), este último aspecto por la falta de datos cualitativos sigue siendo uno: "la realidad sigue siendo rica en claroscuros" (p. 89). Es innegable que en estos cuarenta años el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad ha exigido esfuerzos y es motivo de orgullo para Italia, pero al mismo tiempo no podemos ocultar: "los numerosos límites que, en la concreción de la vida escolar, hacen que la realidad aparezca a menudo muy alejada de las ideas proclamadas" (p. 91).

En este párrafo analizaremos específicamente el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidades y del alumnado con ciudadanía no italiana. En el análisis del proceso de inclusión del estudiantado con discapacidad en las escuelas italianas, se hará referencia a los datos proporcionados por el Ministerio y a los dos estudios más recientes, ya mencionados en este capítulo: *Dossier sulla disabilitá nella scuola statale, Gli studenti con disabilitá nella scuola italiana: Bilancio e proposte* (Trellle A. et al., 2011).

Concretamente se analizarán los datos:

- a. De 2001/02 a 2009/10: alumnado con discapacidad en escuelas italianas
 - b. De 2011/12: número de profesorado de apoyo y número de alumnado con discapacidad
 - c. De 2011/12 a 2018/19: alumnado con discapacidad en escuelas italianas
 - d. De 2007/08 a 2018/19: número de alumnado con discapacidades y puestos de apoyo
 - e. De 1983/84- 2015/16: alumando con ciudadanía no italiana en las escuelas italianas
- a. *alumnado con discapacidad en escuelas italianas de 2001/02 a 2009/10*

En la Figura 22 y la Figura 23 se observa que, de 2001/02 a 2009/10, el número de alumnado con discapacidad en las escuelas italianas también aumentó en comparación con la población escolar total (MIUR, 2011).

Figura 22

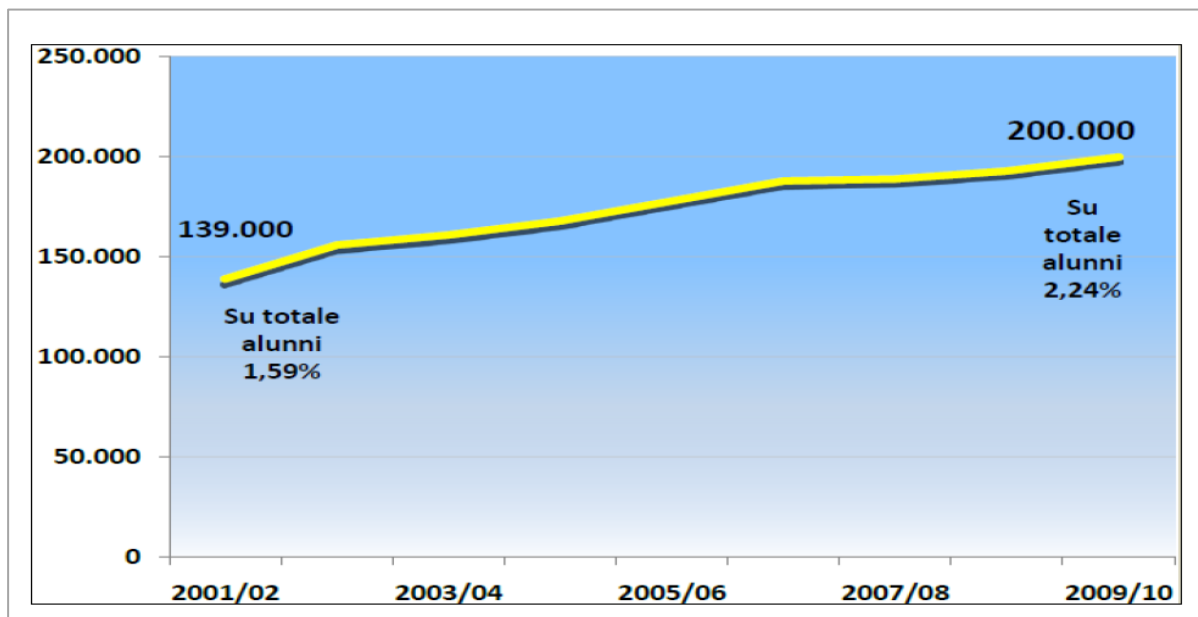
Resumen del estudiantado con BES en las escuelas estatales y no estatales italianas

Tav. 1 Alunni con disabilità nella scuola statale e non statale: un quadro di sintesi - A.S. 2009/2010					
	Totale ordini di scuola	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>
Totale scuole					
Alunni con disabilità	200.462	20.151	73.964	59.345	47.002
Alunni totali	8.961.401	1.680.987	2.821.913	1.777.834	2.680.667
<i>alunni senza disabilità / alunni con disabilità</i>	44	82	37	29	56
<i>% alunni con disabilità / totale alunni</i>	2,2	1,2	2,6	3,3	1,8
Scuole statali					
Alunni con disabilità	184.245	14.074	69.021	56.106	45.044
Alunni totali	7.716.283	993.226	2.569.375	1.668.969	2.484.713
<i>alunni senza disabilità / alunni con disabilità</i>	41	70	36	29	54
<i>% alunni con disabilità / totale alunni</i>	2,4	1,4	2,7	3,4	1,8
Scuole non statali					
Alunni con disabilità	16.217	6.077	4.943	3.239	1.958
Alunni totali	1.245.118	687.761	252.538	108.865	195.954
<i>alunni senza disabilità / alunni con disabilità</i>	76	112	50	33	99
<i>% alunni con disabilità / totale alunni</i>	1,3	0,9	2,0	3,0	1,0
di cui: Scuole paritarie					
Alunni con disabilità	11.150	5.653	2.862	1.313	1.322
Alunni totali	1.074.205	654.699	193.222	73.310	152.974
<i>alunni senza disabilità / alunni con disabilità</i>	95	115	67	55	115
<i>% alunni con disabilità / totale alunni</i>	1,0	0,9	1,5	1,8	0,9
Incidenza alunni con disabilità per gestione scuola					
<i>% alunni con disabilità scuole statali / scuole totali</i>	91,9	69,8	93,3	94,5	95,8
<i>% alunni con disabilità scuole non statali / sc. totali</i>	8,1	30,2	6,7	5,5	4,2
<i>% alunni con disabilità scuole paritarie / sc. non statali</i>	68,8	93,0	57,9	40,5	67,5

Fuente: MIUR, 2011, p. 8.

Figura 23

Estudiantado con BES en las escuelas italianas, años escolares 2001/2002 2009/2010



Fuente: MIUR, 2011, p. 17.

Los datos muestran un aumento a nivel nacional de más del 45% (unas 62.000 unidades), distribuidas de forma diferente en las tres zonas principales del país: Norte +45%, Centro +60%, Sur +25% (Figura 24). A nivel nacional, la incidencia en el número total de estudiantado es del 1,6% en el año académico 2001/02 y del 2,3% en el año académico 2009/10 (Gasperoni, 2012; Trellle A. et al., 2011).

Figura 24*Alumnado con y sin BES en las escuelas públicas por distribución territorial*

Tav. 5 Alunni totali e con disabilità nella scuola statale per ripartizione territoriale - A.A.SS. 2000/2001 e 2009/2010										
Ripartizione territoriale	2000-2001					2009-2010				
	Totale alunni	Alunni con disabilità				Totale alunni	Alunni con disabilità			
		Totale	Psicofis.	Visiva	Uditiva		Totale	Psicofis.	Visiva	Uditiva
ITALIA	7.554.454	126.994	118.676	3.029	5.289	7.716.283	184.245	175.068	3.345	5.832
Nord ovest	1.608.944	27.597	26.056	585	956	1.788.806	44.592	42.932	634	1.026
Piemonte	468.076	8.182	7.701	181	300	514.303	12.894	12.362	190	342
Valle d'Aosta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lombardia	987.095	16.330	15.452	331	547	1.107.149	27.576	26.631	370	575
Liguria	153.773	3.085	2.903	73	109	167.354	4.122	3.939	74	109
Nord est	1.036.922	17.998	16.955	358	685	1.217.706	27.756	26.427	435	894
Trentino-Alto Adige	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Veneto	508.189	8.667	8.128	157	382	579.795	13.135	12.516	195	424
Friuli-Venezia Giulia	125.621	2.146	2.000	76	70	140.949	2.670	2.527	59	84
Emilia-Romagna	403.112	7.185	6.827	125	233	496.962	11.951	11.384	181	386
Centro	1.390.409	23.850	22.175	611	1.064	1.481.303	38.455	36.242	833	1.380
Toscana	397.588	5.739	5.304	168	267	447.816	9.436	8.988	168	280
Umbria	106.938	1.438	1.343	35	60	114.896	2.275	2.114	78	83
Marche	197.290	2.705	2.527	62	116	214.087	5.103	4.820	113	170
Lazio	688.593	13.968	13.001	346	621	704.504	21.641	20.320	474	847
Mezzogiorno	3.518.179	57.549	53.490	1.475	2.584	3.228.468	73.442	69.467	1.443	2.532
Abruzzo	190.470	3.552	3.369	60	123	179.583	4.884	4.670	85	129
Molise	50.285	626	587	8	31	44.896	911	864	21	26
Campania	1.026.674	16.780	15.694	525	561	950.921	21.482	20.505	455	522
Puglia	686.962	10.524	9.841	237	446	647.994	13.060	12.291	278	491
Basilicata	103.937	1.378	1.280	23	75	89.944	1.537	1.439	27	71
Calabria	359.051	5.630	5.182	170	278	309.436	6.212	5.774	140	298
Sicilia	845.587	14.874	13.581	362	931	788.166	20.990	19.743	363	884
Sardegna	255.213	4.185	3.956	90	139	217.528	4.366	4.181	74	111

Fuente: MIUR, 2011, p.14.

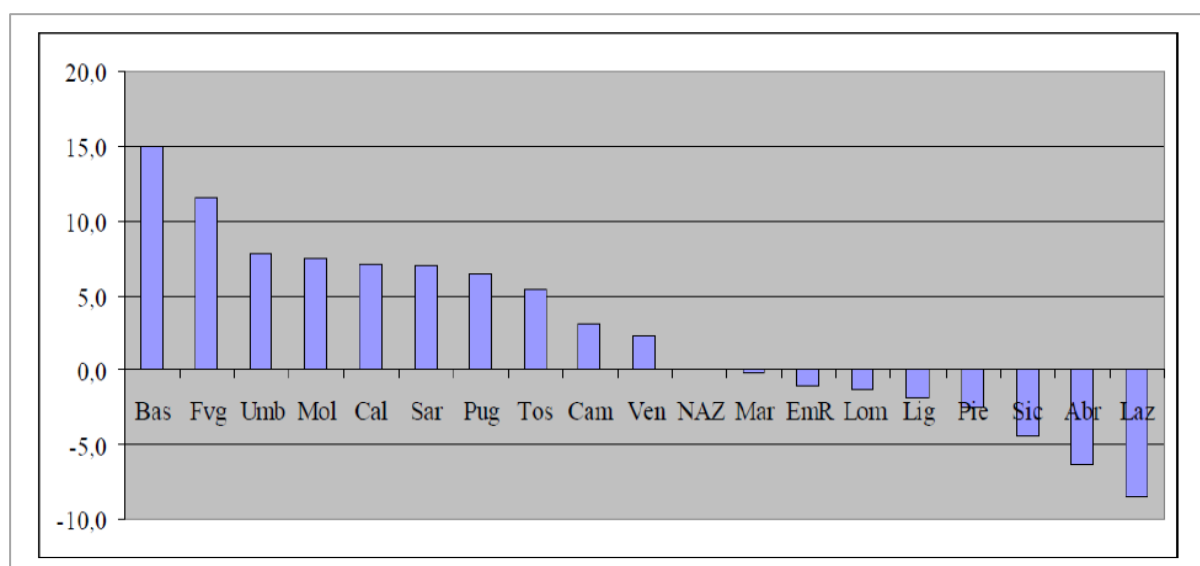
Estos datos muestran, por un lado, el aspecto positivo de que la educación en las escuelas estatales ordinarias del alumnado con discapacidades es un derecho adquirido y, por otro lado, llevan a reflexionar sobre la diferencia en el número de alumnado con discapacidades en las escuelas estatales y no estatales. Se puede observar que la mayoría de los padres que tienen hijos y hijas con discapacidad eligen la escuela pública, mientras que sólo el 8% asiste a la escuela privada, el mayor número de alumnado con discapacidad en la escuela privada se

encuentra en la escuela primaria. Sería interesante comprender cuáles son las motivaciones de las familias para elegir una escuela en lugar de otra, a partir del análisis de los estudios realizados y de los documentos ministeriales este aspecto no se aclara.

El *Dossier sobre la discapacidad* (MIUR, 2011) muestra la presencia desigual del estudiantado con discapacidad en el territorio nacional (Figura 25), estas diferencias no suelen estar justificadas. La responsabilidad recae en las autoridades sanitarias locales que muestran una discreción exagerada en la emisión de certificados de discapacidad, a pesar de que la legislación recuerda la referencia a la ICF de la OMS (Ibidem, 2011). De hecho, incluso los problemas y dificultades que no son de naturaleza biofisiológica se introducen a menudo en la esfera médica con la expedición indebida de certificaciones.

Figura 25

Desviación valores medios regionales con respecto a los valores medios nacionales en estudiantado con BES



Fuente: MIUR, 2011, p.7.

Entre 2001 y 2010 la permanencia del estudiantado con discapacidad en el sistema escolar aumentó en un 45% (Figura 26), lo que demuestra la aplicación del proceso de inclusión. Probablemente las causas se deben al fenómeno de la repetición (más utilizado en la Escuela Secundaria Superior), al aumento de la escolaridad obligatoria, a la falta de alternativas sociales a la escuela.

Figura 26

Estudiantado con BES en las escuelas italianas por orden escolar, años escolares 2001/02-2009/10

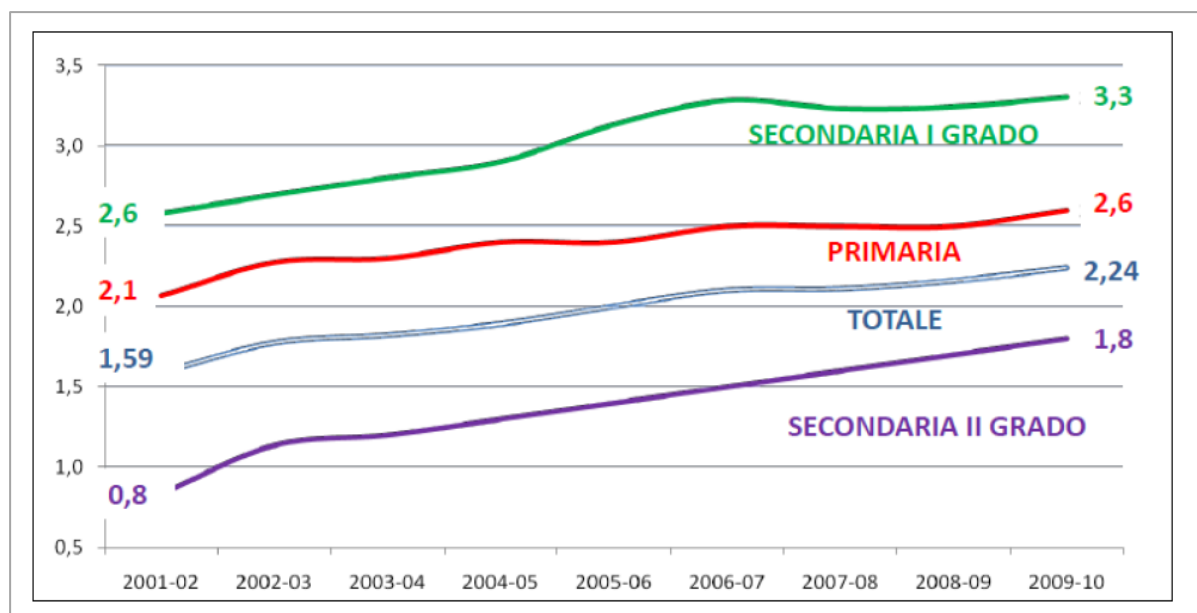
Anni scolastici	Infanzia	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado	Totale
2001/02	13.540	57.251	46.298	21.559	138.648
2002/03	15.044	62.795	48.429	29741	156.009
2003/04	15.713	63.744	49.648	32.054	161.159
2004/05	14.876	66.315	51.334	35.279	167.804
2005/06	17.481	67.755	55.244	37.740	178.220
2006/07	18.656	71.383	56.747	40.932	187.718
2007/08	18.934	70.825	56.023	42.931	188.713
2008/09	19.313	71.620	56.969	45.095	192.997
2009/10	20.152	73.965	59.345	47.002	200.464
Var.2001/02-2009/10	49%	29%	28%	118%	45%

Fuente: MIUR, 2011, p. 106.

La mayor incidencia de alumnado con discapacidad en relación con la población escolar total se encuentra en la escuela secundaria (Figura 27), probablemente debido a la certificación tardía de la discapacidad (durante la asistencia a la escuela secundaria) (Treille A. et al., 2011).

Figura 27

Incidencia porcentual del estudiantado con BES por orden escolar



Fuente: MIUR, 2011, p. 18.

Las conclusiones del Ministerio de Educación (MIUR) (2011) sobre la elección de las direcciones de las escuelas después de la escuela secundaria (Figura 28) muestran que en el año

académico 2009/10 el 58% del alumnado con discapacidad está matriculado en escuelas secundarias de formación profesional, mientras que el porcentaje de compañeros y compañeras sin discapacidad en las mismas escuelas es del 21%. El 12% asiste a escuelas secundarias, en comparación con el 41% del alumnado sin discapacidades; el 22% asiste a escuelas técnicas, en comparación con el 34% de sus compañeros y compañeras sin discapacidades; el 8% asiste a escuelas de arte, en comparación con el 4% de sus compañeros y compañeras sin discapacidades.

Figura 28

Alumnado con BES en la escuela secundaria, año escolar 2009/10

Tav. 3 bis Alunni totali e con disabilità nella scuola statale secondaria di II grado per indirizzo - A.S. 2009/2010								
Indirizzo	Alunni totali		Alunni con disabilità		Alunni totali (composizione %)		Alunni con disabilità (composizione %)	
	Maschi e femmine	Femmine	Maschi e femmine	Femmine	Maschi e femmine	Femmine	Maschi e femmine	Femmine
Totale	2.484.713	1.221.954	45.044	16.361	100,0	100,0	100,0	100,0
Licei	1.028.984	640.663	5.245	2.783	41,4	52,4	11,6	17,0
Liceo classico	265.602	185.566	877	456	10,7	15,2	1,9	2,8
Liceo scientifico	570.704	291.510	1.632	662	23,0	23,9	3,6	4,0
Ex - magistrale	192.678	163.587	2.736	1.665	7,8	13,4	6,1	10,2
Istituti tecnici	833.686	290.847	9.993	2.678	33,6	23,8	22,2	16,4
Istituti professionali	532.358	231.546	26.190	9.264	21,4	18,9	58,1	56,6
Istruzione artistica	89.685	58.898	3.616	1.636	3,6	4,8	8,0	10,0
Liceo artistico	40.276	27.061	940	394	1,6	2,2	2,1	2,4
Istituto d'arte	49.409	31.837	2.676	1.242	2,0	2,6	5,9	7,6

Fuente: MIUR, 2011, p.11.

Los estudios examinados no ofrecen una interpretación de estos datos, sino que simplemente indican datos sobre la orientación escolar y una interpretación cultural que dificulta el ingreso del alumnado con discapacidades en las escuelas secundarias.

Otro aspecto importante, relacionado con la calidad del proceso de inclusión, es la edad del alumnado con discapacidad al final de la enseñanza secundaria superior (Figura 29).

Figura 29

Edad media del estudiantado graduado sin BES y con BES, año escolar 2009/10

Tav. 10 Età media dei diplomati con disabilità e senza disabilità - A.S. 2009/2010		
<i>Scuole statali senza corsi serali e senza sedi carcerarie</i>		
	Alunni con disabilità	Alunni senza disabilità
ITALIA	19,9	19,6
Piemonte	19,8	19,6
Lombardia	19,7	19,5
Veneto	20,7	19,5
Friuli V.G.	20,1	19,7
Liguria	19,9	19,6
Emilia Romagna	19,4	19,5
Toscana	19,9	19,6
Umbria	19,8	19,4
Marche	19,8	19,6
Lazio	20,3	19,7
Abruzzo	20,3	19,7
Molise	20,1	19,2
Campania	19,6	19,8
Puglia	19,9	19,5
Basilicata	20,3	19,6
Calabria	20,0	19,4
Sicilia	20,1	19,7
Sardegna	20,8	19,8

Fuente: MIUR, 2011, p. 20.

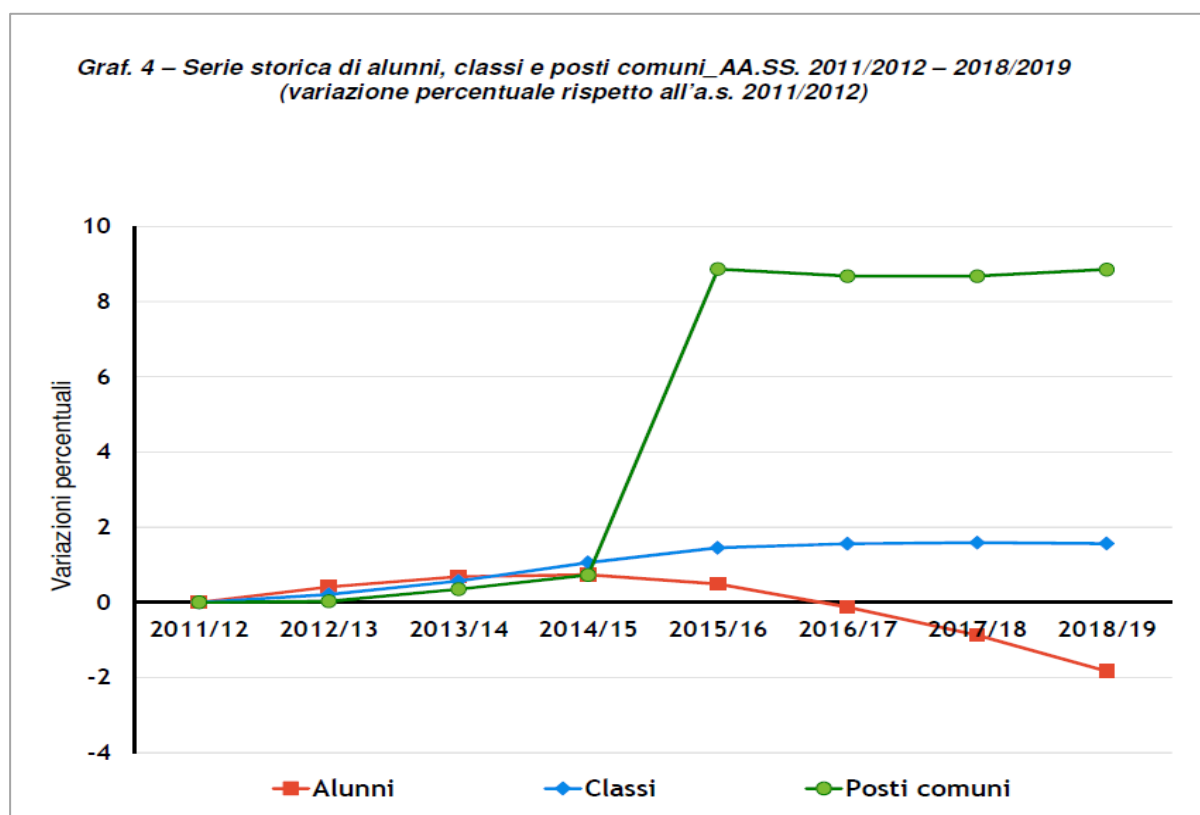
El promedio nacional muestra que lo alumnado con discapacidades se gradúa un año más tarde que lo alumnado sin discapacidades.

b. Número de profesorado de apoyo y número de alumnado con discapacidad de 2011/12

Al mismo tiempo, el número de profesorado de apoyo también aumentó, en el año académico 1995/96 había unos 35.000, en el año académico 2009/10 había unos 90.000, en el año académico 2011/12 había unos 95.000, lo que supone un aumento de más del 150% (Miur, 2011). En la siguiente Figuras hay a serie histórica (MIUR, 2019): la variación del porcentaje de clases, alumnado y plazas comunes en comparación con el año académico 2011/12 (Figura 30).

Figura 30

Serie histórica de clases, estudiantado y lugares comunes comparada con el año académico 2011/12- 2018/19



Fuente: MIUR, 2019, p.18.

c. Alumnado con discapacidad en escuelas italianas de 2010/11 a 2018/19

La Figura 30, vista anteriormente, mostraba un aumento del estudiantado con discapacidades dentro de la escuela italiana de alrededor del 45% en los años de 2001 a 2010, mientras que el aumento es del 70% si consideramos los años de 1995 a 2010. Estos datos también se confirman en la siguiente Figura 31, que se refiere al año académico 2018/19 (MIUR, 2019).

Figura 31

Alumnado, clases, alumnado con BES en las escuelas estatales por región y nivel escolar, año escolar 2018/19

Tab. 5 - Alunni, classi, alunni con disabilità delle scuole statali per regione e livello scolastico_A.S.2018/2019

Regione	Infanzia			Primaria			I grado			II grado		
	Alunni	Sezioni	Alunni con disabilità	Alunni	Classi	Alunni con disabilità	Alunni	Classi	Alunni con disabilità	Alunni	Classi	Alunni con disabilità
Piemonte	67.229	3.084	1.310	175.653	9.199	5.146	111.974	5.304	4.203	175.526	7.907	3.910
Lombardia	110.493	4.780	2.942	430.360	21.042	16.751	265.256	12.190	12.567	382.472	16.738	8.480
Veneto	42.463	1.930	1.126	213.637	11.005	6.795	134.907	6.271	4.963	203.908	8.959	4.078
Friuli V.G.	15.607	773	303	48.024	2.647	1.263	30.995	1.517	1.055	49.378	2.487	1.025
Liguria	19.838	863	500	54.049	2.845	2.097	36.602	1.693	1.652	61.302	2.701	1.782
Emilia R.	51.521	2.242	1.022	188.765	9.107	6.418	117.499	5.224	4.456	191.315	8.329	5.638
Toscana	64.303	2.795	1.362	150.653	7.405	4.675	98.833	4.482	3.645	167.329	7.669	4.970
Umbria	17.744	770	367	37.306	2.041	1.216	24.009	1.124	967	38.606	1.816	1.442
Marche	31.659	1.394	810	65.751	3.445	2.353	41.308	1.900	1.604	71.327	3.310	2.139
Lazio	86.186	3.777	2.269	241.112	12.096	9.732	156.680	7.319	6.087	249.016	11.325	6.344
Abruzzo	27.787	1.253	747	53.822	2.920	2.137	34.466	1.704	1.623	56.986	2.728	2.178
Molise	5.416	291	107	11.228	689	296	7.523	390	255	13.912	682	420
Campania	117.140	5.961	2.865	259.339	14.146	9.594	187.798	9.441	7.550	315.284	14.753	7.572
Puglia	81.187	3.733	1.667	176.188	8.924	5.730	117.931	5.497	4.503	209.676	9.571	5.966
Basilicata	10.828	553	194	22.204	1.300	569	15.051	800	415	29.971	1.515	683
Calabria	38.626	1.983	705	83.536	4.981	2.581	55.249	2.926	2.121	98.337	4.907	2.371
Sicilia	105.883	5.133	2.487	224.914	12.066	9.449	152.595	7.521	7.314	246.418	11.499	7.049
Sardegna	25.181	1.271	651	61.980	3.496	2.227	40.765	2.197	1.843	74.819	4.275	2.390
Italia	919.091	42.586	21.434	2.498.521	129.354	89.029	1.629.441	77.500	66.823	2.635.582	121.171	68.437

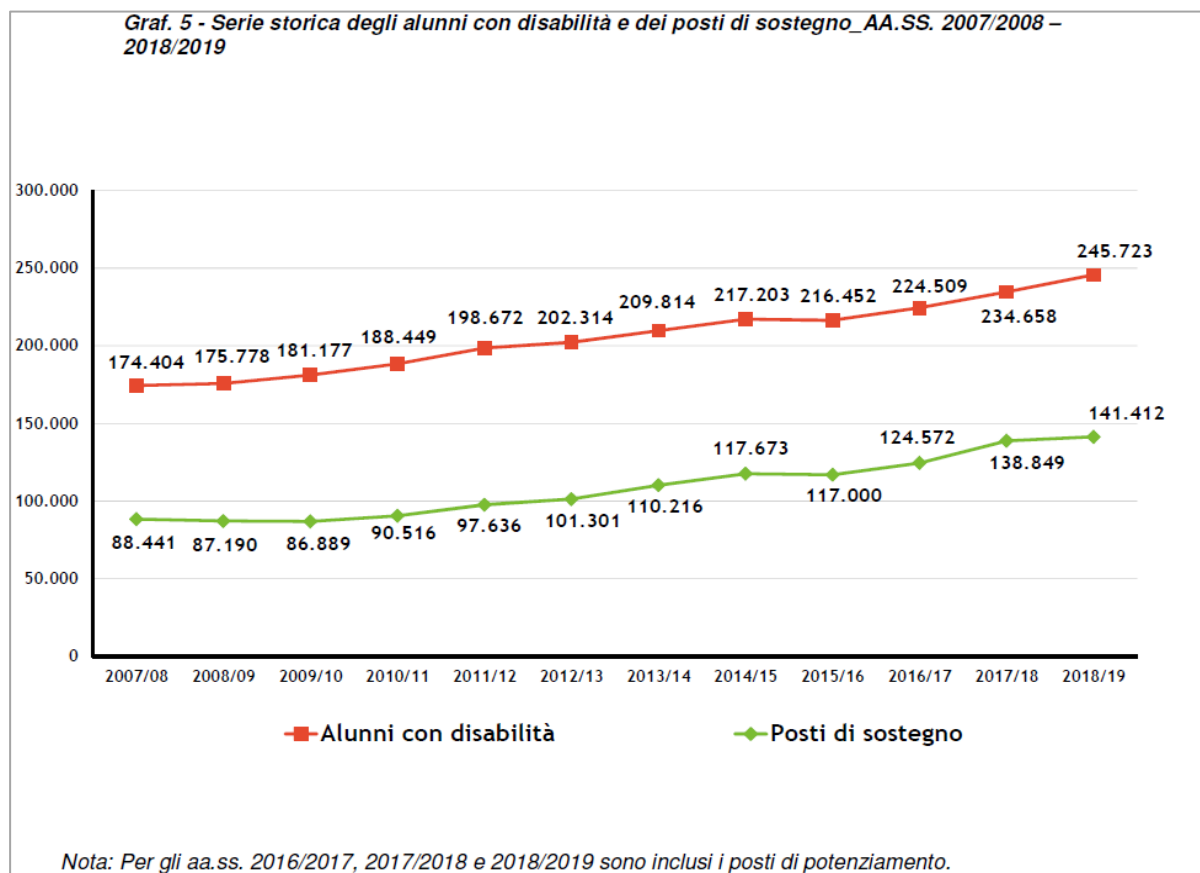
Fuente: MIUR, 2019, p. 8.

d. Número de alumnado con discapacidades y puestos de apoyo de 2007/08 a 2018/19

En la Figura siguiente se muestran las series históricas relativas a la evolución del número del estudiantado con discapacidad y el número de plazas de apoyo a partir del año escolar 2007/08 (Figura 32).

Figura 32

Estudiantado con BES y lugares de apoyo año escolar 2007/08- 2018/19



Fuente: MIUR, 2019, p. 19.

El empleo permanente del profesorado de apoyo siempre ha sido elevado, no por el aumento del número del alumnado con discapacidades, sino porque es el atajo hacia el empleo permanente. De hecho, según la ley italiana, después de cinco años de la contratación de personal permanente, el profesorado puede pedir un traslado a un puesto común, y luego enseñar su disciplina. De hecho, la investigación realizada por la FGA sobre el profesorado recién contratados en el año académico 2009/10 muestra que entre el profesorado de apoyo prevalecen las calificaciones en las asignaturas con despidos, lo que significa que los puestos de profesorado de apoyo son ocupados por profesorado que tienen dificultades para situarse en las cátedras disciplinarias en las que están calificados (Treille A. et al., 2011).

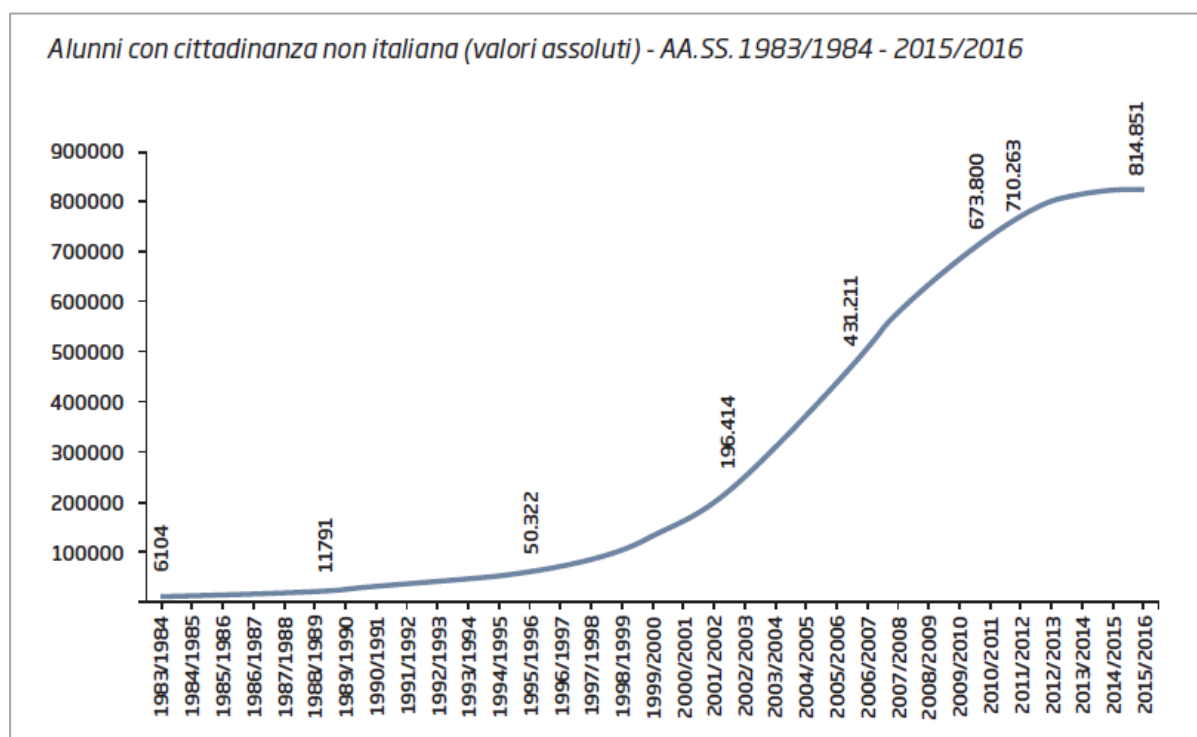
e. Alumnado con ciudadanía no italiana en las escuelas italianas de 1983/84 a 2015/16

Para el análisis del proceso de inclusión del estudiantado con ciudadanía no italiana en el sistema escolar italiano, se hará referencia a los datos proporcionados por el Instituto

Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa (INDIRE, 2018). En la siguiente Figura se muestra cómo ha aumentado el número de alumnado del sistema escolar italiano en los últimos cuarenta años (Figura 33), se trata de grandes proporciones de alumnado en edad escolar que debe incluirse. Estos datos también deben interpretarse con referencia a los cambios recientes en las corrientes migratorias, hay un aumento significativo de los menores extranjeros no acompañados (MSNA), de los cuales sólo una pequeña parte asiste a la escuela (y por lo tanto está presente en las estadísticas del Ministerio de Educación) ya que una vez que llegan, una gran parte de ellos no está disponible.

Figura 33

Estudiantado no italiano - años escolares 1983/84 – 2015/16



Fuente: INDIRE, 2018.

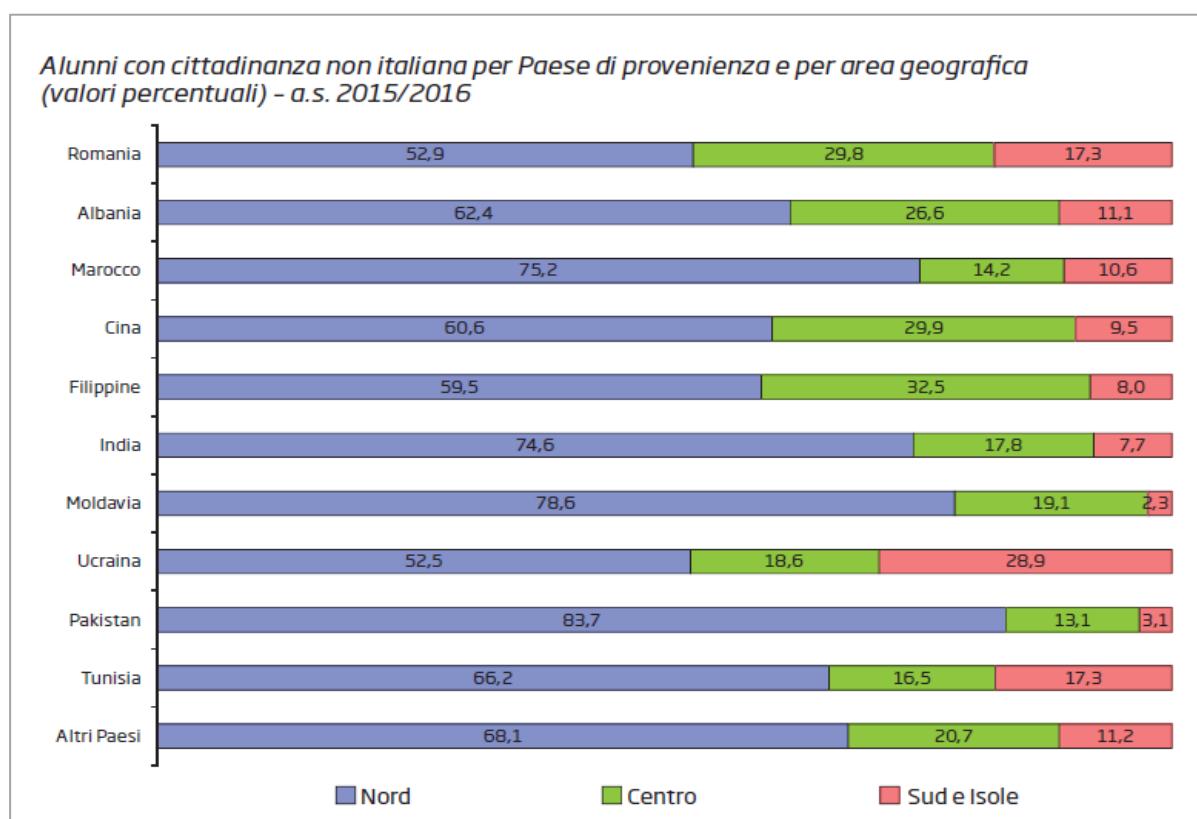
Un porcentaje cerca de al 60% es estudiantado extranjero de segunda generación, es decir, nacido en Italia pero sin ciudadanía italiana. Esta categoría aumentó en un 43,2% en el quinquenio 2011/12 - 2015/16. Un subgrupo está formado, entonces, por el estudiantado recién llegado que entra en la escuela italiana por primera vez. Estos últimos, además de las cuestiones educativas y sociales inclusivas a las que se enfrenta todo el estudiantado extranjero, se llama a ocuparse de cuestiones lingüísticas.

En el año escolar 2015/16 (Figura 34) la mayoría del alumnado extranjero (70%) procedía de 10 países, entre ellos Albania, Rumania, Túnez y Marruecos (zonas de emigración

histórica a Italia). Entre 2005/06 y 2015/16 aumentó el número de alumnado extranjero procedente de países asiáticos, pero el estudiantado con ciudadanía rumana es el más numeroso, concentrado en su mayoría en la región del Lacio (18,8%). La mayoría del estudiantado con ciudadanía marroquí y albanesa está en Lombardía, mientras que en el sur de Italia tenemos a los chino en Prato, los tunecino en Sicilia y los ucraniano en diferentes zonas de Campania.

Figura 34:

Estudiantado no italiano por país de origen y área geográfica - año escolar 2015/16



Fuente: INDIRE, 2018.

El proceso de inclusión italiano ha sido estudiado en los Estados Unidos por numerosos partidarios de la *inclusión* y se definió "como un excelente ejemplo de cómo se puede lograr una amplia inclusión" (Begeny e Martens, 2007, p. 89).

Italia es considerada por otros estudios mencionados por Begeny y Martens, como un punto de referencia para los educadores y las educadoras de los Estados Unidos (Berrigan, 1987; Berrigan y Taylor, 1997; Dene McCleary, 1985; Rottenberg, 1992; Stainback y Stainback, 1996). También creen que la validez del modelo italiano no está respaldada por la experimentación (Begeny y Martens, 2007), y la mayoría de los estudios se refieren a la escuela

primaria. En este grado escolar los estudios muestran una plena implicación de todos los actores, atención al desarrollo social del alumnado, un buen nivel de colaboración entre el profesorado del currículum y el profesorado de apoyo, que no se da en los demás grados escolares (Ibidem, 2007).

Otro aspecto crítico del modelo italiano de inclusión está representado, según Begeny y Martens (2007), por la diferencia entre la práctica escolar y las indicaciones normativas. De hecho, aunque la legislación exige que lo alumnado con discapacidad debe impartir su educación dentro de las clases ordinarias, las encuestas realizadas en los estudios de Begeny y Martens han demostrado que el alumnado con discapacidad suele recibir su educación fuera de la clase "ordinaria", aunque asistan a la escuela ordinaria (Ibidem, 2007).

La investigación de Begeny y Martens se llevó a cabo utilizando dos metodologías diferentes, por un lado utilizando la encuesta como enfoque metodológico (alrededor del 42%) y por otro lado utilizando un enfoque experimental (alrededor del 16%). Los resultados obtenidos fueron diferentes: de las encuestas (basadas en las opiniones de los sujetos implicados) surgió un cuadro muy favorable al proceso de inclusión; de las experimentaciones (basadas en datos estructurados), en cambio, no surgió un cuadro positivo, subrayado también por el hecho de que la educación del alumnado con discapacidades tiene lugar, total o parcialmente, fuera de las clases ordinarias.

De ello se desprende que las conclusiones de estos estudios son positivas con respecto al modelo normativo italiano, al tiempo que critican la falta de pruebas empíricas sobre la calidad de las prácticas de enseñanza y las intervenciones utilizadas por el profesorado con alumnado discapacitado en las clases ordinarias, así como la falta de pruebas sobre los resultados positivos de los procedimientos de inclusión (Ibidem, 2007).

También la literatura italiana llega a conclusiones similares, de hecho la FGA et al. señalan la falta de ciertas verificaciones sobre el funcionamiento del modelo italiano: "¿Hasta qué punto ha funcionado realmente? ¿Ha sido la práctica coherente con los principios? ¿Se han alcanzado los objetivos? ¿Cuál es la relación costo-beneficio?" (Treelle A. et al., 2011, p.15).

Incluso el profesorado que participan en el proceso de inclusión expresa una doble opinión, considera que el "modelo italiano" es eficaz y enriquecedor en cuanto a la relación y la socialización, pero no da la impresión de responder a las necesidades concretas y específicas del alumnado con discapacidades y otros tipos de diversidad (Ibidem, 2011). En realidad, el modelo italiano se basa en una corresponsabilidad generalizada, por lo que su eficacia es el producto de una interacción entre diferentes funciones, competencias y profesionalidad. El primer eslabón débil de esta corresponsabilidad se encuentra a menudo en la colaboración entre

el profesorado de los programas de estudios y el profesorado de apoyo dentro de las escuelas. Las encuestas de FGA (Treelle A. et al., 2011) y otros revelan una insatisfacción con la inclusión entre estos dos tipos de profesorado. Además, el profesorado es muy crítico con el equipo social y sanitario, ya que no se percibe como un apoyo válido al proceso de inclusión escolar, lo que a menudo se ve agravado por la falta de voluntad de mucho profesorado de los planes de estudios de gestionar estas relaciones junto con el profesorado de apoyo (Ibidem, 2011).

El profesorado de apoyo es percibido como "un profesor con un rol indefinido [o] un factotum bromista [o] un asistente del alumno discapacitado" (Ibidem, 2011, p. 131), se considera un profesorado de segunda clase al que sólo se le confían casos difíciles y que no está muy involucrado en la gestión de toda la clase (Ibidem, 2011). El equipo de enseñanza del currículum y incluso la figura del liderazgo también perciben al personal de apoyo de forma crítica, de hecho "a menudo se consideran inadecuados para tratar los casos que se les encomiendan, por ser jóvenes al principio o por estar sujetos a una rápida rotación que impide la consolidación de las aptitudes y la experiencia" (Ibidem, 2011, p. 146).

El apoyo educativo-didáctico, llevado a cabo por todas las figuras de la escuela y no sólo por el profesorado especializado, lamentablemente no se ha realizado plenamente, así como la transición a una escuela no centrada en "vidas con diagnóstico" (Annaloro, 2015).

En conclusión, la literatura examinada muestra que el modelo italiano, a pesar de sus buenas intenciones, es poco eficiente y poco transparente en varias áreas: en el ámbito de la certificación de la discapacidad, los servicios de salud muestran poca predisposición a la coordinación y responsabilidades claras, así como diferentes filosofías operacionales; en el ámbito de las relaciones entre el profesorado de los programas de estudios y el profesorado de apoyo, con referencia a la ambigua motivación/formación que lleva a la asunción de la función de apoyo; en el ámbito de la orientación proporcionada por las escuelas para evitar opciones discriminatorias y desmoralizantes que impiden el pleno ejercicio del derecho al estudio; en el ámbito de las relaciones con las familias, a menudo poco implicadas en la planificación del itinerario de formación o que se dejan solas para resolver cuestiones humanas y burocráticas (Antonietti et al., 2018; Cottini y Morganti, 2015; Gasperoni, 2012; Nacci, 2019; Treelle A. et al., 2011).

Treinta años después del comienzo del "modelo italiano", de hecho, han surgido varias resistencias por parte de los actores involucrados, anteriormente mencionados, más sensibles a las lógicas sectoriales y de emergencia que no están interesados en un cambio de contexto.

Ante la evolución político-social y la heterogeneidad social, la idea misma de inclusión se ha vuelto inadecuada (Antonietti et al., 2018; Cottini y Morganti, 2015; Dovigo, 2007; Ianes et al., 2011).

4.3. Inclusión y autonomía escolar en las escuelas italianas

Como muestra la historiografía escolástica, el debate social y político, que comenzó ya en el decenio de 1960, se caracterizó por su ineficacia, ya que la confrontación de ideas dio lugar a un debate ideológico y a la oposición entre laicos y católicos, lo que indica "una incapacidad política estructural para tomar decisiones" y "una democracia bloqueada" (Bertagna, 2009). Además, las políticas escolares han tenido un carácter caótico, descuidando la importancia que tiene el aspecto organizativo para hacer efectiva la innovación normativa, lo que ha provocado la degradación del prestigio social del profesorado y las escuelas.

El paso decisivo hacia la inclusión se dio a finales de los años noventa con la introducción de la ley de autonomía escolar (Ley 59/97), que representó la innovación política e institucional que diseñó un nuevo escenario en el que reconsiderar las formas de intervención y los enfoques en relación con la inclusión escolar para garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y el éxito educativo de todo el alumnado. La escuela de la autonomía es inclusiva porque presta atención a las diferentes necesidades de cada una persona, organiza entornos de aprendizaje innovadores, motivadores y tecnológicos, desarrolla las competencias ciudadanas clave, transforma la diversidad en recursos.

La Ley N° 59, de 15 de marzo de 1997 (conocida como la Ley Bassanini) reformó las estructuras políticas y administrativas mediante la redistribución de las competencias institucionales a las regiones y las autoridades locales. Artículo 21: asigna a las escuelas con determinados parámetros dimensionales y de cualquier orden y grado de autonomía funcional; establece la dirección de la escuela; establece disposiciones para identificar un personal docente funcional para dar a la escuela la calificación de una auténtica comunidad educativa. Se adoptaron dos medidas importantes: el Decreto Ley N° 112, de 31 de marzo de 1998, y el Decreto Presidencial N° 275, de 8 de marzo de 1999. El primero contiene las disposiciones que asignan a las Regiones la tarea de trazar la red escolar regional, la distribución del personal docente y no en las escuelas, la deliberación del calendario escolar; los demás aspectos administrativos de las escuelas se confían a las Provincias y Municipios. El segundo (DPR n. 275/99) indica los criterios para la elaboración del Plan de Oferta Educativa (POF), los espacios y principios para la autonomía organizativa y didáctica, la investigación y la documentación,

pero también, la oportunidad para que las escuelas aumenten la oferta educativa recurriendo a acuerdos de red para una definición autónoma del currículo escolar.

La verdadera revolución en el plano organizativo y cultural está representada por el POF (que más tarde se convirtió en trienal, PTOF), es el documento representativo de la identidad cultural de las escuelas en correlación con el territorio, como se afirma en el art. 3 del D.P.R. n. 275 de 1999, que utiliza los espacios de autonomía para la construcción de un programa escolar en cumplimiento de los objetivos generales fijados por el Ministerio de Educación.

Con la autonomía, las escuelas tienen la tarea institucional de garantizar un servicio de formación de calidad que contraste los abandonos escolares y las deserciones con el fin de garantizar el éxito educativo de todo el estudiantado. Este objetivo también fue establecido por la ONU en el 4º de sus 17 objetivos de la Agenda 2030, que pide una escuela justa, inclusiva y de calidad. La autonomía de la escuela se convierte en la base del éxito educativo: la autonomía organizativa permite una mayor flexibilidad en la gestión del tiempo escolar y de los recursos instrumentales y profesionales; la autonomía de la enseñanza, la libertad de experimentación e investigación permiten la innovación en los métodos de enseñanza; la posibilidad de establecer redes con otros organismos y asociaciones permite a la escuela responder de manera más eficiente y eficaz a las variadas necesidades del público destinatario.

A pesar de las innovaciones reglamentarias de la Ley 59/97, muchos estudios consideran que la autonomía es un proyecto inacabado tanto a nivel institucional como educativo y organizativo. Bertagna (2008) considera que el reglamento de aplicación mencionado en la Ley 59/97 expresa una tendencia estatal *central* en la cultura política ministerial, que siempre ha negado la autonomía efectiva a las escuelas. Una visión, según Bertagna, bien representada por el art. 8 del Decreto Presidencial 275/99 (*Plan de estudios en autonomía*), vista por su estudios como un ejemplo de políticas que expresan "todo y nada", no claras desde el punto de vista jurídico, ilógicas desde el punto de vista pedagógico y didáctico, fruto de una "burocracia" que no quiere cambiar su cultura ni ceder espacios de poder. En este contexto, la autonomía funcional, como expresión del proyecto educativo de las escuelas, se ha visto bloqueada por la masa confusa de normas nacionales y descentralizadas y, por lo tanto, debe ser comprendida:

A lo sumo, como mínimo, como el otorgado a los animales que no son de confianza total, pero cuya cadena también se extiende significativamente, pero siempre según el juicio responsable del amo que los supervisa por su incapacidad de cuidarse a sí mismos.

(Ibidem, 2008, p. 197)

Sandulli (2003), también en el campo del análisis jurídico, ha observado una lentitud agotadora en la aplicación de las reformas previstas, resultado de las divisiones y contradicciones presentes en la sociedad italiana, que se han expresado en la formulación de un texto a menudo contradictorio y difícil de interpretar, carente de esos foros institucionales de mediación indispensables para un sistema escolar unificado pero a la vez diferenciado.

Algunos estudios (D'Amico, 2010; Nociforo, 2010) atribuyen el estancamiento de las reivindicaciones autonomistas a las fuertes contradicciones ideológicas presentes entre las fuerzas políticas que gobernaron el país en la segunda mitad de los años noventa. Otros estudios (Bifulco et al., 2006; Sandulli, 2003), en cambio, atribuyen la inercia política a la complejidad de la arquitectura constitucional. De hecho, la reforma de la Constitución en 2001, por un lado, ha producido un cambio sustancial entre el Estado, las Regiones y las Autoridades Locales, que se basa en la negociación de las políticas escolares a través de instrumentos de armonización, compensación y consulta (Sandulli, 2003). Por otra parte, a pesar de que ha desplazado las competencias hacia una estructura participativa, no ha establecido los foros institucionales de mediación necesarios en un proceso de descentralización de las competencias hacia la periferia. De hecho, según estudios (Bifulco et al., 2006), la falta de una "Cámara de las Regiones", como lugar de cooperación interinstitucional, representa una laguna ineludible en el nuevo Título V.

La complejidad del nuevo Título V puede verse al leer las mismas disposiciones de la Constitución. Muchos estudios han tratado de aclarar esto distinguiendo entre los niveles esenciales de rendimiento, las normas generales y los principios fundamentales, explicando los espacios para la legislación regional y la importancia constitucional de la autonomía escolar. Los niveles esenciales de desempeño deben incluir: 1) intervenciones para garantizar el acceso al sistema; 2) medidas para la integración de los sujetos débiles en el sistema; 3) servicios esenciales para garantizar al estudiantado y a las familias; requisitos para el ejercicio de las profesiones (art. 33 de la Constitución, párrafo 5). Las normas generales deben referirse a: 1) los objetivos mínimos de formación; 2) las normas mínimas referidas a los mismos objetivos para la evaluación del sistema; 3) la regulación de la autonomía de las escuelas; 4) las intervenciones para garantizar la libertad de enseñanza; 6) la regulación de las obligaciones y derechos de las escuelas iguales, en relación con los párrafos 3 y 4 del artículo 33 de la Constitución. Por último, los principios fundamentales deben referirse a los perfiles en los que intervienen los derechos y deberes: 1) formas y duración del derecho y el deber de educación; 2) derechos y deberes de las familias y el estudiantado; 3) garantizar una gestión colegiada con apertura al territorio; 4) coordinación entre el servicio escolar y los servicios sociales; 5)

créditos de formación y continuidad vertical entre las escuelas; 6) aspectos fundamentales de los procedimientos y la organización (Poggi, 2002; 2005; 2008).

En un marco tan complejo se han producido considerables casos de inconstitucionalidad o conflictos de atribución entre el Estado y las Regiones, en varias ocasiones el Tribunal Constitucional tuvo que intervenir, en clave complementaria, que trató de aclarar la situación inspirándose en una colaboración entre el Estado y la legislatura regional (Avon, 2009), aunque no pudo resolver la actual controversia.

Poggi (2002) ofreció un interesante material de reflexión a este respecto, según el cual, por una parte, no se abordó el tema de la transferencia de personal y recursos financieros y, por otra, se trataron por separado las cuestiones de la reforma y la administración de la escuela:

La distribución de las competencias ha superado así el tema de la identidad del sistema al hacer un cambio metodológico, por lo que se decidió a quién distribuir antes de comprender lo que se debe atribuir. (p. 780)

La historiografía escolar también ha puesto de relieve estas críticas, pero también el creciente conflicto interinstitucional, la falta de un sistema de evaluación, la disminución del prestigio social de la enseñanza, todo ello en un contexto organizativo muy fragmentado y variado (Canestri y Ricuperati, 1976; D'Amico, 2010; Genovesi, 2004; Milito, 2020; Santamaita, 2010; Santoni 2006, 2007; Scotto, 2007).

4.3.1. Autonomía organizativa, administrativa, de enseñanza, de investigación y de experimentación de las escuelas italianas

En una sociedad compleja como la actual, caracterizada por rápidos cambios, las escuelas están llamadas a enfrentar este gran desafío de la inclusión. En este contexto, los elementos necesarios para hacer frente a los cambios en el entorno organizativo son: planificación autónoma; redefinición de las funciones; delegación de responsabilidades; énfasis en el liderazgo y las habilidades. Las escuelas como organizaciones se ven afectadas por estos procesos de transformación, como se ha destacado repetidamente tanto por las instituciones políticas gubernamentales como por la literatura.

La autonomía escolar permite responder a las diversas necesidades educativas mediante una planificación organizativa y didáctica flexible. Cada escuela puede considerarse un laboratorio de investigación educativa, didáctica y organizativa, en el que se estudian las

acciones eficaces en la perspectiva del mejoramiento continuo, se experimentan intervenciones para aumentar la calidad de los entornos de aprendizaje y la profesionalidad del profesorado. El objetivo es promover un cambio que vaya más allá de la simple recopilación y difusión de "buenas prácticas", que a menudo son difíciles de generalizar porque no se pueden transferir a diferentes contextos. Es fundamental, por lo tanto, que la investigación de las escuelas desarrolle acciones sistémicas, que consideren en la planificación educativo-didáctica la gestión de clases cada vez más complejas, atendidas por alumnado con diferentes necesidades cognitivas, lingüísticas, emocionales, culturales y relacionales (Booth e Ainscow, 1998).

Para la inclusión educativa de todas las personas y cada una, la organización de los espacios y tiempos asume una importancia pedagógica y estratégica. La autonomía permite a las escuelas organizar entornos flexibles, de laboratorio, innovadores y tecnológicos que promueven el bienestar individual y estimulan la colaboración y el sentido de pertenencia de todas las personas. Al mismo tiempo, las soluciones organizativas destinadas a reforzar y remodelar el horario y el calendario escolar permiten emprender vías de enseñanza/aprendizaje personalizadas, que pueden satisfacer las necesidades educativas heterogéneas. A este respecto, el Decreto Presidencial 275/99, reafirmado posteriormente por la Ley 107/15, representa la "caja de herramientas" para la construcción de un contexto adecuado (MIUR, 2017). A lo largo del tiempo, las escuelas han podido construir modelos de organización que son coherentes con las opciones de diseño y enseñanza y satisfacen las necesidades del estudiantado, que se han ocupado, por ejemplo, del horario diario y semanal, la compactación de las disciplinas y el escaneo en módulos. De hecho, la organización del tiempo escolar influye en la calidad de la enseñanza y permite un entorno de aula más flexible en el que el profesorado puede utilizar diferentes estilos de enseñanza y aumentar la colaboración y el diálogo entre ellos. Por último, el Plan Nacional de Escuelas Digitales (PNSD) ha consolidado el uso de las tecnologías a favor de la inclusión en casi todas las escuelas, no sólo como apoyo compensatorio en casos de discapacidad o dificultades de aprendizaje, sino sobre todo por la posibilidad de utilizar idiomas diferentes a los de la tradicional lección frontal (Ibidem, 2017).

La autonomía escolar ofrece muchas posibilidades, pero requiere un proyecto educativo-didáctico específico, cuyo acto de dirección debe ser definido anualmente por la Dirección de la Escuela. Define la *visión* y la *misión* de su escuela, organiza los recursos humanos y materiales, traduce en la práctica las opciones de la escuela en el ámbito educativo según las prioridades y objetivos identificados en el Plan Trienal de la Oferta Educativa (PTOF, 2015), con el fin de satisfacer las necesidades de las personas usuarias de la escuela. El PTOF explica todas las acciones de la escuela, su plan de estudios adaptado a las necesidades de sus

usuarios, las opciones educativas, los criterios de evaluación, la ampliación de la oferta de formación extraescolar, el plan de formación del personal de la escuela y el plan de mejora. Se publica en el sitio web de la escuela y se entrega a los padres en el momento de la matriculación. Representa un pacto de capacitación, un compromiso de toda la comunidad escolar con miras a la transparencia y la rendición de cuentas a los usuarios. El objetivo es diseñar e implementar la escuela inclusiva a través de la participación de todos sus componentes, tanto internos como externos a la escuela. A este respecto, las redes de escuelas son de gran importancia, ya que aumentan la solidez de la escuela individual, aumentan la posibilidad de reproducir y evaluar las prácticas, lo que permite mejorar las aptitudes profesionales del profesorado. La Ley 107/15 estableció una *gobernanza* basada en los ámbitos territoriales para hacer de la autonomía escolar un instrumento de red. Esta nueva perspectiva de autonomía da a las escuelas nuevos espacios de colaboración para que no compitan entre sí, sino que lo hagan en sinergia. La posibilidad de poner en común ideas, propuestas, proyectos, competencias profesionales, aumenta la posibilidad de que todos y todas obtengan ventajas y así mejorar los resultados del sistema escolar en su conjunto. De acuerdo con la legislación vigente, no sólo existe un modelo de escuela eficaz, sino diferentes caminos, muchas experiencias, muchas propuestas de escuelas, pero sobre todo redes de escuelas que implementan diferentes opciones. Para que estas elecciones sean adecuadas para todas las personas y para cada una, deben ser conscientes, estructurales y sistémicas (Nocera, 2015; Nocera y Tagliani, 2017).

5. Index for Inclusion

5.1. Epistemología del “Index for Inclusion”

La inclusión es un término complejo (véase 2.1 De la integración a la inclusión: no sólo un cambio semántico) que está determinado por diferentes interpretaciones, por estas razones se define como un proceso y no un objetivo final, de hecho la propuesta del “Index for Inclusion” es profundamente diferente porque ve la inclusión como un proceso continuo al que contribuyen todas las personas que entran en contacto con la escuela (Booth y Ainscow, 2011).

El “Index for Inclusion” realizado por Tony Booth y Mel Ainscow (2002) es un instrumento para mejorar el contexto de aprendizaje/enseñanza: una propuesta para promover el aprendizaje y la participación en la escuela desde una perspectiva inclusiva. Estas son las razones que han llevado a la utilización de este valioso instrumento en este estudio, que se presenta a continuación.

El libro de Booth y Ainscow, publicado en 2002 por el Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva (y publicado en Italia desde 2008 con la edición de Dovigo e Ianes), se ha convertido con el paso de los años en un punto de referencia en el ámbito internacional para el desarrollo del diseño inclusivo en las escuelas, como la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. La propuesta del “Index for Inclusion”, resultado de diferentes escuelas de pensamiento, es muy clara: es necesario abandonar la referencia a las Necesidades Educativas Especiales, que sugieren una visión de la discapacidad como un problema que afecta al individuo, y sustituirla por la de los obstáculos al aprendizaje y la participación (Booth et al., 2003). En otras palabras, la inclusión no sólo afectaría al alumnado con discapacidades o ciertas dificultades de aprendizaje, sino que entrañaría todas las formas de exclusión que pudieran tener su origen en diferencias culturales, étnicas, socioeconómicas, de género y sexuales.

En este sentido, el “Index for Inclusion” propone ampliar la noción de apoyo, invitándonos a verlo como cualquier actividad que aumenta la capacidad de la escuela para responder a las diferentes necesidades del alumnado (Caldin e Righini, 2017; Ianes et al., 2011). Desde este punto de vista, la ayuda dada al alumnado certificado por un profesorado de apoyo se convierte en sólo una parte de un trabajo de apoyo más amplio que involucra a toda la clase, y que ve la participación de todas las personas implicadas: profesorado y alumnado.

“Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2002) destaca la importancia de aprender también a reconocer que el alumnado es un recurso fundamental para el desarrollo de la autonomía y la personalización, cuando les permitimos convertirse en comunidades, para ayudarse mutuamente en una perspectiva no sólo de competencia sino también de cooperación.

En otras palabras, el trabajo del “Index for Inclusion” puede ayudar a los profesionales de la escuela a comprender la importancia de dar espacio a las relaciones, a la colaboración mutua entre el alumnado, a la expresión de las diferencias (culturales, cognitivas, de género, etc.) como contribución al enriquecimiento de la experiencia educativa del individuo y de la clase (o más bien del individuo en la clase) (Dovigo e Ianes, 2008).

Los cambios producidos por el “Index for Inclusion” no son repentinos, ya que son el resultado de una amplia participación en los procesos de adopción de decisiones, y se basan en el fortalecimiento de las buenas prácticas existentes, pero no suficientemente explotadas, y en la introducción de nuevas estructuras organizativas. Por lo tanto, no son transformaciones inmediatas y de época que normalmente no conducen a ningún cambio real. Los autores afirman que: "la inclusión se produce tan pronto como comienza el proceso de crecimiento de la participación" (Booth y Ainscow, 2002), la trayectoria activada por el “Index for Inclusion”

desencadena cambios no sólo en las actitudes y representaciones sino también en las prácticas cotidianas.

Puede existir el riesgo de que los estímulos introducidos se detengan a nivel genérico, pero es un riesgo que hay que asumir, especialmente si se presta atención a la utilización de metodologías que puedan limitar su alcance.

5.2. Contenido del “Index for Inclusion”

El “Index for Inclusion” está compuesto de cuatro partes, las cuales pasamos a comentar y describir (Booth y Ainscow, 2002):

- *Conceptos clave*
 - promover la reflexión sobre el desarrollo de la inclusión en la escuela.
- *Dimensiones y secciones*
 - organizar el enfoque de la evaluación y el progreso de la escuela.
- *Indicadores y preguntas*
 - análisis detallado de todos los aspectos de la escuela, y ayudan a identificar y aplicar las intervenciones prioritarias para el cambio.
- *Un proceso inclusivo*
 - garantiza que las vías de análisis, diseño y ejecución de los proyectos sean inclusivas.

5.2.1. Conceptos clave

Los conceptos clave del “Index for Inclusion” proporcionan un lenguaje común que tiene por objeto mejorar las estrategias educativas inclusivas. Son los siguientes: "inclusión"; "barreras al aprendizaje y la participación"; "recursos para apoyar el aprendizaje y la participación"; "apoyo a la diversidad".

a. Inclusión

Cada persona tiene su propia visión personal de la inclusión. Las diversas secciones, dimensiones, indicadores y preguntas ofrecen progresivamente una definición cada vez más detallada de la inclusión. De hecho, muchas personas piensan que la noción de inclusión se hace cada vez más clara a medida que se utilizan los materiales. La inclusión presupone un cambio, es un camino de desarrollo ilimitado de la participación y el aprendizaje para todo el estudiantado, un ideal al que todas las escuelas tienden aunque sea difícil de alcanzar plenamente.

En el “Index for Inclusion” el concepto de inclusión en la educación implica:

- Valorar a todo el alumnado y al equipo de profesorado de manera justa;
- Aumentar la participación del alumnado -y reducir su exclusión- en relación con las culturas, los planes de estudio y las comunidades de la zona;
- Reformar las culturas, las políticas y las prácticas educativas en la escuela para que correspondan a la diversidad del alumnado;
- Reducir las barreras al aprendizaje y a la participación de todo el alumnado, no sólo de lo discapacitado o de lo que tiene necesidades educativas especiales;
- Aprender, mediante intentos, a superar los obstáculos al acceso y la participación de determinado alumnado, aplicando cambios que beneficien a todo el alumnado;
- Ver las diferencias entre el alumnado como recursos de apoyo al aprendizaje, en lugar de como problemas a superar;
- Reconocer el derecho del alumnado a ser educado en su propia comunidad;
- Mejorar la escuela en relación con el grupo de enseñanza y el alumnado;
- Destacar el papel de la escuela en la construcción de comunidades y la promoción de valores, así como en la mejora de los resultados educativos;
- Promover el apoyo mutuo entre la escuela y la comunidad;
- Reconocer que la inclusión en la escuela es un aspecto de la inclusión en la sociedad en general. (Booth y Ainscow, 2002, p. 110)

Según los autores (Ibidem, 2002) una escuela se convierte en inclusiva cuando reduce las presiones a la exclusión, involucra activamente a todo el alumnado en el aprendizaje a través de experiencias de colaboración. La elaboración de enfoques inclusivos se basa en el respeto de las diferencias. Por lo tanto, es necesario atender al alumno y alumna en su conjunto, construir comunidades educativas capaces de colaborar entre sí para aumentar las oportunidades educativas y las relaciones sociales.

b. *Barreras al aprendizaje y la participación*

En el “Index for Inclusion”, como alternativa al concepto de Necesidades Educativas Especiales, se propone "obstáculos al aprendizaje y la participación", ya que el primero impone una etiqueta y, por lo tanto, menores expectativas a esto estudiantado. Al mismo tiempo, se desvía la atención de los enfoques de enseñanza, los planes de estudio, las políticas educativas, la organización escolar y las dificultades que puede encontrar el estudiantado "normale".

El estudiantado encuentra dificultades cuando tropieza con obstáculos *para el aprendizaje y la participación*, que pueden existir en cualquier situación de la vida escolar, en las interacciones entre el estudiantado, en las metodologías de enseñanza y en el contenido. Estos obstáculos terminan por dificultar tanto el acceso a la escuela como la participación en las actividades. El hecho de seguir hablando de las necesidades educativas especiales dificulta el desarrollo de prácticas escolares inclusivas para todo el alumnado, así como una idea más amplia de apoyo que pueda relacionar la actividad de apoyo al alumnado con dificultades con las transformaciones necesarias para todo el alumnado (Ibidem, 2002, p. 113).

c. *Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación*

La movilización de los recursos de la escuela y la comunidad es, ante todo, esencial para reducir al mínimo las barreras a la participación y el aprendizaje. No se trata sólo de recursos económicos, sino de recursos presentes en las familias, el alumnado, el profesorado, la comunidad, los cambios en las políticas de gestión, la cultura y las prácticas escolares.

Las preguntas que se utilizarán para hacer reflexionar a las personas sobre los conocimientos existentes acerca de la gestión y las políticas, culturas y prácticas educativas de la escuela son las siguientes:

- ¿Cuáles son los obstáculos para el aprendizaje y la participación?
- ¿Quién encuentra obstáculos para el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden minimizar estos obstáculos?
- ¿De qué recursos se dispone para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación? (Ibidem, 2002, p.114)

d. *Apoyo a la diversidad*

En el “Index for Inclusion” hay una noción más amplia de "apoyo", ya que las dificultades no se consideran la única consecuencia directa de la discapacidad de una persona, por lo que debe entenderse como cualquier actividad que aumente la capacidad de la escuela para responder a la *diversidad* de todo el estudiantado. El apoyo se proporciona cuando la planificación de la clase se hace por el profesorado pensando en todo el alumnado, con sus diferentes puntos de partida, estilos cognitivos y experiencias. Cuando se diseña para fomentar la participación de todo el estudiantado, se reduce la necesidad de apoyo individual. El apoyo es una parte integral de cada enseñanza e involucra a todo el equipo docente para conectar el apoyo individual y grupal (Ibidem, 2002).

5.2.2. Dimensiones y secciones

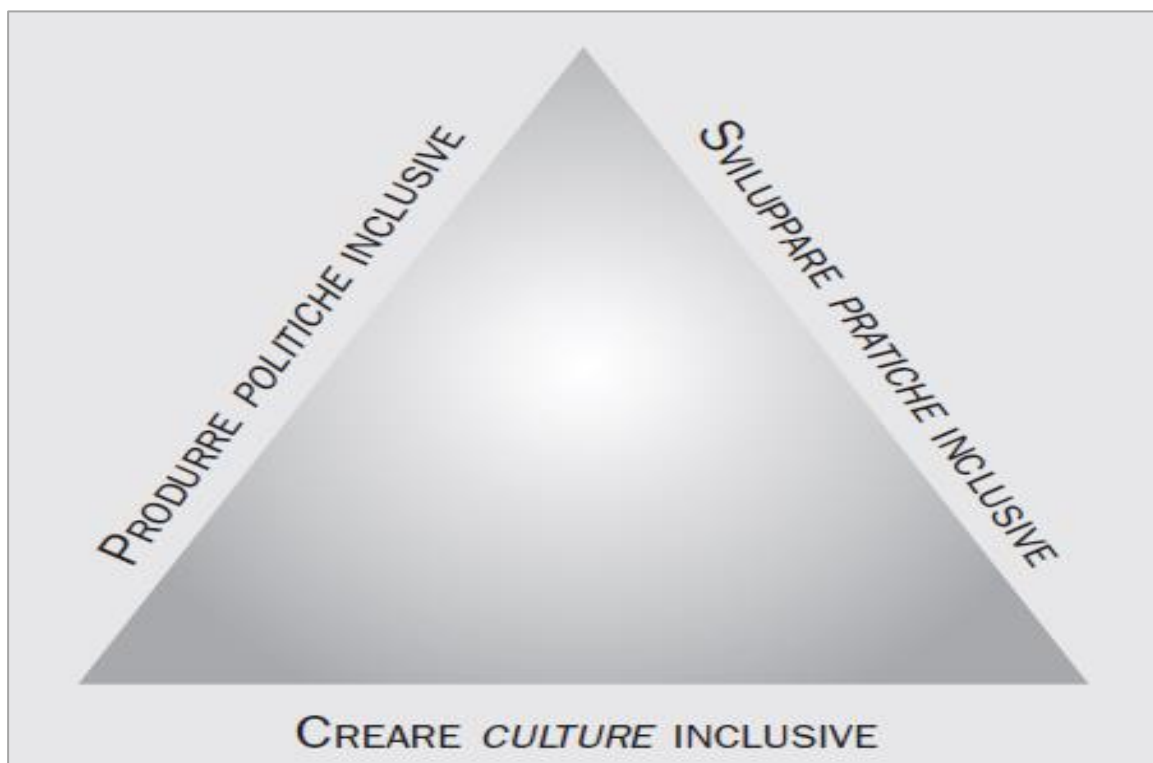
El “Index for Inclusion” propone un método de trabajo según un modelo de árbol, que a partir de conceptos generales permite entonces analizar aspectos muy específicos.

Se han elegido tres dimensiones para orientar el cambio en las escuelas: la creación de *culturas inclusivas*, la creación de *políticas inclusivas* y el desarrollo de *prácticas inclusivas* (Figura 35). Según Booth y Ainscow (2015) estas dimensiones son indispensables para mejorar la inclusión en las escuelas:

Las culturas reflejan relaciones y están profundamente arraigadas en valores y creencias. Cambiar las culturas es esencial para sostener el desarrollo. Las políticas se refieren a cómo se organiza la escuela y cómo se puede planificar el cambio. Las Prácticas se refieren al contenido y a las formas en que enseñamos y aprendemos. (p. 39)

Figura 35

Dimensiones del "Index for Inclusion"



Fuente: Booth e Ainscow, 2002, p.116.

En la base del triángulo, los autores han colocado la dimensión de *crear culturas inclusivas* en el corazón del triángulo porque a menudo se da poca importancia al potencial que las culturas pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela. Representan el núcleo del proceso de cambio, de hecho, el fortalecimiento del intercambio de valores inclusivos puede fomentar cambios en las otras dos dimensiones (Ibidem, 2002).

Cada dimensión se divide en dos secciones para centrarse en lo que hay que hacer para aumentar el aprendizaje y la participación. Pueden convertirse en el marco de la planificación escolar.

5.2.3. Indicadores y preguntas

Mientras que las dimensiones y secciones se refieren a un plano más abstracto, los indicadores esbozan el nivel directamente mensurable y observable, lo que permite centrar la atención en un aspecto concreto remitiéndose a datos y situaciones precisas que permiten observar puntos de referencia y hacer comparaciones. Por lo tanto, los indicadores permiten identificar todos los elementos útiles para trazar concretamente los procesos de inclusión,

mostrar su impacto y eficacia, verificar la conformidad entre los objetivos y las metas alcanzadas, etc. (Dovigo, 2007).

Para cada indicador se enumeran una serie de preguntas que permiten a los operadores representar su significado de manera más precisa y exacta y, al mismo tiempo, adaptarlo al contexto escolar específico. De hecho, mediante la formulación de preguntas específicas se hace posible el análisis concreto de situaciones y problemas, la recopilación de propuestas de mejora y la evaluación del logro real de los cambios deseados.

Este proceso de revisión es un gran desafío no sólo para el profesorado y el equipo administrativo, sino para la escuela en su conjunto. Por consiguiente, es necesario crear la competencia para razonar con tolerancia y cuestionar el trabajo propio y ajeno a fin de emprender un proceso de mejora. Por otra parte, la confrontación constructiva y civilizada sobre la diversidad no es una condición preexistente; a menudo la discusión sobre las diferencias lleva a cerrar las posiciones rígidas incluso antes de empezar. El espacio de confrontación debe ser construido, protegido, consolidado hasta que se convierta en un hábito. No se trata de renunciar a la función de profesor y profesora o director y directora, sino de llevarla a cabo fomentando la expresión de las diferencias, única forma de generar un consenso real y compartido. Ainscow (2007) cree que la única forma posible, en este sentido, es aprender a trabajar juntos, tanto por parte del profesorado como del equipo directivo, mediante la organización de espacios de observación y de confrontación mutua sobre la actividad didáctica de la clase.

Según el “Index for Inclusion”, la tarea de la escuela es acoger, promover e incluir trabajando en la eliminación de los obstáculos que llevan a la exclusión del estudiantado de la escuela. Esta tarea sólo puede hacerse realidad si la escuela no es autorreferencial e involucra a las familias y a la comunidad en la participación de la vida escolar. Esto es particularmente importante hoy en día, ya que los recursos financieros de que dispone la escuela disminuyen año tras año, mientras que al mismo tiempo aumentan las expectativas y responsabilidades culturales, educativas y sociales al respecto.

Es importante, según Ainscow (2007), considerar la escuela como una comunidad de práctica. Desde esta perspectiva, la participación en la actividad escolar puede considerarse como la participación en actividades y debates comunes, basados en un interés común y compartido, que se basan en la ayuda mutua y el intercambio de información. A través de las relaciones creadas, el estudiantado aprende de los demás mediante la realización y difusión de prácticas que se convierten en un fondo de referencia común: historias, experiencias, métodos de resolución de problemas, herramientas (Lave y Wenger, 2006).

La promoción y difusión de estas prácticas favorece el crecimiento de la organización escolar, ya que permite transformar la diversidad de un problema en un recurso para la creación de procesos de desarrollo informales y formales (Carocci, 2016).

Los indicadores para la inclusión con preguntas relacionadas se refieren a tres macrodimensiones, cada una de las cuales tiene dos secciones:

a. Dimensión A. Crear culturas inclusivas

1. Subdimensión A.1 Construir comunidades
2. Subdimensión A.2 Afirmar los valores inclusivos

Esta dimensión crea una comunidad acogedora, segura, estimulante y cooperativa, en la que la valorización de cada individuo se convierte en el punto de partida para mejorar los resultados de todos, difundiendo los valores inclusivos transmitidos y compartidos a todo el equipo docente, al alumnado, al equipo directivo, a los miembros del Consejo del Instituto y a las familias. En las culturas escolares inclusivas, los principios y valores guían la toma de decisiones sobre la gestión y las políticas educativas y las prácticas educativas en el aula, asegurando que el desarrollo escolar se convierta en un proceso continuo.

b. Dimensión B. Creación de políticas inclusivas

1. Subdimensión B.1 Desarrollar la escuela para todas las personas
2. Subdimensión B.2 Organizar el apoyo a la diversidad

Esta dimensión asegura que todo el diseño de la escuela está impregnado de valores inclusivos. Las políticas inclusivas estimulan la participación del equipo docente y del alumnado desde el primer ingreso a la escuela, reducen la exclusión al brindar ayuda a todo el alumnado de la comunidad. Cualquier decisión implica estrategias claras para el cambio. Cualquier actividad que aumente la capacidad de la escuela para responder a la diversidad del alumnado se considera apoyo, y todo apoyo se desarrolla sobre la base de principios inclusivos y de manera coordinada dentro de un marco unificado.

c. Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas

1. Subdimensión C.1 Construir planes de estudio para todas las personas
2. Subdimensión C.2 Coordinar el aprendizaje

Esta dimensión favorece las prácticas inclusivas en la escuela como expresión de las culturas y políticas escolares inclusivas. La planificación de las actividades de capacitación se hace de manera que responda a la diversidad del alumnado, que participa activamente en todos los aspectos de su formación educativa, con el aumento de sus conocimientos y experiencia previos. Los recursos humanos y materiales para apoyar la participación y el aprendizaje son identificados por el personal mediante la colaboración con los colegas y las colegas, el

alumnado, las familias y la comunidad local (Booth y Ainscow, 2002). Cada sección corresponde a las preguntas pertinentes (véase el anexo N. 1).

5.3. Proceso de desarrollo del “Index for Inclusion”

El “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2002) supone una autoevaluación detallada y cooperativa basada en las experiencias de todo el personal de la escuela. No evalúa las aptitudes individuales, sino que trata de encontrar procedimientos para apoyar a la escuela y mejorar el profesionalismo que opera en ella. El desarrollo de la escuela no puede considerarse un proceso mecánico, sino que el resultado de la conexión entre las emociones, los valores y las acciones, pero también del análisis, la reflexión y la planificación, tiene que ver tanto con la mente como con el corazón. La escuela puede influir en las experiencias educativas del estudiantado y el profesorado promoviendo culturas que respeten a todas las personas y políticas y prácticas que apoyen el aprendizaje de todo el estudiantado.

Poder evaluar los cambios escolares desde un punto de vista inclusivo con las herramientas adecuadas es una condición básica para cualquier proyecto que pretenda lograr dichos cambios. No todo lo que funciona eficazmente puede expresarse con números, hay que prestar atención, en el campo de la educación, a la creciente tendencia a equiparar la validez y la medición. Como dice Marilyn Strathern (2000), la lectura de los procesos educativos mediante datos estadísticos puede convertirse en una "tiranía de la transparencia" que hace que la realidad educativa sea más opaca, menos legible, con la producción de consecuencias indeseables. Si, por ejemplo, uno se basa exclusivamente en indicadores de resultados, limitados al rendimiento de disciplinas específicas, puede suceder, como ya ocurrió en las escuelas inglesas, que se rechace la recepción del estudiantado "particular" en favor de otro particularmente prometedor, a fin de garantizar esos altos niveles de referencia. A este respecto, Ainscow (2007) sugiere que aprendamos a "medir lo que queremos evaluar" y no a "evaluar lo que podemos medir".

Para poder analizar la complejidad de los procesos inclusivos, se debe disponer de métodos de evaluación adecuados. Los métodos mixtos, cualitativos y cuantitativos, permiten el análisis de los diferentes componentes del proceso de inclusión, al mismo tiempo que pueden considerar tanto las áreas curriculares como las de aprendizaje cultural y social, de las cuales el “Index for Inclusion” apoya activamente. Es necesario esperar una evaluación a la vez participativa y clara, rigurosa y "cálida", prestando atención a lo que Booth y Ainscow (2002) destacan, y es aplicar un cambio recursivo que conduzca a la inclusión y el aprendizaje de todo

el alumnado, un ideal al que todas las escuelas deberían aspirar pero que nunca podrá realizarse plenamente.

La inclusión es por definición un camino sin fin, pero sin embargo, hay que definir un objetivo hacia el cual luchar:

- La plena participación de todos y todas el crecimiento infinito del aprendizaje;
- La definición de un punto de referencia para planificar y actuar.

El valor del “Index for Inclusion” reside en esta capacidad de creer en el futuro. Hoy en día, en Italia, invertir en el futuro en la educación parece haberse convertido en algo bastante difícil, de hecho, incluso hablando de ello, uno corre el riesgo de ser considerado como visionario imprudente. En realidad, el riesgo real es la indiferencia, el cinismo, la incapacidad de mirar hacia arriba para tratar de encontrar la línea del horizonte. En este sentido, el “Index for Inclusion” es una herramienta profundamente optimista, que se apoya en la participación y el rigor, como medios que permiten hacer realidad una escuela mejor, nos ofrece un camino a seguir. También nos permite tener un buen control sobre el desarrollo inclusivo de la escuela, analizando lo que se está haciendo, definiendo y poniendo en práctica las prioridades para el cambio.

5.4. Algunas investigaciones recientes sobre procesos inclusivos del “Index for Inclusion”

En los últimos años, el “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2002) se ha convertido en un importante punto de referencia internacional, un instrumento de evaluación de las escuelas, el profesorado y el equipo directivo escolares para el desarrollo y la aplicación de la inclusión escolar. El “Index for Inclusion” propone un diseño escolar inclusivo mediante la participación e implicación del profesorado, líderes, alumnado, padres y administradores de la comunidad local. Por lo tanto, se refiere a un modelo social de discapacidad y dificultades educativas, que a través de una clara definición de indicadores y descriptores favorece la eliminación de los obstáculos que de hecho limitan el aprendizaje y la participación social de todo el alumnado, promoviendo un proyecto de crecimiento que potencia a todos los implicados (alumnado, profesorado, familias, comunidad escolar) y la transformación de los contextos.

Un grupo de estudios de la Universidad de Perugia (Arcangeli et al., 2016) realizó una encuesta sobre la percepción de la inclusión escolar en una muestra representativa del personal de las escuelas: equipo directivo, profesorado, alumnado y personal de la ATA (personal administrativo). La investigación se llevó a cabo utilizando el “Index for Inclusion” para la inclusión y el análisis de los datos se estructuró en tres dimensiones: Culturas, políticas y prácticas. Se identificaron cuatro macroáreas de interés: Cumplimiento (Dimensión A);

Relaciones (Dimensión B); Perfil del Profesorado (Dimensión C); Didáctica (Dimensión D). Las cuatro macroáreas se dividieron a su vez en sub-dimensiones. Las respuestas a los cuestionarios se analizaron comparando los promedios de respuestas por ítem, macrocategorías y subcategorías de los grupos divididos en gerentes, profesorado de currículo y de apoyo, personal aprendice y personal de ATA en general para todas las escuelas y divididos por orden escolar. Con el análisis de la varianza, se identificaron las diferencias entre los grupos tanto en términos de elementos individuales como en términos de macro y sub-dimensiones. Los resultados mostraron que la percepción de la calidad de los procesos inclusivos se tradujo en una evaluación de las acciones individuales llevadas a cabo por los profesionales involucrados. El enfoque en lugar de los procesos inclusivos se desplazó a la intervención y/o intención de los actores individuales hacia la promoción de acciones inclusivas, como si se investigara a los propios profesionales y no a las prácticas del sistema. Todos los profesionales de la escuela involucrados ofrecieron una imagen de la escuela como un sistema que se autoalimenta y autovalida, de ahí la necesidad de aplicar culturas, prácticas y políticas que, partiendo del reconocimiento de la diversidad, promuevan las diferencias (Sannipoli, 2015), ya que el verdadero límite actual no reside en la legislación sino en las prácticas inclusivas.

Schiffer (2016) (Universidad de Budapest) exploró la influencia del “Index for Inclusion” para su inclusión en las escuelas húngaras (escuelas primarias y secundarias de primer ciclo), con su encuesta ofreció a las escuelas un análisis detallado y sistémico de cómo utilizar el “Index for Inclusion”. Los cambios microestructurales relacionados con la inclusión escolar pueden influir en las actitudes y el conocimiento común de los actores escolares. La primera fase de la investigación comienza con el análisis de documentos escolares formales y entrevistas con el grupo de coordinadores de la escuela. La segunda fase incluía la administración de cuestionarios al personal de la escuela, el alumnado y los padres. A continuación, en la última fase se identificaron las prioridades para el desarrollo de escuelas inclusivas. La investigación implicó tres ciclos de desarrollo a lo largo de cuatro años. Los indicadores y las dimensiones del “Index for Inclusion” ofrecen una estructura no sólo para las acciones sino también para la comprensión de los procesos de cambio. En los cuatro años que duró la encuesta se identificaron seis indicadores centrales: 1. Desarrollo de la cooperación profesional; 2. Necesidad de reducir la violencia; 3. Fomento y respeto mutuo; 4. Desarrollo del aprendizaje cooperativo; 5. Formación de una asociación con los padres; 6. Fortalecimiento de la participación activa del alumnado en el aprendizaje. El desarrollo de procesos relacionados con estos indicadores ha fomentado la comunicación, la participación y el aprendizaje

organizativo. Sobre la base de la información recibida, se señaló el éxito del “Index for Inclusion” en la elaboración de políticas y prácticas inclusivas en las escuelas encuestadas.

Ruzzante (2016) (Universidad de Padua) exploró las culturas inclusivas del órgano de dirección escolar, ya que ello, junto con el profesorado, es crucial para la implementación de la inclusión de calidad en las escuelas (Pomponi, 2021). El equipo directivo de la escuela tiene un papel de liderazgo educativo y debe asegurar las soluciones organizativas más funcionales para la inclusión escolar. El instrumento utilizado en la encuesta para construir las preguntas de la entrevista semiestructurada fue el “Index for Inclusion” , ya que la tarea del director de la escuela en el ámbito de la inclusión se lleva a cabo en las tres dimensiones indicadas por el “Index for Inclusion” : culturas, políticas y prácticas inclusivas. Se entrevistó a cinco directores o directora de escuelas situadas en diferentes lugares de la región del Véneto, muy diferentes en tamaño pero también en contexto socioeconómico. Se formularon ocho preguntas, las de carácter general trataban de investigar los significados atribuidos al término "inclusión" por los directores y directoras de escuela, las otras exploraban los aspectos específicos de las diversas escuelas y las iniciativas llevadas a cabo para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas. El análisis de los datos partió de la identificación de los núcleos temáticos predominantes en los conceptos investigados y puso de relieve varias cuestiones críticas sobre la capacitación del personal administradore de escuelas en el tema de la inclusión. Algunos de ellos están anclados a una visión burocrática de la inclusión, y no consideran importante evaluar la calidad de los procesos de inclusión activados en sus escuelas. Los encuestados, con una sola excepción, mostraron un conocimiento escaso o nulo del “Index for Inclusion” , aunque es un instrumento de referencia internacional para la evaluación de la inclusión escolar.

Estas investigaciones sobre la inclusión escolar realizadas con la utilización del “Index for Inclusion” , de las que se informó anteriormente, han puesto de relieve cómo la perspectiva inclusiva hacia todo el alumnado y todos los tipos de diversidad pasa por la activación en el ámbito de procedimientos organizativos y didácticos específicos, a fin de permitir la participación de todos y todas, la implicación activa de cada alumno y alumna, así como el apoyo mutuo y la estimulación de las relaciones interactivas. Tanto la didáctica como la organización destinada a desarrollar entornos de aprendizaje inclusivos necesitan formas de vigilancia a lo largo del tiempo, para analizar la situación inicial y cualquier progreso alcanzado. Estas reflexiones han llevado a la presente encuesta, de hecho, es importante utilizar herramientas de evaluación que por un lado permitan hacer mediciones específicas y por otro lado, permitan reflexionar sobre los indicadores de calidad de la educación inclusiva, a fin de resaltar los puntos críticos del sistema para dar una contribución al diseño educativo de la

escuela y su regulación in itinere. Las investigaciones han demostrado que el “Index for Inclusion” es un instrumento válido, sus indicadores, en este estudio, se han utilizado para medir los procesos inclusivos aplicados por el personal docente de la escuela primaria en el contexto de referencia. Por lo tanto, se decidió reducir el alcance del estudio trasladando el enfoque a un sector específico del personal escolar en un sector específico de la enseñanza obligatoria, a saber, el profesorado de la escuela primaria.

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

6. Componentes del plan de evaluación

Una vez abordado el marco teórico, procederemos en esta parte de la tesis al estudio empírico, centrado en la evaluación de la inclusión escolar en cinco escuelas primarias de la provincia de Trapani. Este estudio tiene como objetivo evaluar la calidad de las culturas, políticas y prácticas inclusivas de dichas escuelas. Por lo tanto, a continuación examinaremos el problema del estudio, el objeto de la evaluación y la justificación de la misma, los objetivos propuestos por esta evaluación, la metodología utilizada, la muestra, los instrumentos utilizados para recoger la información, las fases relevantes de la evaluación y el proceso de análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.

6.1. Objeto de la evaluación

Diversos estudios (Castoldi y Chiosso, 2017; De Anna, 2016; Gaspari, 2017; MIUR, 2017; Pavone, 2014) han puesto de manifiesto que la transformación de las escuelas en contextos inclusivos pasa por prestar atención a las necesidades de los alumnos y las alumnas y desarrollar propuestas educativas que mejoren y fomenten la participación de todo el estudiantado.

Como ya hemos visto en la parte teórica, la inclusión se basa en los procedimientos organizativos y su funcionamiento, en las acciones de colaboración y coordinación, en las acciones metodológico-didácticas, a través de la reflexión y la participación constante (Cottini et al., 2016). Así, la escuela debe orientarse no sólo hacia los objetivos a alcanzar y las competencias a desarrollar, sino también hacia la autonomía, el autoconocimiento, la identidad y la construcción del proyecto de vida de cada alumno y alumna, es decir, hacia la dimensión ética de la inclusión y la educación. Por lo tanto, es deber de la escuela adaptarse y promover las necesidades de toda la población escolar (Medeghini, 2006). El objetivo de la educación inclusiva es crear una cultura, abierta y democrática, capaz de valorar las peculiaridades y las diferencias, concebidas desde la riqueza a compartir, desviando la atención de la educación especial, en sentido estricto, a la diversidad entendida como un valor en sí mismo, y a su reconocimiento en una escuela para todos y todas (Baldacci et al., 2016; Canevaro, 2013; Ianes y Canevaro, 2016; Pavone, 2003).

Las prácticas inclusivas intervienen en los enfoques pedagógicos utilizados por el personal docente, en la enseñanza en el aula, en las formas de evaluación, en la organización de la escuela y en la relación con la realidad extraescolar, en un intento de construir una comunidad de aprendizaje que promueva el aprendizaje de toda la población escolar (Calvani

et al., 2014). Requiere el apoyo de toda la comunidad, la colaboración a todos los niveles, un cambio de actitud y valores para reflexionar sobre el valor añadido de la diversidad y la participación igualitaria (Caldin y Righini, 2017; Gaspari, 2017).

Las escuelas italianas, a pesar de los apreciables resultados conseguidos en la ampliación de la escolaridad obligatoria y de los avances en la inclusión de los alumnos y las alumnas con discapacidad, sigue sin ser un "lugar para todos y todas", como demuestran los constantes datos de abandono escolar y así llamado Not in Education, Employment or Training (NEET) (OCDE, 2019), que están muy por encima de la media europea (Antonietti et al., 2018; Contini y Azzolini, 2016; Cottini y Morganti, 2015; Falzetti y Ricci, 2012; Gasperoni, 2012; Ianes et al. 2011; Treelle A. et al., 2011).

Dado que la búsqueda de la mejora es un requisito fundamental para la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo, para conseguir esta mejora es necesario, por tanto, realizar una evaluación de los proyectos inclusivos en los centros escolares. Esta evaluación educativa inspirada en la inclusión como valor subyacente a una escuela equitativa y democrática tiene como objetivo reflexionar críticamente sobre las culturas, prácticas y políticas inclusivas para construir futuros horizontes de sentido que puedan traducirse en la práctica educativa cotidiana (Booth y Ainscow, 2011). Dado que promover la inclusión significa mejorar la escuela, las experiencias necesitan de organización, intercambio, flexibilidad, relaciones consolidadas por ello, consideramos muy importante desarrollar un proceso de evaluación que permita mejorar la calidad de la inclusión en términos de organización, formación, acción educativo-didáctica, relaciones interinstitucionales y evaluación.

La evaluación que pretendemos llevar a cabo es una evaluación de proceso, que sirve para orientar a las escuelas, identificar sus puntos fuertes y débiles con vistas a la mejora en educación inclusiva. En este caso, trataremos de evaluar la organización de cinco escuelas primarias de la provincia de Trapani en términos de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Se llevará a cabo un proceso de evaluación, analizando la opinión del personal docente de los centros desde dos perspectivas complementarias, la cuantitativa y la cualitativa.

El proceso puesto en marcha se justifica por el hecho de que la opinión del profesorado es importante, ya que representa un informante clave y directo, junto al alumnado, de los procesos inclusivos activados por los centros escolares.

6.2. Objetivos y finalidad de la evaluación

El objetivo general que se pretende alcanzar es conocer y evaluar a través de la opinión del profesorado el proyecto educativo y organizativo de cinco escuelas de la provincia de

Trapani en cuanto a la calidad de las culturas, políticas y prácticas inclusivas. Este objetivo se alcanzará mediante un análisis mixto cuantitativo y cualitativo de los datos recogidos en las cinco escuelas primarias estatales de la provincia de Trapani.

Los objetivos específicos se enumeran a continuación:

1. Describir y analizar los indicadores clave relacionados con la educación inclusiva en términos de culturas, políticas y prácticas en las escuelas para evaluar la calidad de la educación inclusiva desarrollada en sus proyectos educativos y organizativos.
2. Describir y analizar diferencialmente el grado de inclusión en las escuelas primarias estudiadas según el género del profesorado y el tipo de escuela.
3. Establecer los puntos fuertes, los puntos débiles y las oportunidades de inclusión en las escuelas primarias estudiadas.
4. Establecer propuestas de mejora para que los centros escolares estudiados alcancen una calidad excelente en materia de inclusión escolar.

Los resultados obtenidos se propondrán a todo el personal educativo escolar para la reflexión y para mejorar la oferta de educación inclusiva en las escuelas primarias de Trapani participantes en el estudio. También se intentará, en la medida de lo posible, ampliar los conocimientos científicos de toda la comunidad educativa en el ámbito de la inclusión.

La información recogida permitirá conocer los puntos fuertes y débiles de estos proyectos y, en consecuencia, las áreas de mejora detectadas por el profesorado. De hecho, a través de la opinión de los profesores y las profesoras sobre la inclusión escolar, tendremos la posibilidad de establecer las criticidades y las excelencias, información fundamental para identificar los aspectos a mejorar para aumentar la calidad de la inclusión en las escuelas.

Por lo tanto, el objeto de la evaluación serán las políticas, culturas y prácticas inclusivas de las escuelas estudiadas a través de los proyectos educativos y organizativo activados. Por ello, se procederá a describir y analizar los indicadores y dimensiones de la inclusión educativa del “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2011), que se comentarán a continuación.

6.3. Colectivos implicados

El estudio, como ya se ha mencionado, se realizó en la provincia de Trapani, el sexto territorio de la región de Sicilia en cuanto a extensión y cantidad de centros educativos, después de Palermo, Catania, Messina, Agrigento y Siracusa. Según datos del Ministerio de Educación, Universidades y Evaluación (MIUR), en Sicilia en el curso escolar 2018/19 (año en el que se realiza el estudio empírico de esta Tesis Doctoral) hay 556 instituciones educativas estatales (plazas). En la provincia de Trapani hay 47 instituciones educativas estatales (8,5% del total

regional) (MIUR, 2019). Según el MIUR, 7.571.723 estudiantado estaba matriculado en las escuelas estatales italianas en el año escolar 2018/19 (la cifra no incluye Trentino Alto Adige y Valle de Aosta) (MIUR, 2019).

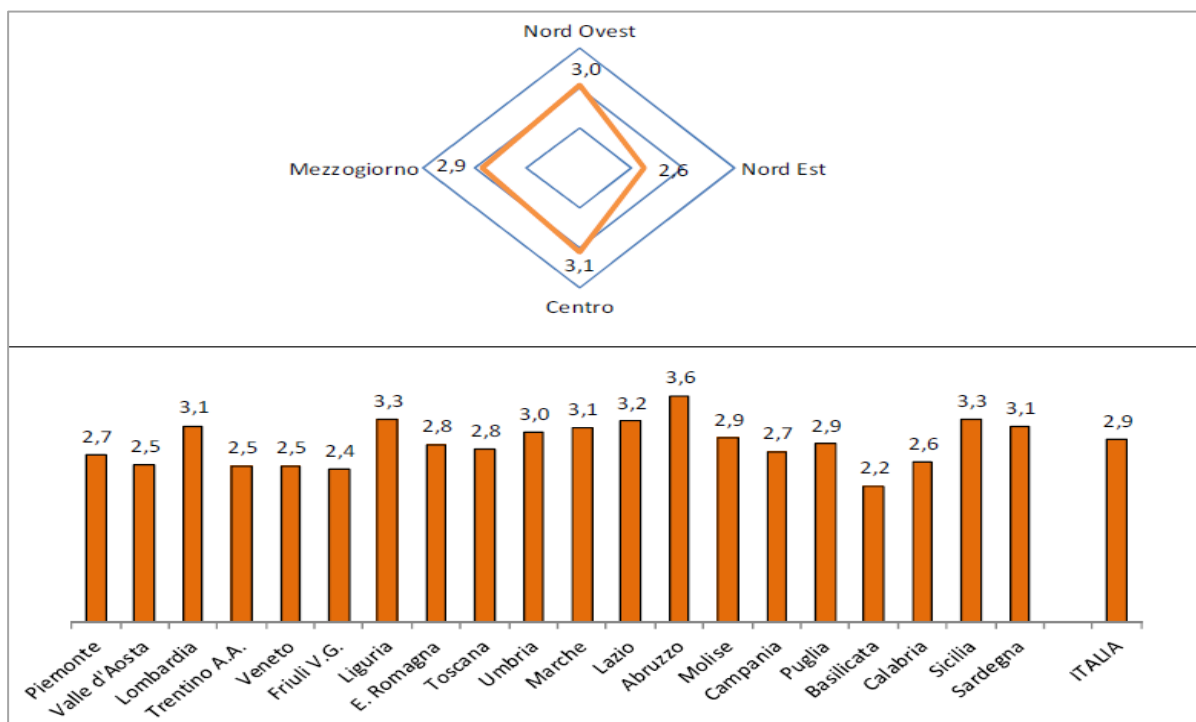
En las islas (Sicilia y Cerdeña), el número de alumnado matriculado en las escuelas públicas en el mismo año escolar es aproximadamente el 12,1% de la cifra global del País, de los cuales en Sicilia 25.003 en el jardín de infancia, 226.879 en la escuela primaria, 153.238 en la escuela secundaria y 234.161 en el instituto. En el mismo año escolar, en la provincia de Trapani había 62.111 alumnos y alumnas matriculados en escuelas públicas (el 8,7% del total regional), de los cuales 8.855 en el jardín de infancia, 18.535 en la escuela primaria, 12.821 en la escuela secundaria y 21.900 en el instituto (Ibidem, 2019).

En el curso escolar 2018/19, el alumnado con discapacidad matriculado en las escuelas primarias estatales de la región de Sicilia fue 9.443, de los cuales 776 en la provincia de Trapani (8,2% de la cifra regional) (MIUR, 2019). Según el MIUR, el estudiantado con ciudadanía no italiana en Sicilia es 27.693, de los cuales 8.552 en la escuela primaria (MIUR, 2018).

La presencia de alumnos y alumnas con discapacidad en las clases normales del sistema escolar italiano, como se ha mencionado en la primera parte, es una práctica consolidada en todos los órdenes y grados de la enseñanza. Territorialmente, existe una distribución diferente de los alumnos y las alumnas con discapacidad en las macrozonas del País, con una incidencia media que oscila entre el 2,6% y el 3,1%, con diferencias significativas entre regiones. En las regiones del sur hay 93.950 alumnado certificado de un total de 3.206.060 alumnado asistente, el 2,9% del total (Figura 36).

Figura 36

Alumnado con BES en % del total de alumnado por área



Fuente: MIUR, 2018, p.8.

En el curso escolar 2018/19, el número de alumnado con necesidades especiales que asiste a las escuelas italianas es de 254.366, es decir, el 2,9% del total de la población escolar, que es de unos 8,7 millones. Los porcentajes más altos se encuentran en Sicilia, con un 3,8% del total de alumnado de la región (Figura 37).

Figura 37

Alumnado con BES en % del total de alumnado por área y orden escolar

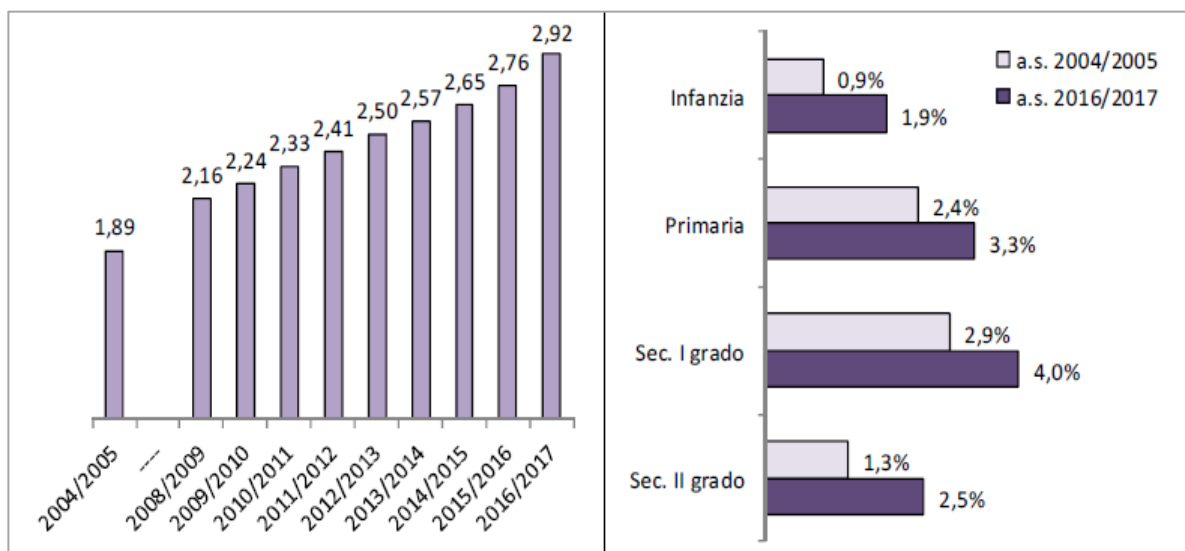
Area territoriale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
NORD OVEST	1,9	3,4	4,4	2,3
Piemonte	1,6	2,7	3,6	2,6
Lombardia	2,0	3,7	4,8	2,1
Liguria	2,0	3,5	4,4	3,0
Valle d'Aosta	1,7	2,3	3,0	2,9
NORD EST	1,5	3,0	3,5	2,2
Veneto	1,4	2,9	3,5	2,0
Trentino A.A.	1,5	2,7	3,3	1,5
Friuli V.G.	1,4	2,9	3,5	1,9
Emilia Romagna	1,7	3,2	3,6	2,7
CENTRO	2,3	3,3	3,9	2,7
Toscana	1,6	2,8	3,5	2,9
Umbria	1,6	3,0	4,3	3,1
Marche	2,2	3,4	4,0	2,9
Lazio	2,8	3,5	4,1	2,5
MEZZOGIORNO	1,8	3,3	4,0	2,5
Abruzzo	2,4	3,6	4,9	3,6
Molise	1,4	2,7	4,9	2,8
Campania	1,8	3,2	3,8	2,1
Puglia	1,7	3,1	3,8	2,7
Basilicata	1,3	2,4	2,8	2,1
Calabria	1,3	2,9	3,6	2,3
Sicilia	1,8	3,8	4,5	2,7
Sardegna	1,9	3,2	4,3	3,0
ITALIA	1,9	3,3	4,0	2,5

Fuente: MIUR, 2018, p.10.

En los últimos años (2004/05 – 2016/17), la inclusión de alumnado con necesidades especiales en el sistema escolar italiano ha aumentado: mientras que en el curso 2004/05 los alumnos y las alumnas con discapacidades certificadas representaban el 1,89% del total de alumnado que asistían, en el curso 2016/17 este porcentaje aumentó hasta el 2,9% (Figura 38). En cuanto a los distintos niveles escolares, el número de alumnado con discapacidades pasó del 0,9% del total de alumnado al 1,9% en preescolar, del 2,4% al 3,3% en primaria, del 2,9% al 4% en secundaria y del 1,3% al 2,5% en bachillerato.

Figura 38

Alumnado con BES en % del total de alumnado del centro - años escolares 2004/05 - 2016/17



Fuente: MIUR, 2018, p. 20

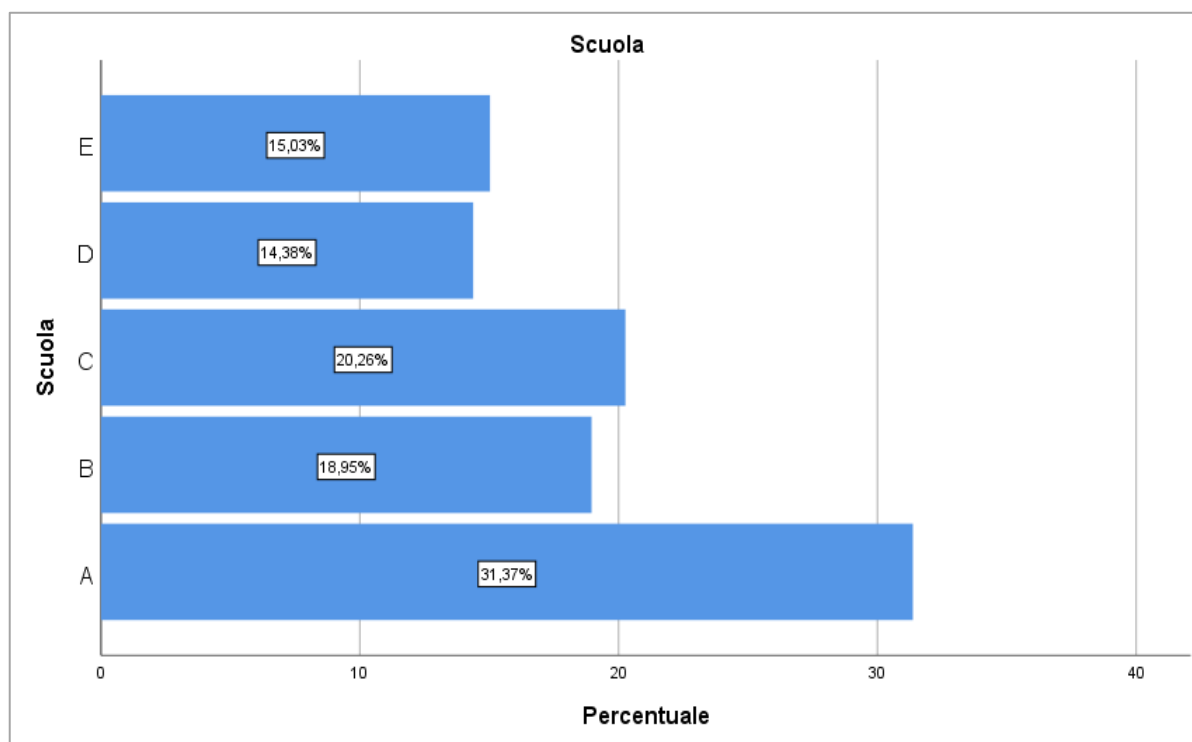
Finalmente, el personal docente siciliano en año escolar 2018/19 es de 81.369, de lo cual 64.034 está en puestos comunes (profesorado curricular) y 17.335 en puestos de apoyo (profesorado especializado en la inclusión de alumnado con discapacidad) (MIUR, 2019).

Se seleccionaron cinco escuelas primarias estatales pertenecientes al área geográfica de la provincia de Trapani (que representan el 10,6% de las escuelas primarias estatales de la provincia de Trapani), que por su conformación e historia hacen que la muestra sea heterogénea. Por lo tanto, en la muestra hay escuelas que están situadas en el extrarradio y otras en los centros urbanos con las consiguientes oportunidades diferentes que ofrece el territorio, escuelas con un nivel social medio-bajo y otras con un nivel medio-alto, escuelas que tienen una presencia considerable de alumnado de diferentes nacionalidades, escuelas que se benefician de edificios nuevos y escuelas que tienen edificios antiguos.

La muestra está representada por una población de 210 profesores y profesoras de primaria, y la distribución de las respuestas al cuestionario se resume en la Figura 39. Los datos iniciales recogidos muestran una alta participación en la encuesta en las cinco escuelas, el 100% de un total de 48 profesores/as en la escuela A, el 67,4% de un total de 43 profesores/as en la escuela B, el 75,6% de un total de 41 profesores/as en la escuela C, el 55% de un total de 40 profesores/as en la escuela D y el 60,5% de un total de 38 profesores/as en la escuela E. Señalar que, en las cinco escuelas, más de la mitad del personal docente encuestado respondió al cuestionario.

Figura 39

Porcentaje de respuestas del profesorado en cada escuela

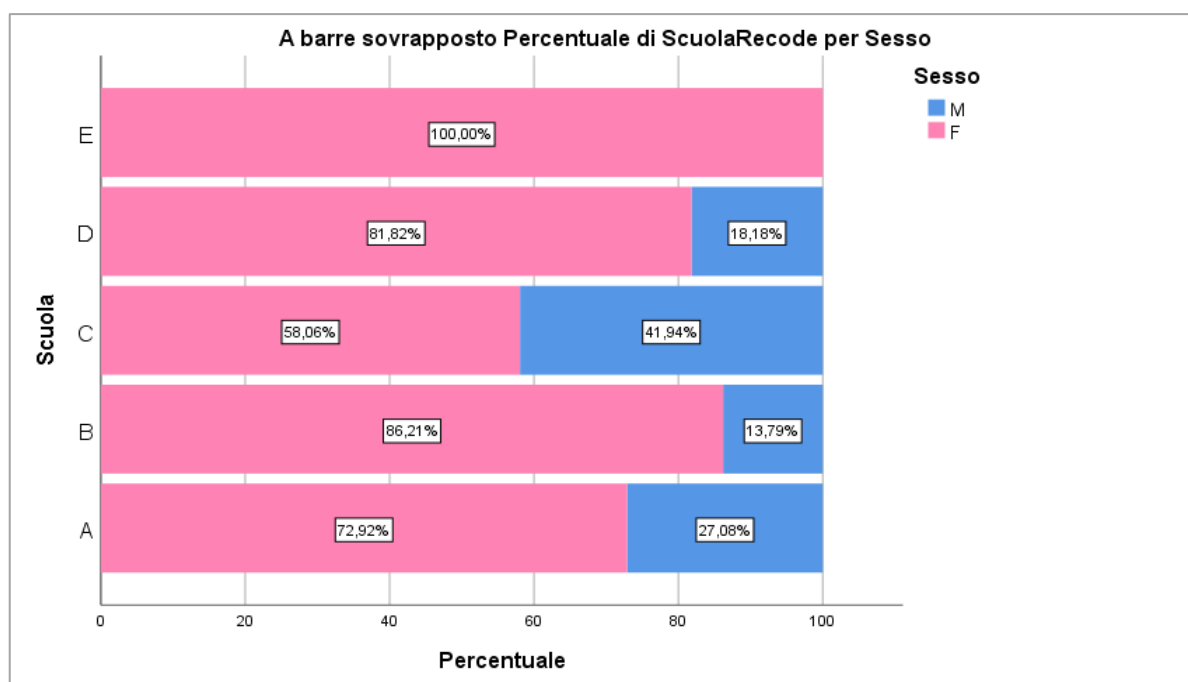


Fuente: elaboración propia.

En todas las escuelas, el análisis de los datos relativos al porcentaje de respuestas al cuestionario muestra claramente un alto porcentaje de presencia femenina (79,91%) (Figura 40).

Figura 40

Respuestas del profesorado por género

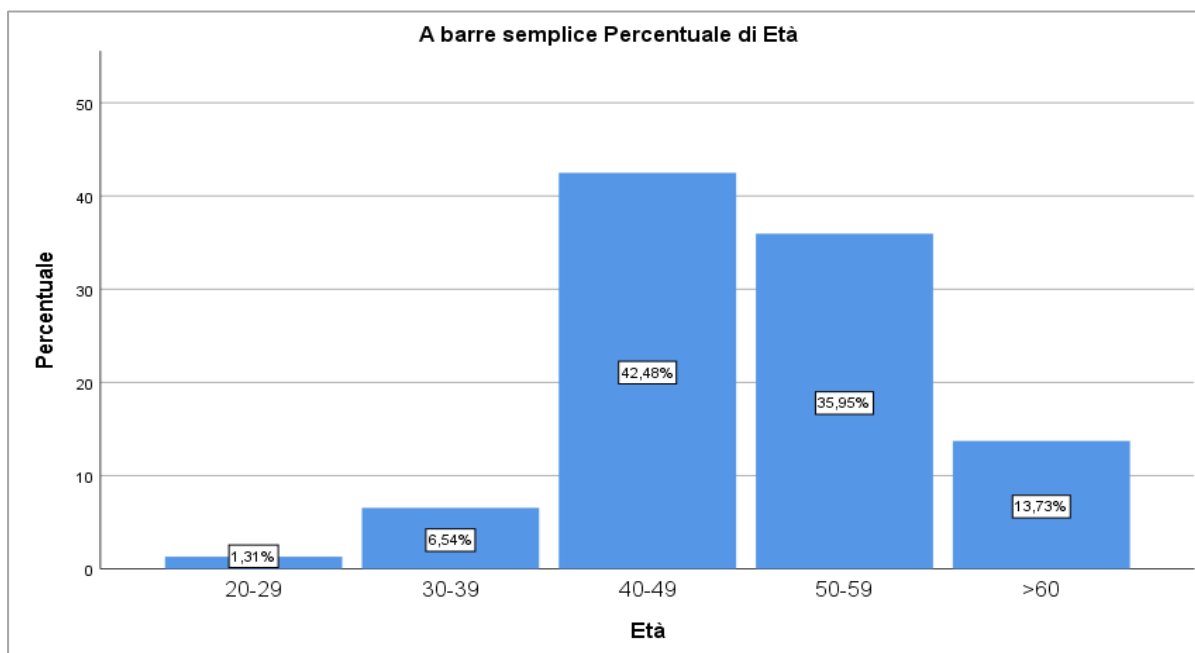


Fuente: elaboración propia.

Otra característica de la población docente participante en la encuesta está representada por la edad, distribuida principalmente entre los grupos de edad de 40 a 49 años, un 42,48% de las personas que contestan, y de 50 a 59 años, un 35,95%, como se pueden apreciar en la figura siguiente (Figura 41). Los datos referidos a los porcentajes globales son muy similares a los datos específicos de las cinco escuelas, no surgieron diferencias estadísticamente significativas en las escuelas individuales.

Figura 41

Respuestas del profesorado por edad



Fuente: elaboración propia.

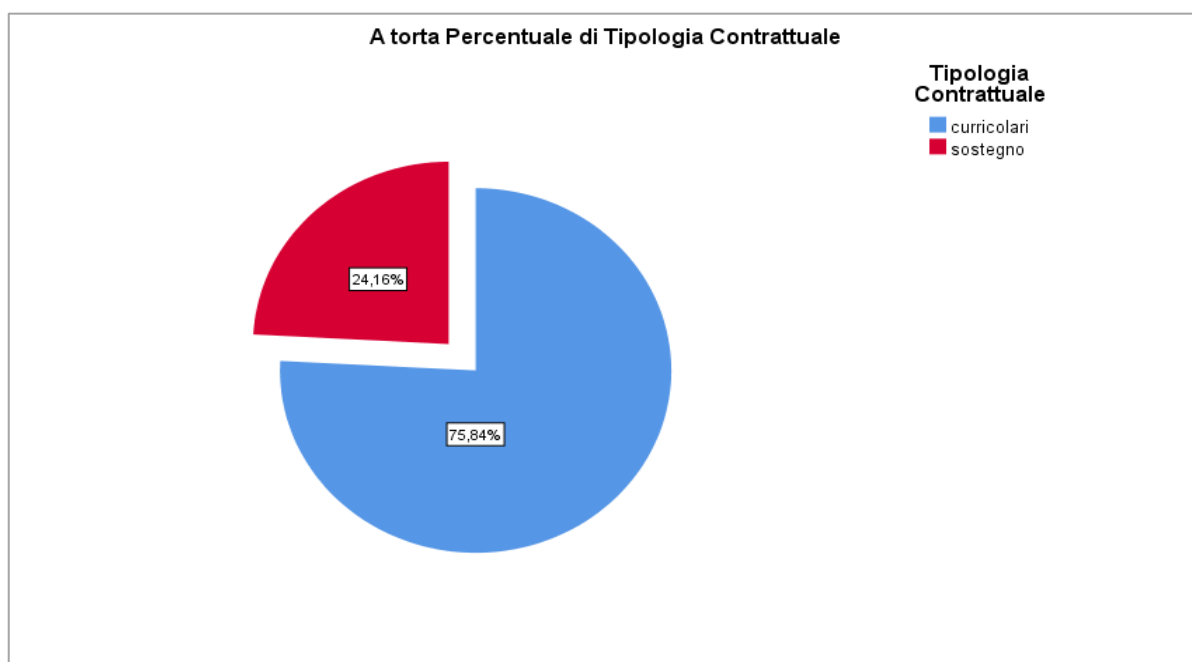
Aunque los datos relativos al análisis de las características demográficas de los profesores y las profesoras participantes en la encuesta no son representativos de la población docente de los centros italianos porque no reproducen a escala las características de la población docente nacional, en lo que respecta a las tasas de feminización y a la distribución del profesorado por grupos de edad, convergen en gran medida con los datos de las encuestas nacionales e internacionales, que son elevados no sólo en Italia sino también en los Países de la OCDE, donde hay un alto porcentaje de mujeres en las escuelas y una concentración de participantes femeninas, que oscila entre el 70% y el 80% en el grupo de edad de 40 a 59 años (OCDE, 2019). De hecho, según datos de la OCDE (2019), en el sistema escolar italiano la edad media del personal docente es muy elevada, ya que el 58% tiene al menos 50 años. La mayoría de las profesoras se mantiene constante, el 99% en las escuelas infantiles y primarias, el 63% en las secundarias, el 37% en las universidades (Gasperoni, 2012; OCDE, 2019; Treille A. et al., 2011).

Otro dato importante para entender los estudios posteriores es la distribución de las personas participantes por tipo de contrato. El 75,84% del personal docente implicado es curricular, mientras que el 24,16% es personal de apoyo, es decir, el encargado específicamente de apoyar la inclusión de todo tipo de diversidad. La siguiente figura muestra los porcentajes de personas participantes por tipo de contrato calculados sobre el número total de respuestas

(Figura 42). Los datos referidos a los porcentajes globales son muy similares a los datos específicos de las cinco escuelas, no surgieron diferencias estadísticamente significativas en las escuelas individuales.

Figura 42

Respuestas del profesorado por tipo de contrato

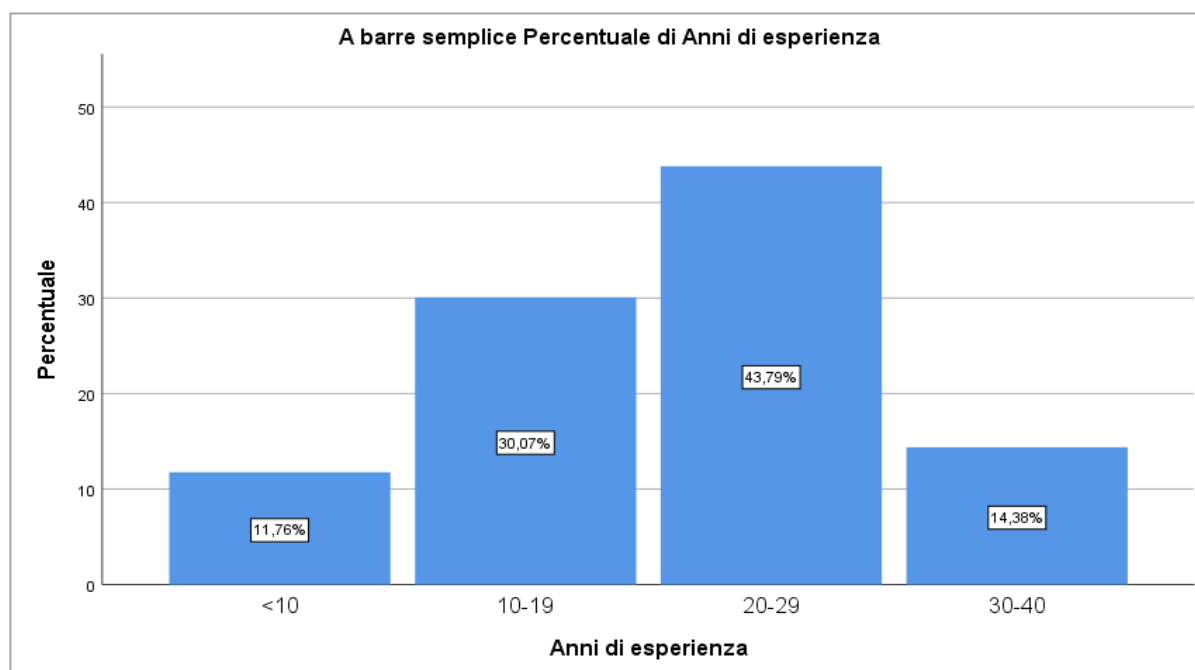


Fuente: elaboración propia.

La siguiente figura (Figura 43) muestra, por otro lado, los porcentajes de respuestas del profesorado según los años de experiencia docente en el centro, siendo los porcentajes más altos los que representan los profesores y las profesoras con experiencia entre 10 y 19 años y entre 20 y 29 años, en consonancia con los datos sobre la avanzada edad de los profesores y las profesoras que trabajan en los centros. Los datos referidos a los porcentajes globales son muy similares a los datos específicos de las cinco escuelas, no surgieron diferencias estadísticamente significativas.

Figura 43

Respuestas del profesorado basadas en los años de experiencia en la enseñanza



Fuente: elaboración propia.

6.4. Metodología de análisis de la información

El presente proceso de evaluación, aplicado al contexto de referencia de cinco escuelas de la provincia de Trapani, utiliza una metodología complementaria que combina los métodos cuantitativos y cualitativos, como base del proceso de evaluación (Marradi, 2007), ya que ambos métodos son útiles para el conocimiento de los fenómenos educativos y sociales, ya que se complementan y permiten una mejor lectura y comprensión de la realidad a través de las diferentes aportaciones de las dos metodologías.

Por lo tanto, la metodología desarrollada en este estudio se plantea de forma complementaria con:

- El estudio cuantitativo, exploratorio y descriptivo diseñado a partir de la información recogida mediante el “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2011) software SPSS v.22.
- El estudio cualitativo desarrollado sobre la información recogida en cinco grupos focales. Para el análisis de la información recopilada, la técnica de procesamiento elegida fue la fenomenológica que, más allá de cualquier prejuicio, tiende a captar los significados de los fenómenos. Para ello se utilizó el software NVIVO v.9.

Concretamente, se aplicó una estrategia explicativa secuencial, pues los resultados del análisis cualitativo se utilizaron para explicar mejor los resultados objetivos y cuantitativos, por

lo que el orden fue de lo cuantitativo a lo cualitativo y el énfasis está en la descripción e interpretación de las evidencias y relaciones (Picci, 2012).

La integración de datos cuantitativos y cualitativos permitió dar unidad y, por tanto, una mejor comprensión del tema estudiado. Para lograr esta integración, fue muy valiosa la técnica de la triangulación, desde un tratamiento de los datos obtenidos a partir de los diferentes enfoques para lograr una integración coherente. En este estudio se utilizó el proceso de triangulación de datos y métodos para validar y dar coherencia a los datos recogidos (Trincherio, 2002). La triangulación de los datos viene dada por los resultados del análisis de los datos recogidos en cinco contextos diferentes (escuelas). La triangulación de métodos viene dada por los resultados obtenidos del análisis de datos del método cuantitativo y del método cualitativo.

Según Flick (2004), las diferentes metodologías en el estudio de un problema se complementan entre sí. Pero el autor también considera la posibilidad de otros beneficios de la combinación como: posibilidad de obtener resultados cuantitativos y cualitativos convergentes (ambas partes apoyan las mismas conclusiones) o posibilidad de obtener resultados cuantitativos y cualitativos diferentes o incluso contradictorios. En este caso, es necesario interpretar teóricamente estas divergencias, lo que, lejos de invalidar la evaluación, conduce a una mayor validez de los resultados obtenidos.

Aunque los resultados de este estudio no son generalizables, se considera que representan un punto de partida válido y un análisis de la calidad de la inclusión en las escuelas investigadas, con el fin de superar las criticidades encontradas para desarrollar buenas prácticas con vistas a mejorar la calidad de la inclusión en las escuelas en su conjunto, pero también tienen un valor heurístico para su posterior verificación. A continuación se describen los procedimientos de análisis de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos.

6.4.1. Análisis cuantitativo

En la primera fase del análisis cuantitativo de los resultados, la interpretación se referirá a los 70 ítems cerrados del cuestionario “Index for Inclusion”. Se explorarán y describirán los resultados de las tres dimensiones:

- a. A. Crear culturas inclusivas;
- b. B. Creación de políticas inclusivas;
- c. C. Desarrollo de prácticas inclusivas.

Se explorarán y describirán los resultados de las seis subdimensiones relevantes:

- a. A1. Construir comunidades; A2. Afirmar los valores inclusivos;

- b. B1. Desarrollar escuelas para todas las personas; B2. Organizar el apoyo a la diversidad;
- c. C1. Construir planes de estudio para todas las personas; C2. Coordinar el aprendizaje.

Por último, se llevará a cabo la interpretación del análisis diferencial por género del profesorado y por tipo de escuela.

Los datos recogidos con el cuestionario se exploraron en primer lugar con el programa informático SPSS v.22, y a continuación se analizarán los resultados obtenidos y se presentarán en el capítulo siete. Se realizará un análisis global de cada dimensión, luego se describirán los valores medios de tendencia central en las respuestas y la dispersión de los valores ofrecidos, la varianza en las respuestas, la asimetría y la curtosis. A continuación, se realizará un análisis de cada uno de los ítems que componen cada subdimensión del cuestionario. Por último, el análisis cuantitativo se completará con la descripción de los resultados diferenciales de cada dimensión con respecto a la variable género del profesorado y la variable escuela. Se consideró importante realizar este análisis diferencial para comprobar la incidencia en las respuestas del profesorado del factor género y del factor contexto escolar. Se realizaron pruebas estadísticas en los ítems individuales para comprobar si había diferencias estadísticamente significativas dentro de los grupos de las variables de género del profesorado y escuela.

Para la variable de género, se utilizó la prueba *t* de muestras independientes para comprobar si existe una diferencia estadísticamente significativa en la media de los ítems tomados individualmente en los dos subgrupos de la variable de género (Hombre, Mujer). La hipótesis nula de la prueba *t* de muestras independientes es que las medias son iguales en los dos grupos de hombres y mujeres, mientras que la hipótesis alternativa es que las medias difieren significativamente en la población, por lo que rechazaremos la hipótesis nula de medias iguales, concluyendo que las medias son significativamente diferentes si el valor *p* es inferior a 0.05. Por lo tanto, antes de la prueba *t* se realizó la prueba de Levene para comprobar la hipótesis nula de igualdad de varianzas en los dos subgrupos (H, M). Si se incumplía esta hipótesis ($p < 0.05$) se realizaba la prueba *t* robusta.

Para comprobar si existe una diferencia estadísticamente significativa en la media de la variable de ítems individuales en los subgrupos identificados por la variable escuela (escuela A, escuela B, escuela C, escuela D, escuela E), por otra parte, se utilizó una prueba *t* de ANOVA, asumiendo que las varianzas de los grupos son homogéneas entre sí. La prueba Anova, de hecho, se utiliza para comprobar la igualdad de las medias entre varios grupos. La hipótesis nula subyacente a esta prueba es que todas las medias identificadas por la variable

escuela son iguales entre sí, frente a la hipótesis alternativa de que hay al menos un par de medias identificadas por la variable escuela que son diferentes entre sí. Antes de aplicar las pruebas, fue necesario verificar, con la prueba de Levene, la hipótesis de homogeneidad de la variabilidad de los grupos (es decir, que todas las varianzas de los grupos son iguales entre sí), que es la base de la prueba Anova. En el caso de que las pruebas de Anova resultaran estadísticamente significativas, se realiza el análisis post-hoc de Tukey.

6.4.2. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se centra en las dos preguntas abiertas del cuestionario, que permitieron obtener información más específica y explicativa del profesorado sobre su grado de satisfacción con los centros en los que trabajan; se pidió al profesorado que indicara tres puntos fuertes y tres puntos débiles de sus centros. A continuación, se describen temas que se debatieron en los grupos focales y que están relacionadas con las tres dimensiones y las seis subdimensiones del cuestionario del “Index for Inclusion”.

La información recogida través de los grupos focales y las dos preguntas abiertas del cuestionario se analizó con el software NVIVO v.9. La técnica de procesamiento de los fenómenos se abordó, siguiendo la perspectiva fenomenológica, con una actitud de la investigadora libre de supuestos teóricos que asignan a priori significados a la experiencia, para investigar la experiencia misma. Partimos de un nivel de análisis relativo al estudio de lo particular y del caso individual, interesados en comprender las relaciones de las personas entrevistadas con su contexto a través de los significados que los propios participantes dan a sus experiencias, en clave hermenéutica. La entrevista se estructuró de forma que el programa se organizara por áreas, lo que permitió a la investigadora guiar el diálogo dentro de los grupos focales de forma que le dejara varias fusiones de libertad, evitando la excesiva intrusión y permitiendo a las personas participantes narrar y contar su propia experiencia. Así, la elaboración fenomenológica permitió dar importancia a la verdad subjetiva al considerar al participante el verdadero experto del objeto investigado. Fue interesante comprender las relaciones del personal implicado con el contexto a través de los significados que los participantes dieron a sus experiencias. Este análisis se basó en la búsqueda de los temas estructurantes de las categorías temáticas investigadas, dentro del material recogido, para permitir su comprensión. El material textual recogido se archivó en primer lugar en el espacio adecuado para llevar a cabo el complejo trabajo de descodificación, y después se identificaron los temas centrales a partir de las preguntas de investigación (primer nivel de análisis). A continuación, se llevó a cabo el proceso de descodificación, destacando las partes del texto que

debían incluirse en cada categoría de temas. Se buscaron las relaciones entre los temas (segundo nivel de análisis). Los datos recogidos se interrogaron además para encontrar las palabras y expresiones a las que se referían las personas participantes. Cada etapa de análisis fue acompañada por la redacción de notas que contenían pensamientos y reflexiones que surgieron durante el trabajo, lo que permitió a la investigadora dar sentido a los resultados obtenidos y orientar las etapas posteriores de reflexión.

6.5. Fuentes e instrumentos de recogida de información

Los instrumentos de recogida de datos fueron dos:

- Cuestionario dirigido al profesorado, extraído del “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2011).
- Grupos focales dirigido al profesorado.

6.5.1. El cuestionario

La fase cuantitativa comenzó con la aplicación del “Index for Inclusion” en formato de cuestionario administrado a todo el profesorado de las escuelas primarias seleccionadas.

La definición operativa dada al concepto de inclusividad en el marco teórico (véase 2.1 De la integración a la inclusión: no sólo un cambio semántico) contribuyó a la elección del “Index for Inclusion”, ya que es el indicador orientado al diseño más inclusivo de la literatura. Es el instrumento idóneo para examinar los procesos de gestión y las estructuras de aprendizaje de forma holística, por los indicadores y preguntas, por las dimensiones, pero sobre todo por su capacidad para captar los niveles de cooperación entre los diferentes protagonistas. También permite explorar tres áreas importantes para mejorar el modelo organizativo de las escuelas: la producción de políticas, la creación de culturas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Aunque cada área puede ser explorada como una sola área de desarrollo, las tres se superponen, aunque la dimensión cultural es la base para el desarrollo de las otras dos (Booth y Ainscow, 2011; Dovigo, 2007).

Se eligió el “Index for Inclusion” por la importancia que se le da a la evidencia de las prácticas, ya que, como sostienen estudios recientes, solo podemos observar realmente la influencia de las culturas y las políticas a través de la evidencia de las prácticas (Arcangeli et al., 2016; Sannipoli, 2015; Schiffer, 2016; Ruzzante, 2016). De ello se desprende que una política sólo puede considerarse relevante si pretende regular una práctica, es decir, cambiar un comportamiento, pero sólo estudiando esa práctica podemos entender si la cultura y la política son inclusivas o no. El “Index for Inclusion”, de hecho, da una importancia significativa a la

fase de implementación, sin la cual cualquier documento de política escolar se convierte en retórica. Por lo tanto, permite detectar eficazmente la aplicación de las políticas escolares tanto en las acciones realizadas por los empleados del centro, principalmente el profesorado, como en la dinámica de la organización (Booth y Ainscow, 2011).

Las preguntas del cuestionario para los profesores y las profesoras se diseñaron en torno a las tres dimensiones indicadas por los autores:

- a. culturas inclusivas
- b. políticas inclusivas
- c. prácticas inclusivas

De hecho, la experiencia educativa de los profesores y las profesoras debe estar orientada a proporcionar condiciones y prácticas culturales inclusivas para el aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas.

El cuestionario se cumplimenta de forma anónima (ver Anexo 1), y se utilizó la versión completa del “Index for Inclusion” sin adaptaciones (analizada en el Capítulo 5 – Index for Inclusion) traducida en Italia por el profesor Dovigo (2007):

- La primera parte proporciona información sobre el perfil personal y profesional del profesorado, con el fin de trazar un retrato con especial atención a las siguientes variables sociodemográficas: función profesional (profesorado curricular o de apoyo), edad, género, experiencia educativa y enseñanza de la clase.
- La segunda parte analiza el nivel de inclusión escolar con referencia a las tres dimensiones:
 - Dimensión A: Crear culturas inclusivas (compuesta por 2 subdimensiones);
 - Dimensión B: Creación de políticas inclusivas (compuesta por 2 subdimensiones);
 - Dimensión C: Desarrollo de prácticas inclusivas (compuesta por 2 subdimensiones).

Cada dimensión se compone de dos subdimensiones:

- a. A1. Construir comunidades (compuesta por 11 preguntas);
A2. Afirmar los valores inclusivos (compuesta por 10 preguntas).
- b. B1. Desarrollar la escuela para todas las personas (consta de 13 preguntas);
B2. Organizar el apoyo a la diversidad (consta de 9 preguntas).
- c. C1. Construir planes de estudio para todas las personas (consta de 13 preguntas);
C2. Coordinar el aprendizaje (consta de 14 preguntas).

A diferencia de las dimensiones y subdimensiones que se refieren a un nivel más abstracto, las preguntas representan el nivel que puede ser observado y medido directamente, permitiendo la identificación de todos aquellos elementos que realmente describen la implementación concreta de los procesos inclusivos. Cada pregunta relativa a las tres dimensiones contiene cinco opciones de respuesta (mucho, bastante, poco, muy poco, necesito más información).

- La última parte del cuestionario consiste en dos preguntas abiertas para recoger los comentarios positivos y críticos de los profesores y las profesoras sobre su centro:
 1. "Las tres cosas que más me gustan de esta escuela"
 2. "Las tres cosas que me gustaría cambiar de esta escuela".

Para el análisis cuantitativo de la información recogida con este instrumento se utilizó el software estadístico SPSS v.22. Concretamente se realizó un análisis descriptivo de las opiniones del profesorado.

Asimismo, a partir de este instrumento se llevó a cabo un análisis cualitativo de las dos preguntas abiertas del cuestionario, que permitieron obtener información en profundidad y explicativa del profesorado sobre las razones de su grado de satisfacción con las políticas, culturas y prácticas inclusivas de los centros. Como se verá en el siguiente capítulo, así pues, se procedió al análisis de todas las respuestas dadas por los profesores y las profesoras, de todas las escuelas, en las dimensiones y subdimensiones del cuestionario con el objetivo de describir y comprender la realidad estudiada.

6.5.2. Grupos focales

Con el fin de reunir información más precisa sobre las tres dimensiones que determinan el nivel de inclusión de las cinco escuelas, se llevaron a cabo cinco grupos focales (uno en cada escuela), teniendo en cuenta el contexto y las peculiaridades individuales, en un ambiente de confianza centrado en una profunda comprensión de los temas tratados. Los grupos focales se utilizaron para profundizar en los resultados cuantitativos obtenidos con el cuestionario.

Cada grupo focal estaba formado por cinco personas participantes, cuatro de los cuales pertenecían al personal docente de los centros, seleccionados por la dirección en base a un criterio: que tuvieran funciones instrumentales dentro de su centro, como la función instrumental de apoyo a los alumnos y las alumnas con Necesidades Educativas Especiales, la función instrumental del Plan de Oferta Educativa, la función instrumental de evaluación. El quinto participante es una coordinadora (la investigadora). En todos los casos se recurrió a un colaborador que tomó notas de la sesión, también grabada en audio (sólo fue posible grabar dos

focus groups gracias al consentimiento de todas las personas participantes, en los otros tres algunas personas participantes no quisieron dar su permiso, por lo que se transcribieron los núcleos de las respuestas de las personas participantes). Las fechas se acordaron con el personal docente teniendo en cuenta sus compromisos laborales. Cada grupo focal duró aproximadamente 60 minutos.

La coordinadora administró una serie de preguntas abiertas según un esquema predefinido (Anexo n.2), que fueron tomadas y referidas a los mismos temas relacionados con las tres dimensiones de inclusión del “Index for Inclusion”, en particular se identificaron las siguientes categorías de temas:

- a. A. Crear culturas inclusivas: A1. Construir comunidades; A2. Afirmar los valores inclusivos;
- b. B. Creación de políticas inclusivas: B1. Desarrollar la escuela para todas las personas; B2. Organizar el apoyo a la diversidad;
- c. C. Desarrollo de prácticas inclusivas: C1. Construir planes de estudio para todas las personas; C2. Coordinar el aprendizaje.

Las preguntas que guiaron el debate del grupo se tomaron directamente del “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2011):

Dimensión A. Crear culturas inclusivas

A1. Construir comunidades

1. Todas las personas deben sentirse bienvenidas.
2. El alumnado se ayuda entre sí.
3. El profesorado colabora entre ellos.
4. ¿Hay colaboración entre el profesorado y las familias?
5. El profesorado y el Consejo del Instituto colaboran de manera positiva.
6. Todas las comunidades locales participan en las actividades escolares.

A2. Afirmar los valores inclusivos

1. El Consejo del Instituto, el grupo de profesorado, alumnado y las familias comparten valores inclusivos.
2. El grupo de profesores y profesoras trata de eliminar los obstáculos a la participación y el aprendizaje en todos los aspectos de la vida escolar.
3. La escuela defiende el respeto a los derechos humanos, contrarresta todas las formas de violencia y discriminación, por la integridad del planeta.
4. Hay grandes expectativas para todo el alumnado.
5. El alumnado es igualmente valorado.

6. La escuela trata de reducir todas las formas de discriminación.

Dimensión B. Creación de políticas inclusivas

B1. Desarrollar la escuela para todas las personas.

1. La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo.
2. La escuela tiene un enfoque inclusivo del liderazgo.
3. Se ayuda a todo el nuevo personal de la escuela a instalarse.
4. A todo el nuevo estudiantado de la escuela se les ayuda a instalarse.
5. ¿Está el estudiantado preparado para trasladarse a otros entornos escolares a final del curso?
6. Los grupos de clase se organizan para que todo el estudiantado sea valorado.
7. La escuela reduce el uso de agua, los residuos y sus emisiones de dióxido de carbono.

B2. Organización del apoyo a la diversidad

1. Para tratar la diversidad, ¿qué habilidades se activan?
2. Para abordar las necesidades educativas especiales y la discapacidad, ¿qué políticas se prevén realmente?
3. ¿Existe coherencia entre la elaboración de planes de estudio y el aprendizaje?
4. ¿Existen iniciativas para evitar o hacer frente a la aparición de fenómenos desviados (acciones disciplinarias, intimidación, etc.)?

Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas

C1. Construir planes de estudio para todas las personas

1. Con el fin de sensibilizar al alumnado, ¿qué actividades de aprendizaje se proponen?
2. Para que el estudiantado sea consciente de las actividades que se están llevando a cabo.
3. ¿Qué actividades concretas se están llevando a cabo para vincular las actividades escolares con los intereses del estudiantado?
4. ¿Qué atención se presta al poder, la ética y las formas de gobierno?

C2. Organización del aprendizaje

1. La enseñanza está diseñada teniendo en cuenta las habilidades de aprendizaje de todo el estudiantado.
2. Las actividades de aprendizaje apoyan la participación de todo el estudiantado.
3. El estudiantado participa activamente en el proceso de aprendizaje.
4. El estudiantado aprende cooperativamente.

5. La enseñanza desarrolla una comprensión de las diferencias y similitudes entre los individuos y las diferencias entre el estudiantado se utilizan como un recurso para el proceso de enseñanza/aprendizaje.
6. La evaluación contribuye a la consecución de los objetivos educativos de todo el estudiantado.
7. En la clase, la disciplina se basa en el respeto mutuo.
8. El profesorado colabora en el diseño, la enseñanza y la evaluación.
9. El profesorado de apoyo promueve la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado.
10. Todo el estudiantado participa en actividades fuera del aula.
11. El profesorado desarrolla recursos para apoyar la participación y el aprendizaje.
12. Los recursos de la escuela se distribuyen equitativamente para apoyar la inclusión.

El esquema seguido en los grupos focales es el siguiente:

- 1) Breve explicación de la naturaleza y el propósito del grupo focal, como sigue:
 - Es necesario recoger información, opiniones y evaluaciones de cada participante.
 - La tarea de la coordinadora es asegurar la intervención de todos los participantes, facilitar el desarrollo de la sesión sin participar directamente ni evaluar las intervenciones.
- 2) Toda la información/respuesta recibida será tratada de forma estrictamente confidencial. Ningún participante será identificado:
 - Es necesario registrarse para facilitar la transcripción y el análisis de la sesión.
 - Empieza con preguntas.

En el momento de la transcripción, para mantener el anonimato de las personas participantes en los grupos focales, se eliminaron los nombres y las marcas de identificación (escuelas de referencia, enlaces a proyectos escolares, etc.).

El análisis de las categorías temáticas se realizó con NVIVO v.9. Se identificaron los temas centrales de las preguntas de evaluación y, durante la fase de codificación, se utilizaron los "códigos in vivo", es decir, las palabras originales pronunciadas por las personas participantes, como etiquetas para las categorías a fin de evitar posibles interferencias de la investigadora. En el capítulo ocho se analizarán e interpretarán las categorías temáticas.

6.6. Momentos de recogida de información

En las cinco escuelas seleccionadas se estudió el contexto demográfico y socioeconómico de las mismas, la estructura organizativa, el plan de estudios ofrecido y la documentación de los proyectos ofrecidos a los usuarios.

En particular, se recogieron los siguientes materiales:

- Un cuestionario para el profesorado;
- Cinco grupos focales para el profesorado;
- Documentos escolares importantes: cinco presupuestos; cinco organigramas; cinco planes trienales de oferta educativa (PTOF).

La primera fase exploratoria comenzó en septiembre de 2018 con las primeras reuniones con la dirección de la escuela para explicar el proyecto de evaluación, la articulación de las fases y sus objetivos. Todo el personal directivo de la escuela acordó inmediatamente lanzar una encuesta sobre el tema de la inclusión. Durante estas reuniones, se recogieron todos los documentos pertinentes de cada escuela (plan de oferta educativa trienal; organigrama; fichas de proyectos; informe social). A través del personal directivo, se establecieron contactos con las figuras instrumentales de la escuela para recoger la disposición a participar en los grupos focales.

La fase de recogida de información llevó mucho tiempo debido a los compromisos docentes del personal que participó en la encuesta, no fue posible seguir la lógica de una escuela a la vez, sino que se trabajó según la disponibilidad del momento. Esta fase operativa comenzó con la administración del cuestionario extraído del “Index for Inclusion” a todo el personal docente de la escuela primaria y la realización de grupos focales. La fase de recogida de datos ha durado 10 meses, desde el 1 de septiembre de 2018 hasta el 30 de junio de 2019, siendo los lugares de recogida diferentes: despachos, aulas, bibliotecas. La fase de análisis de datos duró desde septiembre de 2019 hasta septiembre de 2021. La fase de resultados finales terminó en diciembre de 2021 (Tabla 8).

Tabla 8*Cronograma de actividades*

Cronograma				
	2018	2019	2020	2021
Administración cuestionario y Grupo focal				
Análisis de datos				
Resultados finales				

Fuente: elaboración propia.

7. Resultados del análisis cuantitativo

En este capítulo se analizarán los datos cuantitativos del proceso de evaluación para describir el grado de acuerdo del profesorado con el proyecto educativo-didáctico de los cinco centros en cuanto a culturas, políticas y prácticas inclusivas a partir de las respuestas en el cuestionario administrado.

A continuación se describen los resultados hallados atendiendo a las distintas dimensiones de análisis:

- Dimensión A. Crear culturas inclusivas, que consiste en
 1. subdimensión A1. Construir comunidades (11 ítems)
 2. subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos (10 ítems)
- Dimensión B. Creación de políticas inclusivas, que consiste en
 1. subdimensión B1. Desarrollar escuelas para todas las personas (13 ítems)
 2. Subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad (9 ítems)
- Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas, que consiste en
 1. subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas (13 ítems)
 2. Subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje. (14 ítems)

En primer lugar, se realizará un análisis general de cada dimensión del cuestionario, a continuación, se describirán los ítems de cada subdimensión según los valores de la tendencia central y la dispersión de los valores medios, destacando los ítems que obtuvieron la media más alta y los que obtuvieron una media más baja. A continuación, se describieron los ítems que componen las subdimensiones, teniendo en cuenta los índices de respuesta obtenidos. También se realizaron pruebas estadísticas sobre los ítems individuales, para comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas dentro de los grupos de las variables género del profesorado y escuela.

En general, los porcentajes de respuesta del profesorado a las distintas afirmaciones del cuestionario "Index for Inclusion", como se muestra en la Tabla 9, muestran un resultado positivo en las tres dimensiones. El mayor porcentaje de acuerdo se encuentra en la dimensión A. con un 86,3% de profesorado que está muy y bastante de acuerdo. La dimensión C. muestra el porcentaje total más bajo de acuerdo del profesorado (el 80,8% respondió mucho y bastante).

Tabla 9*Evaluación Dimensiones del "Index for Inclusion"*

Evaluación del "Index for Inclusion". Grado de acuerdo con las afirmaciones					
	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Necesito más información
Dimension A.	31%	55.3%	11.2%	0.7%	1.8%
Dimension B.	24%	60.5%	13.2%	2.3%	
Dimension C.	25.1%	55.7%	18%	1.2%	
Total	26.7%	57.2%	14.1%	1.4%	0.6%

Fuente: elaboración propia.

7.1. Dimensión A. Crear culturas inclusivas

En este apartado mostramos a nivel general el análisis estadístico de la opinión del profesorado sobre la dimensión A. Crear culturas inclusivas sobre la base de los valores medios de la tendencia y la dispersión de los valores de los datos. En la Tabla 10 se observa que el valor medio de acuerdo del profesorado respecto a los 21 ítems de la dimensión A es igual a 3,17, resultado que puede valorarse como positivo al ser superior al punto medio de la escala (3), con una varianza de 0,137 en las respuestas. Dado que se considera una puntuación de escala continua, fue posible calcular la asimetría y la curtosis. El valor negativo de la asimetría (-0,480) y el valor negativo de la curtosis (0,124) indican una clara distribución de las respuestas de las personas encuestados hacia valores positivos (Mucho - Bastante).

Tabla 10*Estadísticas descriptivas Dimensión A. Crear culturas inclusivas*

Estadísticas Dimensión A. Crear culturas inclusivas		
Grupo ítems Dimension A.		
N	Válido	153
	Falta	0
Media		3.1711
Mediana		3.1905
Moda		3.33
Desviación estándar		.36960
Desviación		.137
Asimetría		-.480

Error estándar de la asimetría	.196
Kurtosis	.124
Error estándar de la kurtosis	.390
Mínimo	2.00
Massimo	4.00

Fuente: elaboración propia.

De hecho, en las dos subdimensiones de la dimensión A. hay valores globales muy positivos. En la subdimensión A1. Construir comunidades tenemos un porcentaje del 80,2% de profesorado que está muy y bastante de acuerdo con las declaraciones. En la subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos nos hace tener un mayor porcentaje de acuerdo del 92,5%. Para aclarar mejor este comentario descriptivo general, a continuación se analizarán con más detalle las dos subdimensiones de la dimensión A: A1. Construir comunidades; A2. Afirmar los valores inclusivos.

7.1.1. Subdimensión A1. Construir comunidades

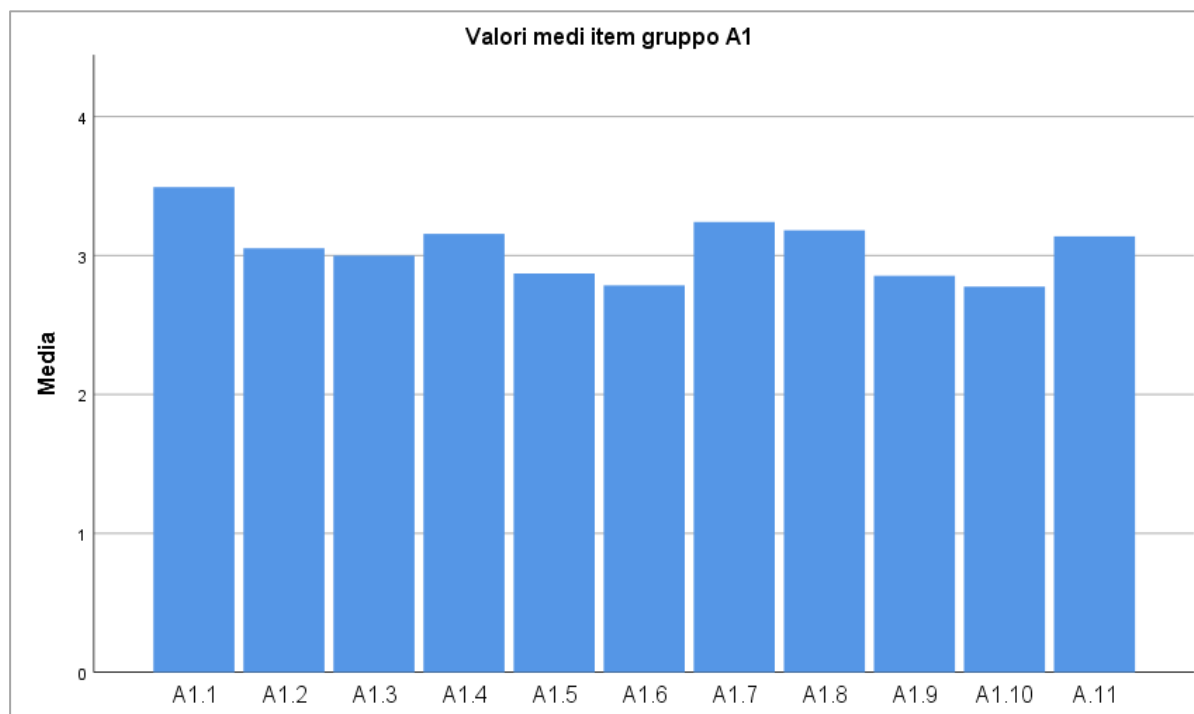
El grado de acuerdo medio de las 153 personas encuestadas que han respondido a los 11 ítems de la subdimensión A1. Construir comunidades, es superior al valor medio (3) de la escala, por lo que el profesorado valora positivamente el proyecto educativo-didáctico de los centros dirigido a construir una comunidad inclusiva (Tabla 11).

En particular, cabe destacar que en el caso de los 11 ítems la mediana es 3 (Bastante), la moda también es 3 excepto para el ítem A1.1 ("Todas las personas son bienvenidas") que es 4 (Mucho) y la media varía entre 2,71 para el peor ítem valorado (ítem A1.10 "La escuela y las comunidades locales apoyan el desarrollo mutuo") y el ítem A1.1 ("Todas las personas son bienvenidas") con puntuación más satisfactoria (Figura 44). El ítem con mayor variabilidad en las respuestas del personal docente es el A1.7 ("La escuela es un modelo de ciudadanía democrática"), mientras que el ítem con mayor homogeneidad en las respuestas es el A1.4 ("El personal y el alumnado se respetan mutuamente").

Tabla 11*Estadísticas descriptivas subdimensión A1. Construir comunidades*

		Estadísticas Subdimensión A1. Construir comunidades										
		A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	A1.5	A1.6	A1.7	A1.8	A1.9	A1.10	A1.11
N	Válido	153	153	153	153	152	137	146	148	131	143	150
	Falta	0	0	0	0	1	16	7	5	22	10	3
Media		3.43	3.03	2.95	3.08	2.83	2.81	3.16	3.16	2.85	2.71	3.11
Mediana		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Desviación estándar		.604	.549	.621	.537	.573	.576	.721	.614	.601	.637	.625
Desviación		.365	.302	.386	.289	.328	.331	.520	.377	.361	.406	.391
Asimetría		-.548	.016	-.471	-.442	-.850	-.211	-.470	-.101	-.577	-.154	-.246
Kurtosis		-.598	.376	1.126	2.732	1859	.291	-.02	-.421	1.227	-.011	.215
Mínimo		2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Massimo		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Fuente: elaboración propia.

Figura 44*Medidas de tendencia central subdimensión A1. Construir comunidades*

Fuente: elaboración propia.

Para aclarar el comentario descriptivo general anterior, a continuación se analizarán con más detalle los índices de respuesta a los 11 ítems de la subdimensión A1. (Tabla 12), refiriéndose a los porcentajes de mayor acuerdo con las afirmaciones del profesorado:

- El 94,1% de profesorado considera que la acogida en la escuela es bastante y bastante buena, de hecho es el ítem con mejor puntuación.
- El 86,2% de profesorado está bastante y muy de acuerdo con la colaboración con los colegas y las colegas.
- El 82,3% de profesorado está muy y bastante de acuerdo con la colaboración con los alumnos y las alumnas.
- El 92,1% del profesorado cree que existe un excelente clima de respeto entre el profesorado y el alumnado.
- El 78,4% de profesorado está muy de acuerdo y bastante de acuerdo con la colaboración con las familias del alumnado.
- El 66% de profesorado está muy de acuerdo y bastante de acuerdo con la colaboración con los miembros del Consejo del Instituto.
- El 79,7% de profesorado considera que la escuela es un modelo “muy y bastante” de ciudadanía democrática.
- El 85% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con las intervenciones de la escuela en apoyo de las relaciones entre individuos de diferentes culturas.
- El 66,6% de profesorado está bastante y muy de acuerdo con la sensibilidad de los adultos y los niños y niñas hacia las diferencias de género.
- El 60,8% de profesorado está bastante y muy de acuerdo con la colaboración entre la escuela y las comunidades locales, de hecho en este ítem se registra la peor puntuación.
- El 85% de profesorado está bastante y muy de acuerdo con las intervenciones para apoyar el vínculo continuo entre lo que ocurre en la escuela y la vida familiar del alumnado.

Tabla 12*Evaluación subdimensión A1. Construir comunidades*

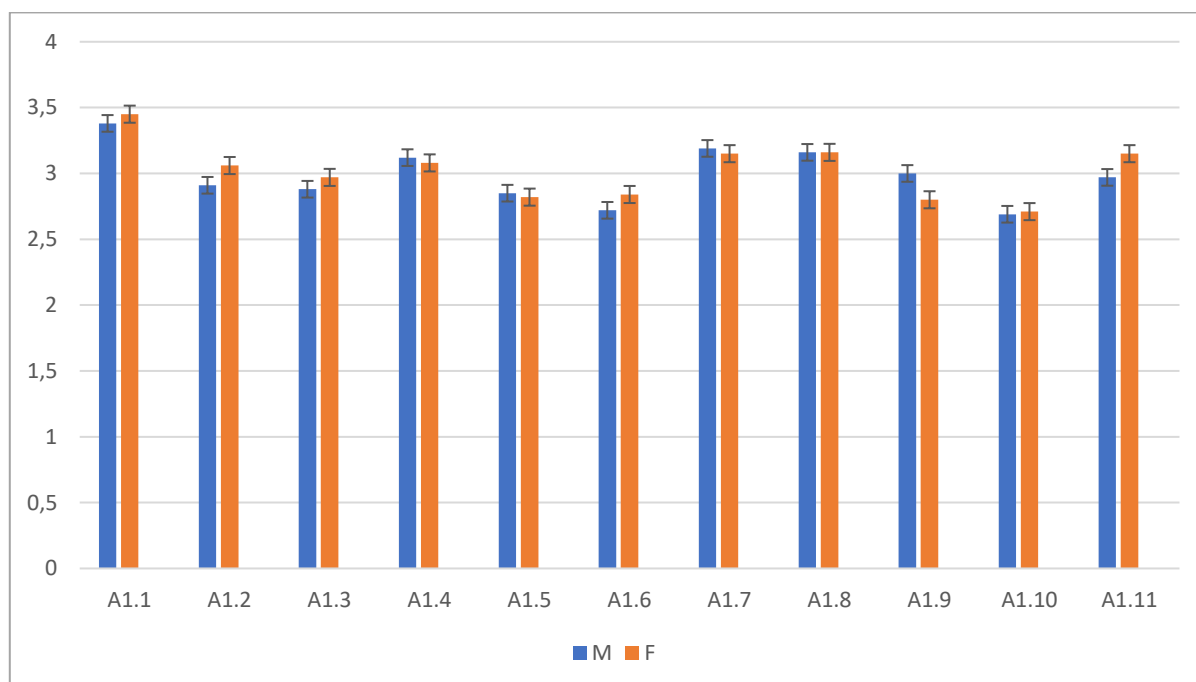
Evaluación de la subdimensión A1. Construir comunidades					
	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Necesito más información
1. Todo el mundo es bienvenido	49%	45.1%	5.9%		
2. El personal coopera	16.3%	69.9%	13.7%		
3. El alumnado se ayuda entre sí	15%	67.3%	15.7%	2%	
4. El personal y el alumnado se respetan mutuamente.	17.6%	74.5%	6.5%	1.3%	
5. El personal y las familias cooperan	6.5%	71.9%	18.3%	2.6%	
6. El personal y los miembros del consejo escolar colaboran más que satisfactoriamente	7.2%	58.8%	22.9%	0.7%	10.5%
7. La escuela es un modelo de ciudadanía democrática	32%	47.7%	14.4%	1.3%	4.6%
8. La escuela fomenta la comprensión de las relaciones entre las personas, en cualquier parte del mundo	26.8%	58.2%	11.8%		3.3%
9. Los niños/as y los adultos son sensibles a las diversas formas en que se manifiestan las diferencias de género	7.8%	58.8%	17%	2%	14.4%
10. La escuela y las comunidades locales apoyan el desarrollo mutuo	7.2%	53.6%	30.7%	2%	6.5%
11. El personal establece un vínculo continuo entre lo que ocurre en la escuela y la vida familiar del alumnado	24.2%	60.8%	12.4%	0.7%	

Fuente: elaboración propia.

Esta valoración positiva en la subdimensión A1. Construir comunidades muestra diferencias estadísticamente no significativas con respecto a la variable de género. Para los ítems de la subdimensión A1. si analizamos las medias de las puntuaciones de la escala de forma descriptiva, observamos diferencias en todos los ítems de la subdimensión A1, con una mayor satisfacción de las mujeres (Figura 45).

Figura 45

Media variable de género subdimensión A1. Construir comunidades



Fuente: elaboración propia.

Para evaluar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se realizó la prueba *t*. La prueba de Levene acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas, por lo que se realizó la prueba *t* clásica (primera fila de la tabla 13). En todos los casos la prueba *t* acepta la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.005$), por lo que concluimos que las puntuaciones medias de los ítems individuales no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres. La prueba de Levene rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas en los ítems A1.9 y A1.11, por lo que se realizó la prueba *t* robusta (segunda fila Tabla 13). La prueba *t* robusta rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.05$), por lo que concluimos que las puntuaciones medias de los ítems A1.9 y A1.11 no difieren significativamente en los dos grupos.

Tabla 13

Pruebas de muestras independientes subdimensión A1. Construir comunidades variable de género

Pruebas de muestras independientes subdimensión A1. Construir comunidades										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias					Intervalo de confianza del 95% de la diferencia	
		F	Firm.	t	gl	Firme. (dos colas)	Diferencia de media	Diferencia de error estándar	baja	Superior
A1.1	Varianzas iguales asumidas	1.760	.187	-.535	151	.593	-.063	.118	-.296	.170
	Varianzas iguales no asumidas			-.571	59.026	.570	-.063	.110	-.284	.158
A1.2	Varianzas iguales asumidas	.100	.752	-1.380	151	.170	-.147	.107	-.358	.063
	Varianzas iguales no asumidas			-1.443	57.000	.155	-.147	.102	-.351	.057
A1.3	Varianzas iguales asumidas	.401	.527	-.764	151	.446	-.092	.121	-.331	.147
	Varianzas iguales no asumidas			-.748	51.814	.458	-.092	.124	-.340	.155
A1.4	Varianzas iguales asumidas	2.084	.151	.401	151	.689	.042	.105	-.165	.249
	Varianzas iguales no asumidas			.375	48.755	.710	.042	.112	-.183	.267
A1.5	Varianzas iguales asumidas	2.206	.140	.221	150	.826	.025	.113	-.198	.248
	Varianzas iguales no asumidas			.263	68.995	.793	.025	.095	-.164	.214
A1.6	Varianzas iguales asumidas	1.031	.312	-1.027	135	.306	-.119	.116	-.349	.110
	Varianzas iguales no asumidas			-1.020	50.825	.313	-.119	.117	-.354	.116
A1.7	Varianzas iguales asumidas	.010	.920	.312	144	.755	.046	.146	-.244	.335
	Varianzas iguales no asumidas			.319	48.785	.751	.046	.143	-.243	.334
A1.8	Varianzas iguales asumidas	.011	.915	.009	146	.993	.001	.123	-.242	.244
	Varianzas iguales no asumidas			.009	48.542	.993	.001	.125	-.250	.252
A1.9	Varianzas iguales asumidas	10.980	.001	1.629	129	.106	.200	.123	-.043	.443

	Varianzas iguales no asumidas			1.953	70.914	.055	.200	.102	-.004	.404
A1.10	Varianzas iguales asumidas	1,418	.236	-.189	141	.851	-.024	.128	-.278	.229
	Varianzas iguales no asumidas			-.213	61.413	.832	-.024	.114	-.252	.203
A1.11	Varianzas iguales asumidas	5.696	.018	-1.448	148	.150	-.176	.122	-.416	.064
	Varianzas iguales no asumidas			-1632	65.931	.108	-.176	.108	-.391	.039

Fuente: elaboración propia.

En la subdimensión A1. la prueba Anova mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las medias de la variable para los ítems A1.3, A1.5 y A1.6 en los subgrupos identificados por la variable escuela (Tabla 14). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula de igualdad entre las medias de los grupos escolares y se puede afirmar que hay al menos un par de medias identificadas por la variable escuela que son estadísticamente diferentes en la variable escuela.

Tabla 14

Pruebas ANOVA subdimension A1. Construir comunidades variable escuela

		ANOVA subdimension A1. Construir comunidades				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
A1.1	Entre grupos	.287	4	.072	.192	.942
	En los grupos	55.242	148	.373		
	Total	55.529	152			
A1.2	Entre grupos	1.152	4	.288	.952	.436
	En los grupos	44.744	148	.302		
	Total	45.895	152			
A1.3	Entre grupos	3.709	4	.927	2.497	.045
	En los grupos	54.970	148	.371		
	Total	58.680	152			
A1.4	Entre grupos	.873	4	.218	.751	.559
	En los grupos	43.022	148	.291		
	Total	43.895	152			
A1.5	Entre grupos	4.930	4	1.233	4.060	.004
	En los grupos	44.622	147	.304		
	Total	49.553	151			
A1.6	Entre grupos	3.992	4	.998	3.207	.015
	En los grupos	41.074	132	.311		
	Total	45.066	136			
A1.7	Entre grupos	.667	4	.167	.315	.868
	En los grupos	74.709	141	.530		
	Total	75.377	145			
A1.8	Entre grupos	2.559	4	.640	1.730	.147
	En los grupos	52.867	143	.370		
	Total	55.426	147			

A1.9	Entre grupos	3.088	4	.772	2.218	.071
	En los grupos	43.858	126	.348		
	Total	46.947	130			
A1.10	Entre grupos	2.998	4	.750	1.892	.115
	En los grupos	54.666	138	.396		
	Total	57.664	142			
A.11	Entre grupos	1.700	4	.425	1.089	.364
	En los grupos	56.593	145	.390		
	Total	58.293	149			

Fuente: elaboración propia.

Las pruebas post-hoc de Tukey mostraron que para el ítem A1.3 "El alumnado se ayuda mutuamente" las diferencias medias eran entre la escuela B (escuela situada en el centro de la ciudad con una población escolar sociocultural media-alta) con una media inferior a 2,8 y la escuela E con una media superior a 3,2 (escuela también situada en el centro de la ciudad con una población escolar sociocultural media-baja). Así, en las medias de las respuestas del profesorado hay un mayor acuerdo con la afirmación en el profesorado que trabaja en un centro urbano con una población escolar socioculturalmente media-baja con la ayuda mutua que se presta su alumnado que en sus compañeros y compañeras que trabajan en un centro con una población escolar socioculturalmente media-alta.

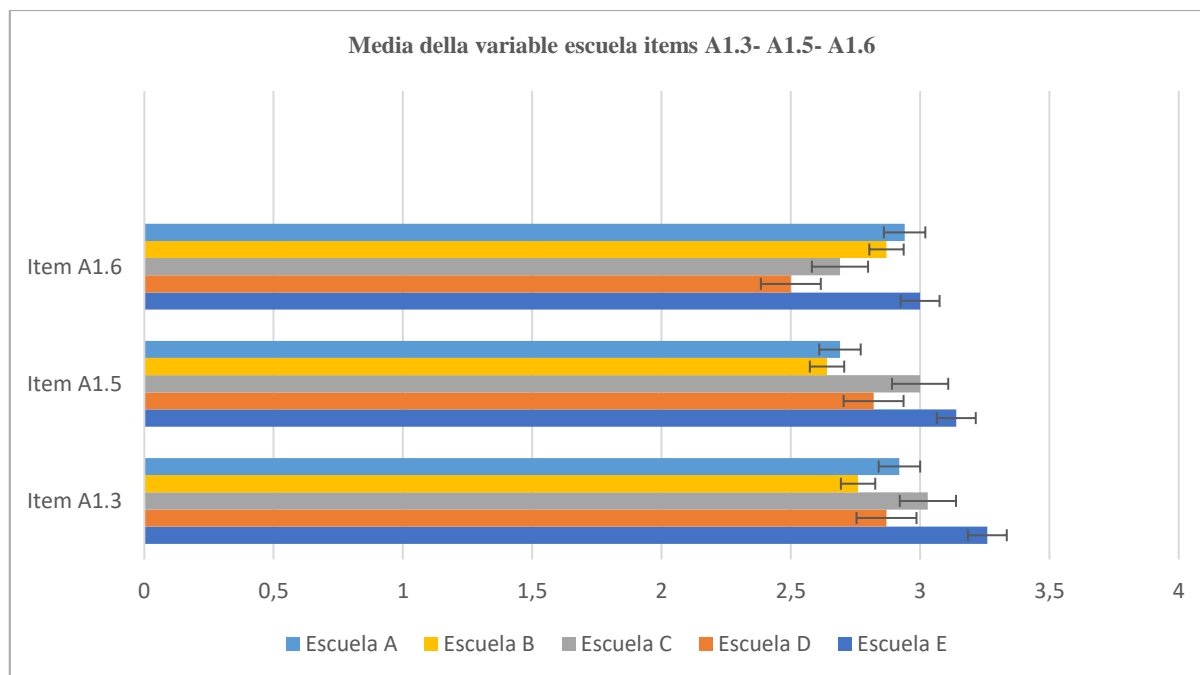
En el ítem A1.5 "El personal y las familias cooperan" hay una diferencia de media en los grupos escuela A, escuela periférica con una población escolar socioculturalmente media-baja caracterizada también por la presencia de extracomunitarios (media < a 2,7) y escuela E, escuela situada en el centro de la ciudad con una población escolar socioculturalmente media-baja (media > a 3,1), y en los grupos escuela B (media < a 2,7) y escuela E (media > a 3,1). Así, en los grupos de escuelas A-E hay más acuerdo con la afirmación entre el personal que trabaja en una escuela urbana respecto a la cooperación de las familias que entre los colegas y las colegas que trabajan en los suburbios. Mientras que en los grupos escolares B-E, ambos ubicados en centros urbanos pero con grupos objetivo diferentes, existe mayor acuerdo con la afirmación entre el personal que trabaja con un grupo objetivo socioculturalmente medio-bajo que entre los colegas y las colegas que trabajan con un grupo objetivo socioculturalmente medio-alto.

En el ítem A1.6 "El personal y los miembros del consejo escolar trabajan juntos de forma más que satisfactoria" hay una diferencia en la media en los grupos escuela A (media > 2,9) y escuela D, una escuela situada en el centro de la ciudad con una población sociocultural media-alta (media 2,5), y en los grupos escuela D (media 2,5) y escuela E (media 3). Así, en los grupos de escuelas A-D hay una mayor acuerdo con la afirmación entre el personal que trabaja en un

contexto sociocultural medio-bajo respecto al trabajo del consejo escolar que entre los colegas y las colegas que trabajan en un contexto sociocultural medio-alto. En los grupos escolares D-E la situación también es similar (Figura 46).

Figura 46

Media de la variable escuela ítem A1.3, ítem A1.5 y ítem A1.6



Fuente: elaboración propia.

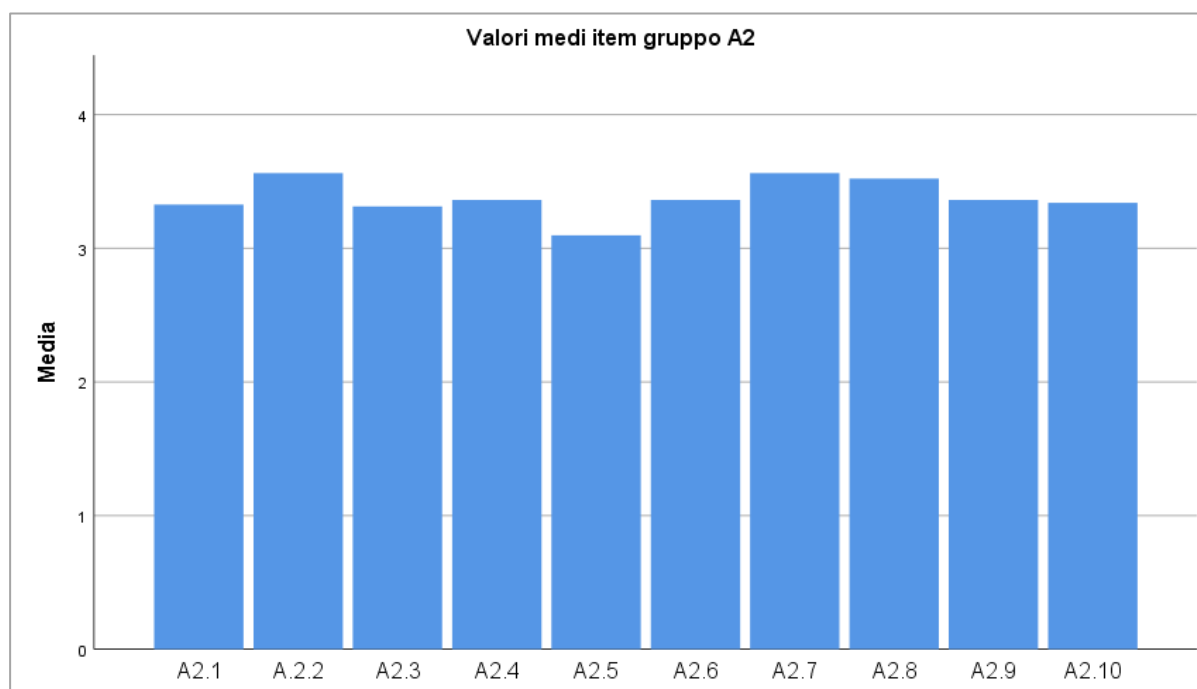
7.1.2. Subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos

En esta subdimensión, las respuestas del personal docente ofrecen una imagen positiva respecto a los valores inclusivos. Se puede observar que el grado medio de acuerdo de las 153 personas encuestadas con los 10 ítems de la dimensión A2. Afirmar los valores inclusivos es superior al valor medio (3) de la escala (Tabla 15). En particular, podemos ver que la mediana de los ítems es 3 (bastante) con la excepción de los ítems A2.2, A2.7 y A2.8 que es 4 (mucho), la moda es también 3 con la excepción de los ítems A2.2, A2.7 y A2.8 que es 4, y la media varía de 3,08 para el ítem A2.5 con peor puntuación ("Hay altas expectativas de cada alumno y alumna") a los dos mejores con igual puntuación, el ítem A2.2 ("La escuela promueve el respeto a los derechos humanos") y el ítem A2.7 ("La escuela se opone a toda forma de discriminación") (Figura 47). El ítem con mayor variación en las respuestas del personal es A2.3 ("La escuela promueve el respeto por la integridad de nuestro planeta"), mientras que el ítem con mayor homogeneidad de respuesta es A2.1 ("La escuela desarrolla valores inclusivos compartidos").

Tabla 15*Estadísticas descriptivas subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos*

		Estadísticas Subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos									
		A2.1	A.2.2	A2.3	A2.4	A2.5	A2.6	A2.7	A2.8	A2.9	A2.10
N	Válido	151	153	148	150	150	153	152	153	150	151
	Falta	2	0	5	3	3	0	1	0	3	2
Media		3.31	3.52	3.29	3.34	3.08	3.33	3.52	3.48	3.32	3.30
Mediana		3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00
Moda		3	4	3	3	3	3	4	4	3	3
Desviación estándar		.531	.563	.683	.622	.629	.607	.609	.575	.617	.641
Desviación		.282	.317	.466	.387	.396	.368	.370	.330	.380	.411
Asimetría		.130	-.625	-.441	-.387	-.061	-.497	-1.058	-.542	-.328	-.361
Kurtosis		-.681	-.640	-.815	-.652	-.460	.368	1.015	-.673	-.640	-.684
Mínimo		2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Massimo		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Fuente: elaboración propia.

Figura 47*Medidas de tendencia central subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos*

Fuente: elaboración propia.

Para aclarar el comentario descriptivo general anterior, a continuación se analizarán con más detalle los índices de respuesta a los 10 ítems de la subdimensión A2. (Tabla 16), refiriéndose a los porcentajes de mayor acuerdo con las afirmaciones del profesorado:

- El 96,7% del profesorado cree bastante y mucho que los valores inclusivos compartidos se desarrollan en la escuela.
- El 96,7% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con las intervenciones que la escuela promueve para el respeto de los derechos humanos, de hecho es uno de los dos ítems con mejor puntuación.
- El 87,2% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con las intervenciones de la escuela que fomentan el respeto a la integridad de nuestro planeta. Sin embargo, en este punto es donde hay mayor variabilidad en las respuestas.
- El 92% del profesorado está muy y bastante de acuerdo con el hecho de que la escuela considere la inclusión como una forma de aumentar la participación de todas las personas.
- El 74% del profesorado considera bastante y mucho que haya altas expectativas de cada alumno y alumna. Este ítem tiene la peor puntuación.
- El 94,1% del profesorado cree mucho y bastante que se valora a los alumnos y alumnas por igual.
- El 95,4% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con las iniciativas promovidas por la escuela para combatir todas las formas de discriminación. Es uno de los dos ítems con mejor puntuación.
- El 96% del profesorado está bastante y muy de acuerdo de que la escuela promueva las interacciones no violentas y se esfuerce por resolver los conflictos.
- El 92% del profesorado siente bastante y mucho que la escuela fomenta el bienestar personal de todo el personal escolar.
- El 90% del profesorado cree bastante y mucho que la escuela está trabajando para proteger la salud de todas las personas.

Tabla 16*Evaluación subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos*

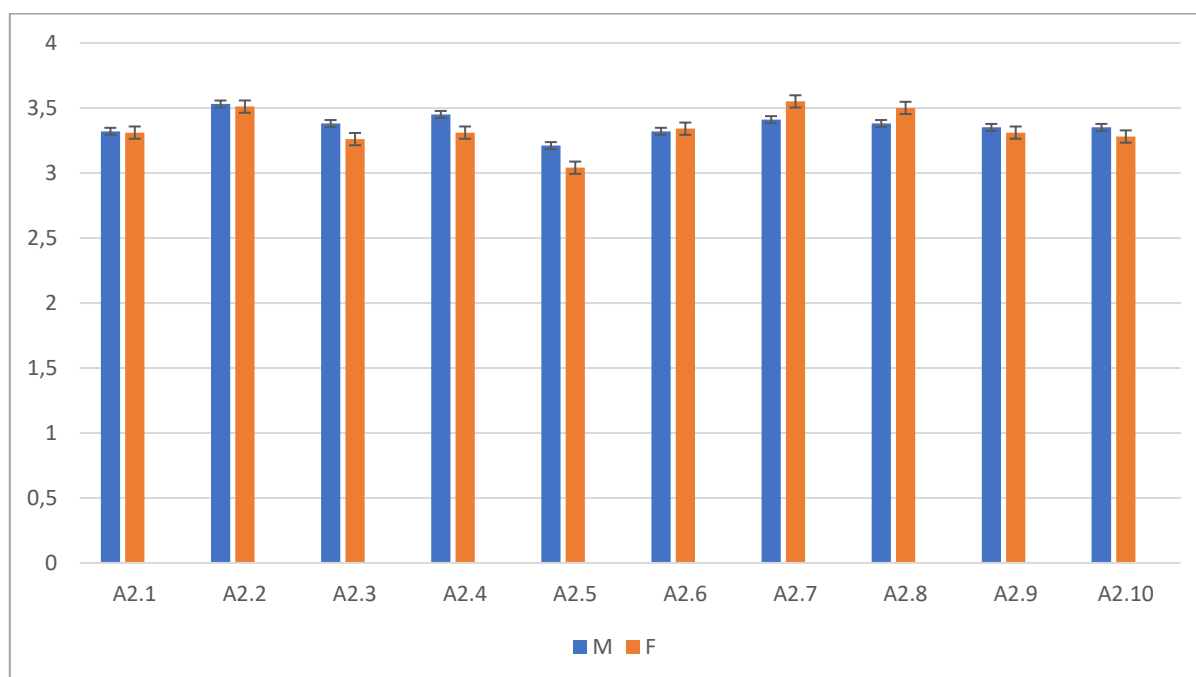
Evaluación de la subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos					
	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Necesito más información
1. La escuela desarrolla valores inclusivos compartidos	34.4%	62.3%	3.3%		
2. La escuela promueve el respeto a los derechos humanos	54.9%	41.8%	3.3%		
3. La escuela fomenta el respeto por la integridad de nuestro planeta	41.9%	45.3%	12.8%		
4. La inclusión se considera una forma de aumentar la participación de todas las personas	42%	50%	8%		
5. Se espera mucho de cada alumno/a	24%	60%	16%		
6. El alumnado se valora por igual	39.9%	54.2%	5.2%	0.7%	
7. La escuela lucha contra todas las formas de discriminación	57.2%	38.2%	3.9%	0.7%	
8. La escuela promueve las interacciones no violentas y la resolución de conflictos	51.6%	44.4%	3.9%		
9. La escuela anima a niños/as y adultos a sentirse bien consigo mismos	40%	52%	8%		
10. La escuela contribuye a promover la salud de niños/as y adultos	39.7%	50.3%	9.9%		

Fuente: elaboración propia.

Esta valoración positiva en la subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos muestra diferencias estadísticamente no significativas con respecto a la variable de género del profesorado. Analizando descriptivamente las medias de las puntuaciones de la escala, observamos diferencias mínimas (diferencias de unas décimas de la media) en todos los ítems de la subdimensión A2. (Figura 58).

Figura 48

Media variable de género subdimensión A2. Afirmar valores inclusivos



Fuente: elaboración propia.

Para evaluar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se realizó la prueba *t*. La prueba de Levene acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas, por lo que se realizó la prueba *t* clásica (primera fila de la Tabla 17). En todos los casos, la prueba *t* acepta la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.005$), por lo que se puede concluir que las puntuaciones medias de los ítems individuales no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres. La prueba de Levene rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas en el ítem A2.7, por lo que se realizó la prueba *t* robusta (segunda fila Tabla 17). La prueba *t* robusta acepta la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.05$), por lo que concluimos que la puntuación media del ítem A2.7 no difiere significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres.

Tabla 17

Prueba de muestras independientes subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos variable de género

Pruebas de muestras independientes subdimensión A2. Afirmar los valores inclusivos

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba t de igualdad de medias				
		F	Firm.	t	gl	Firm. (dos colas)	Diferencia de media	Diferencia de error estándar	Intervalo de confianza del 95% de la diferencia	
									Baja	Superior
A2.1	Varianzas iguales asumidas	.008	.929	.152	149	.879	.016	.104	-.189	.221
	Varianzas iguales no asumidas			-.152	53.504	.880	-.016	.104	-.193	.225
A2.2	Varianzas iguales asumidas	.033	.855	.153	151	.879	.017	.110	-.200	.234
	Varianzas iguales no asumidas			.153	53.49	.879	.017	.110	-.203	.237
A2.3	Varianzas iguales asumidas	1.660	.200	.893	146	.373	.119	.133	-.145	.383
	Varianzas iguales no asumidas			.844	50.053	.403	.119	.141	-.165	.403
A2.4	Varianzas iguales asumidas	1.216	.272	1.199	148	.232	.147	.122	-.095	.389
	Varianzas iguales no asumidas			1.140	48.110	.260	.147	.129	-.112	.406
A2.5	Varianzas iguales asumidas	1.350	.247	1.329	148	.186	.163	.122	-.079	.405
	Varianzas iguales no asumidas			1.310	52.715	.196	.163	.124	-.086	.412
A2.6	Varianzas iguales asumidas	2.229	.138	-.106	151	.915	-.013	.118	-.247	.221
	Varianzas iguales no asumidas			-.093	45.292	.926	-.013	.135	-.285	.260
A2.7	Varianzas iguales asumidas	3.892	.050	-1.175	150	.242	-.139	.118	-.373	.095
	Varianzas iguales no asumidas			-1.010	44.502	.318	-.139	.138	-.416	.138
A2.8	Varianzas iguales asumidas	2.308	.131	-1.091	151	.277	-.122	.112	-.342	.099
	Varianzas iguales no asumidas			-.993	47.258	.326	-.122	.123	-.369	.125
A2.9	Varianzas iguales asumidas	1.326	.251	.353	148	.724	.043	.121	-.196	.281
	Varianzas iguales no asumidas			.385	62.091	.701	.043	.111	-.178	.264
A2.10	Varianzas iguales asumidas	1.269	.262	.567	149	.572	.071	.125	-.176	.318
	Varianzas iguales no asumidas			.537	49.894	.594	.071	.132	-.194	.336

Fuente: elaboración propia.

En la subdimensión A.2 la prueba Anova mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las medias de las variables para los ítems A2.1, A2.4 y A2.10, por lo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad entre las medias de los grupos escolares y se puede afirmar que hay al menos un par de medias identificadas por la variable escuela que son estadísticamente diferentes en la variable escuela (Tabla 18).

Tabla 18

Pruebas ANOVA subdimension A2. Afirmar los valores inclusivos variable escuela

ANOVA subdimension A2. Afirmar los valores inclusivos						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
A2.1	Entre grupos	4.876	4	1.219	4.747	.001
	En los grupos	37.495	146	.257		
	Total	42.371	150			
A2.2	Entre grupos	2.994	4	.748	2.450	.056
	En los grupos	45.216	148	.306		
	Total	48.209	152			
A2.3	Entre grupos	2.856	4	.714	1.555	.189
	En los grupos	65.650	143	.459		
	Total	68.507	147			
A2.4	Entre grupos	8.133	4	2.033	5.953	.000
	En los grupos	49,527	145	.342		
	Total	57.660	149			
A2.5	Entre grupos	1.364	4	.341	.857	.491
	En los grupos	57.676	145	.398		
	Total	59.040	149			
A2.6	Entre grupos	2.180	4	.545	1.499	.205
	En los grupos	53.820	148	.364		
	Total	56.000	152			
A2.7	Entre grupos	.462	4	.115	.306	.874
	En los grupos	55.479	147	.377		
	Total	55.941	151			
A2.8	Entre grupos	2.899	4	.725	2.269	.064
	En los grupos	47.271	148	.319		
	Total	50.170	152			
A2.9	Entre grupos	1.663	4	.416	1.096	.361
	En los grupos	54.997	145	.379		
	Total	56.640	149			
A2.10	Entre grupos	6.290	4	1.572	4.151	.003
	En los grupos	55.300	146	.379		
	Total	61.589	150			

Fuente: elaboración propia.

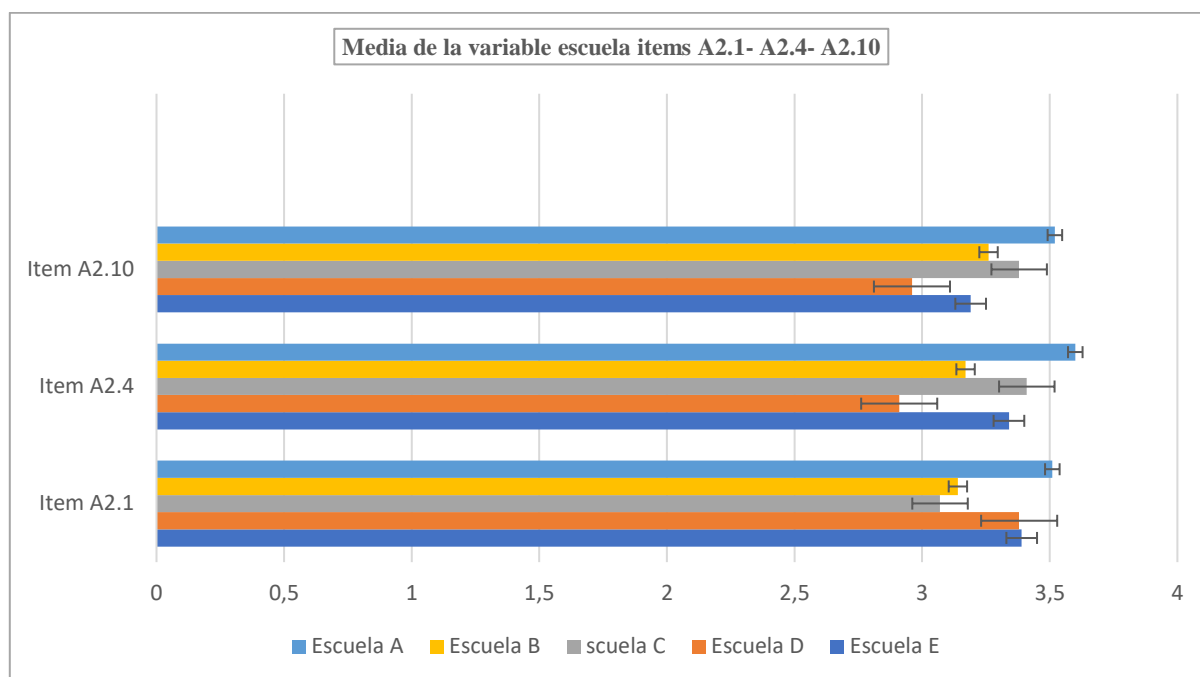
Las pruebas post-hoc de Tukey mostraron que para el ítem A2.1 "La escuela desarrolla valores inclusivos compartidos" la escuela A (escuela suburbana con una población escolar sociocultural media-baja con presencia de ciudadanos extracomunitarios) difiere en media con algo más de 3,5 con la escuela B con una media inferior a 3,2 (escuela situada en un centro urbano con una población escolar sociocultural media-alta) y la escuela A con la escuela C con una media inferior a 3,1 (escuela periférica con una población escolar sociocultural media-baja). Por lo tanto, en las medias de las respuestas del profesorado, en el primer grupo (centros A-B) hay un mayor acuerdo en el profesorado que trabaja en un centro periférico con una población escolar socioculturalmente media-baja en comparación con sus compañeros y compañeras que trabajan en un centro situado en el centro de la ciudad con una población escolar socioculturalmente media-alta, mientras que en el segundo grupo (centros A-C) el factor contextual es irrelevante.

En el ítem A2.4 "La inclusión es vista como una forma de aumentar la participación de todas las personas" hay una diferencia en la media en los grupos escuela A, escuela periférica con una población escolar sociocultural media-baja caracterizada también por la presencia de ciudadanos y ciudadanas no comunitarios (media 3,6) y escuela B, escuela situada en el centro de la ciudad con una población escolar sociocultural media-alta (media < a 3,2), y en los grupos escuela A (media < a 3,6) y escuela D (media < a 3,0). Por lo tanto, mayor acuerdo entre el personal que trabaja en una escuela periférica con una población escolar media-baja que entre los colegas y las colegas que trabajan en una escuela urbana con una población sociocultural media-alta.

En el ítem A2.10 "La escuela contribuye a promover la salud de los niños/as y los adultos" hay una diferencia en la media en los grupos escuela A (media > a 3,4) y escuela D (media < a 3,0), y en los grupos escuela A (media > a 3,4) y escuela E (media < a 3,2). En los grupos de escuelas A-D, hay un mayor acuerdo para el personal que trabaja en una escuela periférica con una población sociocultural baja-media que para sus compañeros y compañeras que trabajan en una escuela urbana con una población sociocultural media-alta. Mientras que en los grupos escolares A-E, ambos centros tienen una población sociocultural media-baja, por lo que podemos decir que el profesorado que trabaja en el centro periférico está más de acuerdo con la afirmación que sus compañeros y compañeras que trabajan en el centro urban (Figura 49).

Figura 49

Media de la variable escuela ítem A2.1, ítem A2.4, ítem A2.10



Fuente: elaboración propia.

➤ *Síntesis dimensión A. Crear culturas inclusivas*

En resumen, el profesorado de los cinco centros educativos valora positivamente el proyecto educativo-didáctico en cuanto a las culturas inclusivas, por lo que en su opinión la organización de los centros favorece la construcción de comunidades inclusivas donde se afirman los valores inclusivos. El análisis cuantitativo también permitió identificar los puntos fuertes y débiles de esta dimensión.

Los puntos fuertes están relacionados con los ítems del cuestionario que registraron un nivel de acuerdo muy alto entre el personal docente: ítem A1.1, A1.4, ítem A2.1, ítem A2.2, ítem A2.4, ítem A2.6, ítem A2.7, ítem A2.8, ítem A2.9, ítem A2.10. Estos ítems se refieren al clima de acogida (A1.1), el respeto mutuo (A1.4), el desarrollo de valores inclusivos compartidos (A2.1) que promueven el respeto de los derechos humanos (A2.2) y aumentan la participación de todos y todas (A2.4), la evitación de toda forma de discriminación (A2.7) y la igualdad de valor de cada alumno y alumna (A2.6), la promoción de interacciones no violentas (A2.8) y la creación de un entorno que fomente el bienestar de todos y todas (A2.9) y la salud (A2.10).

Los puntos débiles están representados por aquellos ítems en los que el porcentaje de acuerdo es bajo (muy por debajo del valor medio de la escala), indicando la presencia de ciertas críticas o debilidades. Estos ítems se refieren a la relación de colaboración y cooperación entre el profesorado (ítem A1.2) y el alumnado (ítem A1.3), entre el profesorado y el consejo escolar (ítem A1.6), entre el profesorado y las familias (ítem A1.5) y, finalmente, entre el centro educativo y las comunidades locales (ítem A1.10).

El análisis diferencial referido a la variable género del profesorado no mostró resultados significativos en esta dimensión en los dos grupos de hombres y mujeres. El análisis diferencial con respecto a la variable escuela para esta dimensión encontró diferencias significativas en algunos ítems, en estos casos hubo mayor acuerdo con las afirmaciones entre el personal docente que trabaja en escuelas con un contexto sociocultural medio-bajo que entre los colegas y las colegas que trabajan en un contexto sociocultural medio-alto.

7.2. Dimensión B. Creación de políticas inclusivas

La opinión del profesorado en la Dimensión B. Creación de políticas inclusivas se analiza estadísticamente a nivel general a partir de los valores medios de la tendencia y la dispersión de los valores de los datos. Se ha considerado oportuno analizar estadísticamente la representación del profesorado a nivel global en esta dimensión sobre la base de los valores de la tendencia media y la dispersión de los valores de los datos. Como se puede observar en la Tabla 19 para los 22 ítems de la Dimensión B. el grado de acuerdo medio de las 153 personas encuestadas es de 3,05 (superior al valor medio 3 de la escala), por lo que es un resultado que podemos valorar como positivo, y la varianza en las respuestas es de 0,121. Dado que en el macrogrupo se considera una puntuación de escala continua, se puede calcular la asimetría y la curtosis. El valor negativo de la asimetría (- 0,254) y el valor negativo de la curtosis (- 0,048) indican una distribución de las respuestas de los encuestados hacia valores positivos (Mucho – Bastante) con una distribución ligeramente plana.

Tabla 19:*Estadísticas descriptivas Dimensión B. Crear políticas inclusivas*

Estadísticas Dimensión B. Crear políticas inclusivas		
Grupo de ítems Dimension B.		
N	Válido	153
	Falta	0
Media		3.0513
Mediana		3.0909
Moda		3.00
Desviación estándar		.34846
Desviación		.121
Asimetría		-.254
Error estándar de la asimetría		.196
Kurtosis		-.048
Error estándar de la kurtosis		.390
Mínimo		2.05
Massimo		3.91

Fuente: elaboración propia.

De hecho, en ambas subdimensiones de la Dimensión B. hay valores globales muy positivos. En la subdimensión B1. hay un porcentaje del 80,1% del personal que está bastante y muy de acuerdo con las afirmaciones. En la subdimensión B2. el porcentaje global de acuerdo con los elementos se eleva al 88,8%.

7.2.1. Subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas

A continuación, procedemos a explorar la realidad propuesta analizando estadísticamente la representación del profesorado en esta subdimensión a partir de los valores de tendencia central y de la dispersión de los valores de los datos. En la Tabla 20 podemos ver que el grado medio de acuerdo de las 153 personas encuestadas con los 13 ítems de la Dimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas es superior al valor medio (3) de la escala, por lo que la mayoría expresa su acuerdo. En particular, observamos que para todos los ítems la mediana es 3 (bastante), excepto para los ítems B1.6 ("El centro promueve la acogida de todo el alumnado de la comunidad local") y B1.7 ("Se ayuda a todo el nuevo alumnado a instalarse lo mejor posible"), en estos casos es de hecho 4, (Mucho) (Tabla 20).

La media oscila entre un 2,52 para la peor puntuación (ítem B1.13 "El centro escolar contribuye a la reducción de residuos") y la mejor (ítem B1.6 "El centro escolar promueve la aceptación de todo el alumnado en la comunidad local") (Figura 50). El punto con mayor variación es el B1.13, "La escuela contribuye a la reducción de residuos". Por lo tanto, para este ítem, habrá más variación en las respuestas del personal docente. El ítem con el valor de varianza más bajo es B1.9 ("El alumnado está bien preparado cuando sale de la escuela para entrar en otros contextos"): en este caso habrá más homogeneidad en las respuestas del profesorado.

Tabla 20

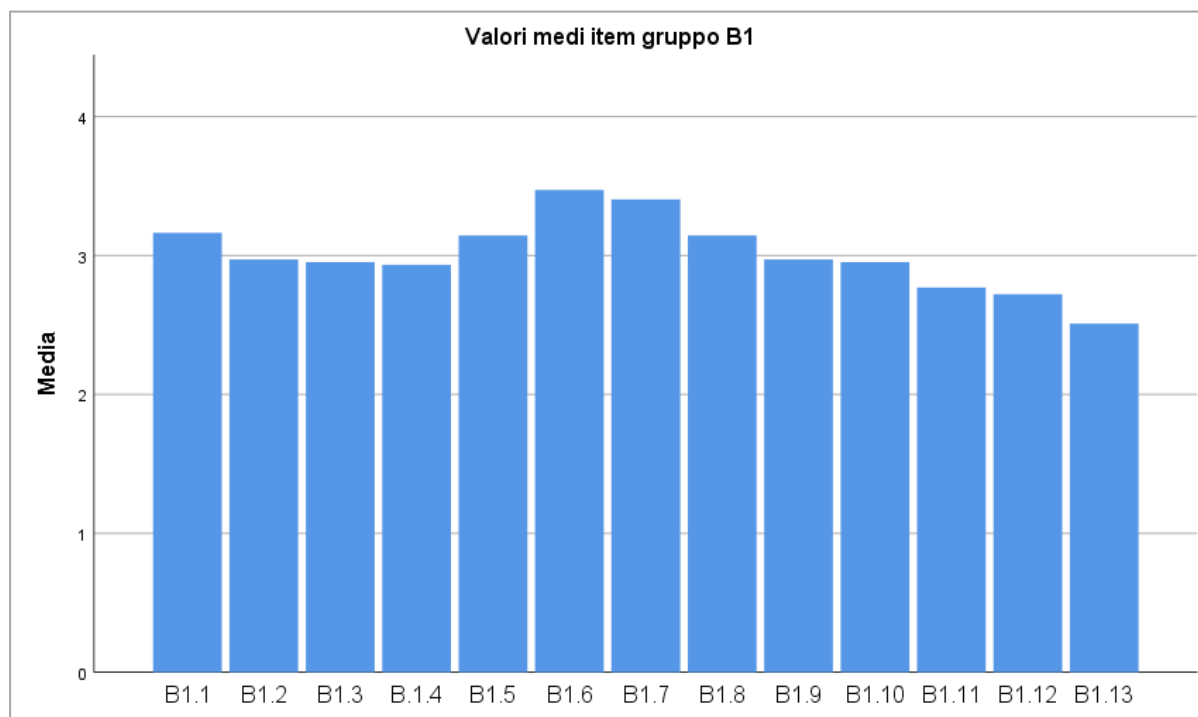
Estadísticas descriptivas subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas

		Estadísticas Subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas												
		B1.1	B1.2	B1.3	B1.4	B1.5	B1.6	B1.7	B1.8	B1.9	B1.10	B1.11	B1.12	B1.13
N	Válido	148	135	134	144	152	151	150	147	145	152	152	120	136
	Falta	5	18	19	9	1	2	3	6	8	1	1	33	17
Media		3.11	2.90	2.93	2.85	3.24	3.49	3.41	3.08	2.97	2.97	2.82	2.64	2.52
Mediana		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3
Desviación estándar		.561	.609	.656	.651	.737	.576	.677	.678	.558	.685	.691	.671	.798
Desviación		.315	.371	.430	.424	.543	.332	.459	.459	.311	.469	.478	.450	.637
Asimetría		-.437	-	-.571	-	-.924	-	-	-	-.258	-.460	-.602	-.449	-.251
Kurtosis			.352		.146		.598	.993	.368					
		2.200	.792	1.081	.016	1.028	-	.873	.145	1.105	.561	.740	.191	-.397
							.616							
Mínimo		1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Massimo		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Fuente: elaboración propia.

Figura 50

Medidas de tendencia central subdimensión B1. Desarrollar escuelas para todas las personas



Fuente: elaboración propia.

Para aclarar el comentario descriptivo general anterior, a continuación se analizarán con más detalle los índices de respuesta a los 13 ítems de la subdimensión B1, refiriéndose a los porcentajes de mayor acuerdo con las afirmaciones del profesorado (Tabla 21):

- El 91,9% del profesorado considera bastante y mucho que la escuela emprenda un proceso de desarrollo participativo.
- El 79,3% del profesorado considera bastante y mucho que la escuela tiene un enfoque inclusivo del liderazgo.
- El 80,6% del profesorado considera bastante y mucho que la selección y el desarrollo de la carrera del personal en la escuela es transparente.
- El 72,9% del profesorado se siente bastante y muy de acuerdo de que las competencias del personal sean conocidas y utilizadas adecuadamente en la escuela.
- El 88,8% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con la acogida y el apoyo al nuevo personal en la escuela.
- El 96% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con la acogida de todos el alumnado, de hecho el ítem B1.6 tiene la mejor puntuación.

- El 92% del profesorado opina que se ayuda a todo el nuevo alumnado de la escuela a instalarse de la mejor manera posible.
- El 83,7% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con la organización escolar para apoyar el aprendizaje de todo el alumnado.
- El 84,1% del profesorado considera bastante y mucho que el alumnado que ha terminado sus estudios está preparado para entrar en otros contextos de la vida.
- El 80,3% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con la accesibilidad de las instalaciones escolares.
- El 75% del profesorado considera bastante y mucho que los edificios de la escuela y las zonas que la rodean estén organizadas de forma que permitan la participación de todas las personas.
- El 63,3% del profesorado se considera bastante y muy de acuerdo con la reducción de las emisiones de dióxido de carbono y el consumo de agua por parte de la escuela, en este ítem se da la peor puntuación y una mayor variabilidad en las respuestas.

Tabla 21

Evaluación subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas

Evaluación de la subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas.					
	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Necesito más información
1. La escuela lleva a cabo un proceso de desarrollo participativo	20.3%	71.6%	6.8%	1.4%	
2. La escuela tiene un enfoque inclusivo del liderazgo	12.6%	66.7%	19.3%	1.5%	
3. La selección y la carrera del personal son transparentes	14.9%	65.7%	16.4%	3%	
4. Las competencias del personal se conocen y se utilizan adecuadamente	13.2%	59.7%	25.7%	1.4%	
5. Se ayuda a los recién llegados al personal a instalarse en la escuela.	38.8%	50%	7.9%	3.3%	
6. La escuela promueve la acogida de todo el alumnado de la comunidad local.	53%	43%	4%		
7. Se ayuda a todo el nuevo alumnado a instalarse lo mejor posible	50.7%	41.3%	6.7%	1.3%	
8. Las clases y los grupos se organizan de forma imparcial para apoyar el aprendizaje de todo el alumnado	25.9%	57.8%	15%	1.4%	
9. El alumnado está bien preparado cuando sale de la escuela hacia otros contextos.	13.1%	71%	15.2%	0.7%	
10. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todas las personas	19.1%	61.2%	17.1%	2.6%	

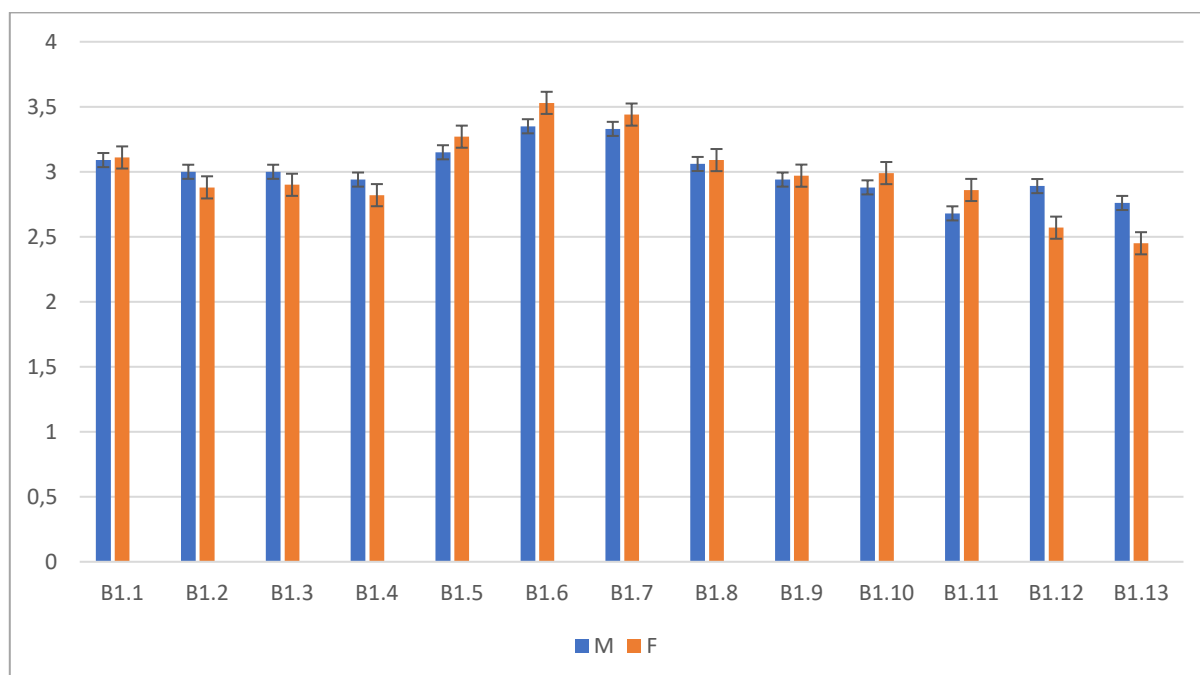
11. Los edificios y las zonas que rodean la escuela están organizados de manera que todos/as puedan participar	11.8%	63.2%	20.4%	4.6%
12. La escuela reduce las emisiones de CO2 y el consumo de agua	5.8%	57.5%	31.7%	5%
13. La escuela contribuye a la reducción de residuos	8.1%	47.1%	33.8%	11%

Fuente: elaboración propia.

Esta valoración positiva en la subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas muestra diferencias estadísticamente no significativas con respecto a la variable de género del profesorado. Si analizamos las medias de las puntuaciones de la escala de forma descriptiva, observamos diferencias en todos los ítems de la subdimensión B1. (Figura 51).

Figura 51

Media variable de género subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas



Fuente: elaboración propia.

Para comprobar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se realizó la prueba *t*. La prueba de Levene acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas, por lo que se realizó la prueba *t* clásica (primera fila de la Tabla 22). La prueba *t* acepta en la mayoría de los casos la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.005$), por lo que se puede concluir que las puntuaciones medias de los ítems individuales no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres. Para los ítems B1.12 y B1.13 la prueba de Levene acepta la hipótesis

nula de igualdad de varianzas, por lo que se realizó la prueba *t* clásica (primera fila Tabla 22). La prueba *t* rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.05$), por lo que se concluye que la media de los ítems B1.12 y B1.13 (ítems relacionados con las intervenciones ecológicas activadas por los centros educativos) es significativamente diferente en los dos grupos de hombres y mujeres, concretamente la media del grupo de hombres es significativamente superior en ambos casos a la media del grupo de mujeres. La prueba de Levene también rechazó la hipótesis nula de igualdad de varianzas en el ítem B1.6, por lo que se realizó la prueba *t* robusta (segunda fila de la Tabla 22). La prueba *t* robusta acepta la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.05$), por lo que podemos concluir que las puntuaciones medias del ítem B1.6 no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres.

Tabla 22:

Pruebas de muestras independientes subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas variable de género

Pruebas de muestras independientes subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> de igualdad de medias					Intervalo de confianza del 95% de la diferencia	
		F	Firm.	t	gl	Firm. (dos colas)	Diferencia de media	Diferencia de error estándar	Baja	Superior
B1.1	Varianzas iguales asumidas	2.085	.151	-.235	146	.815	-.026	.110	-.243	.192
	Varianzas iguales no asumidas			-.271	70.007	.787	-.026	.095	-.216	.164
B1.2	Varianzas iguales asumidas	.054	.817	1.003	133	.318	.125	.125	-.122	.372
	Varianzas iguales no asumidas			.976	47.408	.334	.125	.128	-.133	.383
B1.3	Varianzas iguales asumidas	.171	.680	.721	132	.472	.097	.135	-.169	.363
	Varianzas iguales no asumidas			.668	44.491	.507	.097	.145	-.196	.390
B1.4	Varianzas iguales asumidas	.153	.697	.926	142	.356	.120	.129	-.136	.375
	Varianzas iguales no asumidas			.875	48.522	.386	.120	.137	-.155	.394
B1.5	Varianzas iguales asumidas	.963	.328	-.865	150	.389	-.124	.144	-.408	.160

	Varianzas iguales no asumidas			-0.799	48.201	.428	-.124	.155	-.436	.188
B1.6	Varianzas iguales asumidas	6.575	.011	-1.585	149	.115	-.177	.112	-.398	.044
	Varianzas iguales no asumidas			-1.37	45.081	.175	-.177	.128	-.436	.082
B1.7	Varianzas iguales asumidas	3.614	.059	-.767	148	.444	-.103	.134	-.367	.162
	Varianzas iguales no asumidas			-.667	43.499	.508	-.103	.154	-.413	.207
B1.8	Varianzas iguales asumidas	.104	.748	-.223	145	.824	-.030	.133	-.292	.233
	Varianzas iguales no asumidas			-.220	53.240	.827	-.030	.135	-.300	.241
B1.9	Varianzas iguales asumidas	.097	.755	-.305	143	.761	-.034	.111	-.253	.185
	Varianzas iguales no asumidas			-.307	52.731	.760	-.034	.110	-.255	.187
B1.10	Varianzas iguales asumidas	1.588	.210	-.818	150	.415	-.109	.133	-.373	.155
	Varianzas iguales no asumidas			-.752	47.883	.456	-.109	.145	-.401	.183
B1.11	Varianzas iguales asumidas	2.720	.101	-1.401	150	.163	-.188	.134	-.453	.077
	Varianzas iguales no asumidas			-1.294	48.211	.202	-.188	.145	-.480	.104
B1.12	Varianzas iguales asumidas	2.489	.117	2.303	118	.023	.328	.142	.046	.609
	Varianzas iguales no asumidas			2.241	42.928	.030	.328	.146	.033	.623
B1.13	Varianzas iguales asumidas	1.119	.292	1.969	134	.049	.311	.158	-.001	.623
	Varianzas iguales no asumidas			1.965	53.875	.055	.311	.158	-.006	.628

Fuente: elaboración propia.

En la subdimensión B1. la prueba Anova mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las medias de la variable del ítem B1.2 en los subgrupos identificados por la variable escuela. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula de igualdad entre las medias de los grupos escolares y se puede afirmar que hay al menos un par de medias identificadas por la variable escuela que son estadísticamente diferentes en la variable escuela (Tabla 23).

Tabla 23

Pruebas ANOVA subdimension B1. Desarrollar la escuela para todas las personas variable escuela

ANOVA subdimension B1. Desarrollar la escuela para todas las personas						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
B1.1	Entre grupos	1.970	4	.493	1.590	.180
	En los grupos	44.300	143	.310		
	Total	46.270	147			
B1.2	Entre grupos	5.238	4	1.310	3.825	.006
	En los grupos	44.510	130	.342		
	Total	49.748	134			
B1.3	Entre grupos	2.119	4	.530	1.239	.298
	En los grupos	55.135	129	.427		
	Total	57.254	133			
B1.4	Entre grupos	3.516	4	.879	2.139	.079
	En los grupos	57.123	139	.411		
	Total	60.639	143			
B1.5	Entre grupos	4.751	4	1.188	2.260	.065
	En los grupos	77.243	147	.525		
	Total	81.993	151			
B1.6	Entre grupos	.410	4	.103	.304	.875
	En los grupos	49.325	146	.338		
	Total	49.735	150			
B1.7	Entre grupos	2.521	4	.630	1.387	.241
	En los grupos	65.853	145	.454		
	Total	68.373	149			
B1.8	Entre grupos	2.876	4	.719	1.591	.180
	En los grupos	64.145	142	.452		
	Total	67.020	146			
B1.9	Entre grupos	1.201	4	.300	.964	.430
	En los grupos	43.626	140	.312		
	Total	44.828	144			
B1.10	Entre grupos	2.590	4	.648	1.395	.239
	En los grupos	68.245	147	.464		
	Total	70.836	151			
B1.11	Entre grupos	4.099	4	1.025	2.212	.071
	En los grupos	68.105	147	.463		
	Total	72.204	151			
B1.12	Entre grupos	1.481	4	.370	.817	.517
	En los grupos	52.111	115	.453		
	Total	53.592	119			
B1.13	Entre grupos	3.934	4	.984	1.571	.186
	En los grupos	82.000	131	.626		
	Total	85.934	135			

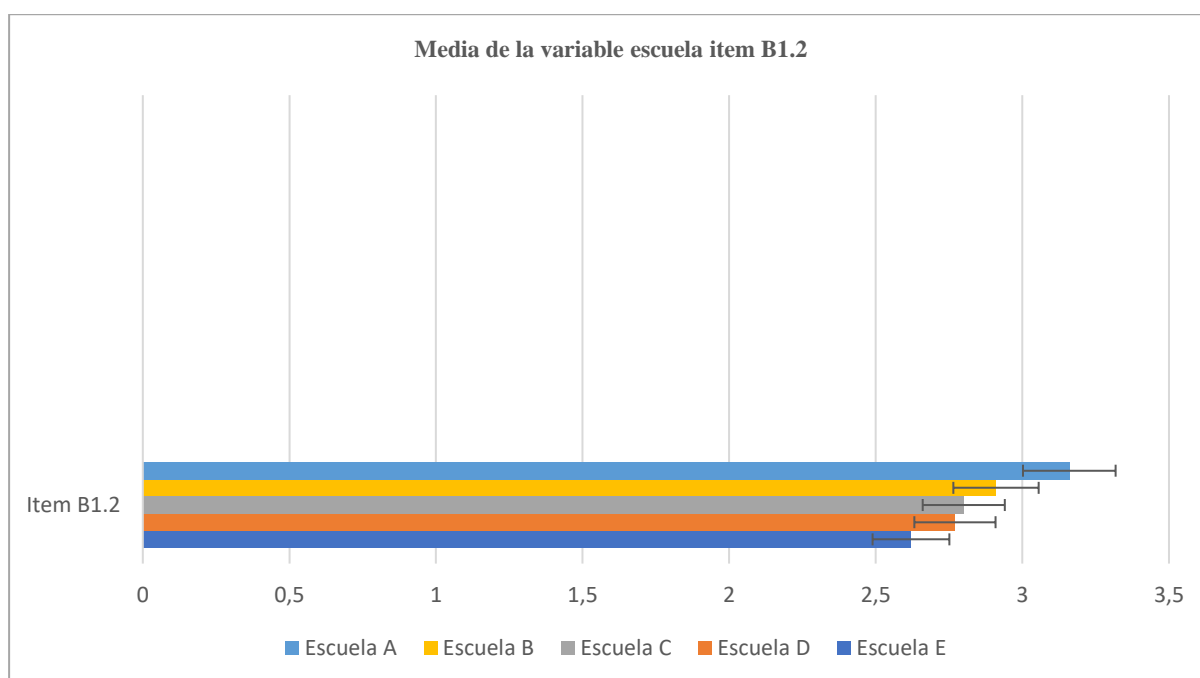
Fuente: elaboración propia.

Las pruebas post-hoc de Tukey mostraron que para el ítem B1.2 "El centro educativo tiene un enfoque inclusivo de la dirección" la escuela A (centro suburbano con una población escolar sociocultural media-baja con presencia de ciudadanos extracomunitarios) se

diferenciaba por término medio con una media superior a 3,1 y la escuela E con una media inferior a 2,7 (centro situado en un centro urbano con una población escolar sociocultural media-baja). Por lo tanto, en los promedios de las respuestas del personal docente se evidencia en el grupo de escuelas A-E un mayor acuerdo con la afirmación del personal docente que trabaja en una escuela periférica en comparación con sus compañeros y compañeras que trabajan en una escuela ubicada en el centro de la ciudad (Figura 52).

Figura 52

Media de la variable escuela ítem B1.2



Fuente: elaboración propia.

7.2.2. Subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad

A continuación procedemos a explorar la realidad propuesta analizando estadísticamente la representación de los profesores y las profesoras en esta subdimensión según los valores de tendencia central y de dispersión de los valores ofrecidos. Así, se puede observar en la Tabla 24 que el grado de acuerdo medio de las 153 personas encuestadas con los 9 ítems de la subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad es superior al valor medio (3) de la escala, por lo que se evidencia un amplio acuerdo. En particular, observamos que entre los 9 ítems el valor medio es de 3 (bastante), la media oscila entre 2,95 para la peor puntuación (ítem B2.1 "Se coordinan todas las formas de apoyo") y la mejor, el ítem B2.9 ("Se contrarresta el acoso") (Figura 53). El ítem con mayor variación en las respuestas del personal es el B2.3

("El apoyo al aprendizaje del italiano como segunda lengua es un recurso para toda la escuela"). El ítem con el valor de varianza más bajo es el B2.8 ("Se reducen las barreras para el acceso y la asistencia a la escuela"): en este caso habrá más homogeneidad en las respuestas dadas por el profesorado.

Tabla 24:

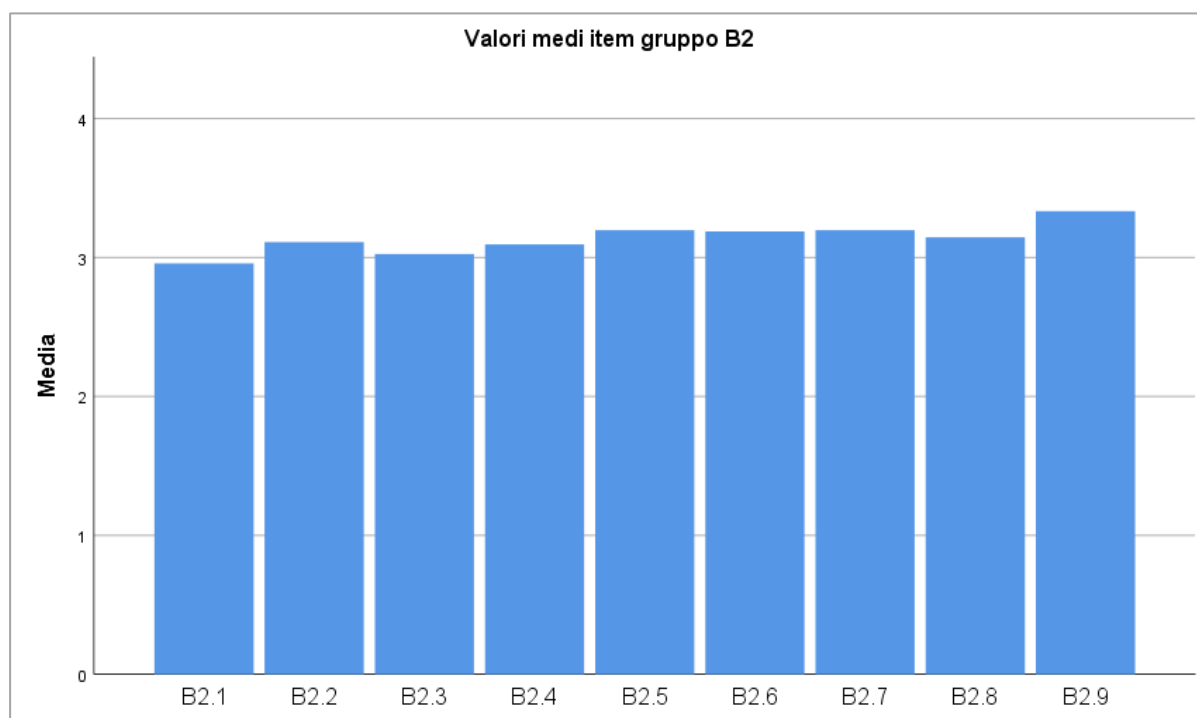
Estadísticas descriptivas subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad

		Estadísticas Subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad								
		B2.1	B2.2	B2.3	B2.4	B2.5	B2.6	B2.7	B2.8	B2.9
N	Válido	150	149	138	141	145	147	146	149	151
	Falta	3	4	15	12	8	6	7	4	2
Media		2.95	3.03	2.99	3.07	3.18	3.20	3.18	3.18	3.37
Mediana		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		3	3	3	3	3	3	3	3	3
Desviación estándar		.689	.569	.783	.628	.585	.569	.621	.558	.618
Desviación		.474	.324	.613	.395	.343	.324	.386	.312	.382
Asimetría		-.439	-.218	-.715	-.754	-.259	-.230	-.495	-.431	-.441
Kurtosis		.483	.998	.530	2.176	.737	.923	1.076	2.281	-.643
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1	2
Massimo		4	4	4	4	4	4	4	4	4

Fuente: elaboración propia.

Figura 53

Medidas de tendencia central subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad



Fuente: elaboración propia.

Para aclarar el comentario descriptivo general anterior, a continuación se analizarán con más detalle los índices de respuesta a los 9 ítems de la subdimensión B2 (ver Tabla 25), refiriéndose a los porcentajes de mayor acuerdo con las afirmaciones del profesorado:

- El 79,4% del profesorado cree bastante y mucho que todas las formas de apoyo están coordinadas.
- El 86,6% del profesorado considera bastante y mucho que las actividades de formación les ayudan a valorar las diferencias individuales de todo el alumnado.
- El 80,4% del profesorado se considera bastante y muy de acuerdo con el hecho de que el apoyo al aprendizaje del italiano como segunda lengua represente un recurso para toda la escuela. En este ítem hay la mayor variabilidad en las respuestas.
- El 89,4% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con la continuidad educativa del alumnado seguida de los servicios sociales.
- El 91,7% del profesorado considera bastante y mucho que las políticas dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales sean inclusivas.
- El 93,2% del profesorado considera bastante y mucho que las normas de comportamiento estén vinculadas al aprendizaje y al desarrollo del currículo.

- El 91,1% del profesorado se considera bastante y muy de acuerdo con la contención del uso de medidas disciplinarias.
- El 94,6% del profesorado considera bastante y mucho que se reduzcan los obstáculos para acceder y asistir a la escuela. En este ítem existe la mayor homogeneidad en las respuestas.
- El 92,7% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con las medidas adoptadas por la escuela contra el acoso escolar. Este ítem tiene la puntuación más alta.

Tabla 25*Evaluación subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad*

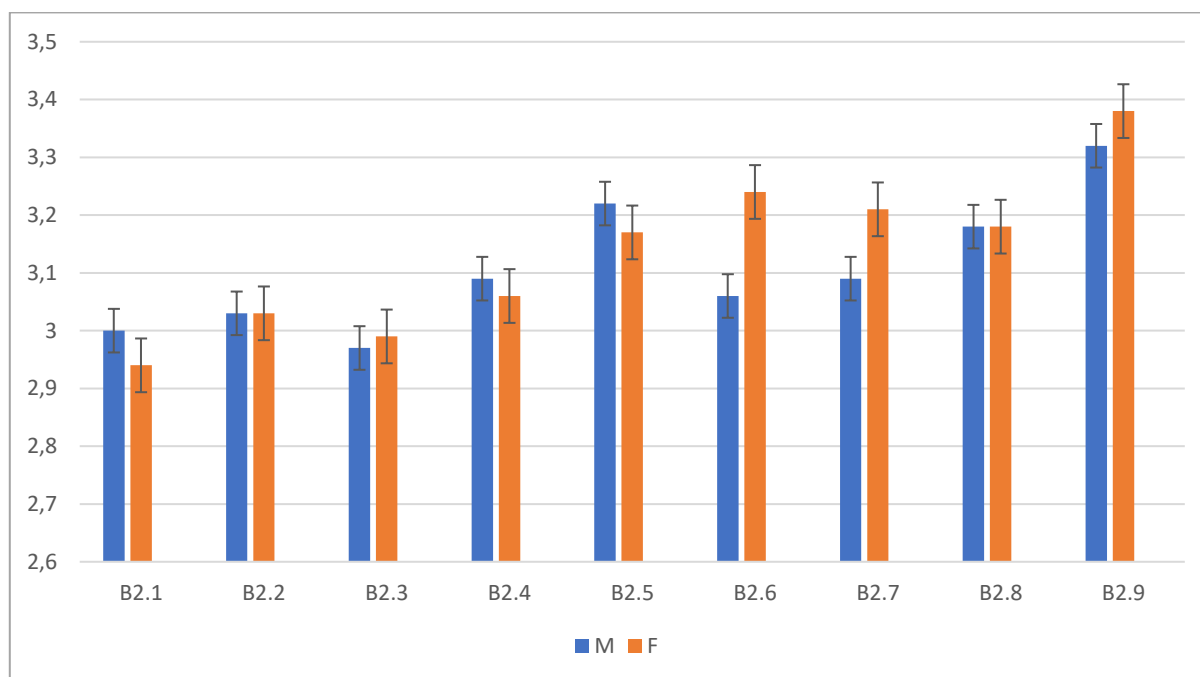
Evaluación de la subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad					
	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Necesito más información
1. Se coordinan todas las formas de apoyo	18.7%	60.7%	18%	2.7%	
2. Las actividades de formación ayudan al personal a valorar las diferencias individuales del alumnado	16.8%	69.8%	12.8%	0.7%	
3. El apoyo al aprendizaje del italiano como segunda lengua es un recurso para toda la escuela.	23.9%	56.5%	13.8%	5.8%	
4. La escuela apoya la continuidad de la educación del alumnado que reciben atención social.	20.6%	68.8%	7.8%	2.8%	
5. La escuela garantiza que las políticas que abordan las necesidades educativas especiales son inclusivas.	26.9%	64.8%	7.6%	0.7%	
6. Las normas de comportamiento están vinculadas al aprendizaje y al desarrollo del plan de estudios	27.2%	66%	6.1%	0.7%	
7. Las presiones para recurrir a medidas disciplinarias se contienen en la medida de lo posible	28.8%	62.3%	7.5%	1.4%	
8. Se reducen las barreras de acceso y asistencia a la escuela	24.8%	69.8%	4%	1.3%	
9. El acoso se combate	44.4%	48.3%	7.3%		

Fuente: elaboración propia.

Esta valoración positiva en la subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad muestra diferencias estadísticamente no significativas con respecto a la variable de género del profesorado. Analizando descriptivamente las medias de las puntuaciones de la escala, observamos diferencias mínimas (diferencias de unas décimas en la media) en todos los ítems de la subdimensión B2. (Figura 54).

Figura 54

Media variable de género subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad



Fuente: elaboración propia.

Para evaluar si estas diferencias son estadísticamente significativas, realizamos una prueba *t*. La prueba de Levene acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas, por lo que se realizó la prueba *t* clásica (primera fila de la Tabla 26). La prueba *t* de Levene acepta en todos los casos la hipótesis nula de igualdad de medias ($P > 0.005$), por lo que concluimos que las puntuaciones medias de los ítems individuales no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres. La prueba de Levene rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas en los ítems B2.3, B2.6, B2.7, por lo que se realizó la prueba *t* robusta (segunda fila Tabla 26). La prueba *t* robusta acepta la hipótesis nula de igualdad de medias ($P > 0.05$), por lo que concluimos que las puntuaciones medias del ítem B1.6 no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres.

Tabla 26*Pruebas de muestras independientes subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad*

		Pruebas de muestras independientes subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias						
		F	Firm.	t	gl	Firm. (dos colas)	Diferencia de media	Diferencia de error estándar	Intervalo de confianza del 95% de la diferencia	
									Baja	Superior
B2.1	Varianzas iguales asumidas	1.476	.226	.440	148	.661	.060	.136	-.209	.329
	Varianzas iguales no asumidas			.397	45.349	.693	.060	.151	-.243	.363
B2.2	Varianzas iguales asumidas	1.091	.298	.030	147	.976	.003	.111	-.217	.224
	Varianzas iguales no asumidas			.026	46.118	.979	.003	.126	-.250	.257
B2.3	Varianzas iguales asumidas	4.276	.041	-.143	136	.887	-.023	.160	-.340	.294
	Varianzas iguales no asumidas			-.121	39.793	.904	-.023	.190	-.406	.361
B2.4	Varianzas iguales asumidas	2.296	.132	.208	139	.835	.026	.125	-.222	.274
	Varianzas iguales no asumidas			.181	44.012	.858	.026	.145	-.265	.317
B2.5	Varianzas iguales asumidas	2.668	.105	-.431	143	.667	.051	.118	-.182	.283
	Varianzas iguales no asumidas			.374	42.187	.710	.051	.135	-.222	.323
B2.6	Varianzas iguales asumidas	4.826	.030	-1.627	145	.106	-.180	.111	-.399	.039
	Varianzas iguales no asumidas			-1.279	41.106	.208	-.180	.141	-.464	.104
B2.7	Varianzas iguales asumidas	6.072	.015	-.939	144	.349	-.117	.124	-.363	.129
	Varianzas iguales no asumidas			-.732	38.180	.469	-.117	.160	-.440	.206
B2.8	Varianzas iguales asumidas	1.843	.177	-.056	147	.955	-.006	.109	-.222	.210
	Varianzas iguales no asumidas			-.047	43.169	.963	-.006	.132	-.272	.259
B2.9	Varianzas iguales asumidas	.000	.993	-.506	149	.613	-.061	.121	-.299	.177
	Varianzas iguales no asumidas			-.495	52.050	.622	-.061	.123	-.308	.186

Fuente: elaboración propia.

Evaluación de la calidad de las políticas, culturas y prácticas inclusivas de escuelas de primaria de la provincia de Trapani: una escuela para todas y todos

En la subdimensión B2. la prueba Anova mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las medias de la variable para los ítems B2.5, B2.6, B2.8 y B2.9 en los subgrupos identificados por la variable escuela (Tabla 27).

Tabla 27

Pruebas ANOVA subdimension B2. Organizar el apoyo a la diversidad

ANOVA subdimension B2. Organizar el apoyo a la diversidad						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
B2.1	Entre grupos	2.235	4	.559	1.184	.321
	En los grupos	68.439	145	.472		
	Total	70.673	149			
B2.2	Entre grupos	3.165	4	.791	2.547	.052
	En los grupos	44.728	144	.311		
	Total	47.893	148			
B2.3	Entre grupos	6.093	4	1.523	2.601	.059
	En los grupos	77.878	133	.586		
	Total	83.971	137			
B2.4	Entre grupos	1.179	4	.295	.741	.566
	En los grupos	54.112	136	.398		
	Total	55.291	140			
B2.5	Entre grupos	3.687	4	.922	2.826	.027
	En los grupos	45.651	140	.326		
	Total	49.338	144			
B2.6	Entre grupos	3.686	4	.922	3.002	.021
	En los grupos	43.593	142	.307		
	Total	47.279	146			
B2.7	Entre grupos	3.339	4	.835	2.235	.068
	En los grupos	52.668	141	.374		
	Total	56.007	145			
B2.8	Entre grupos	3.923	4	.981	3.348	.012
	En los grupos	42.185	144	.293		
	Total	46.107	148			
B2.9	Entre grupos	6.604	4	1.651	4.761	.001
	En los grupos	50.628	146	.347		
	Total	57.232	150			

Fuente: Elaboración propia.

Las pruebas post-hoc de Tukey mostraron que para el ítem B2.5 "El centro escolar garantiza que las políticas dirigidas a las necesidades educativas especiales son inclusivas" la escuela D (escuela urbana con una población escolar sociocultural media-alta) se diferenció en promedio con una media superior a 3,2 de la escuela C con una media inferior a 3,0 (escuela suburbana con una población escolar sociocultural media-baja con presencia de alumnado no comunitario). Por lo tanto, en los promedios de las respuestas del personal docente del grupo de escuelas D-C se observa un mayor acuerdo en el personal docente que trabaja en una escuela

urbana con una población escolar socioculturalmente media-alta en comparación con sus compañeros y compañeras que trabajan en una escuela ubicada en los suburbios con una población escolar socioculturalmente media-baja.

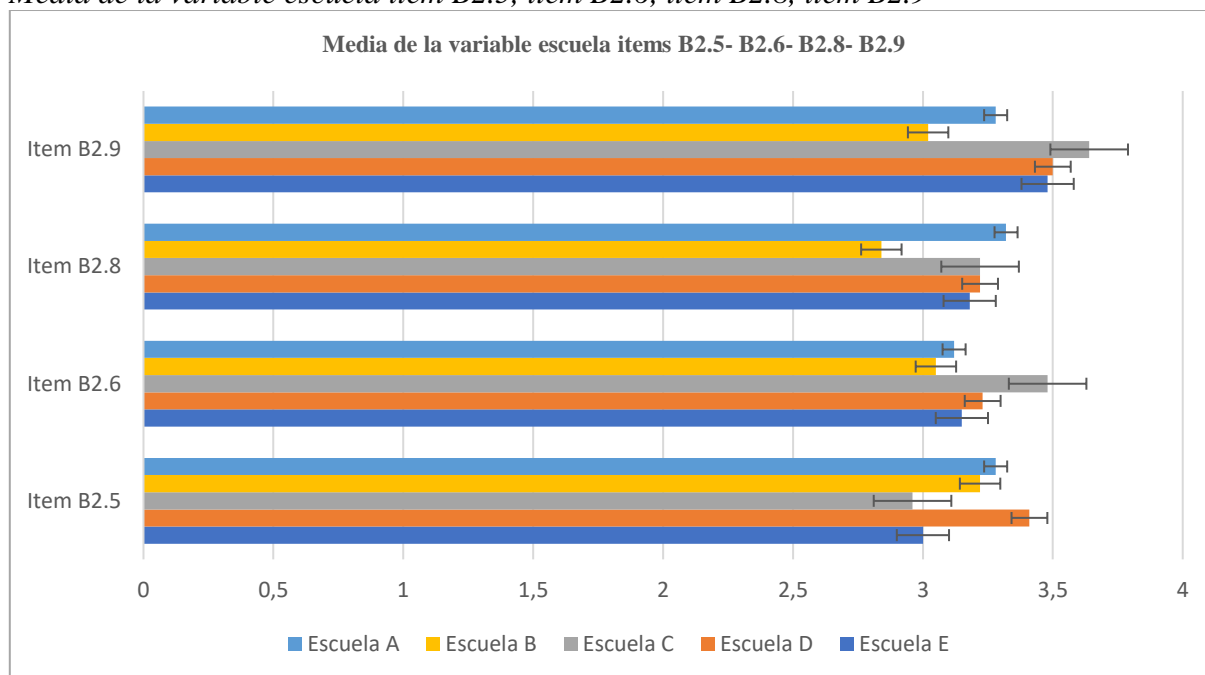
En el ítem B2.6 "Las normas de comportamiento están relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo del currículo" se observa una diferencia de medias en el grupo escolar A (media $<$ a 3,2) y el grupo escolar C (media $>$ a 3,4), y en el grupo escolar B (media ligeramente inferior a 2,9) y el grupo escolar C (media ligeramente inferior a 3,2). En los grupos escuela A-C el factor contextual es ininfluyente, mientras que en los grupos escuela B-C podemos decir que el profesorado que trabaja en la escuela periférica con una población escolar sociocultural media-baja está más de acuerdo con la afirmación que sus compañeros y compañeras que trabajan en la escuela situada en el centro de la ciudad con una población escolar sociocultural media-alta.

En el ítem B2.8 "Se reducen los obstáculos para acceder y asistir a la escuela" hay una diferencia de media entre los grupos escuela A (media $>$ a 3,3) y escuela B (media $<$ a 2,9). Por lo tanto, existe una mayor coincidencia de media entre el personal que trabaja en una escuela periférica con una población sociocultural baja-media que entre sus compañeros y compañeras que trabajan en una escuela urbana con una población sociocultural media-alta.

En el ítem B2.9 "Se contrarresta el acoso escolar" la diferencia en la media es significativa en los grupos de la escuela B (media $<$ a 3,2) y la escuela C (media $>$ a 3,6), y en el grupo de la escuela B (media $<$ a 3,2) y la escuela D (media $>$ a 3,4). En el grupo de centros B-C, se observa, por término medio, un mayor acuerdo con la afirmación entre el personal docente que trabaja en un centro periférico con una población sociocultural media-baja que entre sus compañeros y compañeras que trabajan en un centro urbano con una población sociocultural media-alta. Sin embargo, en el grupo de escuelas B-D, el factor contextual es irrelevante (Figura 55).

Figura 55

Media de la variable escuela ítem B2.5, ítem B2.6, ítem B2.8, ítem B2.9



Fuente: elaboración propia.

➤ *Síntesis dimensión B. Creación de políticas inclusivas*

En resumen, el profesorado de los cinco centros educativos valora positivamente el proyecto educativo-didáctico en cuanto a las políticas inclusivas, por lo que, en su opinión, las políticas del centro están orientadas al desarrollo de una escuela para todos y todas y se organiza el apoyo a la diversidad. El análisis cuantitativo también permitió identificar los puntos fuertes y débiles de esta dimensión.

Los puntos fuertes están relacionados con los ítems del cuestionario que registraron un nivel de acuerdo muy alto entre el personal docente: ítem B1.6, ítem B2.5, ítem B2.6, ítem B2.8, ítem B2.9. Estos ítems se refieren al clima de acogida hacia todos los alumnos y las alumnas de la comunidad (B1.6), al desarrollo de políticas inclusivas dirigidas a las necesidades educativas especiales (B2.5) y a la reducción de los obstáculos para el acceso y la asistencia a la escuela (B2.8), al desarrollo de normas de comportamiento relacionadas con el itinerario de aprendizaje curricular (B2.6) y a la lucha contra el acoso escolar (B2.9).

Las debilidades están representadas por aquellos ítems en los que se registraron porcentajes de acuerdo que, aunque bajos (muy por debajo del valor medio de la escala), denotan sin embargo la presencia de criticidades. Estos ítems se refieren al enfoque inclusivo del liderazgo (ítem B1.2) y al adecuado conocimiento y aprovechamiento de las habilidades del

personal docente (ítem B1.4), a la baja reducción de las emisiones de CO₂ de los residuos (ítem B1.12), y del consumo de agua de la escuela (ítem B1. 13).

El análisis diferencial con respecto a la variable de género mostró en estos dos últimos ítems (B1.12 y B1.13) un mayor valor medio de acuerdo entre el personal docente masculino. Las diferencias significativas relativas a la variable escuela, encontradas en algunos ítems, también en esta dimensión mostraron un mayor acuerdo del personal docente que trabaja en escuelas con un contexto sociocultural medio-bajo en comparación con sus compañeros y compañeras que trabajan en un contexto sociocultural medio-alto. Sólo en el ítem que se refiere a las políticas inclusivas activadas por el centro educativo en relación con las necesidades educativas especiales se encontró un mayor grado de acuerdo medio entre el personal que trabaja en un contexto sociocultural medio-alto.

7.3. Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas

A continuación se presenta los resultados del análisis estadístico desarrollado en la Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas. Así se describe el grado de acuerdo con las afirmaciones del profesorado a nivel global a partir de los valores de tendencia central y la dispersión de los valores de los datos. Como se puede observar en la Tabla 28, la media de acuerdo del profesorado en los 27 ítems es de 3,05, por lo que también en esta dimensión del cuestionario hay un dato positivo, y la varianza es de 0,148. Observamos la presencia de un valor ausente, ya que una persona encuestada respondió a todas las preguntas de la dimensión C. con "Necesito más información".

Dado que en el macrogrupo se considera una puntuación de escala continua, es posible calcular la asimetría y la curtosis. El valor negativo de la asimetría (-0,045) y el valor negativo de la curtosis (-0,799) indican una distribución de las respuestas de las personas encuestadas hacia valores positivos (Mucho - Bastante).

Tabla 28

Estadísticas descriptivas Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas

Estadística Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas		
Grupo ítems Dimension C.		
N	Válido	152
	Falta	1
Media		3.0567
Mediana		3.0741

Moda	3.59
Desviación estándar	.38407
Desviación	.148
Asimetría	-.045
Error estándar de la asimetría	.197
Kurtosis	-.799
Error estándar de la kurtosis	.391
Mínimo	2.15
Massimo	3.81

Fuente: elaboración propia.

De hecho, en las dos subdimensiones de la dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas tenemos valores globales muy positivos. En la subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas tenemos un porcentaje de profesorado que se considera muy de acuerdo y bastante de acuerdo igual al 72,2%. En la subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje tenemos un mayor porcentaje de acuerdo del profesorado, igual al 89,5%. Para aclarar mejor este análisis general de la dimensión C. a continuación describiremos los resultados de las dos subdimensiones C1. Construir planes de estudio para todas las personas y C2. Coordinar el aprendizaje.

7.3.1. Subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas

Procedemos a explorar la realidad propuesta analizando estadísticamente la representación del personal docente en esta subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas, que analiza las respuestas del profesorado sobre las cuestiones relacionadas con los currículos educativo-didácticos que los centros diseñan para incluir a todo el alumnado, a partir de los valores de tendencia central y dispersión ofrecidos. La Tabla 29 muestra el grado medio de acuerdo de las 153 personas encuestadas con los 13 ítems de la subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas, que está por encima del valor medio (3) de la escala. Por lo tanto, existe un grado de acuerdo globalmente positivo con todos los ítems que componen la subdimensión. En particular, observamos que en los 13 ítems la mediana es 3 (bastante), también la moda es 3. La media varía de 2,60 en el peor ítem (C.1.5 "El alumnado reflexiona sobre cómo y por qué se mueven las personas en contextos locales y globales") a 3,13 en el mejor C1.8 ("El alumnado estudia la vida en el medio ambiente de la Tierra") (Figura 56). El ítem con mayor varianza es el C1.4, "El alumnado analiza las estructuras de las casas y la relación entre el edificio y el entorno natural". Por lo tanto, para este ítem, habrá más

variación en las respuestas del personal docente. El ítem con menor valor de varianza es C1.10 ("El alumnado aprende la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación"): en este caso habrá más homogeneidad en las respuestas del profesorado.

Tabla 29

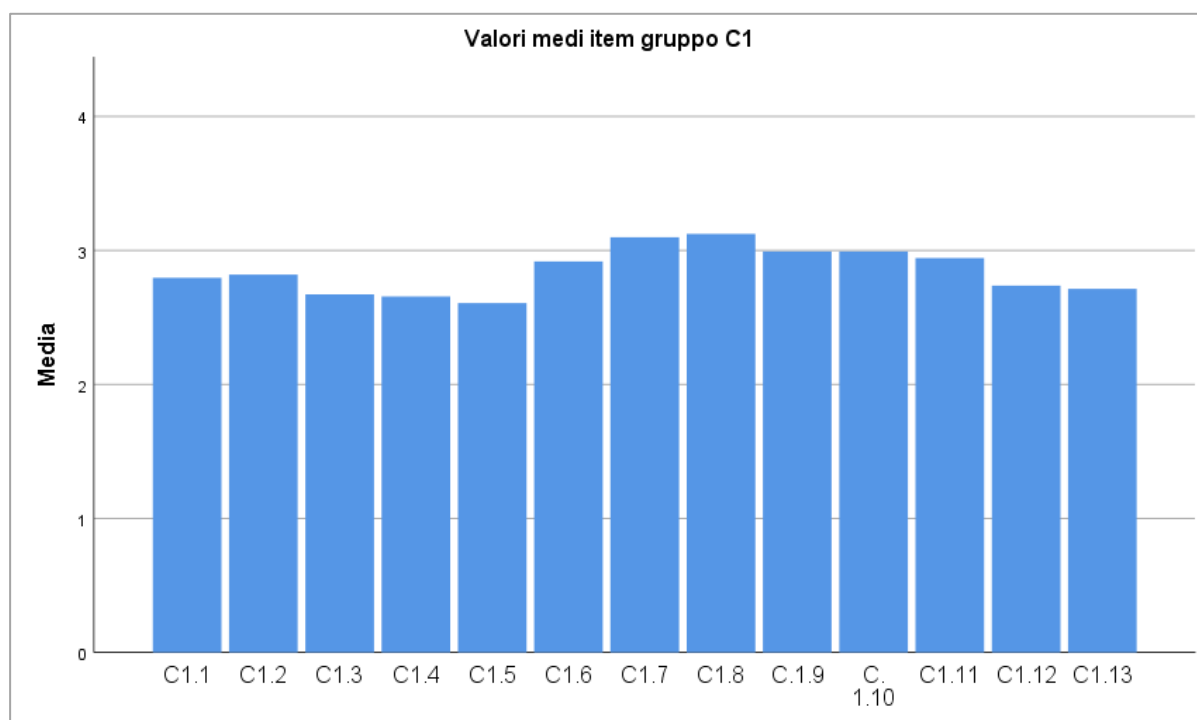
Estadísticas descriptivas subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas

		Estadísticas Subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas												
		C1.1	C1.2	C1.3	C1.4	C1.5	C1.6	C1.7	C1.8	C1.9	C1.10	C1.11	C1.12	C1.13
N	Válido	145	145	148	143	140	149	148	149	145	149	145	140	145
	Falta	8	8	5	10	13	4	5	4	8	4	8	13	8
Media		2.79	2.80	2.70	2.63	2.60	2.90	3.07	3.13	2.97	2.93	2.94	2.71	2.70
Mediana		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Desviación estándar		.689	.683	.667	.699	.609	.675	.561	.561	.671	.541	.679	.649	.605
Desviación		.475	.467	.444	.488	.371	.456	.314	.315	.450	.293	.461	.421	.366
Asimetría		-	-	.017	.155	.093	-	-.445	-.199	-.380	-.053	-.058	.039	-.319
		.339	.254				.144							
Kurtosis		.228	.109	-	-	-	-	2.167	1.132	.448	.427	-.451	-.271	.160
				.248	.351	.368	.142							
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Massimo		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Fuente: elaboración propia.

Figura 56

Medidas de tendencia central subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas



Fuente: elaboración propia.

Para aclarar el comentario descriptivo general anterior, a continuación se analizarán con más detalle los índices de respuesta a los 13 ítems de la subdimensión C1. (Tabla 30), teniendo en cuenta los porcentajes de mayor acuerdo con las afirmaciones del profesorado:

- El 70,3% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado experimenta los ciclos de producción de alimentos.
- El 70,3% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado investiga sobre la importancia del agua.
- El 62,2% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado estudia la ropa y el cuidado del cuerpo.
- El 56% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado analiza las estructuras de las viviendas y la relación entre los edificios y el entorno natural, ítem C1.4 con más variabilidad en las respuestas.
- El 56,4% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado reflexiona sobre cómo y por qué las personas se mueven en contextos tanto locales como globales, ítem con la peor puntuación.

- El 74,5% del profesorado considera bastante y mucho que el alumnado aprenda la importancia de la salud y las relaciones.
- El 91,4% del profesorado considera bastante y mucho que el alumnado estudie la tierra, el sistema solar y el universo.
- El 91,2% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado estudia la vida en el medio terrestre, ítem C1.8, con el punto más alto.
- El 80% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado investiga sobre las fuentes de energía.
- El 81,9% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado aprende la importancia de las tecnologías de la comunicación y de la comunicación.
- El 75,2% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado se apasiona por la literatura, el arte y la música y da vida a sus creaciones personales.
- El 63,6% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado aprende la importancia del trabajo y cómo está relacionado con el desarrollo de sus intereses.
- El 66,2% del profesorado cree bastante y mucho que el alumnado aprende lo que es la ética, el poder y la democracia.

Tabla 30

Evaluación subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas

Evaluación de la subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas						
		Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Necesito más información
1.	El alumnado experimenta los ciclos de producción y consumo de alimentos	11.7%	58.6%	26.2%	3.4%	
2.	El alumnado investiga la importancia del agua	12.4%	57.9%	26.9%	2.8%	
3.	El alumnado estudia la ropa y el cuidado del cuerpo	9.5%	52.7%	35.8%	2%	
4.	El alumnado analiza las estructuras de las viviendas y la relación entre la construcción y el entorno natural.	9.8%	46.2%	41.3%	2.8%	
5.	El alumnado reflexiona sobre cómo y por qué se mueven las personas en contextos locales y globales.	5%	51.4%	42.1%	1.4%	
6.	El alumnado aprende la importancia de la salud y las relaciones	16.8%	57.7%	24.2%	1.3%	
7.	El alumnado estudia la Tierra, el sistema solar y el universo	18.2%	72.3%	8.1%	1.4%	
8.	El alumnado estudia la vida en el medio terrestre	22.1%	69.1%	8.1%	0.7%	
9.	El alumnado investiga las fuentes de energía	18.6%	61.4%	17.9%	2.1%	

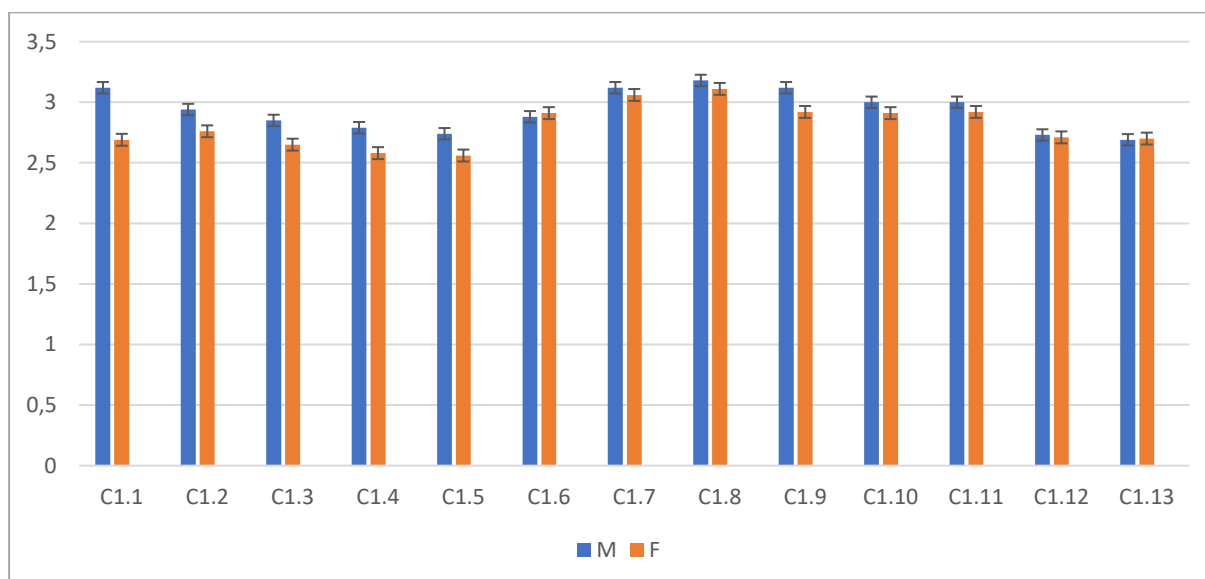
10. El alumnado aprende la importancia de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	11.4%	70.5%	18.1%	
11. El alumnado se interesa por la literatura, el arte y la música y realiza sus propias creaciones.	19.3%	55.9%	24.1%	0.7%
12. El alumnado aprende la importancia del trabajo y su relación con el desarrollo de sus intereses.	9.3%	54.3%	35%	1.4%
13. El alumnado aprende qué es la ética, el poder y la democracia.	5.5%	60.7%	31.7%	2.1%

Fuente: elaboración propia.

Un análisis descriptivo de las puntuaciones medias de la escala revela diferencias entre hombres y mujeres en todos los ítems de la subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas (Figura 57). Si analizamos las puntuaciones medias de la escala de forma descriptiva, observamos diferencias entre hombres y mujeres en todos los ítems de la subdimensión C1. En particular, las puntuaciones del grupo masculino son siempre superiores a las del grupo femenino.

Figura 57

Media variable de género subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas



Fuente: elaboración propia.

Para evaluar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se realizó la prueba *t*. La prueba de Levene acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas, por lo que se realizó

la prueba *t* clásica (primera fila de la Tabla 31). La prueba *t* acepta en todos los casos la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.005$), por lo que concluimos que las puntuaciones medias de los ítems individuales no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres. La prueba de Levene rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas en el ítem C1.8, por lo que se realizó la prueba *t* robusta (segunda fila Tabla 31). La prueba *t* robusta acepta la hipótesis nula de igualdad de medias ($P > 0.05$), por lo que concluimos que las puntuaciones medias del ítem C1.8 no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres. Para el ítem C1.1, la prueba de Levene rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas, por lo que se realizó la prueba *t* robusta (segunda fila Tabla 31). La prueba *t* rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias ($p < 0.05$), por lo que concluimos que la media en el ítem C1.1 es significativamente diferente, en particular la media del grupo de hombres es significativamente mayor que la del grupo de mujeres.

Tabla 31

Pruebas de muestras independientes subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas variable de genero

Pruebas de muestras independientes subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba t de igualdad de medias				Intervalo de confianza del 95% de la diferencia	
		F	Firm.	t	gl	Firm. (dos colas)	Diferencia de media	Diferencia de error estándar	Baja	Superior	
C1.1	Varianzas iguales asumidas	7.382	.007	3.284	143	.001	.434	.132	.173	.695	
	Varianzas iguales no asumidas			3.752	65.915	.000	.434	.116	.203	.664	
C1.2	Varianzas iguales asumidas	3.611	.059	1.337	143	.183	.180	.135	-.086	.447	
	Varianzas iguales no asumidas			1.443	59.205	.154	.180	.125	-.070	.431	
C1.3	Varianzas iguales asumidas	.038	.846	1.573	146	.118	.204	.130	-.052	.460	
	Varianzas iguales no asumidas			1.510	51.144	.137	.204	.135	-.067	.475	
C1.4	Varianzas iguales asumidas	.645	.423	1.583	141	.116	.216	.137	-.054	.486	

	Varianzas iguales no asumidas			1.596	55.913	.116	.216	.135	-.055	.487
C1.5	Varianzas iguales asumidas	.167	.684	1.495	138	.137	.179	.120	-.058	.415
	Varianzas iguales no asumidas			1.401	50.523	.167	.179	.128	-.077	.435
C1.6	Varianzas iguales asumidas	2.285	.133	-.197	147	.844	-.026	.134	-.291	.238
	Varianzas iguales no asumidas			-1.78	45.185	.860	-.026	.149	-.326	.273
C1.7	Varianzas iguales asumidas	3.888	.051	.512	146	.609	.056	.110	-.161	.273
	Varianzas iguales no asumidas			.442	44.901	.661	.056	.127	-.200	.313
C1.8	Varianzas iguales asumidas	7.004	.009	.629	147	.530	.070	.111	-.149	.289
	Varianzas iguales no asumidas			.543	43.278	.590	.070	.128	-.189	.329
C1.9	Varianzas iguales asumidas	.784	.378	1.518	143	.131	.199	.131	-.060	.458
	Varianzas iguales no asumidas			1.490	53.241	.142	.199	.133	-.069	.466
C1.10	Varianzas iguales asumidas	.274	.601	.807	147	.421	.086	.107	-.125	.297
	Varianzas iguales no asumidas			.788	50.033	.434	.086	.109	-.133	.306
C1.11	Varianzas iguales asumidas	.226	.635	.572	143	.568	.079	.138	-.194	.352
	Varianzas iguales no asumidas			.543	44.550	.590	.079	.145	-.214	.372
C1.12	Varianzas iguales asumidas	.041	.841	.181	138	.857	.024	.134	-.241	.290
	Varianzas iguales no asumidas			.183	46.905	.856	.024	.132	-.242	.291
C1.13	Varianzas iguales asumidas	.163	.687	-.096	143	.924	-.012	.122	-.252	.229
	Varianzas iguales no asumidas			-.097	51.191	.923	-.012	.119	-.251	.228

Fuente: elaboración propia.

En la subdimensión C1. la prueba Anova mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en las medias de la variable para los ítems C1.2, C1.4, C1.5, C1.7, C1.8, C1.9, C1.11 en los subgrupos identificados por la variable escuela. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula de igualdad entre las medias de los grupos escolares y se puede afirmar que hay

al menos un par de medias identificadas por la variable escuela que son estadísticamente diferentes en la variable escuela (Tabla 32).

Tabla 32

Pruebas ANOVA subdimension C1. Construir planes de estudio para todas las personas variable escuela

ANOVA subdimension C1. Construir planes de estudio para todas las personas						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
C1.1	Entre grupos	.796	4	.199	.412	.800
	En los grupos	67.576	140	.483		
	Total	68.372	144			
C1.2	Entre grupos	4.686	4	1.171	2.623	.037
	En los grupos	62.514	140	.447		
	Total	67.200	144			
C1.3	Entre grupos	3.752	4	.938	2.179	.074
	En los grupos	61.566	143	.431		
	Total	65.318	147			
C1.4	Entre grupos	8.298	4	2.074	4.689	.001
	En los grupos	61.059	138	.442		
	Total	69.357	142			
C1.5	Entre grupos	9.089	4	2.272	7.216	.000
	En los grupos	42.511	135	.315		
	Total	51.600	139			
C1.6	Entre grupos	1.986	4	.496	1.091	.363
	En los grupos	65.504	144	.455		
	Total	67.490	148			
C1.7	Entre grupos	4.944	4	1.236	4.286	.003
	En los grupos	41.239	143	.288		
	Total	46.182	147			
C1.8	Entre grupos	3.046	4	.762	2.519	.044
	En los grupos	43.531	144	.302		
	Total	46.577	148			
C1.9	Entre grupos	6.416	4	1.604	3.844	.005
	En los grupos	58.412	140	.417		
	Total	64.828	144			
C1.10	Entre grupos	2.192	4	.548	1.918	.111
	En los grupos	41.137	144	.286		
	Total	43.329	148			
C1.11	Entre grupos	9.528	4	2.382	5.859	.000
	En los grupos	56.914	140	.407		
	Total	66.441	144			
C1.12	Entre grupos	3.315	4	.829	2.025	.094
	En los grupos	55.257	135	.409		
	Total	58.571	139			
C1.13	Entre grupos	2.776	4	.694	1.948	.106
	En los grupos	49.872	140	.356		
	Total	52.648	144			

Fuente: elaboración propia.

El post-hoc de Tukey mostró que para el ítem C1.2 "El alumnado investiga la importancia del agua" la escuela B (escuela urbana con población escolar sociocultural media-alta) se diferenció en promedio con una media inferior a 2,5 con la escuela E con una media de 3,0 (escuela urbana con población escolar sociocultural media-baja). Por lo tanto, en los promedios de las respuestas del personal docente del grupo de escuelas B-E se evidencia un mayor acuerdo en el personal docente que trabaja en una escuela urbana con una población escolar socioculturalmente media-baja en comparación con sus compañeros y compañeras que trabajan en una escuela urbana pero con una población escolar socioculturalmente media-alta.

En el ítem C1.4 "El alumnado analiza las estructuras de las viviendas y la relación entre los edificios y el entorno natural" hay una diferencia de medias en el grupo escolar A (media $>$ a 2,6) y el grupo escolar B (media $<$ a 2,4), en el grupo escolar B (media $<$ a 2,4) y el grupo escolar D (media 3,0), y en el grupo escolar B (media $<$ a 2,4) y el grupo escolar E (media ligeramente $>$ a 2,8). En los grupos escuela A-B, existe un mayor grado de acuerdo medio entre el profesorado que trabaja en una escuela periférica con usuarios socioculturales medio-bajos en comparación con el personal que trabaja en una escuela urbana con usuarios socioculturales medio-alto, mientras que en los grupos escuela B-D podemos decir que el factor contextual es irrelevante, ya que ambas escuelas están situadas en centros urbanos con usuarios socioculturales medio-alto. En los grupos de escuelas B-E, ambas están situadas en centros urbanos, pero hay un mayor grado medio de acuerdo en el personal que trabaja en la escuela E, que tiene una clientela sociocultural media-baja, en comparación con la escuela B.

En el punto C1.5 "El alumnado reflexiona sobre cómo y por qué las personas se mueven en contextos locales y globales" hay una diferencia de medias en los grupos escuela A (media $>$ a 2,6) y escuela B (media $<$ a 2,2), en los grupos escuela B (media $<$ a 2,2) y escuela D (media $<$ a 2,8), en los grupos escuela B (media $<$ a 2,2) y escuela E (media $<$ a 2,8). a 2,2), en el grupo escolar B (media $<$ a 2,2) y el grupo escolar D (media $>$ a 2,8), en el grupo escolar B (media $<$ a 2,2) y el grupo escolar E (media ligeramente $>$ a 2,8), y en el grupo escolar C (media $<$ a 2,6) y el grupo escolar D (media $>$ a 2,8). En los grupos escuela A-B, existe un mayor grado de acuerdo medio entre el profesorado que trabaja en una escuela periférica con usuarios socioculturales medio-bajos en comparación con el personal que trabaja en una escuela urbana con usuarios socioculturales medio-alto, mientras que en los grupos escuela B-D podemos decir que el factor contextual es irrelevante, ya que ambas escuelas están situadas en centros urbanos con usuarios socioculturales medio-alto. En los grupos de escuelas B-E, ambas están situadas en centros urbanos, pero hay un mayor grado medio de acuerdo entre el personal que trabaja en la escuela E, que tiene una clientela sociocultural media-baja en comparación con la escuela B.

En los grupos C-D hay un mayor grado de acuerdo medio entre el personal que trabaja en el centro de la ciudad con un grupo objetivo sociocultural medio-alto que entre los colegas y las colegas que trabajan en los suburbios con un grupo objetivo sociocultural medio-bajo.

En el ítem C1.7 "El alumnado estudia la Tierra, el sistema solar y el universo" hay una diferencia de media en el grupo escolar A (media $< 3,0$) y en el grupo escolar C (media $> 3,3$), en el grupo escolar B (media ligeramente $< 2,9$) y en el grupo escolar C (media $> 3,3$). En los grupos escolares A-C el factor contextual es irrelevante, mientras que en los grupos escolares B-C hay un mayor grado de acuerdo medio entre el personal docente que trabaja en una escuela periférica con un grupo objetivo sociocultural medio-bajo en comparación con el personal que trabaja en una escuela urbana con un grupo objetivo sociocultural medio-alto.

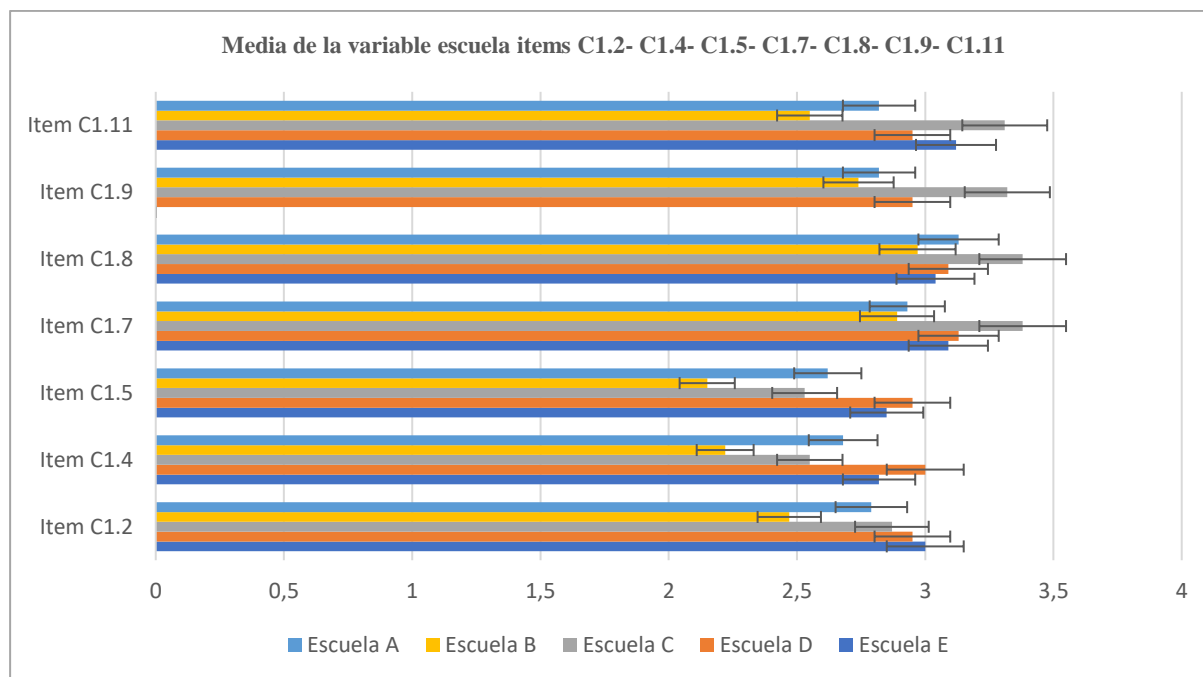
En el ítem C1.8 "El alumnado estudia la vida en el medio terrestre" hay una diferencia en la media en los grupos escuela B (media $< 3,0$) y escuela C (media $> 3,3$), hay un mayor grado de acuerdo medio entre el personal docente que trabaja en una escuela periférica con usuarios socioculturales medios-bajos en comparación con el personal que trabaja en una escuela urbana con usuarios socioculturales medios-altos.

En el ítem C1.9 "El alumnado investiga sobre las fuentes de energía" hay una diferencia de medias en el grupo escolar A (media $< 3,0$) y el grupo escolar C (media $> 3,2$), y en el grupo escolar B (media $< 2,8$) y el grupo escolar C (media $> 3,2$). En los grupos de escuelas A-C el factor contextual es irrelevante, mientras que en los grupos de escuelas B-C hay un mayor grado medio de acuerdo entre el personal docente que trabaja en una escuela periférica con un grupo objetivo sociocultural medio-bajo en comparación con el personal que trabaja en una escuela urbana con un grupo objetivo sociocultural medio-alto.

También en el ítem C1.11 "El alumnado se apasiona por la literatura, el arte y la música y realiza sus propias creaciones" hay una diferencia en la media en el grupo escolar A (media muy ligeramente $> 2,8$) y el grupo escolar C (media $> 3,2$), y en el grupo escolar B (media $< 2,6$) y el grupo escolar C (media $> 3,2$). En los grupos escolares A-C el factor contextual es irrelevante, mientras que en los grupos escolares B-C hay un mayor grado de acuerdo medio entre el personal docente que trabaja en una escuela periférica con un grupo objetivo sociocultural medio-bajo en comparación con el personal que trabaja en una escuela urbana con un grupo objetivo sociocultural medio-alto (Figura 58).

Figura 58

Media de la variable escuela ítem C1.2, ítem C1.4, ítem C1.5, ítem C1.7, ítem C1.8, ítem C1.9, ítem C1.11



Fuente: elaboración propia.

7.3.2. Subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje

Exploremos ahora la realidad propuesta analizando estadísticamente la representación del profesorado en esta subdimensión a partir de los valores de tendencia central y la dispersión de los valores ofrecidos. Así, en la Tabla 33 podemos ver que el grado medio de acuerdo de las 153 personas encuestadas con los 14 ítems de la subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje es superior al valor medio (3) de la escala. Así, el profesorado muestra acuerdo con los distintos ítems de esta subdimensión, que evalúa las dimensiones inclusivas del proyecto educativo-didáctico. En particular, se puede observar que para los 14 ítems la mediana es 3 (bastante), excepto para los ítems C2.3 "Se anima al estudiantado a tener confianza en sus propias habilidades de pensamiento crítico" y C2.4 "El estudiantado participa activamente en su propio aprendizaje".

La media varía de 2,93 para el peor (ítem C2.14 "Se conocen y utilizan los recursos del contexto local del centro educativo") al mejor (ítem C2.4 "El alumnado participa activamente en su aprendizaje") (Figura 59). El ítem con mayor variación es el C2.12, "Las actividades de estudio en casa se organizan para contribuir al aprendizaje de cada alumno/a". Por lo tanto, para

este punto, habrá más variación en las respuestas del profesorado. El ítem con menor valor de varianza es el C2.10 ("El personal desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje"): en este caso habrá más homogeneidad en las respuestas dadas por el personal docente.

Tabla 33:

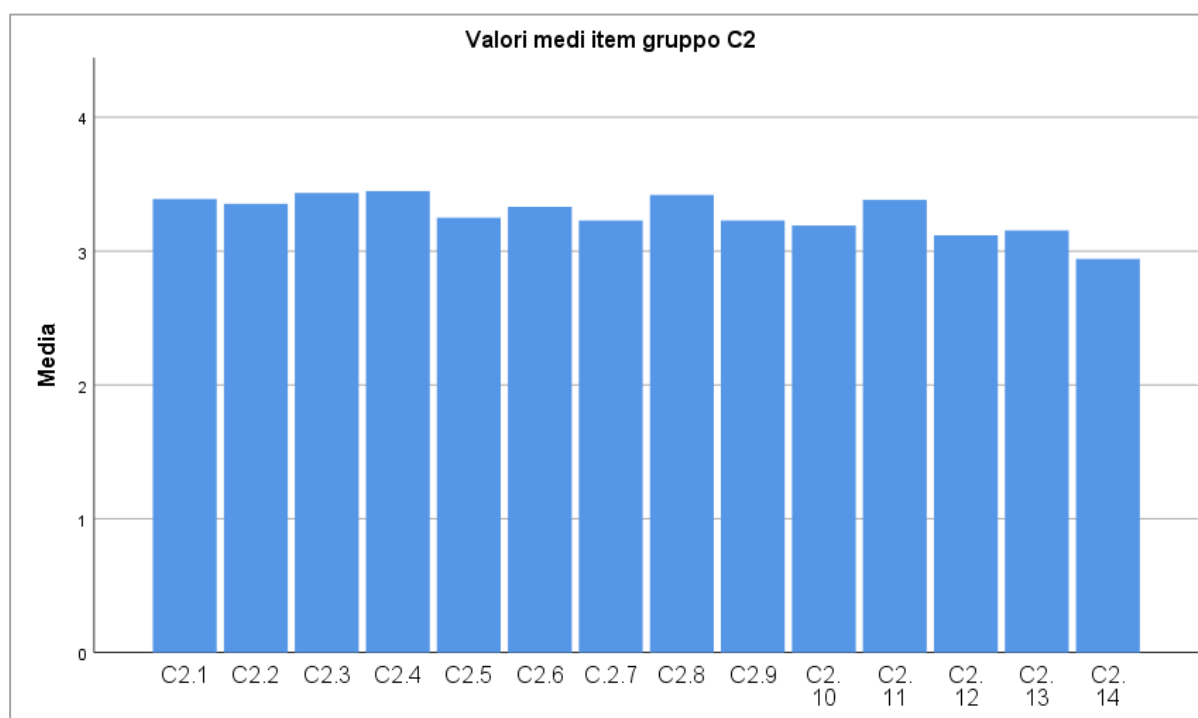
Estadísticas descriptivas subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje

		Estadísticas Subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje													
		C2.1	C2.2	C2.3	C2.4	C2.5	C2.6	C2.7	C2.8	C2.9	C2.10	C2.11	C2.12	C2.13	C2.14
N	Válido	150	150	150	149	149	149	146	151	151	146	152	150	151	148
	Falta	3	3	3	4	4	4	7	2	2	7	1	3	2	5
Media		3.35	3.32	3.42	3.45	3.26	3,32	3.23	3.40	3.22	3.17	3.37	3.13	3.12	2.93
Mediana		3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Desviación estándar		.636	.606	.658	.641	.628	.596	.585	.591	.662	.555	.638	.711	.702	.687
Desviación		.405	.367	.433	.411	.394	.355	.342	.349	.439	.308	.406	.506	.492	.472
Asimetría		-	-	-	-	-	-	-	-	-	.053	-.659	-.653	-.287	-.168
		.463	.287	.702	.744	.252	.251	.080	.407	.551					
Kurtosis		-	-	-	-	-	-	-	-	.493	-.031	.223	.665	-.523	-.196
		.659	.627	.549	.457	.619	.623	.385	.683						
Mínimo		2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1
Máximo		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Fuente: elaboración propia.

Figura 59

Medidas de tendencia central subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Para aclarar el comentario descriptivo general anterior, a continuación se analizarán con más detalle los porcentajes de acuerdo del personal docente en los 14 ítems de la subdimensión C2, considerando los porcentajes de mayor acuerdo con las afirmaciones del profesorado (Tabla 34):

- El 91,3% del profesorado cree bastante y mucho que las actividades didácticas se diseñan teniendo en cuenta las capacidades de todo el alumnado.
- El 92,6% del profesorado cree bastante y mucho que las actividades didácticas estimulan la participación de todo el alumnado.
- El 90,6% del profesorado cree bastante y mucho que se anima al alumnado a tener confianza en sus propias capacidades de reflexión crítica.
- El 91,9% del profesorado considera bastante y mucho que el alumnado se implique activamente en su propio aprendizaje, ítem con la mejor puntuación.
- El 90% del profesorado considera bastante y mucho que el alumnado aprenda de forma cooperativa.
- El 93,3% del profesorado está bastante y muy de acuerdo de que las lecciones desarrollen la comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.

- El 91,8% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con la evaluación que contribuye a la consecución de los objetivos educativos de todo el alumnado.
- El 94,7% del profesorado considera bastante y mucho que la disciplina se base en el respeto mutuo.
- El 89,4% del profesorado está bastante y muy de acuerdo con la colaboración en las actividades de planificación, enseñanza y evaluación.
- El 91,7% del profesorado cree bastante y mucho que desarrollan recursos compartidos para apoyar el aprendizaje, ítem con más homogeneidad en las respuestas.
- El 92,7% del profesorado cree bastante y mucho que el personal de apoyo favorece el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- El 86% del profesorado considera bastante y mucho que las actividades de estudio en casa se organicen de forma que contribuyan al aprendizaje de cada alumno y alumna, ítem con mayor variabilidad en las respuestas.
- El 82,2% del profesorado está bastante y muy de acuerdo de que las actividades fuera del aula impliquen a todo el alumnado.
- El 75,7% del profesorado considera bastante y mucho que se conozcan y utilicen los recursos presentes en el contexto local de la escuela, en este ítem se registra la mayor puntuación.

Tabla 34

Evaluación subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje

Evaluación de la subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje					
	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Necesito más información
1. Las actividades de aprendizaje se diseñan teniendo en cuenta las capacidades de todo el alumnado	44%	47.3%	8.7%		
2. Las actividades de aprendizaje estimulan la participación de todo el alumnado	39.3%	53.3%	7.3%		
3. Se anima al alumnado a confiar en su propia capacidad de pensamiento crítico.	51.3%	39.3%	9.3%		
4. El alumnado participa activamente en su propio aprendizaje.	53%	38.9%	8.1%		
5. El alumnado aprende de forma cooperativa	35.6%	54.4%	10.1%		
6. Las lecciones desarrollan la comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas	38.9%	54.4%	6.7%		

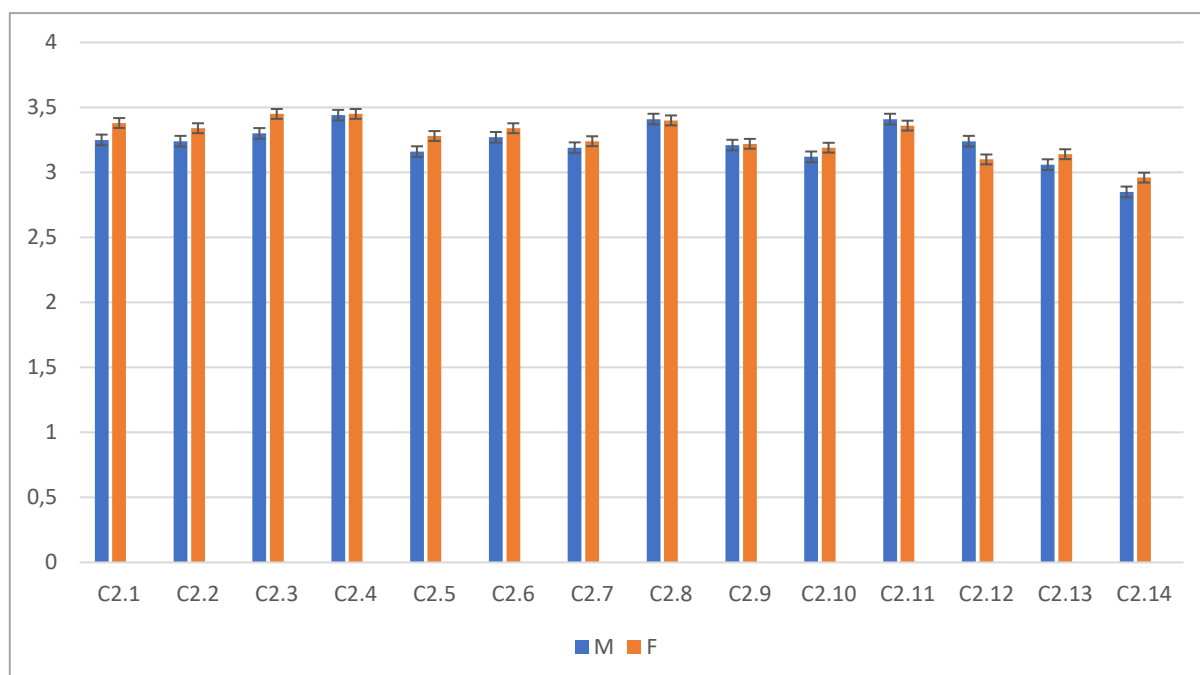
7. La evaluación contribuye a la consecución de los objetivos educativos de todo el alumnado	30.8%	61%	8.2%	
8. La disciplina se basa en el respeto mutuo	45.7%	49%	5.3%	
9. El personal colabora activamente en el diseño, la enseñanza y la evaluación	33.8%	55.6%	9.3%	1.3%
10. El personal desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje	25.3%	66.4%	8.2%	
11. El personal de apoyo fomenta el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	44.7%	48%	6.6%	0.7%
12. Las actividades de los deberes se organizan de manera que contribuyan al aprendizaje de cada alumno/a	30%	56%	11.3%	2.7%
13. Las actividades fuera del aula implican a todo el alumnado	30.5%	51.7%	17.2%	0.7%
14. Se conocen y utilizan los recursos del contexto local de la escuela	18.9%	56.8%	23%	1.4%

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos descriptivamente las medias de las puntuaciones de la escala, observamos diferencias entre hombres y mujeres en todos los ítems de la subdimensión C2. En particular, las puntuaciones del grupo femenino son siempre más altas que las del grupo masculino (Figura 60).

Figura 60

Media variable de género subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Para evaluar si estas diferencias son estadísticamente significativas, realizamos la prueba *t*. La prueba de Levene acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas para la mayoría de los ítems, por lo que se realizó la prueba *t* clásica (primera fila Tabla 35). La prueba *t* acepta en todos los casos la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.005$), por lo que concluimos que las puntuaciones medias de los ítems individuales no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres. La prueba de Levene rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas para los ítems C2.1, C2.2, C2.3, por lo que se realizó la prueba *t* robusta (segunda fila Tabla 35). La prueba *t* robusta acepta la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > 0.05$), por lo que concluimos que las puntuaciones medias de los ítems C2.1, C2.2, C2.3 no difieren significativamente en los dos grupos de hombres y mujeres.

Tabla 35

Pruebas de muestras independientes subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje variable de género

Pruebas de muestras independientes subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> de igualdad de medias					Intervalo de confianza del 95% de la diferencia	
		F	Firm.	t	gl	Firm. (dos colas)	Diferencia de media	Diferencia de error estándar	Baja	Superior
C2.1	Varianzas iguales asumidas	10.279	.002	-1.036	148	.302	-.131	.127	-.382	.119
	Varianzas iguales no asumidas			-.865	40.290	.392	-.131	.152	-.438	.175
C2.2	Varianzas iguales asumidas	6.598	.011	-.832	148	.407	-.099	.119	-.336	.137
	Varianzas iguales no asumidas			-.707	42.512	.483	-.099	.141	-.383	.184
C2.3	Varianzas iguales asumidas	3.915	.050	-1.157	148	.249	-.150	.130	-.406	.106
	Varianzas iguales no asumidas			-1.028	44.482	.309	-.150	.146	-.444	.144
C2.4	Varianzas iguales asumidas	.117	.732	-.121	147	.904	-.015	.128	-.269	.238
	Varianzas iguales no asumidas			-.117	47.470	.907	-.015	.132	-.281	.250
C2.5	Varianzas iguales asumidas	.961	.329	-1.005	147	.317	-.126	.125	-.373	.122

	Varianzas iguales no asumidas									
C2.6	Varianzas iguales asumidas	1.173	.281	-.539	147	.591	-.063	.118	-.296	.169
	Varianzas iguales no asumidas			-.492	46.013	.625	-.063	.129	-.323	.196
C2.7	Varianzas iguales asumidas	2.423	.122	-.421	144	.675	-.049	.117	-.281	.182
	Varianzas iguales no asumidas			-.371	42.726	.712	-.049	.133	-.318	.219
C2.8	Varianzas iguales asumidas	1.666	.199	.087	149	.931	.010	.115	-.218	.238
	Varianzas iguales no asumidas			.081	48.551	.936	.010	.124	-.240	.260
C2.9	Varianzas iguales asumidas	.293	.589	-.126	149	.900	-.016	.129	-.272	.239
	Varianzas iguales no asumidas			-.123	51.910	.902	-.016	.133	-.282	.250
C2.10	Varianzas iguales asumidas	1.136	.288	-.587	144	.558	-.065	.110	-.282	.153
	Varianzas iguales no asumidas			-.523	44.993	.603	-.065	.124	-.313	.184
C2.11	Varianzas iguales asumidas	1.815	.180	.449	150	.654	.056	.124	-.190	.302
	Varianzas iguales no asumidas			.419	48.861	.677	.056	.133	-.212	.323
C2.12	Varianzas iguales asumidas	.907	.343	.950	148	.343	.132	.139	-.142	.406
	Varianzas iguales no asumidas			.923	51.653	.360	.132	.143	-.155	.419
C2.13	Varianzas iguales asumidas	.294	.588	-.569	149	.570	-.078	.137	-.349	.193
	Varianzas iguales no asumidas			-.574	54.446	.568	-.078	.136	-.350	.194
C2.14	Varianzas iguales asumidas	1.033	.311	-.768	146	.444	-.103	.134	-.369	.162
	Varianzas iguales no asumidas			-.757	53.053	.453	-.103	.136	-.377	.170

Fuente: elaboración propia.

Por último, en cuanto a la variable escuela, la prueba Anova no mostró diferencias significativas ($p > 0.05$) en las medias de todos los ítems de esta subdimensión, entonces aceptamos la hipótesis nula de igualdad entre las medias de los grupos y que, por tanto, las medias no difieren significativamente en la variable escuela (Tabla 36).

Tabla 36*Pruebas ANOVA subdimension C2. Coordinar el aprendizaje variable escuela*

ANOVA subdimension C2. Coordinar el aprendizaje						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
C2.1	Entre grupos	.512	4	.128	.310	.871
	En los grupos	59.762	145	.412		
	Total	60.273	149			
C2.2	Entre grupos	1.061	4	.265	.718	.581
	En los grupos	53.579	145	.370		
	Total	54.640	149			
C2.3	Entre grupos	1.474	4	.368	.847	.498
	En los grupos	63.066	145	.435		
	Total	64.540	149			
C2.4	Entre grupos	1.252	4	.313	.756	.556
	En los grupos	59.621	144	.414		
	Total	60.872	148			
C2.5	Entre grupos	1.366	4	.341	.864	.488
	En los grupos	56.943	144	.395		
	Total	58.309	148			
C2.6	Entre grupos	.380	4	.095	.262	.902
	En los grupos	52.157	144	.362		
	Total	52.537	148			
C2.7	Entre grupos	1.483	4	.371	1.088	.365
	En los grupos	48.058	141	.341		
	Total	49.541	145			
C2.8	Entre grupos	2.155	4	.539	1.566	.186
	En los grupos	50.203	146	.344		
	Total	52.358	150			
C2.9	Entre grupos	.870	4	.218	.489	.744
	En los grupos	64.918	146	.445		
	Total	65.788	150			
C2.10	Entre grupos	1.198	4	.300	.971	.426
	En los grupos	43.521	141	.309		
	Total	44.719	145			
C2.11	Entre grupos	.612	4	.153	.370	.830
	En los grupos	60.757	147	.413		
	Total	61.368	151			
C2.12	Entre grupos	8.103	4	2.026	4.369	.002
	En los grupos	67.230	145	.464		
	Total	75.333	149			
C2.13	Entre grupos	1.297	4	.324	.652	.626
	En los grupos	72.558	146	.497		
	Total	73.854	150			
C2.14	Entre grupos	.515	4	.129	.268	.898
	En los grupos	68.809	143	.481		
	Total	69.324	147			

Fuente: elaboración propia.

➤ *Síntesis de la dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas*

En resumen, el profesorado de los cinco centros educativos valora positivamente el proyecto educativo-didáctico en cuanto a las prácticas inclusivas, por lo que en su opinión los centros construyen currículos para todos los alumnos y todas las alumnas y coordinan el aprendizaje. El análisis cuantitativo también permitió identificar los puntos fuertes y débiles de esta dimensión.

Los puntos fuertes están relacionados con los ítems del cuestionario que han registrado un nivel de acuerdo muy alto entre el profesorado: ítem C1.7, ítem C1.8, ítem C2.1, ítem C2.2, ítem C2.4, ítem C2.7, ítem C2.8, ítem C2.11. Estos ítems se refieren al estudio por parte del alumnado de la tierra, el universo (C1.7) y la vida en el medio terrestre (C1.8), al diseño de actividades educativo-didácticas que tengan en cuenta las capacidades de todo el alumnado (C2.1) y estimulen su implicación en el aprendizaje (C2.2, C2.4), al valor formativo de la evaluación (C2.7), a la disciplina basada en el respeto mutuo (C2.8), a las actividades inclusivas del personal de apoyo (C2.11).

Los puntos débiles están representados por aquellos ítems en los que el porcentaje de acuerdo es bajo (muy por debajo del valor medio de la escala) pero que, sin embargo, indican la presencia de puntos críticos. Estos ítems se refieren a la parte del currículo escolar destinada al estudio por parte del alumnado de la ropa y el cuidado del cuerpo (ítem C1.3), la vivienda (ítem C1.4) y los sistemas de transporte en el mundo (ítem C1.5), el estudio de la importancia del trabajo (ítem C1.12), el estudio de la ética, el poder y la democracia (ítem C2.13). Otro elemento en el que se denota la criticidad se refiere al conocimiento y la utilización por parte de la escuela de los recursos presentes en el contexto local (ítem C2.14).

El análisis diferencial con respecto a la variable de género sólo mostró en el ítem C1.1 “El alumnado experimenta los ciclos de producción y consumo de alimentos” un valor medio de acuerdo más alto entre el personal docente masculino en comparación con el femenino. Las diferencias significativas respecto a la variable escuela, encontradas en algunos ítems, también en esta dimensión mostraron un mayor grado de acuerdo del profesorado que trabaja en escuelas de contexto sociocultural medio-bajo que sus compañeros y compañeras que trabajan en un contexto sociocultural medio-alto. Sólo en el ítem referido al estudio de los sistemas de transporte se encontró un mayor grado de acuerdo medio en un grupo de centros escolares entre el personal que trabaja en un contexto sociocultural medio-alto.

8. Resultados del análisis cualitativo

En este capítulo presentaremos los resultados del análisis cualitativo realizado con el programa informático NVIVO v.9 en referencia a las dos preguntas abiertas del cuestionario para el profesorado y con respecto a los grupos focales.

En primer lugar, se presentan los resultados cualitativos de las dos preguntas abiertas del cuestionario:

1. "Las tres cosas que más me gustan de esta escuela"
2. "Las tres cosas que me gustaría cambiar de esta escuela"

Posteriormente, se presentan los resultados de los datos cualitativos obtenidos mediante el análisis de los grupos focales:

- A. Crear culturas inclusivas
 1. A.1 Construir comunidades,
 2. A.2 Afirmar los valores inclusivos
- B. Creación de políticas inclusivas
 1. B.1 Desarrollar la escuela para todas las personas,
 2. B.2 Organizar el apoyo a la diversidad
- C. Desarrollo de prácticas inclusivas
 1. C.1. Construir planes de estudio para todas las personas
 2. C.2. Coordinar el aprendizaje

8.1. Resultados análisis de las dos preguntas abiertas del cuestionario

A continuación se presentan los resultados del análisis cualitativo de las dos preguntas abiertas del cuestionario entregado al profesorado de las cinco escuelas primarias. Para llevar a cabo este análisis y la interpretación de los resultados en estas dos preguntas abiertas, se identificaron grupos de los conceptos más utilizados por el personal docente.

1. "Las tres cosas que más me gustan de esta escuela"

La mayoría del profesorado describe como puntos fuertes las buenas relaciones con sus compañeros y compañeras, tanto en lo que respecta a la planificación de las actividades y la organización de la enseñanza como en términos personales, refiriéndose a un "clima" de coexistencia serena y relajada. No es una coincidencia que en casi todas las respuestas se repitan los términos "cooperación", "colaboración". Del mismo modo, para el personal docente el

término "respeto", cuando se habla del ambiente de trabajo, parece tener gran importancia: se habla de "respeto" entre el profesorado, con el personal, entre el profesorado y los padres y madres, con el personal directivo y con el estudiantado. También hay una buena satisfacción por parte del personal en lo que respecta a los proyectos curriculares y las actividades propuestas al alumnado, especialmente las relacionadas con la recepción de los mismos. Los conceptos utilizados por el profesorado en sus respuestas se representan en la siguiente Figura 61.

Figura 61

Cluster1 " las tres cosas que más me gustan de esta escuela"



Fuente: elaboración propia.

2. "Las tres cosas que me gustaría cambiar de esta escuela"

Las respuestas abiertas relacionadas con el ítem "Las tres cosas que me gustaría cambiar de esta escuela" muestran un doble patrón. Por un lado, tenemos variables que se refieren a la organización de las escuelas tanto en términos de equipamiento estructural como de infraestructura: potenciación de los espacios (aulas y laboratorios), tecnología de la información y tecnología; y en términos de excesiva burocratización: el papeleo se considera a menudo una carga innecesaria para el profesorado; y en términos de horas escolares y la asignación de profesorado a las clases, que se consideran poco funcionales para el proceso de enseñanza/aprendizaje (prácticas establecidas, duración del servicio). Por otro lado, tenemos

las variables de relación, colaboración y un sistema eficaz de comunicación entre el profesorado, entre éste y las familias y entre la escuela y el territorio (instituciones, organismos de formación y asociaciones).

Entre las propuestas de cambio emerge la necesidad de una colaboración efectiva, el ejercicio de la dirección educativa, la exigencia de una remuneración profesional vinculada al mérito, pero también la necesidad de una formación del personal más funcional al ejercicio de la profesión.

Otra cuestión crítica es la representada por el derecho a la movilidad voluntaria del personal docente, que compromete la continuidad del proyecto de centro y la enseñanza. La siguiente Figura 62 muestra los conceptos más utilizados por el profesorado en sus respuestas.

Figura 62

Cluster2 " las tres cosas que me gustaría cambiar de esta escuela"



Fuente: elaboración propia.

➤ *Sintesis de las dos preguntas abiertas del cuestionario*

En resumen, el análisis cualitativo de las dos respuestas abiertas del cuestionario, destacaron los siguientes puntos fuertes para el profesorado: la colaboración y el respeto, las propuestas curriculares, especialmente en lo que respecta a la acogida. En contraposición, los puntos débiles identificados son: colaboración y relaciones problemáticas, la excesiva burocratización, la necesidad de aumentar el equipamiento estructural y de infraestructuras. Es interesante subrayar que los temas "colaboración/relaciones" son evaluados por el personal

docente como un punto fuerte y un punto débil. Esto indica que, a pesar del grado de satisfacción, una parte del profesorado considera que falta una colaboración eficaz y eficiente.

Muchos de estos conceptos también surgieron en los grupos de discusión como importantes temas de análisis de nuestros interlocutores.

8.2. Resultados de los grupos focales

Los resultados de los grupos focales permitieron profundizar en los resultados derivados del estudio cuantitativo. Los grupos entrevistados en las cinco escuelas discutieron sobre los mismos temas tratados en las tres dimensiones del cuestionario: la formación y la cultura del personal docente, las formas de enseñanza y la autonomía organizativa, el plan de estudios, la colaboración y la cooperación y las relaciones entre todos los actores involucrados. Para llevar a cabo el análisis y la interpretación de los resultados de los grupos focales, se identificaron los grupos de conceptos más utilizados por el profesorado.

a. Dimensión A. Crear culturas inclusivas

A fin de evaluar las culturas inclusivas de las escuelas en esta dimensión, los grupos examinaron los aspectos que contribuyen a crear un sentido de comunidad en las escuelas: la acogida, la colaboración y la cooperación entre todos los agentes implicados (entre el profesorado, entre el profesorado y las familias, entre el profesorado y los órganos rectores de las escuelas y las comunidades locales). También fueron objeto de debate las cuestiones que contribuyen a afirmar los valores inclusivos en la escuela: el intercambio de valores inclusivos compartidos, la eliminación de los obstáculos al aprendizaje de los alumnos y las alumnas, la igualdad de valor de cada alumno y alumna, el respeto de los derechos humanos y la lucha contra todas las formas de discriminación. Los resultados se reportan por subdimensiones A1. Construir comunidades y A2. Afirmar los valores inclusivos.

1. Subdimension A1. Construir comunidades

Informamos, en primer lugar, las respuestas relativas el ambiente de acogida. En los cinco institutos, el profesorado subrayó en general un clima positivo de acogida y convivencia. Cuando los encuestados analizaron las preguntas "¿Colabora el profesorado entre sí?" y "¿Se ayuda el alumnado entre sí?", señalaron que la colaboración entre el profesorado, aunque extensa, no es suficiente en comparación con lo que requeriría la función de enseñanza en la escuela primaria, que abarca una edad tan delicada. Informaron que colaboran mejor con los colegas y las colegas de su equipo docente y específicamente con los que llevan más años trabajando en la escuela. El bajo nivel de colaboración fue atribuido por algunos interlocutores,

por un lado, a la disminución de los recursos, al poco tiempo disponible debido al aumento del trabajo burocrático y, por otro lado, al aumento de la edad media del profesorado, que no favorece la innovación. En particular, el personal de apoyo de cuatro de las cinco escuelas se quejó de la escasa colaboración con sus compañeros y compañeras de los programas de estudios, y comunicó que no participaban en los aspectos de la toma de decisiones del equipo, pero sobre todo que no se tenía plenamente en cuenta su copropiedad dentro del equipo docente.

En lo que respecta a la cuestión del clima de colaboración entre el alumnado, en general, la opinión generalizada entre el personal entrevistado es que el alumnado ha cambiado mucho a lo largo de los años y, por consiguiente, también su forma de relacionarse, que se ha vuelto más instintiva y abrupta. Al mismo tiempo, hay una mayor colaboración entre alumnado que vive en el mismo barrio, asiste a los mismos lugares de recreo, porque se conoce y lleva más tiempo saliendo juntos. Por lo tanto, al igual que para el profesorado, también para el alumnado la posibilidad de conocerse durante más tiempo influye en su nivel relacional y, por lo tanto, en su cohesión y colaboración.

En varias formas el personal entrevistado menciona la centralidad de la relación de enseñanza. Las relaciones con el estudiantado representan el "momento mágico" en el que se manifiesta la función de enseñanza. Por lo tanto, la profesión docente se considera una experiencia profesional calificada, junto con la colaboración con los colegas y las colegas y la relación profesorado/estudiantado. En general, el análisis muestra una figura de profesorado que ama su trabajo, que aprecia el crecimiento profesional en la relación con sus compañeros y compañeras, tanto a nivel profesional como personal, y por las relaciones establecidas con el alumnado. De hecho, el profesorado, cuando no se expresa sobre el estatus legal, la burocracia y los salarios bajo, habla de su trabajo como si fuera la actividad más estimulante y hermosa del mundo.

Quando se les preguntó sobre la colaboración entre el profesorado y las familias, los encuestados de todos los grupos focales respondieron que en general era buena. Los interlocutores señalaron que las escuelas han consolidado desde hace tiempo un canal de comunicación con las familias, implicándolas en la definición del reglamento escolar a través de su participación en el consejo escolar. Es una práctica común que al comienzo de cada año escolar el profesorado se reúna con las familias para informarles sobre la oferta educativa de la escuela, las reglas de convivencia, el plan de actividades previsto para todo el año escolar. Además, el profesorado programa reuniones mensuales o bimensuales para conocer a las familias, naturalmente si la situación lo requiere, el número de reuniones es mayor. Todos los interlocutores señalaron que, aunque las familias tienen la oportunidad de participar

activamente en las decisiones escolares (actividades extraescolares, consejos de clase e interclases...), sólo una pequeña parte de ellos llega a estar disponible y a colaborar, y subraya que suelen ser las madres las que mantienen el contacto con el profesorado, el porcentaje de participación de los padres es muy bajo. Además, muchos interlocutores se han quejado de que las familias del alumnado más necesitados son las más reticentes y menos participativas. También en este caso, los interlocutores señalaron que los casos de escasa colaboración/comunicación entre el profesorado y las familias suelen deberse a cuestiones socioculturales (antecedentes sociofamiliares, diferentes nacionalidades y etnias...).

En cuanto a las preguntas sobre la relación entre el profesorado y la junta escolar, es opinión generalizada entre el profesorado entrevistado que comprende plenamente la responsabilidad y la función de la junta escolar, como órgano colegiado de la escuela que representa a la comunidad escolar, también comprende la organización estructural de la escuela y las respectivas responsabilidades del profesorado. Sin embargo, en su opinión, la colegialidad sólo en la forma expresa un gobierno coordinado de las escuelas, representado por la dirección, el consejo escolar y el profesorado. Todos los entrevistados señalaron que estos órganos colegiados, creados en el decenio de 1970, han permanecido iguales a pesar de la legislación y los profundos cambios de la sociedad. El hecho es que ya no despiertan entusiasmo, señaló el profesorado, y casi siempre se convierten en largas y poco concluyentes discusiones de unos pocos participantes, mientras que la mayoría del profesorado permanece pasivo. Una opinión generalizada entre los interlocutores es también el hecho de que las propuestas de actualización establecidas por la Junta Escolar y dirigidas al personal de la escuela no se comparten con ella.

El personal entrevistado participó en cursos de capacitación sobre innovación metodológica, que luego se experimentaron en las aulas. Sin embargo, a su juicio, hay una falta de difusión de los resultados obtenidos con estos experimentos al resto del personal de la escuela, una falta de herramientas de detección objetiva, pero también una falta de participación del Consejo Escolar y de los demás órganos colegiados de la escuela para el seguimiento, la verificación y la difusión de las buenas prácticas.

En lo que respecta a las prácticas educativas, la junta escolar y el profesorado no tienen el mismo enfoque respecto del alumnado con necesidades educativas especiales, se desprende que la junta se refiere a la legislación del sector en general sin tener en cuenta la singularidad y especificidad de cada alumno y alumna. En consecuencia, los métodos de apoyo establecidos por la Junta Escolar para el alumnado que experimenta cualquier tipo de dificultad durante su trayectoria educativa a menudo no responden a las especificidades individuales y, por lo tanto, difieren de los adoptados por el profesorado encargado del apoyo educativo. De hecho, el

profesorado considera necesario un mayor diálogo entre los representantes del Consejo Escolar y el profesorado, también mediante reuniones periódicas entre ellos para discutir los problemas educativos y de enseñanza y cualquier otra cuestión que se considere importante. Las actividades deben, según ellas, ser verificadas según criterios comunes, más compartidas y también organizadas en continuidad vertical con los otros segmentos de la escuela. En resumen, el personal de los grupos focales manifestó relaciones insatisfactorias con el consejo escolar.

La ejecución de proyectos inclusivos requiere una colaboración con el territorio. El comportamiento de los diferentes actores implicados (escuelas, instituciones, asociaciones) es variable, y es una expresión de la voluntad y la capacidad del personal de las escuelas para comprender la demanda del territorio y promover iniciativas. Por lo general, las escuelas primarias son muy activas en la promoción de actividades didácticas y recreativas o en la aceptación de las propuestas de las asociaciones locales. El profesorado, entrevistado sobre la relación de colaboración con las comunidades locales, respondió que reconoce a la comunidad local como un recurso para la escuela, y trata de comprender sus opiniones para planificar un trabajo escolar lo más coherente posible con las necesidades relacionadas con el contexto de referencia. De hecho, las escuelas tienen acuerdos de red con organismos públicos locales, pero también intercambian experiencias con otras escuelas a través de la red. Todo el profesorado subraya que los numerosos reglamentos y comunicaciones administrativas procedentes de las diversas instituciones estatales (Ministerio y autoridades locales) suelen obstaculizar el ejercicio de esta colaboración. Se denuncia una reducción gradual de los recursos, que ha llevado a la cancelación de proyectos existentes o a la reducción de su alcance. Los más penalizados fueron los proyectos de carácter recreativo y lúdico y los relativos a una organización diferente de los horarios escolares. También en este caso todo el personal de los grupos focales expresó su insatisfacción.

2. *Subdimension A.2 Afirmer los valores inclusivos*

La creación de un sentido de comunidad escolar mediante la promoción del apoyo mutuo es tan pertinente para la inclusión como el intento de mejorar los resultados del aprendizaje en las diferentes materias. Todo el profesorado de las respuestas a las que se refiere este punto está de acuerdo. Por otra parte, si bien se aprecian las diferencias y diversidades individuales, al responder a las respectivas preguntas, algunos encuestados se refirieron durante el debate al concepto de "normalidad" como punto de referencia, dando un valor negativo al concepto de diferencia.

Durante los debates se percibe entre las personas que participan un sentimiento compartido de aceptación de todo el alumnado y también es evidente la voluntad de trabajar para resolver o al menos reducir las desigualdades. Sin embargo, los límites de la inclusión se cuestionan cuando se trata de alumnos y alumnas con discapacidades graves para los que la participación activa en la vida escolar es compleja. Sin embargo, todos los participantes comparten el sentimiento de que la inclusión no se refiere únicamente al acceso físico a las instalaciones escolares, sino a la participación en la vida escolar de todos los alumnos y las alumnas, ya que la exclusión que se produce en los espacios y aulas escolares compartidos puede conducir a la exclusión de la escuela primero y a la exclusión social después. Por último, el profesorado cree que la eliminación de los obstáculos a la participación y el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas puede marcar la diferencia y está claro que hacer que la escuela sea más inclusiva es su responsabilidad.

Aunque entienden que las prácticas de enseñanza y la organización de la escuela deben reflejar la diversidad presente en toda la escuela. Pero también siente que no están totalmente preparados para hacer frente a todos los tipos de diversidad en la población escolar. Por lo tanto, en su opinión, sería necesario participar en cursos de capacitación que, además de la formación teórica, prevean también una especie de apoyo y vigilancia sobre el terreno por parte de personal instructor-tutor, capaces de orientarlo y apoyarlo en la experimentación en el aula de lo que han adquirido durante la formación teórica.

También se observó durante los debates que el alumnado con necesidades educativas especiales es considerado a veces como un "desahuciado", en el sentido de que sus capacidades no tienen la posibilidad de progresar más allá de sus capacidades actuales. Por lo tanto, cree que hay límites para su aprendizaje.

En cuanto a la cuestión del medio ambiente entre el profesorado, se está haciendo un esfuerzo por concienciar sobre las prácticas innovadoras.

Según lo que se desprende de los debates, el profesorado, en sus actividades cotidianas en el aula, trata de contrarrestar las opiniones prejuiciosas y toda forma de discriminación, pero al mismo tiempo cree que las escuelas no realizan una actividad sustancial de conocimiento de las diferentes culturas. Incluso en lo que respecta al esfuerzo por reducir todas las formas de discriminación, el profesorado es consciente de que el origen de todas las formas de discriminación se encuentra en la intolerancia a la diferencia.

➤ *Sintesis dimension A. Crear culturas inclusivas*

Tras el análisis y la interpretación de los datos cualitativos de los grupos focales sobre esta dimensión, se observaron los siguientes puntos fuertes: el clima de acogida positivo, la buena relación con el alumnado, la buena colaboración entre el profesorado, la buena colaboración/relación del profesorado con las familias del alumnado, el desarrollo de valores inclusivos compartidos en los centros, la valoración de las diferencias y diversidades individuales y la lucha contra toda forma de discriminación. Sin embargo, es importante subrayar algunos elementos críticos que surgieron durante las discusiones sobre el tema de la colaboración, de hecho, aunque el personal está satisfecho, también señala algunos límites (tanto el profesorado como el alumnado colabora mejor con las personas que conoce desde hace más tiempo, es difícil colaborar/comunicarse con las familias de nivel medio-bajo).

Además, las conversaciones con el profesorado pusieron de manifiesto los siguientes puntos débiles: el papel formal de los órganos colegiados que denota una escasa coordinación y participación de todos los componentes implicados, una problemática colaboración entre la escuela y las comunidades locales obstaculizada por la burocracia estatal y la progresiva reducción de los recursos económicos, el profesorado también denuncia una inadecuada preparación para tratar todas las formas de diversidad presentes en la escuela y el hecho de que la escuela no hace lo suficiente para tratar la diversidad cultural. La Figura 63 muestra los conceptos más utilizados por el personal docente en esta dimensión.

Figura 63

Cluster Dimension A. Crear culturas inclusivas



Fuente: elaboración propia.

b. Dimensión B. Creación de políticas inclusivas

En este apartado se exponen los resultados de las preguntas referentes a las políticas de inclusión activadas por las escuelas. Los grupos discutieron el proceso participativo y el desarrollo de la escuela, la recepción, la organización de las clases, la accesibilidad de los edificios, el desarrollo de políticas dirigidas a la ecosostenibilidad, las políticas dirigidas a las necesidades educativas especiales. Los resultados se reportan por la subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas y la subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad.

1. Subdimensión B1. Desarrollar la escuela para todas las personas

El profesorado, en referencia a las preguntas sobre el enfoque inclusivo del liderazgo, denota una ausencia de liderazgo educativo capaz de intervenir e imponer el respeto de las reglas. Señaló la falta de respeto a las normas de algunos y algunas colegas, que obstaculizan la planificación educativa y ejecutiva y que la figura del liderazgo no puede frenar. El profesorado también destaca la falta de intercambio y de participación activa de todos y todas.

En cuanto a la cuestión relacionada con la inclusión de todos los alumnos y las alumnas, entre los conceptos positivos frecuentes, se aprecia el esfuerzo de inclusión de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (con discapacidades, con un trastorno específico del aprendizaje, con ciudadanía extranjera), tanto para las actividades educativas y de enseñanza como para los proyectos de acogida del PTOF, que el propio profesorado considera entre las actividades de cualificación de las escuelas. Según el profesorado, las escuelas dedican considerables recursos y atención a las actividades de acogida para responder tanto a la articulación de la composición social como porque con estas actividades las escuelas construyen un intercambio cultural. Sin embargo, estas actividades de recepción no están exentas de problemas, especialmente en lo que respecta a la personalización de los caminos, la coherencia y la integración de los proyectos. De hecho, el personal que participa en estas actividades se siente muy a menudo abandonado a su suerte, las normas formales establecidas por los órganos colegiados no son eficaces para hacer frente a los problemas de las escuelas con una presencia masiva del alumnado extranjero. Por lo tanto, según estos interlocutores, la atención debe centrarse en la personalización enseñanza. Sin embargo, el profesorado afirma haber participado en iniciativas de capacitación en sus escuelas para lograr el diálogo intercultural.

Existe una opinión generalizada entre el personal entrevistado a este respecto de que la escuela es físicamente accesible a todo el personal de la escuela y a todos los alumnos y

alumnas, las clases están organizadas de tal manera que son heterogéneas en su composición y que todos y todas son valorados.

2. *Subdimensión B2. Organizar el apoyo a la diversidad*

El personal entrevistado en general respondió a las preguntas sobre las políticas inclusivas adoptadas por las escuelas haciendo una lista de ellas e informando también de su apreciación de la utilidad que ofrecen. Informaron de que se esfuerza por llevar a cabo actividades de taller con su grupo de clase, lleva a cabo actividades de recuperación y refuerzo personalizadas con el uso de metodologías innovadoras.

Según los interlocutores, las políticas activadas por las escuelas para tratar la diversidad tienen por objeto desarrollar el bienestar socioreligioso del alumnado en relación con la escuela y el grupo de compañeros y compañeras, con el fin de prevenir cualquier situación de malestar. También tienen por objeto ayudar a los alumnos y las alumnas a adquirir habilidades metacognitivas y un sentido de autoeficacia personal. Se han mencionado varios proyectos inclusivos entre ellos: Proyecto B.E.S.; Mesa de entrenamiento para el personal docente; Proyecto de laboratorio de jardín; Proyecto de laboratorio de cine; Proyecto de laboratorio de música; Talleres integrados y caminos de autoconocimiento para la construcción de una red de solidaridad social, etc.

El personal también informa de la presencia en las escuelas de iniciativas para hacer frente al fenómeno cada vez más presente de la intimidación en el seno de la escuela, mencionando mostradores de apoyo psicológico para el personal de la escuela y las familias, reuniones con las familias involucradas, actividades de sensibilización y de lucha contra el fenómeno, sanciones disciplinarias. Sin embargo, según la opinión de todos los entrevistados, la constante disminución, por un lado, de los recursos financieros y humanos y, por otro, la insuficiente flexibilidad organizativa, suelen comprometer la eficacia de los proyectos emprendidos. Otra cuestión planteada por los participantes a este respecto es la evaluación de esos proyectos y la difusión de los resultados.

➤ *Síntesis dimensión B. Creación de políticas inclusivas*

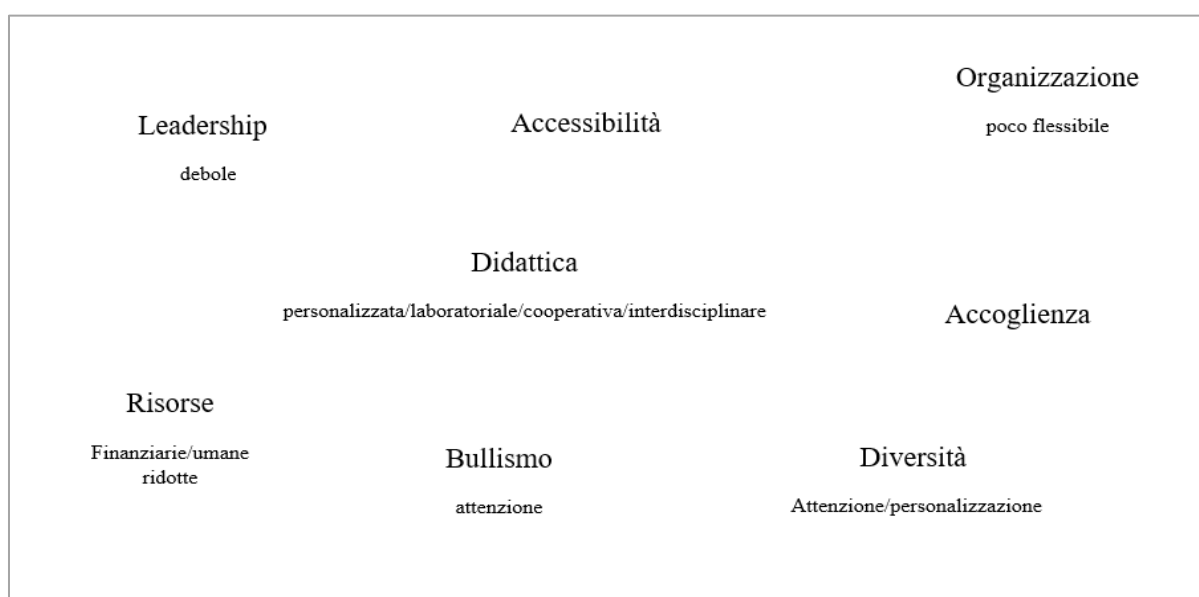
En esta dimensión, en los grupos focales surgieron los siguientes puntos fuertes: la accesibilidad de las instalaciones y los locales escolares, los proyectos educativos inclusivos dirigidos a las necesidades educativas especiales (considerados actividades calificadas). Cabe destacar las dificultades expresadas por el profesorado en estos proyectos inclusivos

mencionados anteriormente, ya que se ven obstaculizados por las normas formales dictadas por los órganos colegiados que dificultan su personalización e individualización para el alumnado.

Los puntos débiles según el profesorado son: el enfoque de liderazgo, la insuficiente flexibilidad organizativa y la constante disminución de los recursos financieros y humanos. La siguiente Figura 64 muestra los conceptos más utilizados por el profesorado en los temas tratados en la Dimensión B.

Figura 64

Cluster Dimension B. Creación de políticas inclusivas



Fuente: elaboración propia.

c. Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas

En esta sección se presentan las respuestas del personal entrevistado en los grupos a las preguntas relativas a las actividades curriculares realizadas y a la forma en que se organiza el aprendizaje con fines inclusivos. Los resultados se reportan por la subdimensión C1. Construir planes de estudio para todas las personas y subdimensión C2. Coordinar el aprendizaje.

1. Subdimension C1. Construir planes de estudio para todas las personas

Según el profesorado, se proponen a los alumnos y las alumnas diversas actividades para concienciarlos sobre la protección del medio ambiente (contaminación, energías alternativas, ahorro de energía y consumo adecuado de agua), la protección de la salud (nutrición adecuada), los medios de transporte y las tecnologías de la comunicación. También se sensibiliza y anima a los alumnos y alumnas a descubrir y perseguir todas las formas de arte

creativo, a través de actividades como la escucha de música, el canto, los poemas, los cuentos, y a través de la visión del cine, la danza, el teatro, las imágenes iconográficas. En resumen, en los grupos focales todo el personal muestra satisfacción con las actividades curriculares propuestas al alumnado.

El profesorado, en sus respuestas, destacó la necesidad de captar la atención y el interés de los alumnos y alumnas mediante actividades educativas relacionadas con sus intereses, como garantía de éxito académico. Si bien el personal entrevistado informó de la falta de atención a la educación cívica en los últimos años, como resultado de la falta de referencias en los reglamentos escolares. El personal cree que el plan de estudios de las competencias es en buena medida adecuado para las nuevas orientaciones y los nuevos escenarios y las recomendaciones del Consejo Europeo de 2018. Las actividades educativo-didácticas se diseñan sobre la base del programa escolar y tienen como objetivo el refuerzo y la recuperación, pero se necesitan más momentos de reflexión colectiva para transformar la teoría en acciones prácticas. Las reuniones de clase, en su opinión, deberían calibrarse en una revisión más auténtica de la planificación in itinere. Compartir, en su opinión, es todavía un punto débil.

2. *Subdimension C2. Coordinar el aprendizaje*

Al responder a las preguntas sobre las actividades de organización del aprendizaje, en general, el profesorado expresa una opinión positiva sobre su labor de planificación educativo-didáctica, refiriéndose especialmente a las actividades de individualización y personalización que fomentan la participación e implicación de todos los alumnos y alumnas en el proceso de aprendizaje. En su opinión, son activos en el intento de desarrollar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas. La articulación del horario escolar responde a las necesidades de aprendizaje de todos los usuarios de la escuela, se activan módulos de tiempo para la promoción y el desarrollo de la autonomía del alumnado.

Los aspectos más críticos identificados por el profesorado salen a la luz al responder a las preguntas sobre la colaboración en la planificación, la enseñanza y la evaluación. En la práctica diaria en los grupos focales se denota la producción de una didáctica en la que se constata una falta de interdisciplinariedad efectiva, una débil oferta didáctica cooperativa, laboratorio por falta de espacios adecuados y de equipamiento tecnológico e informático. El trabajo colegial se considera débil, y esta debilidad dificulta la innovación didáctica. Incluso en las escuelas en las que el PTOF se ha estructurado haciendo hincapié en los aspectos de la coordinación y la colaboración hay una ausencia de normas que obliguen a compartir las actividades de enseñanza y la planificación, surge una cultura educativa refractaria a la

aplicación de cambios reales, en la que las iniciativas se dejan a la libre elección del profesorado.

El personal de apoyo también emitió un juicio muy crítico sobre las actividades de enseñanza destinadas a la inclusión y la igualdad de oportunidades. El concepto de "profesor/a de apoyo", según ellos, se considera sólo en teoría como un recurso para toda la clase. En realidad, las políticas escolares contienen referencias genéricas y en la práctica de la enseñanza se proporciona una intervención de apoyo a los alumnos y las alumnas con discapacidades y necesidades educativas especiales y no como una oportunidad para toda la clase.

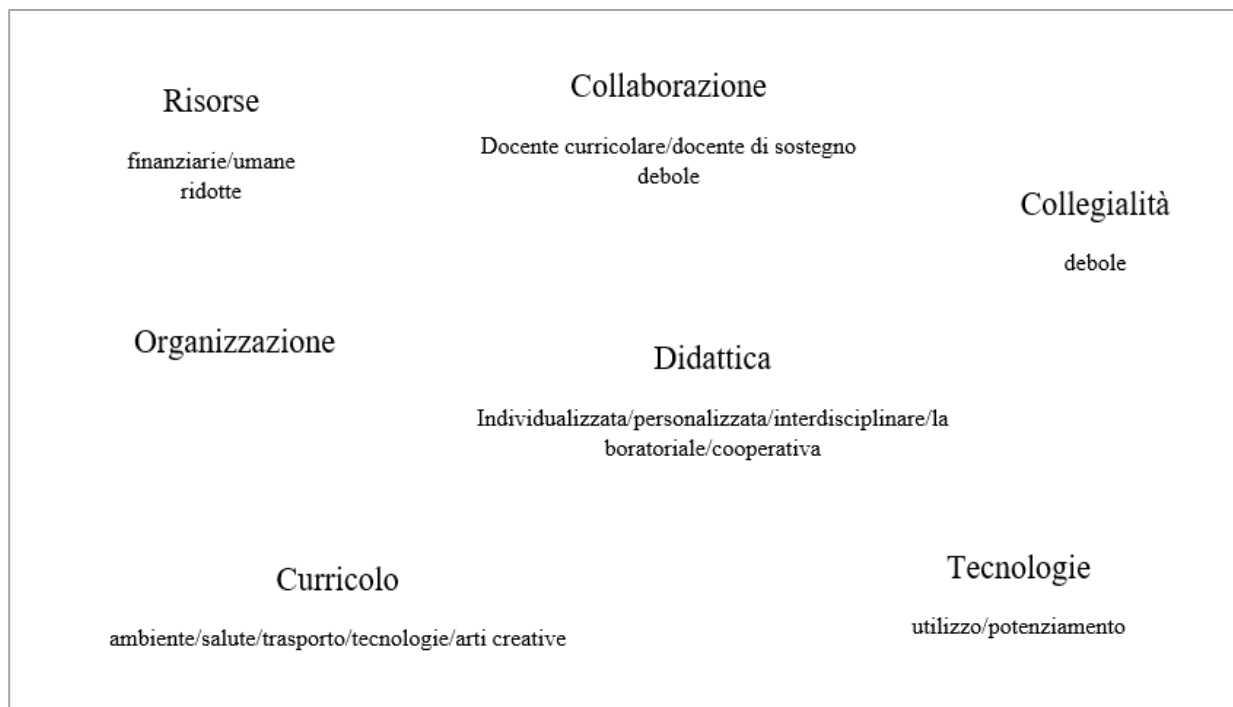
También en lo que respecta a la capacidad de trabajar de forma colegiada la opinión del personal de apoyo difiere de la del personal curricular. El personal de apoyo confirmó las dificultades de la colaboración colegiada también en relación con las situaciones individuales de discapacidad.

Por último, al hablar de los recursos que la escuela pone a disposición para apoyar la inclusión educativa y didáctica, todo el personal responde que son escasos y nada justos.

➤ *Síntesis dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas*

En esta dimensión, en los grupos focales surgieron los siguientes puntos fuertes: un diseño educativo-didáctico que fomenta la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, un currículo de competencias adaptado a los nuevos escenarios y recomendaciones del Consejo Europeo con la propuesta de actividades dirigidas a la protección del medio ambiente, la salud, el conocimiento de los sistemas de transporte, las tecnologías y las diversas formas de comunicación y todas las formas de artes creativas.

Sin embargo, el profesorado señaló las siguientes criticidades: poco tiempo dedicado a la reflexión colectiva sobre la planificación educativo-didáctica in itinere, debilidad del trabajo colegiado (subrayada en particular por el personal de apoyo), escasa oferta de enseñanza cooperativa y de laboratorio debido a los escasos recursos financieros y humanos proporcionados por la escuela. La Figura 65 destaca los conceptos más utilizados por el profesorado en la dimensión que acabamos de comentar.

Figura 65*Cluster Dimension C. Desarrollo de prácticas inclusivas*

Fuente: elaboración propia.

9. Discusión y Conclusiones

9.1. Discusión

La escuela italiana, como señalan diferentes estudios (Antonietti et al., 2018; Contini y Azzolini, 2016; Cottini y Morganti, 2015; Falzetti y Ricci, 2012; Ianes et al. 2011; Nacci, 2019; Treelle A. et al., 2011), a pesar de haber logrado resultados notables en la ampliación de la escolaridad obligatoria no es todavía un "lugar para todos y para todas", o más bien los proyectos educativos y el modelo organizativo de las escuelas causan exclusión social, como lo demuestran los datos estables sobre el grado de abandono escolar muy por encima de la media europea y de los datos sobre los denominados NEET (no en la educación, el empleo o la formación) (OCDE, 2019).

Sin embargo, hemos podido constatar en nuestro pequeño estudio que el profesorado cree que el proyecto educativo y el modelo organizativo de las escuelas en las que trabaja son inclusivas. Por lo tanto, a diferencia de lo argumentado anteriormente por varios estudios, el profesorado considera que la escuela es un lugar para todos los alumnos y las alumnas.

Italia ha sido sin duda un modelo de inclusión en relación con otros países, su legislación fue la primera en romper las barreras de la segregación de los estudiantes con discapacidades en escuelas separadas. A pesar de ello, la legislación, si bien concede importancia a la esfera socio-sanitaria como se indica en el ICF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud), a la que se refieren regularmente los documentos del Ministerio, se ha mantenido anclada en la práctica a las clasificaciones médicas (Dovigo et al., 2015; Calvani et al., 2014). La orientación educativa actual tiene como objetivo la construcción de contextos educativos capaces de acoger a todas las personas y cada una de ellas otorgando a cada una las mejores oportunidades para alcanzar el éxito educativo, a través de itinerarios educativos individualizados y personalizados capaces de leer todas las diversidades (Bonfiglio y Picens, 2019; Castoldi y Chiosso, 2017; Cottini, 2021; De Anna, 2016; Dovigo y Pedone, 2019; Galanti et al. 2021; Gaspari, 2017; Macchia et al., 2020; MIUR, 2017; Montanari y Ruzzante, 2020; Pavone, 2014).

Según los hallazgos de nuestro estudio esta orientación educativa se confirma, el profesorado cree que la escuela está organizada para acoger a todas las personas, valorarlas y ayudarlas en su camino de aprendizaje según sus necesidades a través de intervenciones educativas individualizadas y personalizadas.

El marco teórico permitió esbozar un cuadro general que pone de relieve el carácter segmentado y nada coordinado del sistema escolar italiano: la formación inicial del profesorado no está interesada en la inclusión, sino más en general en la integración, confiada a un pequeño grupo de profesorado de apoyo "especializados", a menudo considerado como un elemento ajeno a las clases (Annaloro, 2015; Arcangeli et al, 2016; Camedda y Santi, 2016; Nacci, 2019). En nuestro estudio, esto se confirmó en una pequeña parte en los grupos focales, especialmente por parte del personal de apoyo. Otros estudios han demostrado que: la aplicación ineficaz de la autonomía escolar no permite asignar recursos financieros y de personal a proyectos integradores, destinados a cambiar la organización de las escuelas y la cultura profesional; la legislación escolar es insuficiente y en cierto modo caótica, ya que propone normas a menudo en conflicto entre sí y poco adaptables a las necesidades concretas, así como los recientes procesos de devolución de competencias al Ministerio (Avon, 2009; D'Amico, 2010; Milito, 2020; Nociforo, 2010; Sandulli, 2003), representan un obstáculo para la ejecución de proyectos de intervención en clave inclusiva, también por la falta de recursos económicos que permitan su ejecución. Por lo tanto, el proceso de inclusión suele estar vinculado a proyectos individuales y a la voluntad de algunos empleados de la escuela (Arcangeli et al., 2016; Falzetti y Ricci, 2012; Sannipoli, 2015; Treille A. et al., 2011). Los resultados del análisis cualitativo de nuestro estudio empírico confirman, en este sentido, que la burocracia estatal y la continua disminución de los recursos financieros y humanos obstaculizan el proyecto inclusivo de las escuelas, también como ya han señalado los estudios mencionados.

Esta investigación se refiere al modelo de inclusión teorizado por Booth y Ainscow (1998, 2002), según el cual la inclusión es un proceso continuo y no un objetivo final, lo que lleva a preguntarse por la calidad de las culturas, políticas y prácticas de inclusión activadas por las escuelas primarias para realizar los cambios necesarios para responder a la diversidad de cada individuo. Así, se hace referencia a una idea de inclusión que implica un cambio recursivo como resultado del análisis y la reflexión sobre elementos críticos del sistema educativo para contribuir a su mejora. Los datos científicos de la investigación confirmaron que la educación inclusiva, tal y como destacaron los autores de referencia (Booth y Ainscow, 2002), dista mucho de ser vista como un proceso de política y práctica establecidas, sino que es un proceso de deconstrucción y reconstrucción recursiva, y las escuelas deben adoptar una actitud de resolución de problemas orientada a aumentar los recursos y eliminar las barreras a la participación y el aprendizaje (Booth et al., 2003).

9.2. Conclusiones

Varias razones han hecho posible la realización de esta investigación. En primer lugar, mi motivación e interés personal como profesora de primaria. En segundo lugar, el propio objetivo de la evaluación, su objeto, la muestra, las estrategias de recogida de información y de análisis e interpretación de los resultados a través de metodologías cuantitativas y cualitativas, permitieron desarrollar mi rol como evaluadora y comprobar de primera mano las ventajas y dificultades de dicho proceso.

El análisis empírico, a través de los elementos cuantitativos y cualitativos del “Index for Inclusion”, permitió profundizar en el conocimiento del contexto de referencia para destacar los puntos fuertes y débiles del proyecto inclusivo de las cinco escuelas primarias de la provincia de Trapani. A su vez, el análisis de las respuestas permitió concretamente, identificar las diferentes percepciones de las personas protagonistas implicadas sobre los elementos investigados; también fue posible comparar sus opiniones sobre los diferentes componentes sobre un mismo elemento. El análisis cuantitativo y cualitativo de los datos arrojó resultados mayoritariamente positivos en las tres dimensiones investigadas. Los grupos focales aportaron información específica sobre los contextos, sobre las dinámicas relacionales, sobre las prácticas educativas y didácticas, y permitieron aclarar aún más algunos porcentajes de desacuerdo obtenidos en el análisis cuantitativo, aunque no fueran porcentajes elevados, generalmente inferiores al 20%.

En definitiva, se persiguieron y atendieron a todos los objetivos de la investigación, por lo que fue posible realizar una evaluación de la calidad de las culturas, políticas y prácticas inclusivas en las cinco escuelas de la provincia de Trapani a través del grado de acuerdo del personal docente. A continuación se presentan, de forma concreta, las conclusiones en relación con los objetivos que guiaron este estudio.

El objetivo general que se planteó al inicio de la investigación fue evaluar el proyecto educativo y organizativo de cinco escuelas primarias de la provincia de Trapani en cuanto a culturas, políticas y prácticas inclusivas, a través del grado de acuerdo con las afirmaciones del personal docente. Este objetivo se ha conseguido gracias al trabajo de evaluación, basado en determinados criterios técnicos y metodológicos, la información recopilada y los análisis realizados al respecto. Para su consecución se plantearon objetivos específicos a los cuales también hemos dado respuesta a través de nuestra investigación.

El primer objetivo específico, “describir y analizar los indicadores clave relacionados con la educación inclusiva en términos de culturas, políticas y prácticas en los cinco centros educativos para evaluar la calidad de la educación inclusiva desarrollada en sus proyectos

educativo-didácticos y organizativos, puede considerarse alcanzado pues el análisis cuantitativo (de los datos del cuestionario) y cualitativo (de la información aportada por los grupos focales) de las tres dimensiones del “Index for Inclusion” permitió identificar dos indicadores clave de la educación inclusiva en las escuelas para evaluar su calidad:

- Indicador I: prácticas educativas y docentes;
- Indicador II: prácticas de gestión y organización.

El primer indicador, relacionado con las prácticas educativas y didácticas, está representado por las actividades de diseño y aplicación de itinerarios de enseñanza-aprendizaje individualizados y personalizados que tengan en cuenta las capacidades de todos los alumnos y las alumnas estimulen su participación. Por lo tanto, todas las prácticas educativas significativas y relacionadas con el interés que fomentan las habilidades de pensamiento crítico, que involucran a toda la escuela en su propio proceso de aprendizaje, que desarrollan la comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas son parte de este indicador. En particular, en lo que respecta al indicador I sobre las prácticas educativas y pedagógicas, se observó que los centros escolares elaboran sus planes de estudio sobre la base de los documentos ministeriales de referencia y los amplían en función de las necesidades del contexto escolar. La planificación educativa se realiza de forma compartida por áreas temáticas. El profesorado utiliza modelos comunes para planificar las unidades de aprendizaje y para evaluar a la población escolar.

El segundo indicador se refiere a las prácticas de gestión y organización de los centros escolares, es decir, la dirección, la coordinación de los órganos colegiados y del profesorado, las relaciones con las familias y el entorno local, la continuidad horizontal dentro de los centros y la continuidad vertical entre los distintos órdenes escolares y, por último, todas aquellas actividades organizativas encaminadas a que los edificios escolares sean accesibles y adecuados para el aprendizaje de todos y todas. El grado de acuerdo del profesorado permitió evaluar la calidad de la educación inclusiva desarrollada en los proyectos educativos y didácticos y en las prácticas de gestión y organización.

El segundo objetivo específico, “describir y analizar diferencialmente el grado de inclusión en las cinco escuelas primarias estudiadas en función de la variable género (maestro, maestra) y del tipo de escuela”, puede considerarse alcanzado, ya que, los análisis diferenciales mostraron en el grado de acuerdo del profesorado en los distintos ítems del cuestionario las diferencias significativas que surgieron en función de las variables género y centro. Podemos destacar que, de forma general, no surgieron diferencias significativas con respecto a la variable de género del profesorado, excepto en los ítems referidos a las intervenciones ecológicas

realizadas por las escuelas y a la experimentación por parte del alumnado de los ciclos de producción y consumo de alimentos, donde hubo mayor acuerdo entre los profesores. En cuanto a la variable escuela, el análisis diferencial mostró, en general, que el profesorado que trabaja en escuelas con un contexto socioeconómico medio-bajo estaba más de acuerdo con las afirmaciones que sus compañeros y compañeras que trabajan en un contexto socioeconómico medio-alto. Sólo en el ítem referido a las políticas llevadas a cabo por los centros educativos hacia el alumnado con necesidades educativas especiales y en el ítem referido al estudio de los sistemas de transporte por parte del alumnado están más de acuerdo el profesorado que trabaja en un contexto socioeconómico medio-alto.

El tercer objetivo, “establecer los puntos fuertes y débiles en cuanto a las oportunidades de inclusión de los proyectos educativos y organizativos en las cinco escuelas primarias”, también se logró alcanzar. Con los resultados de la opinión del profesorado, se puede decir, en general, que el grado de acuerdo es positivo, sin embargo, surgieron elementos críticos. Según los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo, existe un ambiente positivo y acogedor en las escuelas, se comparten valores inclusivos, se promueven los derechos humanos y el respeto mutuo, se fomenta la participación de todos los actores implicados, se promueven iniciativas contra toda forma de discriminación, se valora por igual a todos los alumnos y alumnas con sus diversidades y diferencias, existe una planificación individualizada y personalizada para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, se vela por la accesibilidad de las instalaciones escolares, existe flexibilidad organizativa, se combaten las formas de acoso escolar, se diseña un plan de estudios que hace referencia a las recomendaciones del Consejo Europeo y promueve la participación y el aprendizaje de todas las personas, se aplica la evaluación formativa y se consideran importantes las actividades inclusivas del profesorado de apoyo.

En los grupos focales, el profesorado de los centros educativos destacó en ocasiones la problemática relacionada con la colaboración con los colegas y colegas, con las familias socioeconómicamente desfavorecidas y las comunidades locales debido a la excesiva burocratización. En su opinión, los recursos en el contexto local no se utilizan adecuadamente. Los órganos colegiados son percibidos por el profesorado como formales en la gestión coordinada y participativa de sus miembros, las normas establecidas por estos órganos colegiados dificultan la personalización de los proyectos educativos y pedagógicos. Se considera que las competencias del profesorado no se conocen ni se utilizan adecuadamente. También se destaca la presencia de un liderazgo inadecuado, así como una reducción gradual a lo largo de los años de los recursos financieros y humanos disponibles para las escuelas.

La siguiente tabla resume los puntos fuertes y débiles identificados por el profesorado en el objeto de la evaluación, ver Tabla 37-.

Tabla 37

Puntos fuertes y puntos débiles del proyecto de inclusión escolar

Puntos fuertes	Puntos débiles
✓ Ambiente positivo y acogedor	✓ Problemas de colaboración entre el personal docente
✓ Presencia de valores inclusivos compartidos	✓ Problemas de colaboración/comunicación entre el personal docente y las familias
✓ Fomento del respeto mutuo	✓ Órganos colegiados que sólo expresan formalmente la gestión coordinada y participativa de todos los componentes.
✓ Fomento del respeto de los derechos humanos	✓ La colaboración entre las escuelas y las comunidades locales se ve obstaculizada por la excesiva burocratización
✓ Fomento de la participación de todos y todas	✓ Reducción gradual de los recursos financieros y humanos
✓ Promoción de iniciativas contra toda forma de discriminación	✓ Las normas formales establecidas por los órganos colegiados dificultan la personalización de los proyectos educativos y pedagógicos
✓ Igualdad de valor para todos los niños y niñas	✓ Liderazgo inadecuado
✓ Se aprecian las diferencias y diversidades individuales	✓ Iniciativas deficientes de protección del medio ambiente
✓ Planificación educativo-didáctica individualizada y personalizada para atender las diferentes necesidades educativas de los alumnos y las alumnas	✓ Conocimiento y aprovechamiento inadecuados de las competencias del personal docente
✓ Instalaciones escolares estructuralmente accesibles	✓ Pocos momentos dedicados a la reflexión colectiva sobre el proyecto in itinere
✓ Organización flexible del entorno escolar	✓ Uso inadecuado de los recursos en el contexto local
✓ Combatir el acoso escolar	
✓ Diseño de un currículo adaptado a los nuevos escenarios y recomendaciones del Consejo Europeo que fomente la participación y el aprendizaje de todos los escolares	
✓ Evaluación formativa	
✓ Importancia de las actividades inclusivas del personal de apoyo	

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el cuarto y último objetivo específico del estudio, “establecer propuestas de mejora para que la calidad de la inclusión escolar sea excelente en los cinco colegios”, puede considerarse alcanzado porque, como ya se ha mencionado, el análisis de los resultados cualitativos con los grupos focales permitió identificar los puntos débiles, por lo que surgieron

algunos aspectos que deben ser revisados y mejorados. De acuerdo con lo que surgió en los grupos focales según el profesorado, deberían activarse grupos de estudio y socialización en las escuelas para la autoformación y la mejora de la colaboración/cooperación del profesorado, especialmente entre el personal curricular y el de apoyo. Hay que aumentar las iniciativas dirigidas a las familias, reducir la excesiva burocracia en las relaciones entre las escuelas y las comunidades locales y mejorar el diálogo y la confrontación constructiva entre los órganos de gobierno de las escuelas y el personal docente. Revisar la forma en que se conocen las competencias del personal docente para su mejor aprovechamiento dentro de la escuela. Según el profesorado, también sería importante prever una evaluación continua de las actividades educativas y pedagógicas previstas, según criterios comunes, para poder redefinirlas en términos de eficiencia y eficacia. Por último, hay que aumentar los recursos humanos y financieros, promover iniciativas ecológicas para proteger el medio ambiente y fomentar un mejor conocimiento de los recursos que ofrece la zona para su adecuada utilización. La siguiente Tabla 38 recoge las propuestas de mejora establecidas por el grupo de profesorado.

Tabla 38

Propuestas de mejora del proyecto de inclusión escolar

Propuestas de mejora	
✓	Activar grupos de estudio y socialización para la autoformación con el fin de mejorar la colaboración/cooperación entre el personal docente, especialmente entre el personal curricular y el personal de apoyo
✓	Prever más iniciativas dirigidas a los padres y oportunidades para debatir la oferta educativa con ellos
✓	Mejorar el diálogo y la confrontación constructiva entre los órganos colegiados y el personal docente
✓	Reducir la burocracia en las relaciones entre las escuelas y las comunidades locales
✓	Aumentar los recursos financieros y humanos
✓	Aumentar las iniciativas ecológicas para proteger el medio ambiente
✓	Revisar el conocimiento de las competencias del personal docente para mejorar su aprovechamiento
✓	Prever una evaluación in itinere de las actividades propuestas según criterios comunes para una posible redefinición de las actividades
✓	Aumentar el conocimiento de los recursos que ofrece la zona y su uso adecuado

Fuente: elaboración propia.

Observando los puntos más destacados del trabajo realizado se puede observar que el proceso de inclusión está intrínsecamente ligado al reconocimiento de la complejidad de los proyectos educativo-didácticos y de los modelos organizativos de las escuelas examinadas. Así pues, hablar de una escuela inclusiva significa, en esencia como también han demostrado

estudios anteriores (Arcangeli et al., 2016; Sannipoli, 2015; Schiffer, 2016), promover y aplicar culturas, políticas y prácticas que afectan profundamente a la forma de pensar y organizar los recursos materiales y humanos. Por lo tanto, en respuesta a la primera pregunta de investigación (¿Cómo deben ser los proyectos educativos y organizativos en una escuela inclusiva?), los modelos de organización escolar y los proyectos educativos diseñados para desarrollar entornos de aprendizaje inclusivos deben ser supervisados a lo largo del tiempo para poner de manifiesto los progresos realizados y las áreas críticas de mejora. En resumen, quedó claro que abordar un reto tan complejo como la inclusión requiere un cambio sistémico, en el que incluso pequeños cambios en las interacciones y los contextos educativos pueden tener un impacto significativo. Por último, el buen grado de acuerdo del profesorado con las culturas, políticas y prácticas inclusivas de las cinco escuelas primarias permitió responder a la segunda pregunta de la investigación (¿cómo son las culturas, políticas y prácticas inclusivas en la provincia de Trapani?).

9.3. Limitaciones y prospectiva de la investigación

En el desarrollo de la investigación se encontraron una serie de aspectos que constituyeron una dificultad para el estudio. Las principales limitaciones del estudio, que comentaremos a continuación, son las siguientes:

- La muestra participante en el estudio
- Los instrumentos utilizados (cuestionario y grupos focales)
- Fuentes de información
- Logística y plazos
- Emergencia sanitaria por la pandemia originada por el Covid -19

La muestra participante en el estudio (solo son 5 escuelas) nos permitió conocer sólo un segmento de la escuela obligatoria italiana (la escuela primaria), que representa sólo el 10,6% de las escuelas primarias estatales de la provincia de Trapani. La evaluación se refería únicamente al grado de acuerdo con las afirmaciones del personal docente de las escuelas.

El apretado calendario acordado con el personal administrativo de los centros educativos para la administración del cuestionario limitó el contacto personal de la investigadora con el profesorado y, por tanto, el estudio en profundidad del tema investigado.

Los criterios de validez del grupo focal se consideran limitados, ya que los miembros de los grupos focales (profesorado con funciones instrumentales dentro del centro) fueron identificados por el personal directivo de los centros, por lo que hubiera sido útil un cribado previo por parte de la investigadora para seleccionar a los participantes para evitar la existencia

de conocidos personales entre ellos o jerarquías de tipo profesional y social. Además, la rapidez de la interacción durante el debate no siempre permitió un examen en profundidad de todas las cuestiones tratadas, ya que el tiempo de que disponían los participantes era breve y no les permitía expresar adecuadamente sus opiniones y motivaciones sobre cada aspecto.

Las fuentes de información adicionales eran en papel (PTOF, presupuestos, organigramas), se cree que habría surgido más información sobre el contexto si también hubiera habido la posibilidad de entrevistar al personal directivo y administrativo de las escuelas.

La logística organizativa y el calendario de ejecución ampliaron el tiempo de recogida de datos. La emergencia sanitaria del Covid 19 provocó el cierre de las escuelas que lo atendían, lo que ralentizó y dificultó el contacto con las cifras de remisión a la escuela.

Aunque los resultados de esta investigación no son exhaustivos ni generalizables, pueden ofrecer puntos interesantes para la reflexión crítica sobre el estado de los proyectos inclusivos implementados por las escuelas examinadas y, por lo tanto, adquieren un valor heurístico para posteriores investigaciones.

Por otra parte, si bien es cierto que la tesis ha contribuido a responder a distintas cuestiones planteadas sobre el tema tratado, también lo es que esto ha llevado a que surgieran otros interrogantes como base de futuras líneas de investigación. A continuación se presentan aquellas que se entiende pueden suscitar más interés:

- ¿Qué piensan las familias, el alumnado y el personal administrativo de los centros escolares sobre las culturas, políticas y prácticas de inclusión?
- ¿Cómo son las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas en las escuelas de la provincia de Trapani en el período de la emergencia covid 19?
- ¿Y cómo son las culturas, políticas y prácticas inclusivas en todo el segmento de la educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria) en la provincia de Trapani?

Referencias bibliográficas

- Adorno, T.W. (1970). *Dialettica negativa*. Einaudi.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 293-308.
<https://doi.org/10.1080/0305764910210304>
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Psychology Press.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/13603110050059150>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. *The SAGE handbook of special education*, 146-159.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? Prospects. *Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34.
<https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 167-170.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Albrecht, G. L., Seelman, K. D., & Bury, M. (Eds.). (2001). *Handbook of disability studies*. Sage Publications.
- Angori, S. (1998). Differenza-Diversità. *Studium Educationis*, 2, 357-359. <http://hdl.handle.net/11365/7461>
- Annaloro, E. (2015). Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola. *Educazione democratica*, 9, 83-93.
- Antonietti, M., Bertolini, C., & Veneziani, A. (2018). Inclusion and preschool between theory and teachers' opinion. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 153-174. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2551>
- Apple, M. A. (2014). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge.
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.
- Assembly, U. G., & Session, S. F. (2006). The Convention on the rights of persons with disabilities and its optional protocol. United Nations.
- Augenti, A. (1977). *La questione scolastica dei ragazzi handicappati*. Le Monnier.
- Avon, A. (2009). *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*. Franco Angeli.

- Avon, A. (2010). Handicap (Integrazione alunni disabili). *Repertorio*. Dizionario normativo della scuola.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Azzolini, D., & Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 82-96. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.11.002>
- Balatella, P., & Littamé, E. (2009). *I diritti delle persone con disabilità*. Erickson.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Franco Angeli.
- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., & Salatin A. (2016). *La Buona Scuola. Sguardi critici dal documento alla Legge*. Franco Angeli.
- Ball, S. J. (2010). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm?. *European educational research journal*, 9(2), 124-137. <https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.2.124>
- Ballantine, J. H., Hammack, F. M., & Stuber, J. (2017). *The sociology of education: A systematic analysis*. Routledge.
- Barban, N., & White, M. J. (2011). Immigrants' children's transition to secondary school in Italy. *International Migration Review*, 45(3), 702-726. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2011.00863.x>
- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: A case for anti-discrimination legislation*. Hurst Co.
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability. A sociological introduction*. Polity Press.

- Barton, L., & Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. Routledge and Kegan Paul
- Barton, L. (1988). Research and practice: the need for alternative perspectives. *The politics of special educational needs*, 79-95.
- Barton, L., & Oliver, M. (1992). Special needs: Personal trouble or public issue. *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary education reforms*, 66-87.
- Batini, F. (2011). *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Armando.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special education*, 28(2), 80-94. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020701>
- Beierwaltes, W. (1989). *Identità e differenza (Vol. 4)*. Vita e Pensiero.
- Bellatalla, L. (2007). *Scienza dell'educazione e diversità. Teorie e pratiche educative*. Carocci.
- Benadusi, L. (2006). Dall'eguaglianza all'equità. *Uguaglianza e equità nella scuola*. Erickson.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational studies*, 1(1), 23-41. <https://doi.org/10.1080/0305569750010105>
- Bernstein, B. (2005). *Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Berrigan, C. (1987). Integration in Italy: A Dynamic Movement. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED294341>
- Berrigan, C., & Taylor, D. (1997). Everyone belongs: School inclusion and social relationships in Italy. *TASH Newsletter*, 21-22.
- Bertagna, G. (2008). *Autonomia - Storia, bilancio e rilancio di un'idea*. La scuola.
- Bertagna, G. (2009). *Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta «autonomia scolastica»* (14). FGA Working Paper.

- Bertin, G. M., & Contini, M. (1983). *Costruire l'Esistenza. Il riscatto della ragione Educativa*. Armando.
- Bertin, G. M., & Contini, M. (2004). *L'educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.
- Bertolini, P. (1996). Differenza. In *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*. Zanichelli.
- Beseghi, E.V., & Telmon (1992). *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. La Nuova Italia.
- Besozzi, E. (2009). Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza. *Notiziario-Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università*, 34(3), 22-40. <https://C:/Users/Utente/Downloads/Relazione-CEI-Besozzi-def.pdf>
- Bickenbach, J. E., Chatterji, S., Badley, E. M., & Üstün, T. B. (1999). Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps. *Social science & medicine*, 48(9), 1173-1187. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(98\)00441-9](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(98)00441-9)
- Bifulco, R., Celotto, A., & Olivetti, M. (2006). *Commentario alla Costituzione* (Vol. 1). UTET giuridica.
- Biklen, D. (1985). *Achieving the Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*. Teachers College Press.
- Blatt, B. (1970). *Exodus from Pandemonium: Human abuse and a reformation of public policy*. Allyn e Bacon.
- Bonfiglio, L., & Picci, L. (2019). Interventi precoci sulle difficoltà dell'apprendimento attraverso una comunicazione adatta alle generazioni digitali: didattica capovolta e tecnologie. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 3(1). <https://doi.org/10.32043/gsd.v1i1.107>

- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99. <https://doi.org/10.1080/0305764960260107>
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Nes, K., & Stromstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (3th ed., text rev.). Centre for Studies in Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Il nuovo Index per l'inclusione*. Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. FUHEM, OEI.
- Bottani, N. (2006). Benadusi (a cura di). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Erickson.
- Boyle, J., & McCartney, E. (2016). *Parameters of service delivery and the Strathclyde Language Intervention Program (SLIP)*. Paul Brookes.
- Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001). History of disability. *Handbook of disability studies*, 11-68.
- Brennan, W. K. (1982). *Changing special education now*. Open University Press.
- Brennan, W. K. (1985). *Curriculum for special needs*. Open University Press.

- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. The MIT Press.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.
- Burgio, G. (2008). *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale*. Una ricerca etnopedagogica. Mimesis.
- Bury, M. (1996). Defining and researching disability: challenges and responses. *Exploring the divide*, 18-38.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Cleup.
- Caldin, R. (2014). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 4(2), 65-77.
https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/788/540.
- Caldin, R., & Righini, G. (2017). Lo “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”: un bisogno educativo speciale?. *Studium Educationis-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), 39-54.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@ re*, 17(1).
<http://dx.doi.org/10.13128/formare-20600>
- Cambi, F., & Ulivieri, S. (1994). *I silenzi dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141-149.
[https://C:/Users/Utente/Downloads/03-2-Camedda_ISS_15-2\(1\).pdf](https://C:/Users/Utente/Downloads/03-2-Camedda_ISS_15-2(1).pdf)
- Canestri, G., & Ricuperati, G. (1976). *La scuola in Italia dalla legge casati a oggi*. Loescher.
- Canevaro, A. (1986). *Handicap e identità*. Capelli Editore.

- Canevaro, A., & Gaudreau, J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Carocci.
- Canevaro, A. (2002). Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Una premessa metodologica. In *Atti del Seminario Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell'Europa Meridionale*. Roma (14 giugno 2002), Del Cerro.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 181-184. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/332>
- Capo, P. (2009). L'integrazione possibile. In *Atti del Seminario di formazione: Studenti con disabilità, per una scuola a misura di tutti* (pp. 6-14). Roma Edscuola.
- Carocci, F. (2016). *Nuovo Index per l'inclusione*. Carocci.
- Castoldi, M., & Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Mondadori Università.
- Centro di Studio sull'Educazione Inclusiva (CSIE). (2008). *Bishopswood: Good Practice Transferred*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Charlton, J.I. (1998). *Nothing about us without us: Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press.
- Chiosso, G. (2003). *Teorie dell'educazione e della formazione*. Mondadori Università.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards inclusive Schools?* David Fulton.
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education: a student's guide*. Sage.
- Cole, M. (2003). *Education. Equality and Human Rights. Issues of Gender, "Race", Sexuality, Special Needs and Social Class*. Routledg.
- Contini, D., & Azzolini, D. (2016). Performance and decisions: Immigrant–native gaps in educational transitions in Italy. *Journal of Applied Statistics*, 43(1), 98-114. <https://doi.org/10.1080/02664763.2015.1036845>

- Copeland, I. C. (1997). Pseudo-science and dividing practices: a genealogy of the first educational provision for pupils with learning difficulties. *Disability & Society*, 12(5), 709-722. <https://doi.org/10.1080/09687599727001>
- Corsini, F. (2011). La diversità come esperienza conoscitiva: una prospettiva sociologica. Monceri F. (a cura di) *Percorsi nel sé. Identità, diversità, multiculturalismo*. ETS.
- Cottini, L., & Morganti A. (2015). *Evidence Based Education e pedagogia speciale*. Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2). <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18512>
- Cottini, L. (2021). Servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se sono rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale. *Italian Journal of special education for inclusion*, 9(1), 074-079. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-10>
- Council for Exceptional Children (CEC). (2008). *12 Principles for Successful Inclusive Schools*. CEC Today Newsletter (May).
- Curci, S. (2002). *Pedagogia del volto: educare dopo Levinas*. Editrice Missionaria Italiana.
- D'Alessio, S. (2012). *Inclusive education in Italy* (Vol. 10). Springer Science & Business Media.
- D'Amico, N. (2010). Storia e storie della scuola italiana. *Dalle origini ai giorni nostri*. Zanichelli.
- Davis, L. J. (2006). The end of identity politics and the beginning of dismodernism. *The disability studies reader*, 231-243.
- De Anna, L. (1998). *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Guerini.
- De Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Franco Angeli.

- Delors, J. (1996). Learning: The treasure within (Report to UNESCO on the International Commission on Education for the Twenty-First Century, Paris UNESCO 1996). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 24(1), 253-258.
- De los Santos, P. J. UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: Unesco. *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*, 82.
- Dene McCleary, I. (1985). Intervention programs for young handicapped children in Europe: An overview. *Journal of the Division for Early Childhood*, 9(3), 195-205.
<https://doi.org/10.1177/105381518500900301>
- Department of Educational Science (DES). (1978). Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. Her Majesty's Stationary Office.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*. Ed. de Minuit.
- d'Europa, C. (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale: "vivere insieme in pari dignità"*. Ministri degli Affari esteri del Consiglio d'Europa nel corso della loro 118a sessione ministeriale (Strasburgo, 7 maggio 2008). Strasbourg.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Sansoni.
- Donati, P. (2008). *Oltre il multiculturalismo*. Laterza.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.
- Dovigo, F. (2008). *Index per l'inclusione. Una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. Erickson.
- Dovigo, F., Favella, C. D., Gasparini, F., Pietrocarlo, A., Rocco, V., & Zappella, E. (2015).

- Special Education Needs and Inclusive Practices. An International Perspective. *Atti del Convegno, Conference Proceedings: Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale*. Università di Bergamo.
- Dovigo, F. (2016). Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva. *Atti del Convegno*. Università di Bergamo.
- Dovigo, F., & Pedone, F. (2019). *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*. Carocci.
- Driedger, D. (1989). *The Last Civil Rights Movement*. Hurst.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded—Is much of it justifiable?. *Exceptional children*, 35(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/001440296803500101>
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2008). *Voci Nuove: Accogliere la Diversità a Scuola*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE). (2018). European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report.
- Falzetti, P., & Ricci, R. (2012). Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana. *Roma Espanet Conference: Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa*. <http://www.espanet-italia.net/component/content/article/23-conferenza2012/programma-conferenza2012/120-sessione-s1.html>.

- Fassari, L. (2000). *Managerializzazione della scuola ed organizzazione curricolare: spunti di riflessione per un dibattito incrociato*. Carocci.
- Ferrucci, F. (2004). *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*. Rubettino.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2016). Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 47-66.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice-What, why and how? In C. Tilestone, L. Florian, & R. Rose (eds.), *Promoting Inclusive Practice* (pp. 31-44). Routledge.
- Forest, M., & Pearpoint, J. C. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational leadership*, 50, 26-26.
- Foucault, M. (1961). *Folie et déraison: histoire de la folie á l'âge classique*. Plon.
- Fuligni, A. J., & Yoshikawa, H. (2003). Socioeconomic resources, parenting, and child development among immigrant families. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 107–124). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gabrielli, G. (2013). *La diversità come dono e sfida educativa*. Franco Angeli.
- Galanti, M. A., Giaconi, C., & Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9(1), 007-014. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-01>
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation á la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124. <https://doi.org/10.7202/007151ar>

- Gandolfi, S. (2009). *L'educazione inclusiva: prospettive dell'UNESCO*. Conferenza Internazionale. Tipografia Testa.
- Gardou, C. (2010). *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Érés.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive? Parlons en. Il n'y a pas de vie minuscule*. Érés.
- Garland, R. (1995). *The Eye of the Beholder: Deformity and Disability in the Graeco-Roman World*. Duckworth.
- Gaspari, P. (2013). Una cornice epistemologica per i bisogni educativi speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(4), 344-354. [https://C:/Users/Utente/Downloads/06-Gaspari_ISS_12-4\(1\).pdf](https://C:/Users/Utente/Downloads/06-Gaspari_ISS_12-4(1).pdf)
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Guerini Scientifica.
- Gasperoni, G. (2012). Fondazione Giovanni Agnelli, Rapporto sulla scuola in Italia 2011, 2011. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 53(3), 529-530. 10.1423/38253
- Gaudreau, J. (2009). L'assunzione di educabilità a scuola: necessità e limiti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(2), 127-134. https://issuu.com/pensamultimedia/docs/sfogliabile_1-13/39
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Carocci.
- Genovesi, G. (2004). *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*. Laterza.
- Goffman, E. (2002). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday & Company.
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Simon and Schuster.
- Goussot, A. (2014). Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra bisogni educativi speciali e processi inclusivi. *Pedagogia speciale e BES*. Anicia.
- Graglia, M. (2012). *Omofobia. Strumenti e analisi di intervento*. Carocci.

- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.
10.1037/h0063487
- Hall, J. (2018). Integration, Inclusion -What does it all mean?. In *Whose Choice?* (pp. 82-102).
Routledge.
- Hargreaves, D. (2012). *The challenge for the comprehensive school: culture, curriculum and
community*. Routledge.
- Hegarty, S., Pocklington, K., & Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the
Ordinary School*. NFER-Nelson.
- Hegarty, S., & Pocklington, K. (1982). *Integration in action*. NFER-Nelson.
- Heidegger, M. (1957). *Identitát und Differenz*. Neske.
- Humphries, S., & Gordon, P. (1992). *Out of Sight: The Experience of Disability, 1900-50*.
Northcote House.
- Hunt, P. (Ed.). (1966). *Stigma: The experience of disability*. G. Chapman.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessitá e attivare
tutte le risorse*. Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2009). Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e
progettare risorse efficaci e inclusive. Sperimentazione di un software gestionale per gli
insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 8
(5). [https://integrazioneinclusione.wordpress.com/progetti-2/bisogni-educativi-
speciali-e-icf/](https://integrazioneinclusione.wordpress.com/progetti-2/bisogni-educativi-speciali-e-icf/)
- Ianes D., Demo H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2016). *Orizzonte inclusione: Idee e temi da vent'anni di scuola
inclusiva*. Erickson.
- Inclusion International. (1996, April) *Inclusion: News from Inclusion International*. Bruxelles:
Inclusion International (p. 12).

- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2009). *La disabilità in Italia: Il quadro della statistica ufficiale*. ISTAT. <https://ebiblio.istat.it/SebinaOpac/resource/la-disabilita-in-italia-il-quadro-della-statistica-ufficiale/IST0053152>.
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE). (2018). *Presentato al Miur il Monitoraggio nazionale 2018 sul Sistema ITS*. INDIRE. <http://www.indire.it/2018/04/17/presentato-al-miur-il-monitoraggio-nazionale-2018-sul-sistema-its/>
- Kirp, D. L. (1982). Professionalization as a policy choice: British special education in comparative perspective. *World Politics*, 34(2), 137-174. <https://doi.org/10.2307/2010261>
- Larocca, F. (1999). *Nei frammenti l'intero*. Franco Angeli.
- Lascioli, A. (2001). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Franco Angeli.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato*. Erickson.
- Lévinas, E. (1961). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. Martinus e Nijhott.
- Lévinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Martinus e Nijhott.
- Leyden, G. (1978). The process of reconstruction: an overview. *Reconstructing Educational Psychology*. Croom Helm Publishers.
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: challenging theory and practice in education*. Sage Publications.
- Macchia, V., Demo, H., Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2020). Una ricerca azione partecipativa in alcune scuole altoatesine. *Instrumente für Inklusion*, 1-208. <http://digital.casalini.it/9788835104216>
- Magrab, P., & Unesco. (2003). *Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. Unesco.
- Marradi, A., Pavsic, R., & Pitrone, M. C. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Il mulino.

- Martinez, R. I. O., Tello, M. N. B., & Vargas, L. A. (2018). La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 20(2), 2-2. <https://doi.org/10.17139/raab.2018.0020.02.02>
- Maviglia, M. (2008). Vedi alla voce: Integrazione. In G. Onger (Ed.), *Trent'anni di integrazione. Ieri, oggi, domani* (pp. 15-38). Vannini Editrice.
- Meazzini, P. (1978). *Che cos' é il modello medico*. Giunti-Barbera.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Vannini.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalá, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability studies, Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Meijer, C. J. (Ed.). (2003). In Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries.
- Meuret, D. (2002). A system of equity indicators for educational systems. In *In pursuit of Equity in Education* (pp. 133-164). Springer, Dordrecht. 10.1007/0-306-47579-0_6.
- Meuret, D. (2003). Efficacité et équité des collèges, l'effet établissement. In J. L. Derouet (Ed.), *Le collège unique en questions* (pp.50-66). PUF.
- Meuret, D., (2006). Valutare l'equità dei sistemi scolastici. In N. Bottani, e L. Benadusi (Eds.), *Uguaglianza e equità nella scuola* (pp. 39-60). Erickson.
- Milito, D. (2020). Il Dirigente Scolastico e l'inclusione educativa: un nuovo progetto per la scuola dell'autonomia, 426-447. Armando.
- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (MIUR). (2009). *Le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. MIUR. <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>.

- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (MIUR). (2011a). *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione. Dati statistici 2009/2010*. ISTAT. <https://www.istat.it/it/archivio/6283>
- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (MIUR). (2011b). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*. MIUR. https://miur.gov.it/web/guest/ricercatag//asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/188260
- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (MIUR). (2017). *Comunicato Stampa: Conclusa la prima parte dei lavori della Cabina di regia per il coordinamento di ITS e lauree professionalizzanti*. MIUR. <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/conclusa-la-prima-parte-dei-lavori-della-cabina-di-regia-per-il-coordinamento-di-its-e-lauree-professionalizzanti>
- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (MIUR). (2018). *Focus: Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2018/19*. MIUR. <https://miur.gov.it/web/guest/pubblicazioni>.
- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (Miur). (2019a). Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia Ufficio XI – Ambito territoriale di Trapani. *Organico di Diritto dell'Infanzia e Scuola Primaria – Anno scolastico 2018/19*. MIUR. <https://www.tp.usr.sicilia.it/index.php/tutte-le-news/560-organico-di-diritto-scuola-dell-infanzia-e-scuola-primaria-anno-scolastico-2018-2019>
- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (MIUR). (2019b). Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia Direzione generale. *La scuola in Sicilia a. s. 2018/19*. MIUR. <https://www.usr.sicilia.it/index.php/il-direttore/24-generale/2795-pubblicazione-la-scuola-in-sicilia-a-s-2018-2019>.

- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international paradigms*. Routledge.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva*. Erickson.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. Social contexts. David Fulton Publishers.
- Mogu rou, L., & Santelli, E. (2015). The educational supports of parents and siblings in immigrant families. *Comparative Migration Studies*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40878-015-0012-9>.
- Montanari, M. (2019). L'inclusione degli alunni con 'bisogni educativi speciali «BES» nella scuola primaria: un percorso di ricerca nel contesto nazionale [Tesi di Dottorato]. Universit  degli Studi di Urbino (UNIURB). <http://hdl.handle.net/11576/2665492>
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 335-349. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-24>
- Morin, E. (2000). La testa ben fatta. *Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, 132.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Morris, P. (1969). *Put Away*. Routledge.
- Mussino, E., & Strozza, S. (2012). The Delayed School Progress of the Children of Immigrants in Lower-Secondary Education in Italy. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.640014>
- Mussino, E., & Strozza, S. (2012). The delayed school progress of the children of immigrants in lower-secondary education in Italy. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.640014>

- Nacci, A. M. (2019). Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione. *Studi sulla Formazione*, 22(1), 336-338.
- Nind, M., Sheehy, K., Simmons, K., & Rix, J. (2004). *Inclusive Education. Diverse Perspectives*. Fulton.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Erickson.
- Nocera, S. (2015). *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "buona scuola"*.
Key
- Nocera, S., Tagliani, N., & Associazione italiana persone Down. (2017). *La normativa inclusiva nella "Buona Scuola". I decreti della discordia*. Erickson.
- Nociforo, O. (2010). *Da Berlinguer a Gelmini, Come (non) cambia la scuola*. Editoriale Tuttoscuola.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Il Mulino.
- Oliver, M. (1988). The social and political context of educational policy: the case of special needs. *The Politics of Special Educational Needs*. Falmer.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2008). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: policies, statistics and indicators*.
OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools. *Equity and*

Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, 1-165. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand. Unesco.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (1994). *World conference on special needs education: Access and quality*. Unesco.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (1997). *International Standard Classification of Education-ISCED 1997: November 1997*. Unesco.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2000). *Education for all: Meeting our collective commitments. Framework report adopted by the World Education Forum in Dakar, April 26–28*. Unesco.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2001). *The open file on inclusive education*. Unesco.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Unesco.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International*

- Conference on Education (ICE). *Geneve International Conference on Education: Vol. 25 Inclusive education: The way of the future* (p. 28). Unesco.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Unesco.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2015). Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. In *Symposium conducted at the meeting of World Education, Incheon, Republic of Korea*.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2017). Educazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile – Obiettivi di apprendimento. Unesco. <https://www.unesco.it/it/News/Detail/440>
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.
- Parson, T. (1951). *The social system*. Routledge.
- Pavone, M. (2001). *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*. La Scuola.
- Pavone, M. R. (2003). *La formazione dei docenti per gli allievi con bisogni educativi particolari in contesti di integrazione scolastica*. Celid.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Mondadori.
- Perucca, A., & Simone, M.G. (2012). *Società mondo e pedagogia della differenza*. Guida.
- Peters, S. (1995). Disability baggage: Changing the educational research terrain. *Making difficulties: Research and the construction of special educational needs*, 59-74.

- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, 191-201.
- Pinnelli, S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 183-194.
- Poggi, A. (2002). Istruzione, formazione professionale e Titolo V: alla ricerca di un (indispensabile) equilibrio tra cittadinanza sociale, decentramento regionale e autonomia funzionale delle Istituzioni scolastiche. *Le Regioni*, 30(4), 771-814. 10.1443/5699
- Poggi, A. (2005). La legislazione regionale sull'istruzione dopo la revisione del Titolo V. *Le Regioni*, 33(5), 927-938. 10.1443/21283
- Poggi, A. (2008). Autonomia scolastica e decentralizzazione. *FGA working paper*, 6, 3-17.
- Pomponi, M. (2021). La Ricerca-Formazione, quale modello sostenibile per lo sviluppo dell'apprendimento professionale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(1), 757-763. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-01-21_64
- Ponzio, A. (2007). *Fuori luogo. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico*. Meltemi.
- Potts, P. (1997). Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country. *Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, Alemania*.
- Prud'Homme, L., Ramel, S., & Vienneau, R. (2011a). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Education et Francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Prud'Homme, L., Ramel, S., & Vienneau, R. (2011b). Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. *Education et Francophonie*, 31(2). <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1234>

- Ramírez, M. C. L. (2019). Aprendizaje social basado en el uso de dispositivos móviles. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(13), 48-52.
<https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/121>
- Regio Decreto sull'obbligo dell'istruzione n. 3126 art. 5 (R D) (del 3 dicembre 1923), GU n. 28. Normattiva.
<https://www.normattiva.it/urires/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1923-12-31:3126>
- Regio Decreto sul regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi di istruzione n. 653 art.5 (R D) (del 4 maggio 1925), GU n. 120. Normattiva.
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1925-05-04:653>.
- Reynolds, M. C. (1962). A framework for considering some issues in special education. *Exceptional children*, 28(7), 367-370. <https://doi.org/10.1177/001440296202800705>
- Roaf, C., & Bines, H. (1989). *Needs, Rights and Opportunities: Developing Approaches to Special Education*. Falmer.
- Robertson, S. L. (2014). Untangling theories and hegemonic projects in researching education and the knowledge economy. In *A companion to research in education* (pp. 267-276). Springer, Dordrecht.
- Rottenberg, C. J. (1992). Integration of the Handicapped: A Comparative Review. *BC Journal of Special Education*, 16(1), 59-68. <https://eric.ed.gov/?id=EJ450130>.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge journal of education*, 26(1), 71-85.
<https://doi.org/10.1080/0305764960260106>
- Ruzzante, G. (2016). *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*. Università di Padova.
<https://aisberg.unibg.it/handle/10446/61810>

- Ruzzante, G. (2017). La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 257-262.
<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/2599/2306>
- Sabando, D., Puigdemívol, I., & Torrado, M. (2016). Profile questionnaire of inclusive primary schools in Catalonia. Relationship between the inclusive center profile and academic achievement of primary schools in Catalonia. Preliminary results. In F. Dovigo, C. Favella, A. Pietrocarlo, V. Rocco, & E. Zappatella (Ed.), *Atti del Convegno: Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 175-179). Università di Bergamo.
- Sandulli, A. (2003). *Il sistema nazionale di istruzione*. Il Mulino.
- Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Franco Angeli.
- Santagati, M., & Ongini, V. (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale as 2013/14*. Fondazione Ismu.
- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*. Mondadori.
- Santambrogio, A. (2003). *Introduzione alla sociologia delle diversità*. Carocci.
- Santoni Rugio, A. (2006). *Maestre e maestri*. Carocci.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, 26(1), 5-18.
<https://doi.org/10.1080/0305764960260101>
- Scotto Luzio, A. (2007). *La scuola degli italiani*. Il Mulino.
- Scuola di Barbiana, (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Schiffer, C. (2016). Research on the Index-process. In F. Dovigo, C. Favella, A. Pietrocarlo, V. Rocco, & E. Zappatella (Ed.), *Atti del Convegno: Nessuno escluso. Trasformare la*

- scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 186-189).
Università di Bergamo.
- Sebba, J., e Sachdeva, D. (1997). *What works in inclusive education*. Barnardo's.
- Sen, A.K. (1976). Poverty: An Ordinal Approach to Measurement. *Econometrica*, 44(2), 219-231. <https://doi.org/10.2307/1912718>
- Sen, A.K., (1982). *Choise, Welfare and Measurement. Scelta, benessere, equitá*. Il Mulino.
- Sen, A.K. (1992). *Inequality reexamined*. Russel Sage Foundation
- Senge, P. M. (1999). Il nuovo lavoro del leader. Costruire l'apprendimento nelle organizzazioni. *Leadership*, 31-60.
- Servizio Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI). (2011). *Le rilevazioni degli apprendimenti A. S. 2010/11*. INVALSI. http://C:/Users/Utente/Downloads/Rapporto_SNV_2011_e_Prova_nazionale_2011.pdf
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge.
- Sola, S., & Terrusi, M. (Eds.). (2009). *La differenza non é una sottrazione: libri per ragazzi e disabilitá*. Lapis.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Concluding remarks: Concerns about inclusion. *Inclusion: A Guide for Educators*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Strathern, M. (2000). The tyranny of transparency. *British Educational Research Journal*, 26(3), 309-321. <https://doi.org/10.1080/713651562>
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special education*, 24(3), 103-107. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00024>

- Thomas, G., Walker, D., and Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. Routledge Falmer.
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive Education: Readings and Reflections*. Inclusive Education. Open University Press.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2006). *The making of the inclusive school*. Routledge.
- Topping, K. J., & Maloney, S. (Eds.). (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. Psychology Press.
- Treille, A., Italiana, C., & Agnelli, F. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Erickson.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. *Is there a desk with my name on it? The politics of Integration*, 79-92.
- Ulivieri, S. (1992). *Educazione e ruolo femminile*. La Nuova Italia.
- Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). (1976). *The Union of the Physically Impaired Against Segregation and the Disability Alliance Discuss Fundamental Principles of Disability: Being a Summary of the Discussion Held on 22nd November, 1975 and Containing Commentaries from Each Organisation*. Union of the Physically Impaired Against Segregation.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS).
- Vattimo, G. (2001). *Le avventure della differenza*. Garzanti.
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (2013). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Routledge.

- Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00363.x>
- Wieviorka, M. (2007). *L'inquietudine delle differenze*. Mondadori.
- Williams, G. H. (1983). The movement for independent living: An evaluation and critique. *Social Science & Medicine*, 17(15), 1003-1010. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(83\)90403-3](https://doi.org/10.1016/0277-9536(83)90403-3)
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Blackwell.
- World Conference on Education for All, & Meeting Basic Learning Needs. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Inter-Agency Commission.
- Young, M., & Muller, J. (2015). *Curriculum and the specialisation of knowledge: Studies in the sociology of education*. Routledge.
- Zappaterra, T. (2014a). I Bisogni Educativi Speciali e la scuola. Il Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici di Apprendimento, 193-205.
- Zappaterra, T. (2014b). Chi sono gli alunni con Bisogni Educativi Speciali? Riflessioni a margine di una recente normativa, 64-68.
- Zelioli, A. (1977). *Il problema degli handicappati nella legislazione italiana*. Edizioni Istituto Psico-pedagogico Pio XII.
- Zolli, P., & Cortelazzo, M. (2002). *Il nuovo etimologico: DELI-dizionario etimologico della lingua italiana*. Zanichelli.

ANEXOS

	Moltis- simo	Abba- stanza	Poco	Pochis- simo	Ho bisogno di maggiori informazioni
B. CREARE POLITICHE INCLUSIVE					
<i>B1. Sviluppare la scuola per tutti</i>					
1. La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La selezione e la carriera del personale sono trasparenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. La scuola riduce le sue emissioni di CO ₂ e l'utilizzo di acqua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>B2. Organizzare il sostegno alla diversità</i>					
1. Tutti le forme di sostegno sono coordinate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il bullismo viene contrastato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Moltis- simo</i>	<i>Abba- stanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Pochis- simo</i>	<i>Ho bisogno di maggiori informazioni</i>
C. SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE					
<i>C1. Costruire curricoli per tutti</i>					
1. Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del-cibo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>C2. Coordinare l'apprendimento</i>					
1. Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gli alunni apprendono in modo cooperativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La disciplina è basata sul rispetto reciproco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Moltis- simo</i>	<i>Abba- stanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Pochis- simo</i>	<i>Ho bisogno di maggiori informazioni</i>
10. Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le tre cose che mi piacciono di più di questa scuola:					
.....					
.....					
.....					
Le tre cose che vorrei cambiare di questa scuola:					
.....					
.....					
.....					

Anexo 2. Preguntas Grupo focales profesorado

Dimensión A. Crear culturas inclusivas

A1. Construir comunidades

1. Todas las personas deben sentirse bienvenidas

- ¿Qué tipo de recepción ofrece la escuela? (a todo el estudiantado local, extranjero y discapacitado)
- ¿La información está disponible para todas las personas y se anuncia en otros idiomas que no sean la lengua materna?
- ¿Valora la escuela a las comunidades y culturas locales en sus comunicaciones externas?
- ¿Muestran la comunidad y los miembros del consejo escolar, el personal, el estudiantado, las familias un sentido de pertenencia a la escuela?

2. El alumnado se ayuda entre sí.

- ¿Ofrece el estudiantado ayuda a sus compañeros y compañeras de clase y buscan ayuda cuando la necesita?
- ¿Es la amistad entre estudiantado el producto de compartir actitudes en lugar de la competencia?
- ¿El estudiantado evita las etiquetas sexistas, homofóbicas, racistas o de otro tipo?
- ¿El estudiantado valora los logros de sus compañeros y compañeras que tienen puntos de partida diferentes a los suyos?
- ¿Es consciente el estudiantado de que sus posibles conflictos deben resolverse de forma no violenta y educada?

3. El profesorado colabora entre ellos.

- ¿Interactúa respetuosamente entre sí el profesorado, independientemente de su papel en la escuela, su condición social, su género, su origen (sur, centro o norte), su sexualidad o su origen étnico?
- ¿Está todo el profesorado involucrado en las reuniones y participa activamente en ellas?
- ¿Participa todo el profesorado de planes de estudio y de apoyo en el diseño y la evaluación de los planes de estudio?
- ¿Sirve la colaboración de el profesorado como modelo de colaboración del estudiantado?
- ¿Todo el personal de la escuela participa en el establecimiento de prioridades para el desarrollo de la escuela hasta el punto de identificarse con ella?

4. ¿Hay colaboración entre el profesorado y las familias?

- ¿Sienten las familias que hay una buena comunicación con el personal de la escuela y cómo se les informa sobre las actividades escolares?
- ¿Se da a todos los padres la oportunidad de participar en las decisiones de la escuela?
- ¿Reconoce la escuela las dificultades de comunicación con la escuela que tienen algunas familias y se toman medidas para remediarlas?
- ¿Cómo pueden las familias hablar de los fracasos o éxitos de sus hijos y hijas?
- ¿El personal de la escuela tiene en cuenta el conocimiento que las familias tienen de sus hijos y hijas?

- ¿El personal de la escuela trata de involucrar a las familias en el aprendizaje de sus hijos y hijas?
 - ¿Sienten las familias que sus preocupaciones son tomadas en serio por la escuela?
5. El profesorado y el Consejo del Instituto colaboran de manera positiva.
- ¿Comprende el personal plenamente las responsabilidades y el papel del Consejo del Instituto?
 - ¿Tienen los miembros del Consejo del Instituto un conocimiento completo de las responsabilidades del personal y de la estructura organizativa de la escuela?
 - ¿Refleja la composición de los órganos colegiados las comunidades locales de la escuela?
 - ¿Está el Consejo del Instituto plenamente informado de las actividades de la escuela?
 - ¿Comparte el Consejo del Instituto las oportunidades de actualización con el profesorado?
 - ¿Tienen el Consejo del Instituto y el personal de la escuela un enfoque común para el estudiantado con discapacidades, necesidades educativas especiales o que experimentan cualquier otra dificultad? ¿Qué hay de las metodologías para apoyarlas?
6. Todas las comunidades locales participan en las actividades escolares.
- ¿Se considera a los diferentes miembros de la comunidad local como un recurso para la escuela?
 - ¿El consejo escolar y todo el personal tratan de entender las opiniones de toda la comunidad local sobre la escuela? ¿Y estas opiniones afectan de alguna manera a la forma en que se organiza el trabajo escolar?

A2. Afirmar los valores inclusivos

1. El Consejo del Instituto, el grupo de profesorado, alumnado y las familias comparten valores inclusivos.
- ¿Es la estructuración de una comunidad escolar de apoyo mutuo tan importante como la mejora del rendimiento en las diferentes disciplinas?
 - ¿Es la promoción de la colaboración tan importante como el apoyo a la independencia?
 - ¿Hay una apreciación de las diferencias en lugar del cumplimiento de una única "normalidad"?
 - ¿Se considera la diversidad un recurso importante para el aprendizaje, en lugar de un problema?
 - ¿Comparte todo el mundo el deseo de resolver o reducir las desigualdades de oportunidades?
 - ¿Hay un sentimiento compartido de aceptación de todo el estudiantado de la comunidad, independientemente de su capacidad, discapacidad o historia personal?
 - ¿Se analizan y discuten los límites de la inclusión, por ejemplo, con respecto al estudiantado con graves deficiencias físicas?
 - ¿Existe una opinión compartida de que la inclusión tiene que ver con la participación de todas las personas en la vida escolar, y no sólo con el acceso físico a la escuela?

- ¿Se considera la exclusión como un camino que tiene lugar en espacios y aulas compartidas, y que puede llevar a la exclusión de la escuela?
- ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de ayudar a que la escuela sea más inclusiva?
- ¿Está claro para el personal de la escuela que pueden marcar la diferencia en la eliminación de los obstáculos a la participación y el aprendizaje que encuentra el estudiantado?

2. El grupo de profesores y profesoras trata de eliminar los obstáculos a la participación y el aprendizaje en todos los aspectos de la vida escolar.

- ¿Se considera que los obstáculos a la participación y el aprendizaje son el resultado de la relación entre el estudiantado y su entorno de enseñanza/aprendizaje?
- ¿Evita el personal de la escuela considerar los obstáculos a la participación y el aprendizaje como meros resultados de las deficiencias o carencias de el estudiantado?
- ¿Entiende el personal que las prácticas y la organización deben reflejar la diversidad del estudiantado de la escuela?
- ¿Se identifican y eliminan los obstáculos generados por las diferencias culturales entre la escuela y las familias?
- ¿Se entiende que cualquiera puede encontrar obstáculos para la participación y el aprendizaje?
- ¿Evita el profesorado etiquetar al estudiantado en base a nociones de habilidad?
- ¿Entiende que clasificar al estudiantado con necesidades educativas especiales puede llevar a su devaluación y exclusión?
- ¿Evita el personal de la escuela hacer un contraste entre el estudiantado "normales" y el estudiantado con necesidades educativas especiales?

3. La escuela defiende el respeto a los derechos humanos, contrarresta todas las formas de violencia y discriminación, por la integridad del planeta.

4. Hay grandes expectativas para todo el alumnado.

- ¿Se trata a todo el estudiantado como si no hubiera límites en su aprendizaje?
- ¿Evita el profesorado considerar a algunos alumno/a como si sus habilidades no pudieran progresar?
- ¿El personal de la escuela anima al estudiantado: 1) a admirar los resultados de sus compañeros y compañeras de clase? 2) para dificultar la hostilidad tanto hacia el estudiantado que logra resultados brillantes como hacia el que tiene dificultades de aprendizaje? 3) para oponerse al uso de etiquetas despectivas para el fracaso escolar? 4) para oponerse a los temores de insuficiencia de algunos alumno y alumna?

5. El alumnado es igualmente valorado.

- ¿Se consideran las diferencias culturales y de lengua materna, así como los dialectos y acentos regionales, como una contribución positiva a la vida escolar y social?
- ¿Se reconocen y aprecian las diferencias en las estructuras familiares?
- ¿Se valoran por igual el estudiantado con mayor y menor capacidad de aprendizaje?
- ¿Los resultados de todo el estudiantado tienen el mismo significado y éxito?

6. La escuela trata de reducir todas las formas de discriminación

- ¿Se reconoce la existencia de la discriminación institucional, así como la necesidad de combatirla y reducirla?
- ¿Entienden el personal y el estudiantado de la escuela que la discriminación se origina en la intolerancia a la diferencia?
- ¿Se presta atención a la discriminación contra el estudiantado extranjero perteneciente a minorías étnicas y a la forma en que la intolerancia se manifiesta como racismo?
- ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones producen una variedad de visiones del mundo y diferentes puntos de observación?
- ¿Las culturas escolares dan el mismo apoyo a los niños y a las niñas?
- ¿Evita el personal de la escuela dar un valor más alto al estudiantado en base a sus antecedentes sociales y económicos?
- ¿Se considera la diversidad sexual (gays y lesbianas) como parte de la diversidad humana desde la escuela?
- ¿Considera el personal de la escuela la situación de discapacidad como resultado del impacto de las barreras institucionales y las actitudes negativas en el individuo con una discapacidad?
- ¿Se cuestionan los estereotipos sobre la perfección del cuerpo?
- ¿Se acepta que el conocimiento médico sobre la discapacidad es de poca utilidad en el desarrollo del proyecto de aprendizaje de un/a estudiante?

Dimensión B. Creación de políticas inclusivas

B1. Desarrollar la escuela para todas las personas

1. La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo.
2. La escuela tiene un enfoque inclusivo del liderazgo.
3. Se ayuda a todo el nuevo personal de la escuela a instalarse.
4. A todo el nuevo estudiantado de la escuela se les ayuda a instalarse.
5. ¿Está el estudiantado preparado para trasladarse a otros entornos escolares al final del curso?
6. Los grupos de clase se organizan para que todo el estudiantado sea valorado.
7. La escuela reduce el uso del agua, los residuos y sus emisiones de dióxido de carbono.

B2. Organización del apoyo a la diversidad

8. Para tratar la diversidad, ¿qué habilidades se activan?
9. Para abordar las necesidades educativas especiales y la discapacidad, ¿qué políticas se prevén realmente?
10. ¿Existe coherencia entre la elaboración de planes de estudio y el aprendizaje?
11. ¿Existen iniciativas para evitar o hacer frente a la aparición de fenómenos desviados (acciones disciplinarias, intimidación, etc.)?

Dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas

C1. Construir planes de estudio para todas las personas

1. Con el fin de sensibilizar al alumnado, ¿qué actividades de aprendizaje se proponen:

- sobre los problemas medioambientales (contaminación, consumo de agua, ahorro de energía, fuentes de energía alternativas)?
 - ¿por qué y cómo se mueven los individuos en sus lugares y en el mundo?
 - sobre las relaciones y la salud?
 - sobre el sistema de comunicación y las tecnologías de la comunicación?
2. Para que el estudiantado sea consciente de las actividades que se están llevando a cabo:
- la literatura, la música y el arte producidos en diferentes partes del mundo (tanto en el pasado como en la actualidad). ¿Se alienta al alumnado a desarrollar intereses en las artes creativas?
 - escuchar música y cantar, poesía, historias y ver fotografías, teatro, cine y danza? 3) sobre todo, ¿se anima al estudiantado a descubrir y perseguir estas artes?
3. ¿Qué actividades concretas se están llevando a cabo para vincular las actividades escolares con los intereses de el estudiantado?
4. ¿Qué atención se presta al poder, la ética y las formas de gobierno?

C2. Organización del aprendizaje

5. La enseñanza está diseñada teniendo en cuenta las habilidades de aprendizaje de todo el estudiantado.
6. Las actividades de aprendizaje apoyan la participación de todo el estudiantado.
7. El estudiantado participa activamente en el proceso de aprendizaje.
8. El estudiantado aprende cooperativamente.
9. La enseñanza desarrolla una comprensión de las diferencias y similitudes entre los individuos y las diferencias entre el estudiantado se utilizan como un recurso para el proceso de enseñanza/aprendizaje.
10. La evaluación contribuye a la consecución de los objetivos educativos de todo el estudiantado.
11. En la clase, la disciplina se basa en el respeto mutuo.
12. El profesorado colabora en el diseño, la enseñanza y la evaluación.
13. El profesorado de apoyo promueve la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado.
14. Todo el estudiantado participa en actividades fuera del aula.
15. El profesorado desarrolla recursos para apoyar la participación y el aprendizaje.
16. Los recursos de la escuela se distribuyen equitativamente para apoyar la inclusión.