



FACULTAT DE FILOSOFIA Y CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
Departament d'Educació Comparada e Història de la l'Educació

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ

JUNIO DE 2023

La promoción de la inclusión en los sistemas escolares italiano e inglés. Dos realidades en comparación: Génova y Londres

TESIS DOCTORAL

Presentada por: Tiziana Natoli

Dirigida por: Dr Manuel Lopez Torrijo

ABSTRACT

Este estudio tiene como objetivo investigar la evolución de la educación inclusiva a través del análisis de datos cualitativos y cuantitativos recogidos en secciones especiales de un Instituto Comprensivo italiano de la ciudad de Génova (dos guarderías, dos escuelas Primarias y una escuela Secundaria) y en una escuela especial (de 2 a 19 años) de la ciudad de Londres.

Los problemas básicos a los que el marco teórico ha intentado dar respuesta son básicamente dos:

1. ¿Cómo se organizan las escuelas para superar las limitaciones culturales y estructurales que les impiden emprender un cambio fructífero hacia el modelo de educación inclusiva?
2. ¿Cómo debe ser la organización de una escuela inclusiva.

La reconstrucción teórica y el análisis empírico (a través del Índice de Inclusión) desde una perspectiva heurística han permitido dibujar un cuadro general que subraya el carácter segmentado y descoordinado del sistema escolar.

Los objetivos específicos de la investigación eran:

- . Conocer los puntos fuertes y débiles del "modelo italiano" y del "modelo inglés" de inclusión.
- . Examinar la metodología, la didáctica y la evaluación en las escuelas inclusivas.
- . Identificar las opiniones de los profesores durante la formación y la práctica de la aplicación de las diversas metodologías de aprendizaje e inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas especiales u ordinarias.

Para alcanzar los objetivos propuestos, basé esta investigación en una revisión sistemática de la literatura científica publicada hasta la fecha. A partir de esta revisión, vamos a conocer los aspectos más relevantes de la educación inclusiva en el contexto de la educación de la persona con discapacidad.

Las escuelas italianas han logrado resultados notables en cuanto a la ampliación de la enseñanza obligatoria y la integración de los alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. Sin embargo, no es un "lugar para todos", como demuestran los datos estables (ISTAT, MIUR, OECD) sobre los niveles de abandono escolar, las tasas de deserción y la segregación cultural y profesional.

En particular, el análisis demostró que el proceso de inclusión en Italia e Inglaterra es fragmentario, porque está vinculado a proyectos individuales y a la voluntad individual de los actores del mundo escolar y es a menudo extemporáneo y de corta duración también debido a la alta rotación de los profesores y a la falta de formación del personal permanente. Esto se debe a que las políticas inclusivas y escolares casi siempre se han concebido únicamente en términos de normativa y sin entender que requieren una fuerte conexión y voluntad de cambio entre las políticas declaradas y las culturas y prácticas escolares.

AGRADECIMIENTOS

Es mi deber dedicar este espacio de nuestro trabajo a las personas que contribuyeron, con su incansable apoyo, a su realización. En primer lugar, un agradecimiento especial a mi profesor, el Dr. Manuel López Torrijo, por su inmensa paciencia, por sus imprescindibles consejos, por los conocimientos que me impartió en todo momento, por facilitarme todo el material que necesitaba para escribir mi trabajo y por su capacidad para estimular mi interés por el tema.

Sin su ayuda, mi trabajo no habría sido tan completo y probablemente no habría alcanzado este nivel de conocimientos. Siempre llevaré conmigo el bagaje cultural que me transmitió.

Quiero agradecer a mi familia que siempre me ha apoyado, respaldando cada una de mis decisiones, desde que elegí mi camino de estudio y de vida, especialmente a mi hermana Cristina que ha estado cerca de mí en esto camino de crecimiento personal y profesional.

También agradezco sinceramente a todos los profesores de la Universidad de Valencia por su extrema ayuda y por mejorar mis conocimientos y habilidades durante sus cursos

INDICE

Abstract

Agradecimientos

Introducción1

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Evolución histórica y cultural del proceso de integración e inclusión.

| | |
|--|----|
| 1.1 Integración e inclusión: mucho más que un cambio semántico..... | 5 |
| 1.2 Desarrollo histórico general..... | 14 |
| 1.1.2 La aparición de los términos "necesidades" y "necesidades educativas especiales"..... | 19 |
| 1.3 Paradigmas de referencia..... | 22 |
| 1.3.1 La World Health Organization y los enfoques de ldiscapacidad..... | 38 |
| 1.4 La educación inclusiva desde la perspectiva de las Naciones Unidas y el concepto de Education for All..... | 42 |
| 1.5 Procesos de inclusión..... | 59 |
| 1.6 Reciprocidad entre educación inclusiva y equidad: equidad e inclusión..... | 62 |
| 1.7 Las contradicciones del siglo XXI: en busca de una definición universal..... | 68 |

CAPÍTULO II: ESTADO DE ARTE

| | |
|---|----|
| 2.1 Estudio..... | 76 |
| 2.2 Fuentes documentales consultadas..... | 78 |
| 2.3 Criterios de búsqueda y selección de información..... | 80 |
| 2.4 Investigaciones que analizan los supuestos que pueden favorecer el desarrollo de la educación inclusiva..... | 83 |
| 2.5 Investigaciones que analizan los procesos de implantación de la educación inclusiva en la práctica escolar..... | 84 |

| | |
|---|----|
| 2.6 Investigaciones sobre los resultados de la aplicación de la educación inclusiva..... | 84 |
| 2.7 Estudios que investigan la intersección entre la educación inclusiva y otros ámbitos de la investigación cultural..... | 85 |
| 2.8 Estudios que investigan la educación en entornos extraescolares..... | 85 |
| 2.9 Resultados..... | 86 |

CAPÍTULO III: LA METODOLOGÍA

| | |
|---|-----|
| 3.1 Objetivos de la investigación..... | 97 |
| 3.2 Diseño de la investigación..... | 98 |
| 3.2.1 Marco del estudio..... | 100 |
| 3.3 Metodologías aplicadas..... | 101 |
| 3.4 Fases del proceso de recogida de información..... | 106 |
| 3.4.1 Entrevistas..... | 108 |
| 3.4.2 Observación..... | 111 |
| 3.4.3 Documentación..... | 111 |
| 3.5 Análisis de datos..... | 112 |
| 3.5.1 Análisis de las entrevistas..... | 112 |
| 3.5.2 Análisis de documentos..... | 113 |
| 3.5.3 Análisis de las observaciones..... | 113 |
| 3.6 Evaluación de la metodología y la didáctica..... | 115 |

CAPÍTULO IV: ESTUDIO COMPARATIVO REFERIDO EN PARALELO A LAS EXPERIENCIAS GÉNOVA Y LONDRES

Autonomía de las escuelas italianas e inglesas, organización, cultura organizacional, liderazgo y escuela inclusiva.

| | |
|--|-----|
| 4.1 Marco normativo. La autonomía administrativa, organizativa, docente, de investigación y experimentación de las escuelas italianas e inglesas..... | 117 |
| 4.2 La organización de las escuelas italiana e inglesa. Estructura de sus servicios... | 126 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.1 La <i>leadership</i> escolar..... | 157 |
| 4.2.2 La escuela inclusiva..... | 169 |
| 4.2.3 Index for Inclusion: una herramienta para evaluar la metodología, la enseñanza y la evaluación..... | 176 |
| 4.2.4 El proceso de integración en Italia: de las escuelas especiales y las clases diferenciadas al proceso de integración..... | 185 |
| 4.2.5 El proceso de integración en Inglaterra: de las escuelas especiales al proceso de integración..... | 211 |
| 4.3 Una actualización de los datos europeos..... | 218 |
| 4.4 MIUR: Estadística y estudios. Los principales datos relativos a alumnos con discapacidad. Año escolar 2018/2019..... | 221 |
| 4.5 Department for Education: Special Educational Needs in England January 2019..... | 234 |
| 4.6 Profesionales..... | 245 |
| 4.6.1 Profesores de apoyo..... | 252 |
| 4.7 Materiales..... | 254 |
| 4.7.1 Tecnologías de la información y herramientas pedagógicas..... | 258 |
| 4.8 Políticas de financiación de los sistemas educativos inclusivos..... | 261 |
| 4.9 Participación de los estudiantes en el proceso de inclusión..... | 271 |
| 4.10 Familia..... | 276 |
| 4.11 Puntos fuertes y débiles del "modelo italiano" de integración..... | 280 |
| 4.12 Puntos fuertes y débiles del "modelo británico" de integración..... | 286 |

CAPÍTULO V: ANÁLISIS CUANTITATIVO Y ESTUDIO CUALITATIVO DE CUESTIONARIOS, GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS

| | |
|--|-----|
| 5.1 Análisis cuantitativo: objetivos, métodos y evaluación..... | 290 |
| 5.2 Análisis cualitativo: la construcción de la comunidad y la afirmación de los valores inclusivos: el punto de vista de los profesores, los padres, los alumnos, el equipo directivo y los profesionales del centro..... | 290 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.1 Profesores..... | 290 |
| 5.2.2 Estudiantes..... | 299 |
| 5.2.3 Padres..... | 300 |
| 5.2.4 Líderes escolares..... | 302 |
| 5.2.5 Profesionales..... | 306 |
| | |
| CAPÍTULO VI: UNA EXPERIENCIA PERSONAL..... | 310 |
| | |
| CAPÍTULO VII: ANÁLISIS PROSPECTIVO..... | 318 |
| | |
| CAPITULO VIII: RESULTADOS Y CONCLUSIONES..... | 323 |
| 8.1 Límites de nuestra investigación..... | 342 |
| 8.2 Propuestas para futuras líneas de investigación..... | 346 |
| | |
| CAPÍTULO IX - PROPUESTA DE INCLUSIÓN..... | 349 |
| | |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 373 |
| | |
| ARCHIVOS ADJUNTOS..... | 405 |
| | |
| QUESTIONARIOS..... | 429 |

INTRODUCCIÓN

La trayectoria de investigación documentada en esta tesis doctoral se originó en mi experiencia de veinte años en escuelas primarias de Génova y Londres como profesora de apoyo. Durante estos años, he adquirido una clara visión pedagógica de la inclusión escolar a partir de la observación directa de los contextos educativos, de las estrategias educativas y pedagógicas adoptadas por los profesores y de las relaciones entre las figuras que rotan en el entorno escolar.

La dinámica relacional entre el profesor de la clase y el profesor de apoyo, las interacciones cotidianas entre los profesores y los alumnos, la predisposición que tienen los profesores para tratar los diferentes tipos de discapacidades y la aplicación de estrategias educativas-didácticas inclusivas representaron un foco de observación fundamental y privilegiado.

Este trabajo de investigación nace con la ambición de ofrecer una imagen lo más "clara y legible" posible de la situación actual del sistema de inclusión escolar, analizada mediante la comparación de datos y la comparación de la legislación italiana e inglesa.

Puede que la exploración no haya conseguido cartografiar todo lo que se ha activado en los dos países con respecto a esta cuestión, pero sin duda ofrece una contribución útil en términos de conocimientos e ideas para poder iniciar una reflexión bien fundada, para poder articular hipótesis sensatas y documentadas. Los datos recogidos y catalogados ofrecen perspectivas interesantes, pero no pretenden ser exhaustivos, ya que se limitan a una "muestra de público" que podría haberse ampliado.

Dada la densidad del tema, la dimensión geográfica de la zona, la riqueza de la experiencia y la variedad de los actores implicados, se intentó implicar a las partes interesadas a través de entrevistas y cuestionarios estructurados ad hoc; la recopilación de estos materiales llevó mucho tiempo, encontrando no pocas reticencias entre los *stakeholder*.

Este documento contiene un resumen de los principales elementos que surgieron de esta fase exploratoria. Elementos que, tras un primer análisis, podrían ser discutidos en momentos dedicados a las diferentes realidades implicadas en esta investigación (familias y sus asociaciones; servicios, profesores, Autoridades Locales, ASLs), con vistas a la

elaboración de un informe final más amplio y articulado, tanto en el plano descriptivo como en el analítico.

Desde un punto de vista operativo, la investigación se dividió en cuatro partes: la primera parte, representa la reconstrucción del marco teórico, que permitió la formulación de la hipótesis de referencia; la segunda parte está dedicada al estado del arte; la tercera parte es la metodología aplicada en mi investigación; la cuarta parte es el estudio comparativo, referido en paralelo a las dos experiencias de Génova y Londres, a través del análisis de la autonomía escolar, la cultura organizativa y el liderazgo en un contexto inclusivo.

Para ello:

. Se estudiaron los antecedentes socioeconómicos y demográficos de las instituciones destinatarias, el plan de estudios ofrecido, la trayectoria escolar de los alumnos, la estructura organizativa y la documentación sobre los proyectos adoptados.

. Se prepararon varios instrumentos de encuesta: grupos de discusión (con profesores y padres); entrevistas semiestructuradas (directores de centros escolares y sus coordinadores); observaciones en el aula; un cuestionario en línea (para profesores, padres y alumnos, en la medida de lo posible) adaptado del "Índice para la Inclusión". La elección del Índice de Inclusión se derivó del marco teórico de referencia y, por tanto, de la definición operativa que se dio al concepto de inclusión en esta investigación (véase 1.1 Integración e inclusión: algo más que un cambio semántico).

De hecho, entre los indicadores existentes en la literatura, el Índice de Inclusión es el que está más directamente orientado al diseño inclusivo tal y como se concibe en este trabajo. Además, permiten explorar tres áreas principales de mejora en la organización escolar: la creación de culturas, la producción de políticas y el desarrollo de prácticas inclusivas y, aunque cada una de ellas puede observarse también como un área única de desarrollo, se superponen claramente, aunque la dimensión cultural representa la base para el desarrollo de las otras dos.

A la luz de estos aspectos, se puede afirmar que la elección recayó en los Índices también por la importancia que reservan al testimonio de las prácticas, de hecho, como sostienen los autores, sólo a través del testimonio de las prácticas es posible detectar la influencia de las culturas y las políticas. Así pues, una política sólo es importante si está destinada a modificar un comportamiento, es decir, a regular una práctica, pero sólo la

observación y el estudio de esa práctica permiten comprender si la cultura, que subyace a la política, y la propia política son o no inclusivas. A este respecto, Booth y Ainscow (2011) recuerdan que poner la palabra "política" en la portada de un documento no lo convierte en una política importante en ningún sentido, a menos que esté claramente dirigida a regular la práctica. De hecho, los índices en su articulación dedican mucha importancia a la llamada fase de implementación, sin la cual cualquier documento de "política" escolar se convierte en retórica y en una herramienta de propaganda. Por lo tanto, pueden permitir la detección de la aplicación real de las políticas escolares tanto en la dinámica organizativa como en las acciones de los principales actores escolares, en primer lugar, los profesores.

De los datos recogidos se desprende que se ha avanzado mucho gracias a las leyes de inclusión, pero también gracias a las teorías sobre la inclusión que han llevado a orientar la personalización y la individualización en una perspectiva cada vez menos gueto y estigmatizante y cada vez más tendente a tener en cuenta la especificidad de los alumnos con respecto a sus dificultades.

La introducción de importantes innovaciones organizativas y de procedimiento ha contribuido a una delimitación más clara de las perspectivas y de las líneas didácticas-pedagógicas: los profesores han empezado a familiarizarse progresivamente con prácticas y documentos que, si se utilizan de forma coherente, flexible y compartida, representan puntos de referencia sólidos para la planificación de las actividades que se proponen a los alumnos.

Desde hace muchos años, existe un debate muy acalorado sobre las cuestiones críticas que se han instalado en el seno de las instituciones educativas que han puesto de manifiesto cómo, muy a menudo, siguen existiendo claras divisiones entre los alumnos con necesidades especiales y los alumnos sin necesidades especiales, entre la figura del profesor de clase y la del profesor de apoyo, entre la programación de la clase y la programación individualizada, cuestión que se manifiesta con frecuencia en la práctica diaria y que a menudo provoca macro y microexclusiones. Las consecuencias de estas cuestiones críticas se refieren a las repercusiones negativas en el alumno con necesidades especiales que, de forma más o menos inconsciente, puede percibirse a sí mismo y ser percibido por sus compañeros como "otro" que los "otros" alumnos pertenecientes a una supuesta "normalidad" o a la realidad sin necesidades especiales. La dicotomía entre

"alumnos con" y "alumnos sin" obstaculiza la visión del enriquecimiento a través de las diferencias, ya que fomenta las pseudoinclusiones y las microexclusiones.

La inclusión ha empezado a tomar progresivamente una dirección burocrática y didáctico-céntrica, surgiendo como un concepto claramente teórico y al mismo tiempo como una práctica ocasional orientada principalmente a la didáctica, a la consecución de objetivos, a las funciones del profesorado dentro del aula y a la recopilación de documentos según la normativa vigente. Esto representó y representa una gran limitación, ya que la esfera didáctica/disciplinaria y la esfera educativa-socio-cultural deberían estar siempre injertadas la una en la otra para promover la realización de una comunidad de aprendizaje verdaderamente inclusiva.

La experiencia de los estudios y las extensas investigaciones han confirmado que si se mantiene el clima de desconfianza mutua mezclado con la autorreferencialidad entre los actores implicados en el círculo de la inclusión, no puede haber la más mínima posibilidad de diálogo. Es necesario reunirse como personas comprometidas con una causa común.

Los profesionales con su experiencia, los padres con su conocimiento íntimo de su hijo y la voluntad de luchar por los derechos de la condición. No hay diálogo de entendimiento sin confrontación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Evolución histórica y cultural del proceso de integración e inclusión.

1.1 Integración e inclusión: mucho más que un cambio semántico

El concepto de inclusión tiene que ver con las personas, la diversidad e la superación de las barreras al aprendizaje y la participación, implica un proceso dinámico y debe considerarse más como un viaje que como un destino. Su alcance no se limita a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales (NEE), sino que va más allá, abarcando el aislamiento o la exclusión de la clase social, la desventaja socioeconómica, la raza, el género y otros factores que interactúan. Se trata de la igualdad de oportunidades, los derechos humanos, esencialmente, la ética, conceptos que a menudo son difíciles de traducir en hechos concretos (Escarbajal et al., 2017).

Y es por ello que en los últimos decenios la inclusión se ha convertido en uno de los principales temas de interés también de las Naciones Unidas en materia de los derechos civiles y sociales, ya que en la base del proceso inclusivo existe un principio de universalidad caracterizado por la combinación de la ética y la práctica, destinado a hacer de la inclusión un proceso político internacional (Topping & Maloney, 2005).

Los procesos que caracterizan a las políticas de integración deben distinguirse conceptualmente y en la práctica de las políticas de inclusión. La transición de la integración a la inclusión indica mucho más que un cambio semántico, aunque los términos se utilizan a menudo como sinónimos, hay diferencias reales de valores y prácticas entre ellos, de hecho, a nivel conceptual, los dos términos conducen a dos procesos diferentes.

Según Mittler (2000) la integración se refiere al paso, o mejor dicho a la colocación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BES) en la escuela ordinaria.

Incluye un concepto de disponibilidad educativa y social para el "traslado" de alumnos de la escuela especial a la escuela ordinaria y no prevé que las escuelas tengan que cambiar para acoger una mayor diversidad de alumnos, sino que, por el contrario, son los alumnos los que tienen que adaptarse a los diversos contextos escolares.

Según este autor, la inclusión implica una reforma radical de la escuela en cuanto a los planes de estudio, la evaluación, la formación de las clases, una reforma, por lo tanto,

basada en un sistema de valores que acoge y celebra toda la diversidad (género, raza, idioma de origen, antecedentes sociales, niveles de educación alcanzados, con o sin discapacidades, etc.).

A este respecto, Mitchell (2009) señala que la educación inclusiva contiene significados complejos y problemáticos que reflejan las relaciones entre los contextos sociales, políticos, económicos, culturales e históricos presentes en un país determinado.

Por lo tanto, se trata de un proceso multidimensional y por esta misma razón es difícil encontrar una definición universalmente reconocida.

Ainscow y otros (2006) expresan una posición crítica hacia cualquier concepción estrecha de la inclusión. De hecho, sostienen que la noción de necesidades educativas especiales incluye una visión simplista de los orígenes de las dificultades educativas, ya que se vuelve a resolver en un proceso que trata de rastrear las dificultades en los propios estudiantes, desviando así la atención de las barreras reales que pueden surgir de las prácticas discriminatorias, las normas, los métodos de enseñanza, la organización, la cultura escolar y las políticas nacionales y locales. En este marco, según los autores, el concepto de BES en sí mismo representa una verdadera barrera para el avance de la inclusión efectiva.

Por lo tanto, hay que prestar atención al complejo proceso a través del cual las escuelas realmente tratan todas las diferencias. Un programa de educación inclusiva para Ainscow debe promover la superación de las barreras que puede experimentar cualquier alumno.

Es reductivo abordar las políticas de inclusión sólo a ciertos grupos de estudiantes o simplemente remitirlos a la transición de esos alumnos de las escuelas especiales a las escuelas ordinarias, con la implicación casi segura de que una vez que entren en el sistema "ordinario" de educación, estarán sujetos a una nueva exclusión.

Desde este punto de vista, Ainscow (1999) también señala que el concepto de inclusión no es simplemente un cambio de estado, sino un proceso interminable que depende de un continuo desarrollo pedagógico y organizativo de las escuelas (ordinarias).

Clough (2000) analiza las principales teorías del proceso inclusivo y habla de perspectivas clave y no de perspectivas "absolutas". Los orígenes de este proceso, según el autor, son muchos y con evoluciones diferentes según los contextos: ...] "la inclusión no es un movimiento único; es una corriente de creencias muy fuerte, muchas luchas locales diferentes y una multitud de formas de prácticas" [...] (Clough, 2000, p.6).

Según Thomas y Vaughan (2004) la inclusión representa la confluencia de ciertas corrientes de pensamiento social, político y educativo procedentes de diferentes direcciones: reclamando y buscando una mayor justicia social; los derechos civiles y la necesidad de legislación y las ideas que la precedieron, la integración (término utilizado principalmente en los Estados Unidos y el Canadá para referirse a la integración, mientras que este último se utilizó principalmente en el Reino Unido, Australia y Nueva Zelandia) y la integración, y es evidente que la inclusión significa mucho más de lo que estos dos términos representan conceptualmente, pero al rastrear las ideas originales del movimiento hacia la inclusión es igualmente claro que los dos conceptos representan, de alguna manera, sus raíces (Thomas, Walker y Webb, 1998).

A este respecto, Porter (1995) propone una interesante síntesis comparativa (Cuadro 1) entre el enfoque tradicional (integración) y el enfoque inclusivo.

Tabla 1

Potter's (1995) comparison of traditional and inclusionary approaches

| Traditional approach (which may include integration) | Inclusionary approach |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Focus on student | <input type="checkbox"/> Focus on classroom |
| <input type="checkbox"/> Assessment of student by specialist | <input type="checkbox"/> Examine teaching/learning factors |
| <input type="checkbox"/> Diagnostic/prescriptive outcomes | <input type="checkbox"/> Collaborative problem-solving |
| <input type="checkbox"/> Student programme | <input type="checkbox"/> Strategies for teachers |
| <input type="checkbox"/> Placement in appropriate programme | <input type="checkbox"/> Adaptive and supportive regular classroom environment |

Fuente: Porter, G., in Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1995). *The Making of the Inclusive School*, p.13.

De manera similar, Walker (1995) también propone una comparación entre los dos procesos (Tabla 2).

Tabla 2

Walker's (1995) contrast of inclusion and integration

| Integration emphases | Inclusion emphases |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Needs of "special" students | <input type="checkbox"/> Rights of all students |
| <input type="checkbox"/> Changing/remediating the subject | <input type="checkbox"/> Changing the school |
| <input type="checkbox"/> Benefits to the student with special needs of being integrated | <input type="checkbox"/> Benefits to all students of including all |
| <input type="checkbox"/> Professionals, specialist expertise and formal support | <input type="checkbox"/> Informal support and the expertise of mainstream teachers good teaching for all |
| <input type="checkbox"/> Technical interventions (special teaching, therapy) | |

Fuente: Walker, D. (1995) in Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*, p.14.

Según Lewis (1995) hay básicamente dos razones por las que es necesario revisar el concepto de integración: la primera es que este principio siempre se ha identificado con la pertenencia a un grupo minoritario de alumnos de las escuelas ordinarias, sin preocuparse por la calidad de esta pertenencia. La segunda razón, según este autor, es más compleja y tiene que ver con una crítica del concepto de "normalización" que tiene una fuerte influencia en las políticas de inclusión en todo el mundo.

En la práctica, Lewis critica el principio "asimilacionista" que está en la base del proceso de integración, según el cual la participación en la corriente principal se traduce en "hacerse como los demás" y "hacerse como los demás" está en el centro del concepto de normalización.

Los partidarios del proceso de integración han creído durante mucho tiempo que la "normalización" podría lograrse mediante este proceso.

Sin embargo, la integración es un concepto ambiguo, implica un proceso de "adhesión", que presupone el supuesto de que la exclusión de las personas con discapacidades de la vida ordinaria es aceptable. Tomar como referencia el concepto de "normalización" significa "negar las diferencias" y contribuir a la devaluación de las personas con discapacidades.

Por el contrario, el concepto de inclusión reconoce la existencia del "riesgo de exclusión" y trata de remediarlo mediante la implicación de todos los alumnos en el proceso educativo, interviniendo en la construcción del currículo y las estrategias de organización de los centros escolares, para que sean conscientes de toda la diversidad presente en él.

La superación de una historia de exclusión, por lo tanto, requiere un cambio radical en la forma de pensar sobre las pautas de vida y las condiciones de vida cotidianas, y para ello es necesario redefinir estos aspectos para que las personas sean valoradas por lo que son, y no por las diferencias (Peters, 1995 en Topping & Maloney, 2005).

Para Booth y Ainscow (1998), de hecho, hablar de inclusión significa, en primer lugar, reconocer que existe un proceso de exclusión y reconocer las prácticas que lo generan y, a la inversa, cuáles pueden ser los remedios que aumentan la participación activa.

Según Dovigo (2007) la transición de la perspectiva de integración a la de inclusión no debe traducirse simplemente en la oferta de más oportunidades a las personas con discapacidad o BES, sino que debe basarse en su plena participación en los procesos educativos. El autor considera, en efecto, que el proceso de integración ha transformado las "prácticas de segregación" (sancionadas por una evidente separación física, pero que ya no se acepta en la mayoría de los países occidentales desde el siglo pasado) en:

[...] prácticas excluyentes, que son menos fácilmente perceptibles pero no menos marginales, precisamente porque se basa en etiquetas intangibles [...]. A diferencia de la integración, el principio de la inclusión no establece parámetros con respecto a un tipo particular de supuesta discapacidad, sino que se refiere a más bien una filosofía de aceptación, es decir, la capacidad de proporcionar un marco en el que los alumnos (independientemente de las diferencias) pueden ser igualmente valoradas, tratadas con respeto y que se le proporcionen las mismas oportunidades en la escuela. [...] (Dovigo, 2007, págs. 38 y 39)

Una consecuencia central de las teorías de inclusión es la elaboración conceptual y las prácticas destinadas a desarticular la cultura que relega la enseñanza a los alumnos con discapacidades y el BES a sólo profesores especializados. También en este caso es necesario, según estos autores, iniciar un proceso de desestructuración cultural que es difícil de erradicar ya, que está vinculado a las rutinas de organización y a los modelos de enseñanza, teorías de "pedagogía especial", "educadores especiales" a los que se transmiten los recursos económicos y humanos de los sistemas educativos (Topping & Maloney, 2005).

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

Tabla 3

Definiciones de inclusión

Being with one another...How we deal with diversity, How we deal with difference (Forest & Pearpoint, 1992).

-Inclusive schools are diverse problem solving organizations with a common mission that emphasises learning for all students (Rouse & Florian, 1996).

-Being a full member of an age-appropriate class in your local school doing the same lessons as the other pupils and it mattering if you are not there. Plus you have friends who spend time with you outside of school (Hall, 1996).

-A set of principles which ensures that student with a disability is viewed as a valued and needed member of the school community in very respect (Uditsky, 1993).

-Inclusion can be understood as a move towards extending the scope of "ordinary" schools so they can include a greater diversity of children (Clark, Dyson & Millward 1995).

-Increasing participation and decreasing exclusion from mainstream social settings (Potts, 1997).

-Inclusion describes the process by which a school attempts to respond to all pupils as individuals by reconsidering its curricula organization and provision (Sebba, 1996).

-An inclusive school is one which is accepting of all children (Thomas, 1996).

- Inclusion refers to the opportunity for person with a disability to participate fully in all of the educational, employment, consumer, recreational, community and domestic activities that typify everyday society.

Inclusive education is not merely about providing access into mainstream school for pupils who have a previously been excluded. It is not about closing down an unacceptable system of segregated provision and dumping those pupils in an unchanged mainstream system. Existing school system – in terms of physical factors, curriculum aspects, teaching expectations and styles, leadership roles – will have to change. This is because inclusive education is about the participation of all children and young people and the removal of all forms of exclusionary practice (Barton, 1998).

Fuente: Tabla adaptada de Florian, L. (1998). *Inclusive Practice: What, why and how?*

Topping, K., & Maloney, S. (2005). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*, p.32

Dovigo, F. (2007). *Fare differenze*, p.40

Para Booth y Ainscow (1998) el concepto de inclusión tiene un doble valor: descriptivo y prescriptivo. Descriptivo porque describe un horizonte de valores por el que luchar, resultado de la concreción de un compromiso político y social que ve en la red de relaciones promovidas por la inclusión la expresión de una "comunidad global".

Prescriptivo porque se expresa a través de la aplicación de buenas prácticas y es el resultado de dos procesos interconectados: el aumento de la participación de los alumnos en la escuela y un proceso de reducción de su exclusión de las culturas y los programas de estudio comunes (Booth 1999).

Ainscow y otros (2006) también identifican seis formas de entender la inclusión desde su punto de vista:

[...] 1. Inclusion as a concern with disabled students and others categorized as having special educational need. 2. Inclusion as a response to disciplinary exclusion. 3. Inclusion as about all groups vulnerable to exclusion. 4. Inclusion as developing the school for all. 5. Inclusion as Education for All. 6. Inclusion as principled approach to education and society [therefore] inclusion is concerned with all children and young people in schools; it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process.

Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state [...]. (Ainscow et al., 2006, pp.15-25)

Según Ainscow (1991), además, el proceso inclusivo permite cambiar el contexto organizativo a través de un proceso de investigación en el que las personas se insertan, interactúan y operan, con el fin de determinar un círculo virtuoso de crecimiento, conciencia, experiencia y cambio cultural de las personas involucradas.

En resumen, la inclusión es un proceso social que empuja a las personas a dar sentido a sus experiencias, a ayudarse mutuamente y a examinar los contextos y experiencias de los demás para comprender cómo hacer avanzar a todos.

Se trata de un enfoque transformador, que implica preguntarse cómo se puede transformar el sistema educativo para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y, por este motivo, es un proceso que está siempre en marcha, mejorando y renovándose constantemente, tanto desde el punto de vista educativo, como social; es un proceso comprometido con la reducción de las desigualdades económicas y sociales, centrado en la eliminación y prevención de las barreras al aprendizaje y la participación que experimentan los estudiantes, mediante el desarrollo de las culturas, políticas y prácticas de los sistemas educativos para responder a la diversidad de cada individuo; es un proceso que se centra en el plan de estudios y en la forma en que se organiza el aprendizaje; es un proceso centrado en el desarrollo y la mejora de toda la organización escolar; es un proceso que asume y considera la diversidad como un recurso y no como un problema (Booth et al. , 2003) y es a este concepto de inclusión al que se hará referencia en este trabajo. Como nos recuerda Dovigo: [...] "adoptar una determinada definición de inclusión es expresar una orientación fundamental con respecto a las estrategias que se deben favorecer para lograr la inclusión, orientación que a su vez se vuelve crucial en la formulación de los indicadores" [...] (Dovigo, 2007, pág. 41).

Booth y Ainscow (2011) en el *Index for Inclusion*, destaca la enorme importancia que tiene la cultura organizacional para potenciar los valores que deben guiar la construcción

de un currículo inclusivo. Para el autor, es posible desglosar los valores inclusivos según sus características específicas: algunos hacen hincapié en las estructuras, otros en las relaciones, mientras que un tercer grupo se refiere al espíritu humano, los tres, sin embargo, están conectados entre sí (Figura 1).

Figura 1

Valores inclusivos

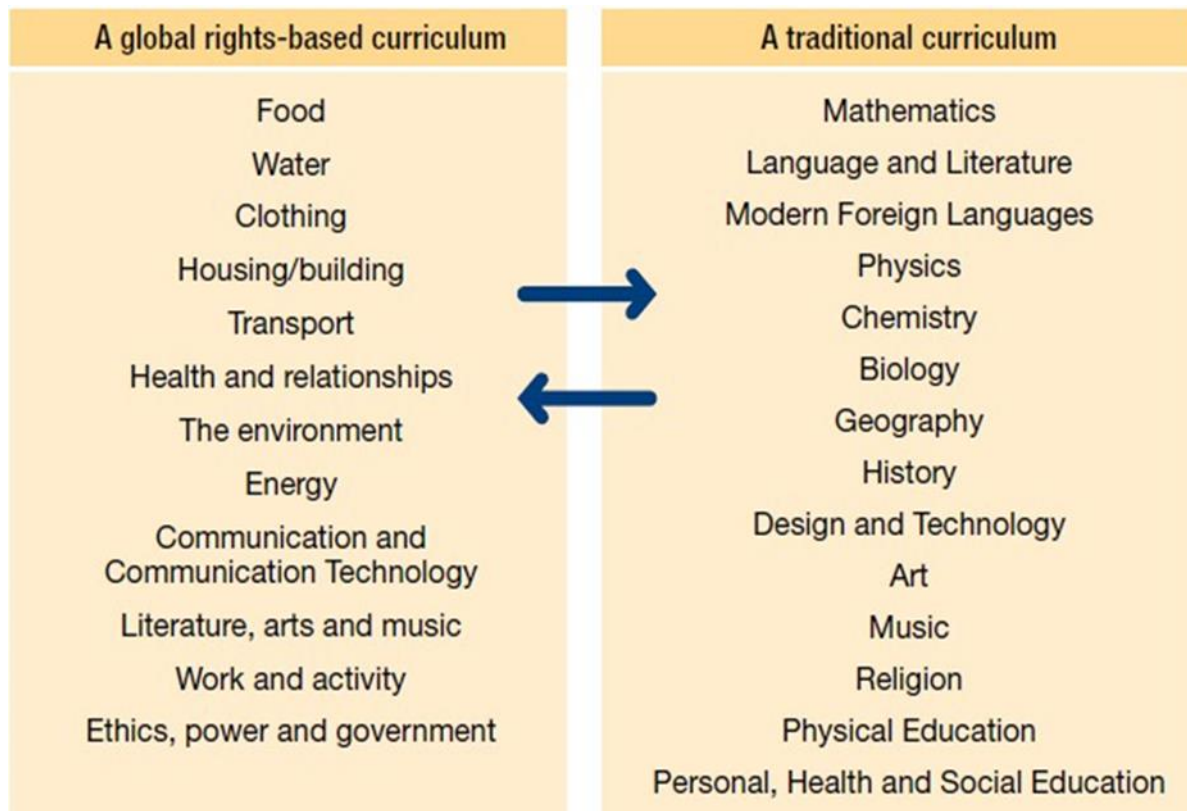
| Structures | – | Relationships | – | Spirit |
|----------------|---|-----------------------|---|---------------|
| Equality | | Respect for diversity | | Joy |
| Rights | | Non-violence | | Love |
| Participation | | Trust | | Hope/optimism |
| Community | | Compassion | | Beauty |
| Sustainability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

Fuente: Booth, T. & Ainscow M. (2011). *The index for inclusion*. (Third edition). Bristol: CSIE, p. 22.

Para Booth, estos valores tienen implicaciones para la construcción del currículo, es decir, qué y cómo deben aprender los niños en la escuela, lo que implica pasar de una concepción tradicional y disciplinaria del currículo a una nueva estructura curricular basada en valores, es decir, un conjunto de conocimientos y habilidades que van más allá de los conocimientos tradicionales (Figura 2).

Figura 2

Comparación entre los planes de estudio basados en valores inclusivos y los planes de estudio tradicionales



Fuente: Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion*. (Third edition). Bristol: CSIE, p. 36.

Los valores inclusivos a los que se refiere Booth representan, por lo tanto, la cultura organizativa de la escuela, que, como resultado, orienta y guía sus políticas, prácticas y currículo: estructura y cultura organizativa orientadas a la interdisciplinariedad, la igualdad y la equidad (este último tema se tratará con más detalle en el próximo capítulo).

Desde el punto de vista pedagógico, esto significa realizar un cambio en el código educativo, con la intención de superar la rigidez burocrática y la separación de disciplinas, con el fin de revitalizar la profesión docente en las direcciones indicadas, en particular, hacia la colaboración y la cooperación y hacia un liderazgo inclusivo y responsable.

1.2 Desarrollo histórico general

La idea de la inclusión se remonta al nacimiento de los movimientos de derechos civiles en el decenio de 1960. Sin embargo, sus raíces están estrechamente relacionadas con la evolución histórico-cultural del concepto de discapacidad. De hecho, la literatura investiga las causas de la segregación de las personas con discapacidad principalmente desde el punto de vista cultural, aunque existen, como se verá, interpretaciones que vinculan la discapacidad, la segregación y la exclusión con el nacimiento y desarrollo del sistema de producción capitalista (Barnes 1991).

Ferrucci (2004) sostiene que la multitud de categorías de discapacidad elaboradas a lo largo de los años por las sociedades occidentales encuentran su explicación en los numerosos y cambiantes conceptos que la propia sociedad ha atribuido a los destinatarios de esas categorías, construyendo verdaderos "mapas" cognitivos de la discapacidad, cuya característica más importante es marcar el límite entre los que están discapacitados y los que no lo están.

Desde una perspectiva histórica y hasta el umbral de la edad contemporánea, la discapacidad se ha enmarcado en el contexto de las creencias populares y religiosas que le han dado connotaciones negativas: de miedo, de vergüenza, de asco o de culpa (Canevaro & Gaudreau, 1998).

A lo largo de los siglos esta semántica cambia, de hecho, empezaron a coexistir dos concepciones diferentes de la discapacidad: por un lado, la que le atribuía un origen demonológico; por otro, la que también estaba extendida, que incluía a las personas con discapacidades dentro del orden natural (Cole, 2003; Barnes, 1991).

Desde el comienzo de la Edad Moderna hasta finales del siglo XVIII, la discapacidad estuvo fuertemente influenciada por el crecimiento del método científico y por una consecuente percepción diferente de la pobreza y la discapacidad. La revolución intelectual que caracterizó al Siglo de las Luces transformó los paradigmas culturales en los que se basaban las relaciones sociales entre la sociedad, la naturaleza y Dios. Es a partir de la Ilustración cuando vemos la afirmación del método científico, a través del cual la ciencia médica también comenzó a producir, en este campo, los primeros esquemas de diagnóstico y clasificación etiológica. Es aquí donde, junto con las

intervenciones de primeros auxilios, se establecen los límites entre la "normalidad" y la "anormalidad" (Braddock & Parish, 2001).

Por lo tanto, se abandona la búsqueda de una explicación sobrenatural de la discapacidad y se comienza a rastrear la búsqueda de una explicación sobrenatural de la discapacidad a partir de factores médicos, se consolida la idea del origen biológico de la enfermedad y, con ello, la idea del contagio. Las nuevas clasificaciones, por otra parte, producen nuevas distinciones: por un lado las personas incurables y por otro las personas curables, una especie de exclusión e integración al mismo tiempo, incluso los excluidos encuentran su lugar, pero en el ámbito médico y psiquiátrico (Ferrucci, 2004).

El desarrollo de la ciencia médica, en consecuencia, produce una dicotomía entre las diferentes "deficiencias": las deficiencias sensoriales y motoras, por ejemplo, ya no se consideran segregadas, a diferencia de otras (las mentales) que, en cambio, no sólo siguen siéndolo, sino que también sufren un proceso de alienación con el "gran internamiento" (Foucault, 1961).

Otra novedad importante en cuanto a los procesos históricos y sociales relativos a la discapacidad se produce con la transición de la sociedad agrícola a la industrial. Si bien hasta finales del siglo XVIII las personas con discapacidades eran a menudo rechazadas por sus familias y dependían de la caridad para sobrevivir (Barnes, 1991) entre los siglos XVIII y XIX, el desarrollo del capitalismo industrial y la consiguiente búsqueda de mano de obra, si bien siguió excluyendo a las personas con "discapacidades relevantes", abrió una puerta a las personas con discapacidades que podían trabajar, aunque fueran relegadas a empleos más humildes (Morris, 1969).

La integración, aunque marginal, en el trabajo resultó ser evidente, confirmando la ambigüedad cultural de las instituciones socioeconómicas, ya que al mismo tiempo las personas con discapacidad comenzaron a ser consideradas un problema social y educativo y, por estas razones, segregadas en instituciones de diversa índole: casas de trabajo y escuelas especiales (Oliver, 1990).

Es la cultura de la ciencia médica la que constituye una especie de monopolio de la gestión de la diversidad que, por un lado, ofrece una primera ayuda concreta, por otro lado tranquiliza a la sociedad sobre la naturaleza autoadherente de las discapacidades y, mediante el tratamiento, la libera del sentimiento de culpa.

Braddock y Parish (2001) definen el siglo XIX como el siglo de las instituciones e intervenciones. En particular, con los estudios médicos realizados en Francia en el siglo XIX para la discapacidad sensorial, se desarrollaron algunas metodologías para fomentar los procesos de aprendizaje. A este respecto, recordamos los trabajos del abad De l'Epee, que inició el desarrollo del lenguaje de signos para sordos; el de Valentin Haüy, creador de instituciones educativas para ciegos, y el de Louis Braille, inventor del código homónimo (Canevaro, 1986).

A principios del siglo XIX, también en Francia, la historia del médico francés Itard (colaborador de Philippe Pinel, uno de los primeros en introducir los conceptos de cuidado y tratamiento en lugar de la prisión y la incurabilidad), que se ocupó del "salvaje de Aveyron", rebautizado como Víctor, causó un gran revuelo. Itard intuyó que los déficits manifestados por el chico encontrado en el bosque no eran una "condición orgánica", sino que derivaban de "hábitos antisociales". Aunque este caso es bastante peculiar, Itard intuyó que la socialización era esencial para cualquier hombre con o sin "impedimento" para la transición de la naturaleza a la cultura (Canevaro & Gaudreau, 1988).

Sin embargo, en general, en toda Europa y América del Norte se establecieron escuelas e instituciones para personas con discapacidades físicas, mentales, sordas y ciegas.

Es precisamente en este contexto que se empezaron a formar los primeros grupos de acción política sobre la discapacidad. También se produjo el crecimiento de especialistas y la proliferación de diagnósticos diferenciales detallados para cada discapacidad específica. El modelo médico fue el único modelo de referencia para definir y clasificar la discapacidad, plenamente reconocido y aceptado por todos (Braddock & Parish, 2001).

Davis (2006) cree que el proceso social de la discapacidad llegó con la industrialización y con todas las teorías y prácticas de los siglos XVIII y XIX relacionadas con las nociones de "retraso", "nacionalidad", "raza", "género", "crimen" y "orientación sexual". Los conceptos de normalidad, promedio, anormalidad aparecieron en los idiomas europeos entre 1840 y 1860.

Davis señala que la generalización del concepto de "normal" está vinculada al concepto de *homme moyen* (de Adolphe Quételet, astrónomo y estadístico belga que vivió entre 1796 y 1874) que resumía el promedio de todos los atributos humanos (físicos y morales) presentes en un país determinado. La idea del "hombre medio" tenía

vastas implicaciones sociales y pronto se convirtió en una especie de ideal a alcanzar. En este período de gran fermento positivista, a partir de la combinación de las ciencias estadísticas y la medicina, se desarrolló un verdadero movimiento eugenésico, ya que ambas se referían al concepto de "norma", de "cuerpo normal" y, en consecuencia, de "cuerpo discapacitado".

Para muchos autores, el siglo XX es un período de significado y lleno de contradicciones para las políticas de discapacidad. Por un lado, la primera mitad del siglo se caracteriza por actitudes profundamente segregadoras; por otro lado, en la segunda mitad del siglo XX comenzaron las primeras reivindicaciones de derechos humanos y civiles y los primeros reconocimientos éticos, sociales y legislativos (Cole, 2003).

De hecho, en la primera parte del siglo las prácticas de segregación y esterilización, resultado de la hegemonía de la eugenesia, estaban muy difundidas en Europa y en los Estados Unidos. Piénsese, por ejemplo, en la Ley de Deficiencia Mental de 1913 en Inglaterra, abolida en 1959, con sus categorizaciones biomédicas: imbéciles, idiotas, débiles mentales e imbéciles morales, que en 1927 se extendió a aquellos que, como resultado de enfermedades de por vida, habían sufrido consecuencias incapacitantes permanentes, lo que condujo a un rápido aumento del número de personas internadas en instituciones (Copeland, 1997) o a las consecuencias segregadoras de la práctica de las pruebas de CI (Cociente de Inteligencia), con algunas versiones destinadas a probar la herencia del CI, cuyas consecuencias fueron la distinción entre niños "educables" y "no educables", lo que llevó al drama de los mayores de 60.000 niños colocados en escuelas segregadas (Humphries & Gordon, 1992). La consecuencia de estas prácticas es que la discapacidad se considera un problema individual, cuyas causas residen en una limitación biomédica que requiere intervenciones especializadas (paradigma biomédico).

En este contexto, por supuesto, las categorías biomédicas desempeñan un papel primordial en el desarrollo semántico del concepto de discapacidad según la distinción "normal/patológica" o "capaz/deshabilitada", lo que lleva a enmarcar la discapacidad como una deficiencia que debe compensarse (Ferrucci, 2004).

Tras el final de la Segunda Guerra Mundial, al mismo tiempo que se produce el despertar democrático tras la derrota del nazi-fascismo, en el contexto de la toma de conciencia general de los valores de la democracia y los derechos humanos (Declaración Universal de Derechos Humanos, ONU 10 de diciembre de 1948), en Europa como en

América comenzarán numerosas luchas por la desegregación y la reivindicación de los derechos humanos y civiles en el sentido, sobre todo, de una mayor integración (Braddock & Parish, 2001): en Gran Bretaña, por ejemplo, la ley que reconoce los primeros derechos de las personas con discapacidades se remonta a 1944 (Ley de personas discapacitadas), que obligaba a las empresas a reservar una parte de los puestos de trabajo (3%) para las personas con discapacidades, fue sustituida por la Ley de discriminación por discapacidad de 1995 (Cole, 2003).

Driedger (1989) da cuenta del movimiento que llevó al surgimiento de las demandas por los derechos sociales de las personas con discapacidades. Según el autor, los largos años de segregación han impedido la interacción entre ambos, favoreciendo la construcción de una opinión general basada en el sentido común que a menudo ve a las personas con discapacidad necesitadas de ayuda y apoyo financiero para la investigación y el tratamiento médico.

Desde el decenio de 1950, recuerda el autor, el activismo, principalmente de las familias, ha producido resultados interesantes en la educación y el empleo. Las propias personas con discapacidad asumieron por primera vez un papel activo en las primeras organizaciones nacionales e internacionales.

De hecho, fue durante este período cuando se publicaron los primeros testimonios directos de personas con discapacidades; entre ellos hubo quienes relataron sus experiencias como una tragedia a superar y quienes, en cambio, no describieron su discapacidad, sino que hicieron hincapié en el entorno social y físico como un problema esencial de la discapacidad:

[...] Not blindness, but the attitude of the seeing to the blind is the hardest burden to bear [...].

All too frequently the great tragedy of a blind person's life is not primarily his blindness, but the reactions of the family and social group toward him as a non-typical member [...]. (Gowman, 1957, p. 5)

En el decenio de 1960, las políticas en materia de discapacidad experimentaron una notable evolución: en Inglaterra se publicó el manifiesto de los Principios Fundamentales de la Discapacidad, elaborado por la organización británica Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS 1976), que marcó una verdadera discontinuidad con la ideología del modelo biomédico, sancionando el nacimiento del "modelo social de la discapacidad" (Braddock & Parish, 2001).

1.2.1 La aparición de los términos "necesidades" y "necesidades educativas especiales".

La evolución de las políticas para las personas con discapacidad hacia el reconocimiento de los derechos, de la igualdad de oportunidades sociales que implican considerar la discapacidad como el resultado de un contexto normativo, institucional y económico-social, ve un paso fundamental en la elaboración relacionada con la BES.

Desde el decenio de 1980 han surgido dos enfoques diferentes de la discapacidad en el Reino Unido y los Estados Unidos. En el primer caso se hace hincapié en los conceptos de necesidad y necesidades especiales; mientras que en los Estados Unidos se hace más bien hincapié en los términos discapacidad y problemas de aprendizaje.

En el primer caso, se hace hincapié en la persona que tiene que atender la necesidad y no en la persona con una discapacidad y, por consiguiente, en la búsqueda de posibles formas de responder a la necesidad. En el segundo caso, en cambio, la discapacidad se mira con cierta pasividad por parte del sistema educativo porque se cree que el sujeto no puede "hacer mucho más" y, por lo tanto, se confía en el sistema de atención médica (Thomas & Vaughan, 2004).

En Inglaterra se produjo un marcado cambio en la política educativa en 1978 con el Informe Warnock.

De hecho, en el Informe Warnock, el Gobierno británico no sólo reconoció que era un error identificar a los niños sobre la base de su discapacidad y asignarlos a escuelas especiales, sino que también reconoció la necesidad de identificar las necesidades educativas y encontrar soluciones para ellas. Es en este contexto donde surgen los conceptos de necesidades y necesidades educativas especiales. El Informe Warnock y la posterior *Education Act* de 1981 introdujeron, tanto el requisito de documentación de las dificultades reales de aprendizaje y la duración del apoyo educativo, como el Plan de Educación Individualizada (IEP) (Clough & Corbett, 2000).

En el informe se hizo mucho hincapié en las necesidades, con la intención de poner fin a las innumerables categorizaciones utilizadas hasta entonces tanto en el campo médico como en el pedagógico (ciegos, con visión parcial, sordos, con audición parcial, discapacitados físicos, epilepsia, inadaptado, educacionalmente subnormal leve y grave,

defecto de habla) y, de hecho, numerosos contenidos del informe se convirtieron en ley en 1981 (*Education Act*, 1981).

Con el paso de los años, sin embargo, se comprendió que el problema de las categorizaciones no sólo no se había resuelto, sino que el uso del término necesidad se había convertido en sí mismo en una categoría, un "etiquetado" (Topping & Maloney, 2005).

Roaf y Bines (1989), al analizar los diferentes aspectos en el campo, subrayan los límites intrínsecos en el uso del término necesidad. En primer lugar, según los autores, es difícil distinguir una necesidad de una necesidad educativa especial. Si se va a utilizar la educación especial como base para colocar los recursos especiales, se debe reconocer fácilmente la diferencia entre "necesidades especiales" y otras "necesidades" educativas, en realidad esta distinción no siempre es clara. El carácter genérico del término necesidad educativa especial no ha contribuido en absoluto, de hecho, a reducir el número de categorizaciones, sino que, por el contrario, ha contribuido a la creación de una subcategoría más amplia y vaga de "dificultades de aprendizaje" que ha generado nuevas divisiones entre los alumnos con y sin "declaración".

El segundo límite está vinculado al relativismo del término "necesidad". La necesidad educativa especial es un término legalmente legitimado, pero también se utiliza en otros ámbitos (administrativo, escolar) y, según el contexto en que se utilice, puede tener diferentes significados, por lo que lo que algunos interpretan como "necesidad especial" para otros puede no serlo. Por consiguiente, el reconocimiento de una condición de "necesidad educativa especial" depende en gran medida de la escuela a la que se asiste y de la ubicación, con una posible amplia gama de variaciones en la evaluación, la colocación y el posterior tratamiento educativo (Brennan, 1981).

En tercer lugar, centrarse en las "necesidades" significa dar por sentadas nuestras suposiciones sobre la naturaleza de esas "necesidades", sin reflejar suficientemente, una vez más, el hecho de que se basan en el concepto de "normalidad" (desarrollo cognitivo "normal", comportamiento "normal") (Roaf & Bines, 1989). De hecho, incluso de esta forma acabamos delegando en los "profesionales" de la medicina la facultad de definirlos (Hargreaves, 1983).

El cuadro de límites se describe con el énfasis de que los términos "necesidad" y "especial" se han convertido en una nueva etiqueta para viejas prácticas y problemas,

también debido al limitado cambio en los enfoques y prácticas tradicionales (Roaf & Bines, 1989).

Para los autores, a la luz de las críticas destacadas, el énfasis educativo en las oportunidades, la igualdad y los derechos debe ser desplazado.

El concepto de oportunidad, para Roaf y Bines, (1989) ofrece un mejor enfoque porque el foco se desplaza al contexto, a las limitaciones culturales del sistema y no al fracaso individual; la oportunidad, asociada al término igualdad, plantea las cuestiones muy delicadas de la discriminación y la desventaja socioeconómica y cultural; mientras que los derechos deberían ser la base lógica de las políticas educativas.

1.3 Paradigmas de referencia

Antes de centrar nuestra atención en el proceso evolutivo de las políticas inclusivas en el sistema escolar italiano es necesario analizar los paradigmas de referencia de las principales teorías inclusivas, sólo mencionadas en el marco histórico de los párrafos anteriores.

Clough y Corbett (2000) identifican cinco teorías clave (Tabla 4) que identifican la educación inclusiva, cada una de estas teorías se refiere a orientaciones científicas específicas:

Tabla 4

Principales teorías y paradigmas de referencia

| | |
|--------------------------------------|---|
| The psycho-medical legacy | Herencia del modelo psicomédico basado en el principio de la medicalización y en la idea de que el déficit está en el individuo que, por lo tanto, necesita una educación "especial". Paradoja psicomédica |
| The sociological response | Respuesta sociológica: esta posición representa en gran medida la crítica del legado psicomédico y llama la atención sobre una construcción social de las necesidades educativas especiales. Paradoja social |
| Curricular approaches | Enfoques curriculares - Estos enfoques hacen hincapié en la función del plan de estudios en el proceso de inclusión, tanto en lo que respecta al contenido como a la forma en que se aplica. Paradoja pedagógica |
| School improvement strategies | Estrategias de mejora - Este movimiento hace hincapié en la importancia de la organización sistémica en la búsqueda de una escuela inclusiva. Paradoja organizativo/funcionalista |

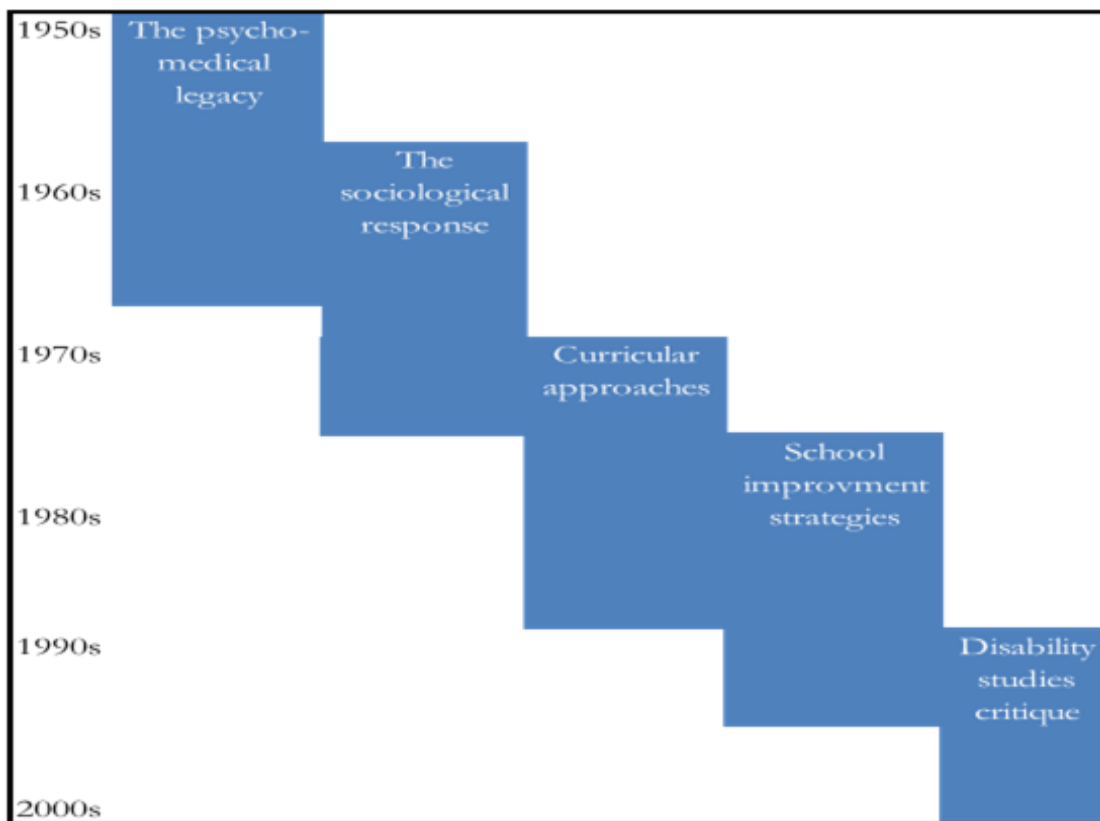
Fuente: adaptado de Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*, p.8

Este cuadro (Tabla 4) y la figura 3, además de sugerir una interpretación histórica del desarrollo e interacción entre estas teorías desde la década de 1950 hasta el nuevo milenio,

también expresan claramente los principales paradigmas que subyacen a cada una de ellas.

Figura 3

Una interpretación histórica del desarrollo y la interacción de las ideologías que conducen al pensamiento presente en la educación inclusiva



Fuente: Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*, p.9.

La educación especial tiene sus orígenes pero también sus críticas precisamente en el desarrollo de una "patología de la diversidad", primero a través de la investigación médica, luego a través de la investigación psicológica. Desde la posguerra hasta principios de los años sesenta, como ya se ha mencionado en el párrafo anterior, hablar de un modelo psicomédico significaba asumir una concepción neopositivista, cuyo fundamento científico se basaba exclusivamente en la esfera biofisiológica del comportamiento de los individuos. Según este punto de vista, las dificultades de aprendizaje se debían exclusivamente a una visión deficiente de la persona (déficits

sensoriales, motores, cognitivos y lingüísticos) y su diagnóstico se llevó a cabo mediante pruebas basadas en programas específicos de rehabilitación y reforzamiento de las zonas afectadas con el contexto que seguía siendo un fondo "irresponsable" e irrelevante, también en lo que respecta a la enseñanza.

Las características de este modelo se resumen en la Tabla 5:

Tabla 5

Principales características del modelo médico

El modelo médico

| Focuses on | Rather than |
|----------------------------|------------------------------|
| Sickness | Health |
| Aetiology of the problem | Experience of the individual |
| Subject-specific pathology | Environmental factors |
| Specific treatment | Holistic support |
| Reactive measures | Preventative measures (etc.) |

Fuente: adaptado de Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*, p.11, adaptado de Bailey, J. (1998). *Medical and psychological models in special needs education*, p.49.

A finales del decenio de 1950 y durante el decenio siguiente, hubo algunos ejemplos positivos de integración en el Reino Unido. En particular, una notable contribución en este sentido fue hecha por Wedell y Mittler, considerados por varios autores, incluso los pioneros del proceso inclusivo (Clough & Corbett, 2000).

Wedell (1995) fue uno de los primeros en abogar por la necesidad de desarrollar nuevos enfoques que permitieran observar a los niños en el entorno escolar real, en lugar de en el entorno hospitalario. El autor consideró que las rigideces sistémicas eran las primeras formas sustanciales de barreras a la inclusión y sostuvo que una mayor flexibilidad a todos los niveles facilitaría en cambio el cambio, el desarrollo y la innovación.

Sobre algunos de sus estudios sobre la integración de los niños sordos en las clases ordinarias, el autor afirma: [...] "I wasn't thinking of being inclusive. It was just that was what I felt education was about then. One of the things I have always been concerned

about is that kids themselves should as far as possible be able to decide” [...] (Wedell, 1998, pp.100-104).

Wedell (1995) señaló la importancia de una serie de implicaciones político-prácticas que afectan más o menos directamente el proceso de enseñanza/aprendizaje: el personal y las aptitudes profesionales; la formación de grupos y lugares de aprendizaje; y fue uno de los primeros en destacar las cuestiones relacionadas con la relación entre el individuo y el plan de estudios compartido. Al mismo tiempo, Mittler (2000) estaba tratando de ejecutar un proyecto para integrar a los niños con trastornos del espectro autista en las escuelas primarias ordinarias, intentando superar un "modelo gradualista". De hecho, creía que una de las principales barreras para el proceso de inclusión era nuestra subestimación de las capacidades potenciales de los alumnos a los que "etiquetamos con necesidades educativas especiales", así como la presencia de un Coordinador de Necesidades Educativas Especiales (en las escuelas del Reino Unido conocido como SENCO), definido por el autor como "anti-inclusivo".

Su reflexión, muchos años después de sus estudios, fue [...] “I thought that everyone was doing it, then I realized that it was extremely rare” [...] (Mittler, 2000, p.13).

Durante este mismo, Dunn (1968) publicó un artículo de duras críticas contra la segregación de las escuelas especiales y las consecuencias de este tipo de educación.

El autor sostiene que los niños más desfavorecidos desde el punto de vista sociocultural necesitan una mejor formación que la colocación en clases especiales y, por lo tanto, considera injustificable y, además, obsoleta gran parte de la educación especial, que tendría entre sus principales objetivos la mitigación, si no la eliminación de la presión sobre los maestros habituales y otros alumnos a expensas únicamente de los alumnos socioculturales desfavorecidos y de lento aprendizaje. En consecuencia, critica el sistema separado, tanto porque es pedagógicamente ineficaz en cuanto a los resultados educativos, como porque es económicamente más caro (clases y escuelas formadas sobre la base de nuevas etiquetas derivadas del enfoque biomédico).

A principios del decenio de 1960 se generalizó en los Estados Unidos un enfoque definido por el término *mainstreaming* (integración), acuñado en América por Reynolds (1962) para indicar una trayectoria de educación en las escuelas ordinarias también para los niños y jóvenes con discapacidades.

El término *mainstreaming* se ha prestado a muchas interpretaciones, significando para algunas personas la inclusión de estudiantes con discapacidades en las clases ordinarias, sin el acompañamiento de ningún servicio de apoyo, sin ninguna preparación por parte de los profesores para preparar un proyecto educativo adecuado y sin ninguna preparación por parte de los estudiantes sin discapacidades sobre cómo relacionarse con sus compañeros con discapacidades.

Para otros, en cambio, *mainstreaming* fue más allá de la simple inserción, refiriéndose también a la planificación del proyecto que debía acompañar al estudiante durante el curso de estudio (Dunn, 1968). Para otros, finalmente, el término *mainstreaming* encontró su equivalente educativo en el concepto de *normalization*. El término *normalization*, según informó Biklen (1985), fue utilizado a fines del decenio de 1950 por Bank-Mikkelsen (Director de Servicios para los "discapacitados" de Dinamarca), en un proceso encaminado a preparar una serie de políticas sociales que permitieran a las personas con discapacidades lograr un grado adecuado de "normalización" en todos los ámbitos de su vida.

En el decenio de 1970, como se ha mencionado en el párrafo anterior, el uso excesivo de las pruebas de coeficiente intelectual y, en particular, las subpruebas específicas de las Escalas de Inteligencia de Weschler, la Prueba de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois y la Prueba de Frostin de Visual, por parte de los psicólogos educativos atrajo a varios críticos (Clough & Corbett, 2000).

El contexto socioeconómico había cambiado radicalmente y muchos autores comenzaron a impugnar enérgicamente los enfoques psicomédicos. Entre ellos, Leyden (1978) formuló claramente la crítica que compartían otros autores, tanto sobre la base de ciertas experiencias, como sobre los resultados de los enfoques bio-psico-médicos. A este, los psicólogos educativos le parecían más atraídos y preocupados por la calidad de las pruebas que por la comprensión de las causas de los fenómenos, indiferentes al vínculo entre el fracaso educativo y los factores socioculturales. De hecho, sostiene que la ausencia de una responsabilidad clara en la colocación de los alumnos en las escuelas especiales, confiada casi exclusivamente a los psicólogos, perpetúa una condición de exclusión y que este arreglo insatisfactorio también se puso de manifiesto, por último, por la falta de datos que apoyen el éxito de las escuelas especiales.

Es precisamente en este contexto evolutivo que, ya desde el decenio de 1950, creció también el activismo, más o menos organizado, de las personas con discapacidades, como respuesta a la creciente conciencia de las múltiples restricciones socioeconómicas que sufrían en las sociedades industrializadas. Por lo tanto, en antítesis con el enfoque biomédico, la perspectiva que identifica la estructura social como factor causal de los procesos de discriminación y exclusión también está ganando terreno en las organizaciones sociales.

El primer intento de conceptualizar la enfermedad en términos sociológicos fue propuesto por Parson (1951) a principios de la década de 1950. El autor define la enfermedad como un estado de alteración del funcionamiento "normal" del individuo en su conjunto, es una forma particular de desviación institucionalizada y el enfermo es un desviado involuntario. Este aspecto ya marca un primer paso adelante, ya que, hasta entonces, la desviación había sido concebida como un atributo individual.

En el enfoque estructural-funcionalista de Parson se identifican tres aspectos relevantes: la existencia de la enfermedad que debe ser comprobada con referencia a las categorías médicas de "normalidad", de las que depende el reconocimiento del *sick-role*; que la atribución de este papel debe ser llevada a cabo por el sistema de salud; finalmente, que el papel del enfermo implica el abandono de otros papeles sociales. Esta condición, en el sistema funcionalista parsoniano, es legítima siempre y cuando se pueda comprobar que no es voluntaria y, por tanto, se considere legítima en la medida en que el individuo se ajuste a ella.

En los años sesenta, en América, se difundieron diferentes versiones del modelo social, una de ellas es el enfoque interaccionista, que presta especial atención a los procesos de interacción que se activan entre las personas y a los papeles que siguen. Según esta interpretación, la sociedad califica a un individuo como desviado, porque su comportamiento difiere de las normas sociales compartidas, de un marco cultural y normativo y no porque sea desviado (Ferrucci, 2004). Dentro de este enfoque se encuentra el enfoque dramático de Goffman (1959), vinculado a la interacción social, y sus ensayos sobre el estigma. El autor expresa la realidad social a través de la "metáfora dramática", la vida cotidiana es como una representación teatral. El problema entonces es entender cómo las personas con discapacidad pueden desempeñar estos papeles que la vida les pide que desempeñen si no tienen los medios y los lugares para llevarlos.

En relación con el segundo tema, Goffman identifica tres tipos de estigma [...] "las deformaciones físicas [...] los aspectos críticos del carácter que se perciben como falta de voluntad, pasiones desenfrenadas o antinaturales, creencias malvadas y dogmáticas, deshonestidad y los estigmas de raza, nación, religión, que pueden transmitirse de generación en generación" [...] (Goffman, 1963, págs. 4-5).

La identidad social de la persona estigmatizada es una construcción social en la que los factores biofisiológicos se relacionan con elementos del sistema cultural y la identidad de las personas con discapacidades se define a través del atributo más visible (su deficiencia), porque es más disonante con la norma esperada.

Ciertamente no faltan las críticas a los enfoques funcionalistas e interaccionistas. Barnes et al., (1999) por ejemplo, hacen una crítica convincente de los planteamientos de Goffman, al considerar que es erróneo conceptualizar la discapacidad en términos de adaptación social.

Una verdadera discontinuidad con el modelo médico sólo se produjo en el decenio de 1970 con la publicación, en Inglaterra, del "manifiesto" *Fundamental Principles of Disability*, elaborado por la organización británica *Union Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)*, en el que se sancionaba el nacimiento del modelo social de la discapacidad (Ferrucci, 2004).

Hunt (1966) fue un precursor de los estudios sobre los orígenes sociales de la discapacidad, que influyó en el debate social y académico en Gran Bretaña. Entre finales del decenio de 1960 y el de 1970, fueron las ideas de Hunt las que dieron lugar a la aparición de movimientos y asociaciones de personas con discapacidad que reivindicaban sus derechos. El trabajo de Hunt, como recuerda D'Alessio (2001), fue desarrollado por Vic Finkelstein y otros activistas discapacitados, asociados con la UPIAS, que en 1976 publicaron *Fundamental Principles of Disability*, una especie de "manifiesto" de la asociación (Barton & Oliver, 1992). En el manifiesto se sostiene que las personas con discapacidades no son discapacitadas por sus impedimentos, sino por las barreras ambientales, económicas y culturales que existen en la sociedad y que no tienen en cuenta sus necesidades. Son los ambientes que incapacitan a las personas, porque están diseñados y contruidos para personas que no tienen ningún tipo de condicionamiento.

Además, se hace hincapié en la diferencia entre *impairment e disability*. El primero se refiere a la condición individual contingente, mientras que el segundo se refiere a los

efectos que sufre la persona coinvolucrada debido a la organización social. Sin embargo, reúne en el concepto de "deficiencia" tanto los déficits del organismo, como las consiguientes limitaciones funcionales y suprime el término "handicap" porque es estigmatizante, sustituyéndolo por "discapacidad" (Ferrucci, 2004).

Por lo tanto, de acuerdo con los extensionistas del manifiesto, la discapacidad es una "construcción social" y está descartada como:

[...] la desventaja o limitación producida por la actual organización social que mantiene poco o nada de personas que tienen déficits físicos y al hacerlo las excluyen de la participación en las principales actividades sociales [...].

La discapacidad es algo que se impone por encima de nuestras deficiencias, de modo que nos aislamos y nos excluyen innecesariamente de la plena participación en la empresa [...].

(UPIAS, 1976, p. 14).

El mecanismo explicativo del modelo social es estructuralista, el centro de interés ya no es la esfera biomédica del individuo, sino que la dinámica social y la discapacidad se conceptualizan como un problema social (Dovigo, 2007; Ferrucci, 2004). De acuerdo con este enfoque:

[...] le difficoltà di apprendimento vengono interpretate come un fenomeno originato dal riprodursi di ineguaglianze strutturali che si perpetuano attraverso processi sociali di selezione e adattamento [...] l'intervento rispetto alle difficoltà di apprendimento è orientato primariamente a stabilire e sviluppare riforme politiche del sistema educativo per eliminare, o quantomeno ridurre, gli aspetti di ingiustizia e disuguaglianza sociale [...].

(Dovigo, 2007, p.29)

La perspectiva sociopolítica es apoyada por Tomlinson (1982) quien, en primer lugar, denuncia el humanitarismo benévolo de la educación especial que transforma el intento de "cuidar" en nuevas categorizaciones sociales con el riesgo de desencadenar un tratamiento desigual y diferenciado. Según el autor, de hecho, la educación especial es un subsistema del amplio sistema educativo ordinario, creado para "cuidar" a los niños que han sido clasificados fuera de lo ordinario a través de las categorías de *defective*, *handicapped* y *special needs*.

Sin embargo, dados los mecanismos de selección social y profesional, la mayoría de estos niños también estarán destinados a una carrera y un estilo de vida "especiales".

Tomlinson (1982) (véase también Archer, 1979) sostiene, en última instancia, que los cambios legislativos en materia de educación especial (categorizaciones; educación

separada o integrada; planes de estudio especiales, etc.) son el resultado de una acción política deliberada.

Desde este punto de vista, el enfoque médico-psicológico es el principal apoyo. Barton (2000) también se mueve como Tomlinson en una perspectiva sociopolítica.

Considera que la educación inclusiva no sólo debe abordar los derechos de los niños con discapacidad, sino que también debe ir acompañada de una crítica política de los valores, las prácticas sociales y las instituciones que los apoyan. Este último aspecto es esencial para un enfoque social de la discapacidad, pues de lo contrario los conceptos mismos de "oportunidad" y "derechos" se basarían en el concepto de "normalidad" que refleja el interés más o menos pronunciado de los grupos sociales dominantes. Más allá de las diversas interpretaciones, de las que aquí ofrecemos un repaso, que no es exhaustivo, el modelo social ha adquirido a lo largo de los años, especialmente en América, algunas características constantes que lo distinguen claramente del enfoque médico (Tabla 6).

Tabla 6

El paradigma médico y el paradigma social en comparación

| Paradigma médico/individual | Paradigma social |
|--------------------------------|--|
| Teoría de la tragedia personal | Teoría de la opresión social |
| Problema personal | Problema social |
| Tratamiento individual | Tratamiento individual |
| Medicalización | Self-help |
| Dominio de los profesionales | Responsabilidad individual y colectiva |
| Competencia | Experiencia |
| Identidad individual | Identidad colectiva |
| Prejuicios | Discriminación |
| Asistencia | Derechos |
| Control | Elección |
| Política | Política |
| Adaptación individual | Cambio social |

Fuente: Barnes, C. et al. (1999). *Exploring disability. A sociological introduction*, p.30.

El enfoque social, que se ha establecido como un paradigma alternativo al modelo médico, ha sido objeto de críticas que han contribuido a su evolución. Según Bickenbach et al., (1999) la mayor crítica que los partidarios del modelo social dirigen al modelo médico es haber absorbido la dimensión social en la individual, reduciéndola a los aspectos médicos, pero, igualmente, la principal acusación que los segundos dirigen a los primeros es caer en el riesgo opuesto, es decir, absorber en la dimensión social todos los aspectos de la actividad humana.

La hegemonía de la estructura social plantea la pregunta de si esto es suficiente para explicar los procesos de incapacidad con sus consecuencias o, más bien, si ya no es útil superar esta dimensión de causa/efecto e insertarlos en un sistema más amplio de relaciones e interacciones (Medeghini & Fornasa, 2011).

Varios autores, de hecho, están de acuerdo en que a nivel conceptual la discapacidad no puede dejar de lado esta relación e interacción, lo que abre el camino a una interpretación de la discapacidad como una "relación social". En este sentido, la discapacidad para los que actúan es una relación interna y externa. Es interna porque implica la relación entre el cuerpo y la personalidad; externa porque implica las relaciones intersubjetivas y estructurales en las que se encuentra, es decir, entre el individuo y los entornos y entre éstos y los contextos más amplios. Se trata de una perspectiva ecológica de relaciones, en la que la condición de desventaja social de la persona discapacitada no está determinada ni por la deficiencia, como sostiene el paradigma médico, ni por las estructuras sociales, como sostiene el paradigma social, sino por sistemas de relaciones (Bury, 1996).

Según esta perspectiva, todas las actividades, incluidas las educativas, no pueden interpretarse como actos individuales, sino como acciones conectadas con otros, y todos, actores y destinatarios, tienen la misma importancia dentro de la relación. La persona discapacitada no está incapacitada por una estructura definida en sí misma, sino por sistemas de relaciones.

Desde mediados del decenio de 1960, una importante contribución al desarrollo de las teorías del proceso inclusivo proviene de los estudios e investigaciones sobre los planes de estudio y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La concepción del plan de estudios ha cambiado a lo largo de los años, ha pasado del plan de estudios como un compendio al plan de estudios como un proyecto cultural, y toda la historia de la educación inclusiva podría estar marcada por estos cambios.

Mientras que en la esfera social la inclusión tiene por objeto aumentar la participación de las personas en la medida de lo posible, en la educación el instrumento para reducir las barreras y aumentar la participación es precisamente el plan de estudios (Clough y Corbett, 2000).

Williams (1985) define el plan de estudios de la educación especial como un jardín “not only secret, but neglected, too” en (Clough & Corbett, 2000, p.7). Hasta finales del decenio de 1970, el autor recuerda que en el Reino Unido prevalecía la idea de que el niño con discapacidad necesitaba "tratamiento" para adaptarse al programa de estudios, mientras que la hipótesis opuesta, de que podría ser el programa de estudios el que se adaptara a las necesidades del niño, no se tenía en cuenta en modo alguno.

En 1978 el Informe Warnok propuso una definición del plan de estudios "especial" con referencia a cuatro elementos: definición de objetivos, elección de materiales y experiencias, elección de métodos de enseñanza/aprendizaje para alcanzar los objetivos, evaluación de la adecuación de los objetivos y la eficacia de los medios para alcanzarlos (Departamento de Ciencias de la Educación, 1978). Según este informe, el plan de estudios desempeña un importante papel de mediación entre los arreglos ordinarios y los especiales, lo que, en el pasado, ha contribuido al desarrollo del proceso de integración.

El enfoque curricular se refiere al paradigma pedagógico. Este paradigma privilegia los aspectos educativos y está centrado:

[...] sobre los elementos de procedimiento y de transformación que caracterizan las diferentes actividades y su eficacia. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos se interpretan [...] según las diferentes situaciones de enseñanza y su adecuación en relación con el contexto escolar. Por consiguiente, la intervención tiene por objeto mejorar y ampliar las estrategias educativas [...]. (Dovigo, 2007, pág. 29)

Entre los años ochenta y noventa, un equipo de investigadores en educación especial de la Universidad Abierta contribuyó al desarrollo del enfoque curricular, desarrollando un concepto radical y peculiar de educación inclusiva en continuidad con el desarrollo del concepto de *comprehensive ideology* (Clough & Corbett, 2000). Sin embargo, el equipo de investigación abandonó pronto la investigación tradicional realizada según los cánones de la psicología y abrazó las ideas de Stenhouse (1975), quien concibió el plan

de estudios como [...] "un intento de comunicar los principios y las características esenciales de una propuesta educativa de tal manera que permanezca abierta a cualquier revisión crítica y susceptible de una conversión eficiente en la práctica" [...] (Stenhouse, 1975, p. 18-19).

Esta visión del plan de estudios incluía el desarrollo de diferentes fases: diseño; planificación de contenidos y métodos; principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza; principios de validación personalizada y general para estudiantes y profesores; posibilidad de adaptar el plan de estudios a las variables internas y externas y definición de los criterios para revisarlo.

De hecho, el plan de estudios es, según Stenhouse:

[...]una forma particular de aseveraciones específicas sobre la práctica de la enseñanza y no un grupo de materiales o un compendio de programas a realizar. Es una forma de convertir cada idea en una hipótesis que puede ser verificada en la práctica [...] requiere una revisión crítica, no un consentimiento supino. [...]. (Stenhouse, 1975, p. 175)

Ese diseño del plan de estudios requiere necesariamente un acercamiento de las prácticas a los planes de enseñanza dentro del aula y mediante la evaluación de los maestros. La clave de todo el enfoque es, según Stenhouse, el papel del profesor como investigador y, por lo tanto, el proceso de enseñanza/aprendizaje se basa en la investigación y el examen crítico y sistemático de las prácticas de enseñanza (Stenhouse, 1975). Booth (2000) observa que el firme compromiso de los partidarios de este enfoque también ha dado lugar a que los métodos de investigación en la esfera de la educación especial pasen del predominio de los métodos cuantitativos a los cualitativos.

En las décadas de 1970 y 1980 las experiencias y los estudios sobre la integración comenzaron a difundirse.

Las políticas de integración han ocupado un lugar muy importante en Italia desde el decenio de 1970, como se verá más adelante en este capítulo.

Es importante ahora dar cuenta de algunas novedades en las políticas de integración del Reino Unido en el decenio de 1980. A partir de ellos y de algunas críticas vivas, se empiezan a ver los preámbulos del camino hacia la inclusión.

En el Reino Unido se publican dos importantes trabajos de investigación sobre el estado del proceso de integración. El primero, de 1981, por la National Foundation for Educational Research (NFER). El estudio, que se inició después de la publicación del Warnok Report de 1978, contribuyó en gran medida al floreciente debate nacional sobre

la integración de los niños con discapacidades en las escuelas ordinarias y contribuyó significativamente a aumentar la conciencia del profundo cambio social que se estaba produciendo en las escuelas.

En el estudio se argumentaba que la integración no era simplemente una nueva opción educativa, sino más bien un proceso a través del cual el derecho a la educación ofrecido en las escuelas ordinarias podía ser más diferenciado y orientado para satisfacer una amplia gama de necesidades de los alumnos, desplazando así el foco de las prioridades al desarrollo de cada alumno y a las variables estructurales y de organización profesional (Hegarty y Pocklington, 1981).

El segundo estudio se publicó en 1985 con el nombre de Fish Report (Fish, 1985), resultado de los trabajos de la comisión epónimade, fundado por Inner London Education Authority, para examinar las medidas relativas a las necesidades educativas especiales y la integración.

Este estudio es interesante no sólo por los análisis que contiene sobre el estado del arte de las políticas dirigidas a los estudiantes con discapacidad y con BES, sino también por el análisis completo que se mueve en el camino de las políticas inclusivas.

De hecho, el Informe establece algunos principios importantes en clara armonía con el modelo social. Se argumenta que la discapacidad y las dificultades pueden ser diferentes, pero las desventajas resultantes tienen muchas características comunes; que las "desventajas" no son causadas por la discapacidad, sino por la sociedad y las leyes, normas e instituciones que la rigen; que las condiciones de "discapacidad" se derivan de la naturaleza de las situaciones a las que se enfrentan las personas con discapacidades y con dificultades en la educación, el empleo y las condiciones sociales. Por lo tanto, el Informe Fish establece claramente que el grado de "handicap" de las situaciones está determinado por la organización social e institucional de la comunidad social. Las consecuencias de esta publicación también fueron relevantes porque, en varios puntos, insta a la Autoridad a reformular las políticas de igualdad de oportunidades para incluir a todos (Thomas & Vaughan, 2004).

El debate que surgió de estos estudios y las perspectivas de integración también orientaron la investigación hacia estrategias para mejorar la organización de las escuelas.

Las teorías de organización serán objeto de un análisis específico en el próximo capítulo. Aquí es útil anticipar que estos estudios están relacionados principalmente con

la investigación sobre el enfoque curricular, pero se refieren a un paradigma diferente que:

[...] siguiendo un enfoque funcionalista, identifica en el análisis de la actividad institucional el núcleo del estudio de las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, estos 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 rediseñar la estructura escolar en sus diversos aspectos [...].
(Thomas & Vaughan, 2004, pp.69-71)

Al final de este párrafo es importante subrayar la opinión crítica de Oliver, que ofrece en su crítica radical interesantes argumentos para la reflexión que marcan la transición de la perspectiva de integración a la de inclusión.

Para Oliver (1988), las políticas de los decenios de 1970 y 1980 se dirigieron hacia un cambio significativo con respecto a las definiciones y prácticas construccionistas individuales y sociales establecidas con la cultura del Informe Warnock y la *Education Act* de 1981, pero no eliminaron sustancialmente las prácticas discriminatorias.

Posteriormente, aunque la nueva legislación prevista en la *Education Act* de 1988 había tratado de desplazar el centro del debate sobre la educación de los niños con discapacidad ya no a dónde sino a qué enseñar y, por lo tanto, centrándose en el programa de estudios. Oliver sostiene que, en realidad, las políticas y el debate se habían mantenido firmes en cuanto a los pros y los contras de la integración/segregación, sobre todo porque el debate seguía siendo a un nivel puramente "técnico", centrándose en la calidad de los servicios ofrecidos y, por lo tanto, una vez más en dónde, sin que ello se tradujera en una integración funcional real de los individuos en la sociedad. En efecto, para este autor, a pesar de los esfuerzos de las políticas de integración, nunca contemplaron una ampliación radical de los derechos efectivos de los discapacitados, ya que fueron concebidos por profesionales, académicos y políticos, lejos de la visión de los discapacitados. La crítica radical que Oliver dirige a esta idea de integración es, por lo tanto, originada por perspectivas externas, que no pertenecen a las personas discapacitadas, quienes, según la experiencia de este autor, al reapropiarse de sus derechos, han propuesto "nuevas" perspectivas y nuevos procesos que caracterizan la transición de la integración a la inclusión (Oliver, 1986).

La Tabla 7 compara las dos perspectivas según el análisis de Oliver.

Tabla 7

De las antiguas perspectivas de integración a las nuevas perspectivas de inclusión.

| Viejas perspectivas | Nuevas perspectivas |
|--|---|
| Estado | Proceso |
| No hay problema. | Problemático |
| 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, R. & Fornasa, W. (2001). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: un'aprospettiva psicopedagogica*, p. 28, tomado de Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From theory to practice*, pp. 78-79

Para Oliver (1988) hay mucha retórica sobre el concepto de integración. Hoy en día, sostiene, es difícil conocer a personas que no estén de acuerdo con la integración, pero este éxito "ideológico" ha impedido al mismo tiempo un reexamen crítico. De esta ideología, de hecho, se desprende una visión no problemática de la integración, cuya eficacia depende en última instancia de la estrategia adoptada en el marco legislativo y la gestión de los recursos. El autor, sin embargo, considera que este sistema es "fuertemente defectuoso" y cree que la integración es un proceso político, pero también educativo, que requiere la participación de la sociedad civil y, por supuesto, de las escuelas.

El cambio organizativo, por ejemplo, debe tener un fundamento ético, ya que, según Oliver, no tendría sentido cambiar la organización si la escuela sigue siendo un lugar de acogida para unos pocos, si, después de todo, hay dudas sobre el hecho de que todo el mundo tiene derecho a la educación. Y, desde este punto de vista, hace hincapié, por una parte, en la responsabilidad primordial de los maestros que esencialmente no están

disponibles para trabajar con toda la diversidad y esto representa un obstáculo importante para el proceso de inclusión; por otra parte, en el papel que puede desempeñar el programa de estudios en los procesos que resultan ser prácticas discapacitantes.

El proceso inclusivo para este autor, en última instancia, no es una concesión hecha por los políticos o los educadores, sino un proceso de lucha, que debe conducir al empoderamiento de los niños y las personas con discapacidad. Esta lucha por la inclusión es, según Oliver, la perspectiva del siglo XXI, en el que la educación especial no puede desempeñar ningún papel.

En particular, la integración se refiere a una situación individual; tiene un enfoque compensatorio; se refiere exclusivamente al ámbito educativo; mira al individuo; interviene primero en el tema y luego en el contexto y aumenta una respuesta especializada.

La inclusión, en cambio, se refiere a la globalidad de las esferas educativa, social y política; mira a todos los alumnos y a todas sus potencialidades; interviene primero en el tema y luego en el contexto y transforma la respuesta de los especialistas en ordinaria (D'Alessio, 2005).

1.3.1 La World Health Organization y los enfoques de la discapacidad

En el decenio de 1970 la World Health Organization, (WHO) adoptó la primera Clasificación Internacional, , l'International Classification of Diseases (ICD).

Según la WHO, la clasificación tenía por objeto mejorar la calidad de los diagnósticos de las enfermedades orgánicas, mentales y de comportamiento, pero, sobre todo, tenía por objeto abordar el problema del aumento de los trastornos crónicos. El modelo de referencia del ICD era el modelo biomédico centrado en el vínculo causal entre "etiología" - "patología" - "manifestación clínica", así como en la perspectiva curativa.

Contrariamente a las suposiciones, el modelo no cubría en modo alguno las posibles consecuencias (y por lo tanto la cronicidad) de la patología; por el contrario, ésta era la principal limitación que se reconocía (WHO, 1970).

A principios del decenio de 1980 la WHO adoptó una nueva clasificación, International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) (WHO, 1980), basada también en el modelo biomédico, que se centró en la relación causal entre "deficiencia", "discapacidad" y "minusvalía", dando a cada una de ellas un nuevo significado.

Por deterioro se entiende cualquier pérdida o anormalidad de estructuras o funciones psicológicas, fisiológicas o anatómicas, que representan la exteriorización de un estado patológico y reflejan trastornos a nivel orgánico. Por discapacidad la WHO entendía toda limitación o pérdida (resultante de una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o medida considerada normal para un ser humano. La discapacidad representaba la objetivación de la deficiencia y, como tal, reflejaba perturbaciones a nivel de la persona, con referencia a las capacidades funcionales manifestadas a través de actos y comportamientos que, por consenso general, son aspectos esenciales de la vida cotidiana. Por último, por discapacidad, la WHO (1980) se refería a la condición de desventaja que experimentaba una persona concreta, como consecuencia de una deficiencia o una discapacidad que limitaba o impedía la posibilidad de desempeñar un papel específico de la persona en relación con la edad, el género y los factores socioculturales.

La desventaja provenía de la disminución o la pérdida de la capacidad de ajustarse a las expectativas o normas del universo alrededor del individuo.

La crítica a esta clasificación se refiere a tres niveles: el primero subraya el hecho de que en ella sólo se utilizan definiciones médicas y supuestos biofísicos de "normalidad", mientras que este concepto es bastante controvertido e influido, como se ve en la reconstrucción histórica realizada hasta ahora, por una variedad de factores históricos y culturales, así como por circunstancias contingentes. El parámetro de referencia para definir la "discapacidad" es, según esta perspectiva, el comportamiento "normalmente esperado" y el concepto de "persona normal", que significa interiorizar normas de comportamiento capaces de satisfacer las expectativas que los demás tienen de nosotros.

El segundo nivel de criticidad se refiere a la definición de "deficiencia", entendida aquí como la causa tanto de la discapacidad como de la "minusvalía".

En tal caso, la "minusvalía" se convertiría en una consecuencia inevitable de una de las dos condiciones ("deficiencia" o "discapacidad"). Por último, el tercer elemento crítico se refiere al enfoque que subyace a la clasificación, el enfoque biomédico, que coloca a las personas con una "discapacidad" en una posición de dependencia real o presunta de los profesionales de la medicina, independientemente del tipo de apoyo que la persona necesite (terapéutico, social o educativo) (Canevaro, 1979; Belardinelli, 2002; Ferrucci, 2004, y Barnes 2008).

En 2001 la WHO propuso una nueva clasificación: l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), que sustituye a la ICIDH. Fue la presión social de los movimientos asociativos de personas con diversidad funcional lo que cambió la clasificación de la OMS, hasta entonces intangible.

La nueva clasificación utiliza un enfoque "bio-psicosocial" que, en esencia, trata de ofrecer una síntesis entre los modelos médico y social, a fin de proporcionar una perspectiva coherente de las diferentes dimensiones de la salud (biológica, individual y social).

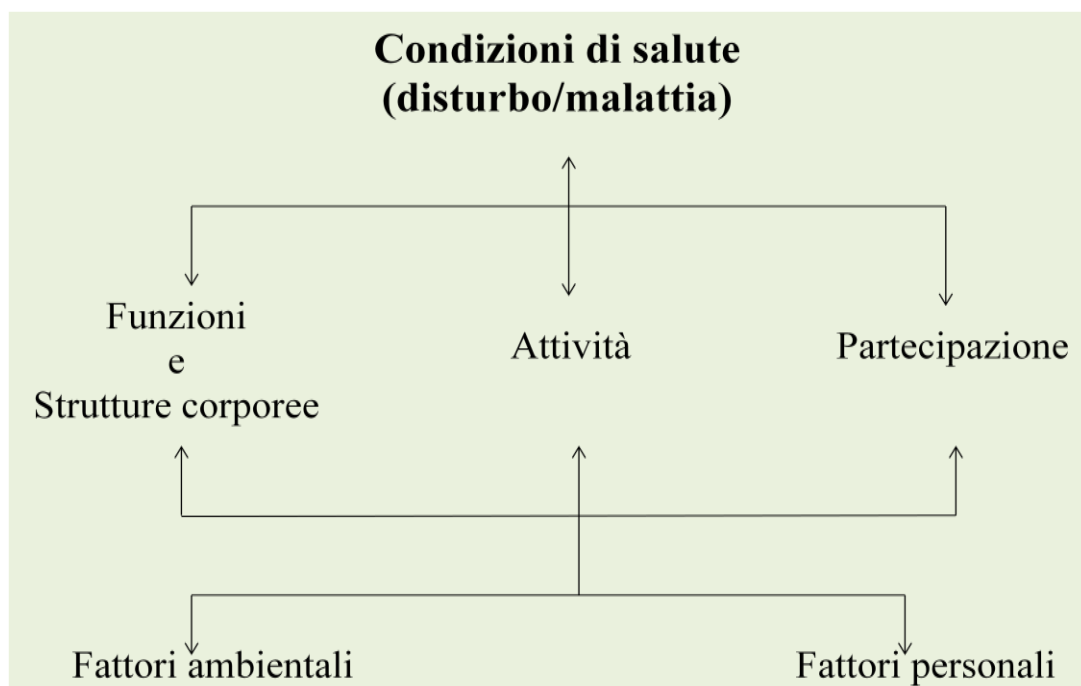
La novedad de este nuevo enfoque de la WHO respecto a los anteriores es, como leemos en la introducción de la clasificación, la referencia a los factores contextuales, es decir, personales (antecedentes personales de la vida y existencia de un individuo, por lo que representan aquellas características que no forman parte del estado o condición de salud: sexo, raza, edad, aptitud física, etc.) y ambientales (entorno físico y social y actitudes en las que viven las personas), estos últimos se organizan en clasificaciones individuales y sociales (WHO, 2001).

Por consiguiente, l'ICF propone un enfoque multiprospectivo de la clasificación de "funcionamiento" (término genérico que abarca todas las funciones, actividades y participación corporales) y "discapacidad" (término genérico para las deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación), definiéndose esta última [...] "como la consecuencia o el resultado de una relación compleja entre el estado de salud de un individuo y los factores personales, y los factores ambientales que representan las circunstancias en que vive el individuo" [...] (WHO, 2001, pág. 20).

El modelo conceptual que subyace en la ICF ya no es la secuencia "deficiencia", "discapacidad" y "minusvalía" como en la ICIDH, sino la relación entre el funcionamiento de la persona, las condiciones de salud y los factores ambientales y personales (Figura 4):

Figura 4

Interacciones entre los componentes de la ICF



Fuente: O.M.S. - Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF (2002). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson: Trento, p. 23.

Una crítica recurrente a esta clasificación se refiere al uso todavía demasiado amplio de un vocabulario médico. Según los críticos, términos como "incapacidad", "salud", "funcionamiento" y "daño", frecuentemente utilizados en la clasificación, son de hecho el coto privado de la tradición médica (Barile, 2003). Además, el carácter individual de la discapacidad sigue siendo dominante con respecto a la esfera social y relacional. El punto de partida seguiría siendo y seguirá siendo el individuo y sus condiciones biológicas (estructuras corporales, funciones, actividades), la participación sería asumida y analizada en la perspectiva individual, mientras que los términos capacidad y participación seguirían siendo ambiguos y sin aclarar su relación (Medeghini & Fornasa, 2011).

1.4 La educación inclusiva desde la perspectiva de las Naciones Unidas y el concepto de Education for All

Desde la segunda mitad del siglo pasado, las organizaciones internacionales han comenzado a asumir un papel de liderazgo en la difusión del proceso de inclusión en los sistemas educativos de los distintos países, apoyando el derecho de todos los niños a la educación y sin discriminación dentro del sistema educativo ordinario de cada país.

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), en su calidad de especialista de la Agencia de las Naciones Unidas para la Educación, se encarga de dirigir y coordinar el Programa de Educación 2030, que fue firmado el 25 de septiembre de 2015 por todos los países de las Naciones Unidas y forma parte de un movimiento mundial para erradicar la pobreza mediante 17 objetivos de desarrollo sostenible para 2030.

Tabla 8

Marco reglamentario en apoyo de la inclusión 1948-2017 (desde la perspectiva de las Naciones Unidas)

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> 1948 Universal Declaration of Human Rights Fuente: UNESCO, (2017). <i>A guide for ensuring inclusion and equity in education</i> . The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Parigi |
| <input type="checkbox"/> 1960 Convention against Discrimination in Education |
| <input type="checkbox"/> 1965 International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination |
| <input type="checkbox"/> 1979 Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women |
| <input type="checkbox"/> 1989 Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries |
| <input type="checkbox"/> 1989 Convention on the Rights of the Child |
| <input type="checkbox"/> 1990 International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families. |
| <input type="checkbox"/> 1999 Convention concerning the Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst Forms of Child Labour |
| <input type="checkbox"/> 2005 Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expressions |
| <input type="checkbox"/> 2006 Convention on the Rights of Persons with Disabilities |
| <input type="checkbox"/> 2007 United Nations Declaration on the Rights of Indigenous People |
| <input type="checkbox"/> 2017 UNESCO Global Education 2030 Agenda |

Fuente: UNESCO, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Parigi

Tabla 9*Convenciones de la UNESCO relacionadas con la educación inclusiva*

| Conventions | Main features relevant to inclusive quality education |
|---|--|
| <i>Convention against Discrimination in Education</i> (1960) | Right of access to education and to quality of education. |
| <i>International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights</i> (1966) | Right of everyone to <i>access all levels of education</i> , including technical and vocational education. |
| <i>International Covenant on Civil and Political Rights</i> (1966) | Elimination of discrimination to <i>race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status</i> . |
| <i>International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination</i> (1965) | Adoption of measures, particularly in the fields of teaching, education, culture and information, to combat prejudices that lead to racial discrimination. |
| <i>Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women</i> (1979) | Elimination of discrimination against <i>women</i> in the field of education. Elimination of <i>stereotyped concept</i> of the roles of men and women by encouraging <i>co-education</i> , the <i>revision of textbooks, school programmes</i> and the adaptation of <i>teaching methods</i> . |
| <i>Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries</i> (1989) | Right to education that is responsive to culture and needs of indigenous peoples. Elimination of prejudices ensuring that textbooks and other educational materials provide a fair, accurate and informative portrayal of the societies and cultures of these peoples |
| <i>Convention on the Rights of the Child</i> (1989) | Right to <i>free and compulsory primary schooling</i> without any type of discrimination. Emphasis on <i>child well-being</i> and <i>development</i> , and measures to support <i>child care</i> . |
| <i>International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families</i> (1990) | Facilitation of teaching of mother tongue and culture for the children of migrant workers. |
| <i>International Convention concerning the Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst Forms of Child Labour</i> (1999) | Access to <i>free basic education</i> and to <i>vocational training</i> for all children removed from the worst forms of <i>child labour</i> . |
| <i>Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expressions</i> persons belonging to <i>linguistic</i> (2005) | Equal dignity of and respect for all cultures, including the cultures of persons belonging to <i>linguistic minorities</i> . |
| <i>Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i> (2006) | No exclusion from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of <i>disability</i> . Assurance of an inclusive education system at all levels and in <i>lifelong learning</i> . |
| <i>The Global Education 2030 Agenda</i> (2017) | To ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all. |

Fuente: UNESCO, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Parigi

Tabla 10*Recomendaciones de la UNESCO relativas a la educación inclusiva*

| Recomendaciones | Principales características relevantes para educación inclusiva de calidad |
|--|--|
| <i>Recommendation Against Discrimination in Education</i> (1960) | <i>Elimination of discrimination in Education</i> , and also the adoption of measures aimed at promoting <i>equality of opportunity and treatment</i> in this field. |
| <i>Recommendation concerning the Status of for all (EFA) Teachers</i> (1966) | Responsibility of states for proper education. |
| <i>Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms</i> (1974) | Need for <i>understanding and respect</i> for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life. |
| <i>Recommendation on the Development of Adult Education</i> (1976) | Norms and standards for wider <i>access</i> and <i>inclusive approaches</i> to education. Provision of <i>continuing education</i> and <i>learning opportunities</i> for youth and adults. |
| <i>Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education</i> (1993) | Right of wider <i>access</i> to educational resources worldwide through greater <i>mobility</i> for students, researchers, teachers and specialists. |
| <i>Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel</i> (1997) | Equitable treatment of <i>women and minorities</i> and elimination of <i>sexual and racial harassment</i> . |
| <i>Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education</i> (2001) | Technical and vocational education programmers should be designed as comprehensive and <i>inclusive</i> system to <i>accommodate the needs of all learners</i> , particularly <i>girls and women</i> . |

Fuente: UNESCO, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Parigi.

Tabla 11*Declaraciones de la UNESCO relacionadas con la educación inclusiva*

| Declaration | Principales características pertinentes a la educación inclusiva de calidad |
|---|--|
| <i>Universal Declaration of Human Rights</i> (1948) | <i>Everyone</i> has the right to education. Education shall be <i>free</i> , at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be <i>compulsory</i> . |
| <i>World Declaration on Education for All</i> (1990) | Every person – child, youth and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. |
| <i>The Delhi Declaration</i> (1993) | Eliminate disparities of access to basic education arising from <i>gender, age, income, family</i> , cultural, ethnic and linguistic differences, and geographic remoteness. |
| <i>Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and democracy</i> (1995) | Respect for the educational rights of persons belonging to <i>ethnic, religious</i> and <i>linguistic minorities</i> , as well as <i>indigenous people</i> , and this must also have implications in <i>curricula</i> and methods as well as in the way education is organized. |
| <i>The Hamburg Declaration on Adult Learning</i> (1997) | The <i>State</i> as essential vehicle for ensuring the right to education for all, particularly for the <i>most vulnerable groups</i> of society, such as minorities and indigenous people. |
| <i>Recife Declaration of the E-9 countries</i> (2000) | Effecting changes in legislation to extend basic education and to <i>include education for all in policy statements</i> . Ensuring access and equity for <i>population located in remote areas</i> . |
| <i>Beijing Declaration of the E-9 countries</i> (2001) | Reinforce action-oriented programmes to meeting the <i>learning needs of disadvantaged groups</i> such as children with special needs, migrants, minorities and the urban/rural poor. |
| <i>Universal Declaration on Cultural Diversity</i> (2005) | Encouraging <i>linguistic diversity</i> – while respecting the mother tongue – at all levels of education. Incorporating, where appropriate, <i>traditional pedagogies</i> into the education process with a view to preserving and making full use of <i>culturally appropriate methods</i> of communication and transmission of knowledge. |
| <i>United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples</i> (2007) | Recognizes the right of <i>indigenous</i> families and communities to retain shared responsibility for the upbringing, training, education and wellbeing of their children, consistent with the rights of the child; indigenous peoples have the right to establish and control their education systems and institutions providing education in their own languages, in a manner appropriate to their <i>cultural methods of teaching and learning</i> . |
| <i>The Global Education 2030 Agenda</i> (2017) | A guide for ensuring inclusion and equity in education. |

Fuente: UNESCO, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Parigi.

La educación, esencial para lograr todos estos objetivos, tiene su propio Objetivo 4 dedicado a "garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje para todos". (El Programa Mundial de Educación 2030). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con el objetivo de no dejar a nadie atrás, ofrece una oportunidad única para construir sociedades más inclusivas y equitativas.

Esto debería comenzar con los sistemas de educación inclusiva.

The right of all children to education is asserted in numerous international treaties and texts, and has been affirmed by both legally binding and non-binding instruments. States therefore have an obligation to respect, protect and fulfil the right of *all learners* to education. (UNESCO, Artículos 28-29 2014)

El objetivo del Desarrollo Sostenible (SDG) 4 sobre la educación es "asegurar una educación inclusiva y de calidad igualitaria y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Por lo tanto, pide que la educación inclusiva y equitativa y las oportunidades de aprendizaje permanente para todos para 2030. Hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamento de la educación y el aprendizaje de calidad. El SDG 4 también pide que se construyan y refuercen las instalaciones educativas para niños, discapacitados y no discapacitados y que se proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Para lograr este ambicioso objetivo, los países deben garantizar la inclusión y la equidad en los sistemas y programas educativos. Esto incluye la adopción de medidas para prevenir y abordar todas las formas de exclusión y marginación, la desigualdad, la vulnerabilidad y la desigualdad en el acceso a la educación, la participación y la terminación de los estudios, y en los procesos y resultados del aprendizaje. También requiere una comprensión de la diversidad de los estudiantes como una oportunidad para mejorar y democratizar el aprendizaje de todos los estudiantes. "Education policy can influence and support inclusive thinking and practices by establishing the equal right of every individual to education, and by outlining the forms of teaching, support and leadership that lay the foundation for quality education for all" (UNESCO, article 24, 2015).

En septiembre de 2015, los países se comprometieron a renovar el marco del SDG adoptando la Agenda 2030 para el SDG. Esta Agenda reconoce las acciones que los individuos, las comunidades y los gobiernos deben tomar para asegurar el bienestar tanto de las personas como del planeta, promoviendo el desarrollo social y humano, la

protección del medio ambiente, la prosperidad económica y la equidad. La educación inclusiva de calidad es tanto una meta (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4) como un medio para lograr todos los demás objetivos de desarrollo sostenible.

Estos desafíos han aumentado el interés por la educación inclusiva, aunque todavía hay mucha incertidumbre sobre las medidas que deben adoptarse para promover las políticas y prácticas inclusivas. Esta confusión se debe, al menos en parte, a la existencia de múltiples interpretaciones y definiciones de la educación inclusiva (Ainscow et al., 2000), así como a las diferentes definiciones de la discapacidad y la educación económica básica, que constituyen un importante obstáculo para la estructuración de políticas compartidas a nivel internacional (Ianes & Cramerotti, 2003).

El reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental por parte de las Naciones Unidas tiene lugar en 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos, este derecho ha sido reafirmado en el art.28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (NU, 1989) en la que los Estados Partes no sólo reconocen el derecho del niño a la educación, haciendo la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, promoviendo la asistencia regular a la escuela y reduciendo las tasas de abandono, sino también fomentando y alentando la cooperación internacional en materia de educación, a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en el mundo (NU, 1989, art. 28).

Desde la perspectiva de la UNESCO, debe existir el compromiso de considerar la educación como un derecho humano fundamental y como una base indispensable para el desarrollo de las personas y las sociedades en el centro de la educación inclusiva. Desde hace más de medio siglo, la comunidad internacional ha comenzado a desarrollar una visión de la educación que, en palabras de Delors (1996), es una "utopía necesaria".

La perspectiva inclusiva de las Naciones Unidas reconoce que la educación es un derecho humano fundamental, por lo que presta especial atención a los grupos que, en el pasado, han quedado excluidos de las oportunidades educativas debido a las condiciones de la pobreza, la discriminación étnica y lingüística y la discriminación de género o de zonas remotas, así como las personas con discapacidad y BES. El derecho de todos los niños a la educación está consagrado en numerosos tratados y textos internacionales y ha sido afirmado por instrumentos tanto jurídicamente vinculantes como no vinculantes.

Por lo tanto, los Estados están obligados a respetar, proteger y respetar el derecho de todos los estudiantes a la educación (UNESCO, 2014). La figura 5 muestra los principales grupos excluidos o marginados del proceso educativo.

Figura 5

Ejemplos de grupos excluidos de la inclusión educativa



Fuente: UNESCO, (2014). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Parigi.

En los últimos 15 años se han realizado importantes progresos a nivel mundial en la ampliación del acceso a la educación, en particular a nivel primario. Sin embargo, las cifras más recientes de la UNESCO indican que unos 263 millones de niños y jóvenes de edades comprendidas entre 6 y 17 años, la mayoría de ellos niñas, no están en la escuela hoy en día (Global Education Monitoring Report, 2016). Las proyecciones indican que 25 millones de estos niños nunca pondrán un pie en un aula. Existen importantes disparidades de género, ya que las niñas representan dos tercios del total de niños no

escolarizados. En comparación con los niños más ricos, los niños más pobres tienen cuatro veces más probabilidades de no asistir a la escuela y cinco veces más probabilidades de no terminar la enseñanza primaria (Global Education Monitoring Report, 2016).

Si bien la situación es más grave en el mundo en desarrollo, las crecientes desigualdades también están presentes en muchos países más ricos, agravadas principalmente por la creciente globalización y la migración internacional.

El objetivo de la inclusión escolar supone que la educación no debe considerarse un privilegio de unos pocos, sino un derecho humano fundamental, un principio para una sociedad más justa (Ainscow, 1999). Por lo tanto, la inclusión es un concepto vinculado a la calidad de la democracia, es decir, a la participación y la cohesión social (Gandolfi, 2009).

En 1990, en la World Conference on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs (Jomtien, Thailand). La Conferencia de Jomtien representa un hito en el diálogo internacional sobre el papel de la educación en las políticas de desarrollo de la humanidad, y el consenso alcanzado ha dado ciertamente un nuevo impulso, en todo el mundo, al respeto del derecho humano a la educación primaria, a la eliminación del analfabetismo de los adultos, así como al compromiso de muchos países de mejorar la calidad de la educación básica y de encontrar formas más eficaces (incluida la financiación económica) para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los grupos de población desfavorecidos (UNESCO, 1990).

Durante la conferencia se identificaron tres problemas fundamentales comunes a muchos sistemas escolares: en primer lugar, las oportunidades de educación eran limitadas, en el sentido de que el acceso a la educación seguía estando total o parcialmente cerrado para muchas personas; en segundo lugar, la educación básica se concebía de manera restrictiva, es decir, se entendía sólo en términos de alfabetización y no, de manera más general, como base para una vida de aprendizaje y ciudadanía; en tercer lugar, algunos grupos marginados (véase el gráfico 3) corrían un riesgo especial de exclusión de cualquier tipo de educación (UNESCO, 2001).

Por consiguiente, la Conferencia llegó a la conclusión de que, a fin de respetar el derecho fundamental a la educación de todas las personas, era necesaria una "visión más

amplia" de la educación básica y, con ese fin, se aprobó la World Declaration on Education For All, en la que se exponían los puntos principales de esa "visión más amplia" de la educación:

[...] "Universalizing access and promoting equity. Focussing on learning; Broadening the means and scope of basic education; Enhancing the environment for learning. Strengthening partnerships" [...] (UNESCO, 1990, art.2).

En la Declaración se indica que la educación básica no sólo debe proporcionarse a todos, sino que también debe ser justa, es decir, debe darse a todos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel de aprendizaje aceptable. El mensaje central es simple: cada aprendiz importa y cuenta de la misma manera. La complejidad surge, sin embargo, cuando tratamos de poner en práctica este mensaje.

Es probable que la aplicación de este mensaje exija cambios en el pensamiento y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los maestros de clase y otras personas que proporcionan experiencias educativas directamente a los encargados de formular políticas nacionales.

La política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas estableciendo la igualdad de derechos de todos los individuos a la educación y esbozando las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que sientan las bases de una educación de calidad para todos (UNESCO, 2015b).

El hecho de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad también reconoce el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana (UNESCO, 2015a). De esta manera, las diferencias se consideran de manera positiva como un incentivo para fomentar el aprendizaje entre los niños, los jóvenes y los adultos y para promover la igualdad entre los géneros. Por consiguiente, los principios de inclusión y equidad no sólo son garantizar el acceso a la educación, sino también disponer de espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes prosperar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa.

Como uno de los compromisos de esta nueva visión de la educación, tiene como objetivo "universalizar el proceso y promover la equidad". En este sentido, identifica como prioritaria la educación de las niñas y de las personas socialmente marginadas (pobres, indígenas, itinerantes, minorías, refugiados, desplazados...), a las que añade explícitamente las personas discapacitadas, para las que exige "tomar medidas para que

las personas con discapacidad tengan un acceso igualitario a la educación como parte integrante del sistema educativo" (López Torrijo, 2009. pp.163-164).

Unos años más tarde, la World Conference on Special Needs Education: Access and Quality denominada Declaración de Salamanca (Salamanca, España, junio de 1994), dio un nuevo impulso a la inclusión escolar.

Una vez más se habla del derecho a la educación para todos, pero ahora se incorporan dos nuevos matices importantes:

- La singularidad de cada niño en términos de características, intereses y capacidad de aprendizaje, como punto de referencia para el diseño e implementación de sistemas y programas educativos.
- La escuela ordinaria como medio de escolarización regular también para alumnos con necesidades educativas especiales, capaz de satisfacer esas necesidades especiales y centrada en el niño (López Torrijo, 2009).

La Conferencia, en la que participaron ampliamente los gobiernos y las organizaciones internacionales, señaló a la atención la necesidad de introducir cambios sustanciales en las líneas de política para la promoción de la inclusión escolar.

Especialmente significativo es el llamamiento a "fomentar la participación de los padres, las comunidades y las organizaciones de personas con discapacidad en el proceso de planificación y adopción de decisiones al servicio de los estudiantes con necesidades educativas especiales" (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Educación: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994, p.3). Subyacente a esto estaban las demandas de los grupos de personas con discapacidades. Ellos y sus familias han sido los principales responsables de esta propuesta, que sigue transformando los sistemas educativos.

Este movimiento, perfectamente estructurado a nivel nacional e internacional, ha ejercido durante décadas una participación social que empezaba a tener un impacto real en los planteamientos políticos (como lo demuestra el *European Disability Forum – UDF*– della UE) (López Torrijo, 2009).

La Declaración de Salamanca sugiere que el desarrollo de escuelas inclusivas es el medio más eficaz para mejorar la eficiencia y, por lo tanto, la eficacia en función de los costos de todo el sistema educativo, y por estas razones, como argumenta Booth, fue

probablemente el documento internacional más importante jamás publicado sobre la educación especial.

Las recomendaciones de la Conferencia se basan en el principio de inclusión:

[...] schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic, or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalised areas or groups [...]. (UNESCO, 1994, Art. 3, Salamanca Framework for Action)

Además, el documento establece que:

[...] regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost- effectiveness of the entire education system [...]. (UNESCO, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 1994, Art.12)

Ainscow y Miles (2009), reflexionan críticamente sobre la Conferencia de Salamanca (sobre BES), que sólo cuatro años después de la revolucionaria Conferencia de Jomtien (EFA), fue un acontecimiento especialmente significativo porque finalmente reconoció a los grupos de estudiantes vulnerables y marginados que se veían regularmente privados de su derecho fundamental a la educación, Sin embargo, también condujo a menospreciar el verdadero significado de la frase EFA, dado el alto riesgo de que las conclusiones de la Conferencia se prestaran a interpretaciones ahora anticuadas por el principio de EPT que consideran aceptable la presencia de grupos externos. De hecho, según los autores, la consecuencia de la Declaración de Salamanca es precisamente la unión de los dos sistemas separados para garantizar la EFA. Por lo tanto, el “*for all*” de la Declaración de Salamanca apunta exactamente a todos, pero como el progreso hacia una estrategia unificada para mejorar la educación ha sido decepcionante en muchos países, y por lo tanto, según Ainscow y Miles (2009), la EFA es la única estrategia política verdaderamente inclusiva.










En esta visión cambiada, la función del maestro pasa a ser la de guiar y facilitar el compromiso y el aprendizaje, más que la de instruir. Esto permite que un grupo heterogéneo de estudiantes se eduque en conjunto, ya que los estudiantes no tienen que estar necesariamente en el mismo punto de su aprendizaje, o recibir las mismas instrucciones de su profesor. Más bien, pueden trabajar a su propio ritmo y a su manera,

dentro de un marco común de objetivos y actividades. Este enfoque también fomenta un sentido de pertenencia a una comunidad y una comprensión compartida de los valores clave y de la ciudadanía mundial, es decir, el sentimiento de formar parte de una comunidad más amplia y de una humanidad común (UNESCO, 2015d).

La UNESCO señala dónde deben centrar sus esfuerzos los gobernantes y las organizaciones internacionales de desarrollo de la educación (Tabla 12).

Tabla 12

Elementos que caracterizan el proceso inclusivo desde la perspectiva de la UNESCO y elementos que no lo caracterizan

| Inclusion IS about: | Inclusion is NOT about: |
|--|---|
|  welcoming diversity |  reforms of special education alone, but reform of both the formal and non-formal education system |
|  benefiting all learners, not only targeting the excluded |  responding only to diversity, but also improving the quality of education for all learners |
|  children in school who may feel excluded |  special schools but perhaps additional support to students within the regular school system |
|  providing equal access to education or making certain provisions for certain categories of children without excluding them |  meeting the needs of children with disabilities only |
| |  meeting one child's needs at the expense of another child |

Fuente: UNESCO, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Parigi.

Es importante subrayar algunos puntos de relevancia para las políticas destinadas al proceso inclusivo:

- 1) *Inclusion is a process*. Es decir, debe verse como una búsqueda interminable de nuevas y mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con las diferencias y a aprender de las diferencias;
- 2) *Inclusion is concerned with the identification and removal of barriers*. Por consiguiente, se trata de reunir, comparar y evaluar información de una amplia gama de

fuentes, a fin de planificar y mejorar la política y la práctica. Esto implica el uso de elementos de varios tipos para estimular la creatividad y la *problem-solving*;

3) *Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students*. La *presence* se refiere a dónde se educan los niños y cuán real y regular es su asistencia; la participación se refiere a la calidad de sus experiencias dentro del sistema escolar y, por lo tanto, debe comprender el punto de vista de los propios estudiantes; por último, el *achievement* se refiere a los resultados del aprendizaje en todo el plan de estudios y no sólo a los resultados de las pruebas o exámenes;

4) *Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement*. Esto significa que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de asegurar que los grupos que estadísticamente están más "en riesgo" sean vigilados cuidadosamente para garantizar su *presence*, la *participación* e *l'achievement* dentro del sistema educativo general (UNESCO, 2015).

Además, la UNESCO indica una verdadera estrategia de planificación hacia el proceso inclusivo, que debería basarse en principios bien articulados que aborden el desarrollo a nivel del sistema. Los encargados de la formulación de políticas, el personal de las escuelas y todos los interesados deben adoptar ciertas medidas para hacer participar a todos los miembros de la comunidad local, incluidos los dirigentes políticos y religiosos, las oficinas locales de educación y los medios de comunicación, movilizándolo así las opiniones para crear consenso; realizar un análisis de la situación local a fin de reformar la legislación y apoyar proyectos locales innovadores.

La UNESCO sostiene, por lo tanto, que el proceso inclusivo está legitimado por tres aprobaciones diferentes: la legitimación educativa. En efecto, el hecho de que las escuelas deban educar a todos los niños juntos significa que deben desarrollar métodos de enseñanza que respondan a las diferencias individuales, que beneficien a todos; luego está la legitimidad social.

Las escuelas inclusivas son capaces de cambiar las actitudes hacia la diversidad, educar a todos los niños juntos constituye la base de una sociedad justa y no discriminatoria; por último, existe una legitimidad económica. Las escuelas inclusivas tienen una mejor relación costo-beneficio que los diferentes tipos de escuelas especiales, en las que los niños se dividen en grupos (UNESCO, 2015).

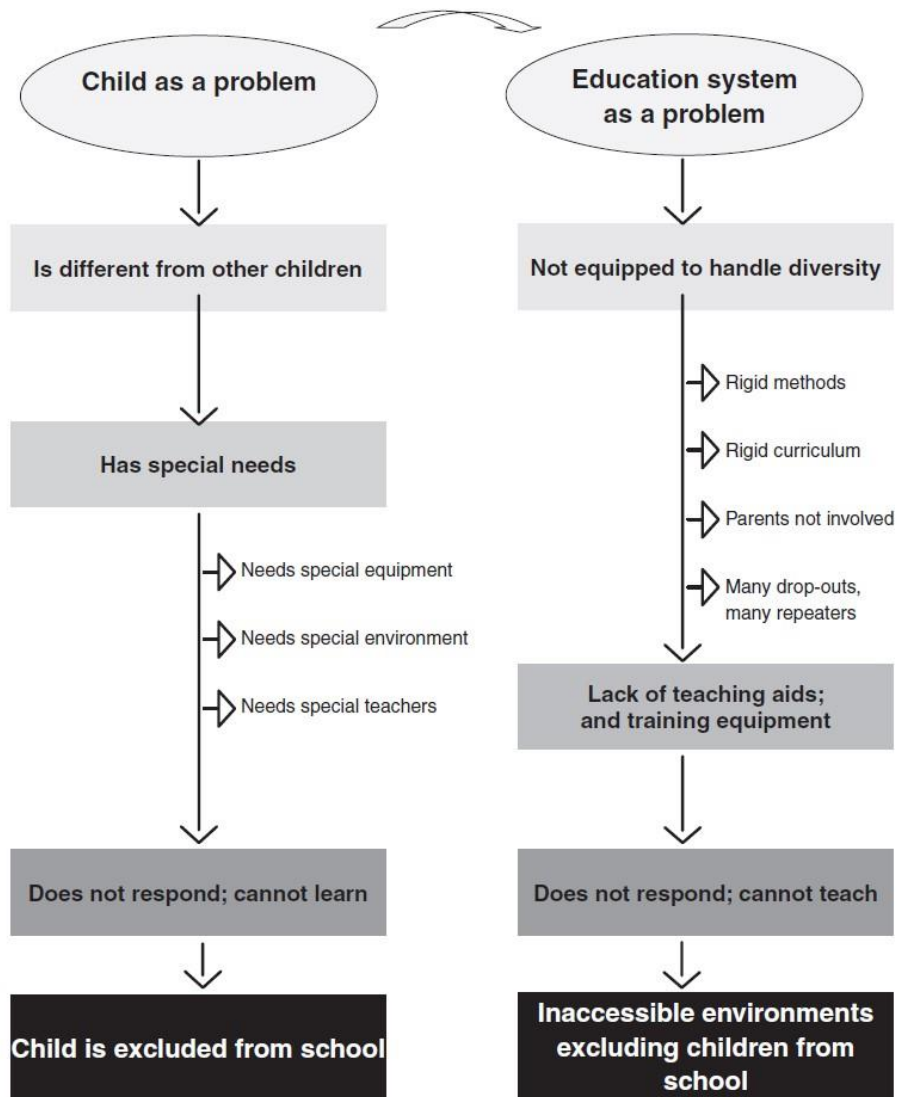
Sin embargo, para reformar los sistemas escolares desde una perspectiva inclusiva, no bastaría con aplicar políticas inclusivas que satisfagan las necesidades de todos los alumnos; también significaría cambiar la cultura de la organización escolar, los distritos y las universidades. Desde este punto de vista, según la UNESCO, es importante la pequeña experimentación local, que es capaz de superar algunos obstáculos que pueden estar relacionados con las actitudes y valores, la falta de comprensión, la falta de habilidades necesarias, los recursos limitados o la organización inadecuada.

Por ello, las escuelas deben favorecer los entornos en los que los profesores aprenden de la experiencia, es decir, fomentar un tipo de enseñanza en la que los profesores se vean a sí mismos como estudiantes en el aula y puedan, por tanto, facilitar el éxito de aprendizaje de sus alumnos.

Las Directrices de la UNESCO para 2015, en consonancia con la perspectiva inclusiva, producen un cambio radical en el enfoque del problema de la "educación para todos": ya no es el niño el que se considera un problema, sino el sistema educativo (Figuras 6 y 7).

Figura 6

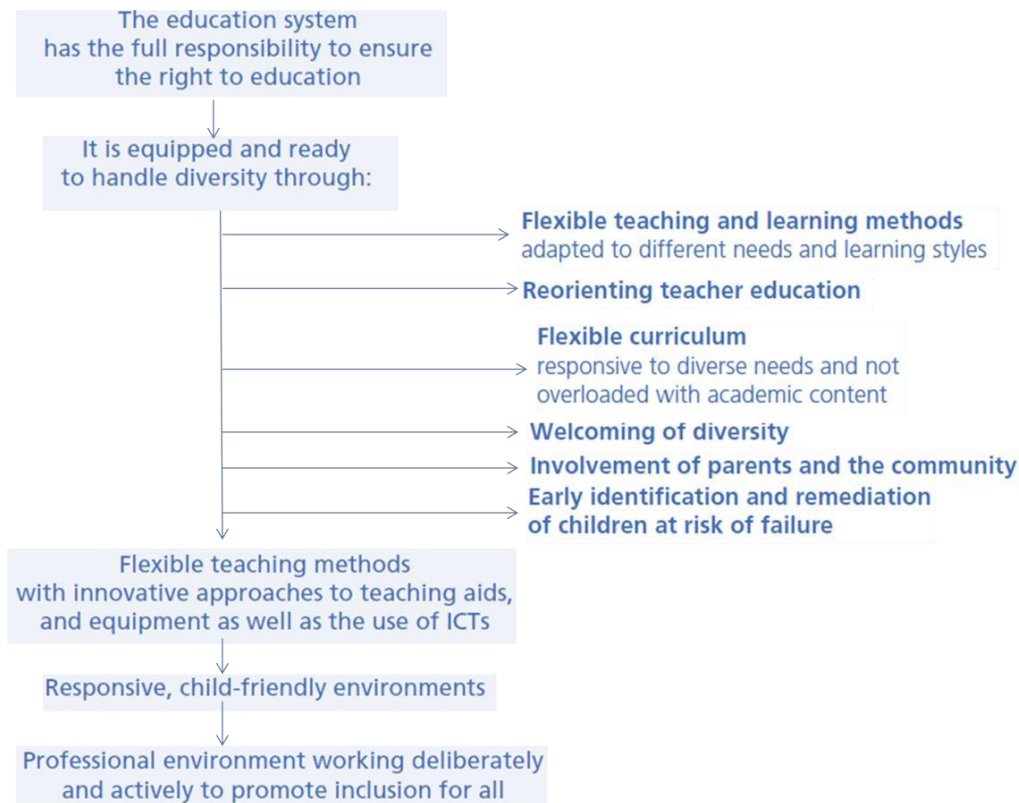
Cambiar el enfoque del problema del niño al sistema escolar



Fuente: UNESCO, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Parigi.

Figura 7

La educación vista a través de los "lentes" de la inclusión



Fuente: UNESCO, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Parigi

La UNESCO reitera, en todo caso, que el resultado positivo de los procesos inclusivos sólo puede ser apoyado por todos los interesados: la política, las escuelas, la comunidad local y todas las demás partes interesadas.

Los documentos y la orientación normativa que proporciona la UNESCO ofrecen, por una parte, apoyo analítico a los encargados de la formulación de políticas y, por otra, son también una representación representativa de las dificultades de los gobiernos para asignar una atención y unos recursos adecuados a la educación (veanse las Tablas 8, 9, 10 y 11).

1.5 Procesos de inclusión

La literatura pedagógica más reciente ha apoyado y favorecido un modelo diferente de inclusión para considerar el papel que puede asumir la escuela en los casos en que hay discapacidades o dificultades específicas.

Históricamente, en el caso de los alumnos con discapacidad, la lógica de intervención de la escuela se centraba mucho en la integración, es decir, en una gran atención a la situación específica del alumno con discapacidad, con un enfoque compensatorio de sus dificultades, con una gran atención más a la vertiente educativa que a la globalidad de la persona, mirando al individuo como portador del problema y, por tanto, interviniendo en el caso de las dificultades primero sobre el sujeto y luego sobre el contexto, con una lógica más centrada en los trastornos y patologías.

En cambio, al adoptar la lógica de la inclusión, ésta se convierte en el proceso a través del cual, en la visión global de la persona (educativa, social, política...). La escuela debe velar por el bienestar de todos los alumnos indistintamente, teniendo en cuenta sus peculiaridades, sus potencialidades, así como sus dificultades. En este marco tiene sentido considerar a cada persona como parte de un contexto social y, por tanto, utilizar estrategias para mejorar la gestión del grupo de clase, el clima existente, como condición para reducir los problemas del individuo, absorbiéndolos dentro de la diversidad de la que cada uno es portador.

Este cambio de perspectiva hace que las necesidades globales de cada persona se sitúen en el centro del proceso educativo y didáctico. Por lo tanto, es la escuela la que debe responder a esta diversidad, adaptarse a ella con nuevas herramientas como: el conocimiento de la gestión de las dinámicas de grupo, el conocimiento de las estrategias pedagógicas inclusivas que pueden adoptarse para toda la clase y favorecer la adquisición de sus competencias en los alumnos con dificultades, en una lógica creativa, construida sobre los alumnos que, en la flexibilidad de las estrategias pedagógicas adoptadas, construye un sistema adecuado para todos.

Italia, a diferencia de otros países europeos, puede presumir de 30 años de experiencia en la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias, desde la primera ley de 1971 hasta la ley principal más actual, la Ley Marco 104 de 1992.

En el Reino Unido el proceso de integración (*integration*) e inclusión (*inclusion*) de todos los niños con necesidades educativas especiales en la escuela es un fenómeno gradual porque, a diferencia de Italia, sólo se recomendaba y dependía del tipo de condiciones, favorables o no, de los organismos encargados de la educación escolar.

El primer documento que reclamó el proceso de integración de todos los alumnos con discapacidad fue el Informe Warnock (Warnock Report) de 1978, del que hablaremos con más detalle en un apartado posterior.

En los últimos años la Comunidad Europea también ha centrado su atención en la educación de los niños con necesidades especiales y su situación en las escuelas, citando sólo los documentos más importantes, nos referimos a la Declaración de Salamanca, la Carta de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) y sobre todo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad elaborada por la ONU en 2006 y firmada por muchos países del mundo.

Hoy en día, el término "integración" escolar ha sido encapsulado y sustituido por el de "inclusión", entendiéndose por tal el proceso mediante el cual el contexto escolar, a través de sus diversos protagonistas (organización escolar, alumnos, profesores, familia, territorio) adquiere las características de un entorno que responde a las necesidades de todos los niños y, en particular, de los niños con necesidades especiales.

De hecho, es a través del trabajo sobre los contextos, y no sólo sobre los individuos, como se promueve la participación social y la implicación de las personas con dificultades, a pesar de sus problemas específicos, como también especifica la I.C.F. (Clasificación Internacional del Funcionamiento y de las Discapacidades), propuesta por la Organización Mundial de la Salud (2000).

Tabla 13*Diferencia entre integración e inclusión*

| Integración | Inclusión |
|--|--|
| Es una situación | Es un proceso |
| Tiene un enfoque compensatorio | Tiene un enfoque no compensatorio |
| Se refiere exclusivamente al ámbito educativo | Se refiere a la totalidad de las esferas educativas, sociales y políticas |
| Mira el único | Observa a todos los alumnos (indistintamente/indiferentemente) y todo su potencial |
| Interviene primero en el tema y luego en el contexto | Interviene primero en el contexto y luego en el tema |
| Aumenta la respuesta de los especialistas | Convierte la respuesta especializada en rutina |

Elaboración propia

1.6 Reciprocidad entre educación inclusiva y equidad: equidad e inclusión

Existe una fuerte relación recíproca entre el proceso de inclusión escolar y el concepto de "equidad" en los sistemas educativos, en el sentido de que la democratización del sistema educativo debe concebirse como un sistema de igualdad de oportunidades desde el punto de vista pedagógico, organizativo y estructural.

Más concretamente, hablar de "equidad educativa" significa afirmar principios y prácticas según los cuales las condiciones personales o sociales (género, etnia, estatus socioeconómico, opciones religiosas, opciones sexuales, etc.) no representan un obstáculo para la consecución del potencial educativo y ello implica un compromiso del sistema educativo con la eliminación y prevención de cualquier barrera al aprendizaje y a la participación para garantizar que todos alcancen un umbral mínimo de competencias básicas (OECD, 2012). Por tanto, la equidad educativa se entiende no tanto, o no sólo, como la posibilidad de acceso y asistencia, sino como la calidad de la preparación y los niveles de competencia garantizados y proporcionados a todos, con respeto a la diversidad. Por otro lado, también según la OECD, un sistema escolar puede considerarse verdaderamente equitativo no sólo cuando garantiza el acceso a la educación a una gran parte de la población en edad escolar, sino cuando garantiza buenos niveles de competencia educativa a todos.

Meuret (2001) sostiene que la mayor atención prestada a la equidad educativa desde finales del siglo pasado es sobre todo el resultado de la mayor importancia atribuida a las consecuencias sociales del fracaso escolar y de la creciente consideración de la justicia y el respeto a los niños y adolescentes.

Bottani (2006) atribuye la "popularidad" que asume el concepto de equidad a las dificultades que encuentran los sistemas escolares para reproducirse y sobrevivir. El autor cree que para superar estas dificultades, los sistemas escolares deben ser más equitativos en la distribución del conocimiento y en las formas de acceso a la educación. Además, según Bottani y Benadusi (2006), la complejidad del tejido social ha hecho inadecuados los paradigmas de "igualdad" y "calidad" de la educación que han inspirado la producción de indicadores de evaluación de la enseñanza y numerosas reformas escolares hasta finales del siglo pasado. Estos paradigmas ya no serían suficientes para apoyar y justificar las políticas escolares que tienen como objetivo tanto fomentar y promover el desarrollo

del capital humano como crear las condiciones para una evolución social sostenible y un desarrollo democrático permanente. Por ello, en opinión de los autores, es necesario un cambio de paradigma centrado en la equidad para que las nuevas políticas escolares sean progresistas, justas y representativas de la sociedad.

Benadusi (2006), profundizando en estos aspectos, propone una periodización de los principios inspiradores de los sistemas educativos. En los años 60 y 70 los paradigmas de referencia en la construcción de las políticas educativas eran la eficiencia/eficacia y la igualdad, a veces en antítesis entre sí. Sin embargo, en los años ochenta y noventa, la atención dominante se desplazó hacia el concepto de calidad, entendido como la disposición de los recursos, los procesos y los resultados con respecto a las normas compartidas. A partir de los años 90, finalmente, se afirma el concepto de equidad, que, sin embargo, no sustituye a los paradigmas anteriores, sino que los acompaña. La novedad de la equidad, según el autor, es que no se limita a la simple distribución del bien o servicio (característica que comparte con el concepto de igualdad), sino que implica también la forma de distribuirlo. En el ámbito educativo, por tanto, se refiere a la necesidad de diversificar los recursos económicos y las herramientas pedagógicas, para permitir que todos alcancen un nivel de competencias básicas que garantice el pleno desarrollo del potencial de cada uno. Benadusi (2006) sostiene que la equidad ha "problematizado" y "relativizado" en cierto modo el concepto de igualdad, considerado en el pasado como algo dado por naturaleza y que sólo necesitaba ser medido.

Denise Meuret también insiste en estos mismos conceptos, definiéndolos

[la eficacia como] la capacidad de hacer progresar a los alumnos más de lo que cabría esperar teniendo en cuenta sus características en el momento de entrar en la escuela [y la equidad como] la capacidad de disminuir la brecha de rendimiento entre los estudiantes más débiles y los más fuertes [...]. (Meuret, 2001, p.44)

Los conceptos de igualdad y equidad son, por tanto, dos conceptos relacionados, pero también distintos detrás de la igualdad, la equidad, como sostiene Meuret (2001). De manera más general, gran parte de la literatura, reflexiona sobre la igualdad y la equidad basándose en el pensamiento de Amartya Sen (1982) que propone un análisis ético de la igualdad reflexionando y distinguiendo sobre diferentes significados del concepto de igualdad, como explicación fundamental de la equidad. De hecho, Meuret (2001), refiriéndose a la teoría de Sen, señala que afirmar la igualdad de algo significa también aceptar la desigualdad de otras cosas, al igual que existen también varias concepciones

de la equidad que pueden diferir en la naturaleza de las desigualdades o en la forma de articular la equidad, la eficacia y la libertad.

Por lo tanto, la única manera de superar estas dificultades es medir la equidad mediante un amplio abanico de indicadores que permitan a cada uno preguntarse por qué debe favorecer un criterio de igualdad sobre otro. De hecho, la equidad es un concepto fundamental para intervenir en los factores sociales que conducen al fracaso escolar, que, a igualdad de otros factores, contribuye significativamente a configurar el estilo de vida y la adaptación social de las personas. Sin embargo, Meuret (2001) sostiene que es poco lo que los sistemas escolares pueden hacer para combatir las desigualdades generadas externamente, en particular las desigualdades sociales y de talento. Pero también es cierto que el tipo de organización de un sistema escolar puede mitigar la influencia de estos factores externos en el aprendizaje de los alumnos más débiles (en cuanto a lo que se aprende en la escuela, en cuanto a las competencias adquiridas, a la confianza en sí mismo, a la autoestima, a las humillaciones sufridas) y puede, además, educar a los "más fuertes" para inducirlos a transferir, hacia los primeros, los beneficios de su mayor competencia y educación tanto a corto plazo (durante la trayectoria escolar) como a largo plazo (en la vida como profesionales). Sin embargo, sostiene el autor, es necesario recordar que parte de las desigualdades escolares se originan dentro de la escuela, es decir, son atribuibles a la propia escuela, a su organización y funcionamiento internos (Meuret, 2001).

Chiosso (2003) aborda la cuestión de la equidad desde un punto de vista pedagógico.

Dado que, según el autor, el principio de equidad escolar debe entenderse en el doble sentido de garantizar la igualdad de acceso a la educación y de eliminar las causas que obstaculizan su aplicación, en el sistema escolar italiano el reconocimiento general de este principio no comenzó hasta mediados del siglo pasado. Hasta entonces, sostiene el autor, la escuela estaba destinada a los mejores, es decir, a los que estaban destinados a convertirse en la futura clase dirigente del país. De hecho, la reforma Gentile de 1923, con uno de sus lemas más emblemáticos: "lo mejor para unos pocos, un poco para todos", fue una expresión de la cultura liberal elitista del país (Chiosso, 2003, p.169).

Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, este modelo elitista de escolarización chocó con una presión social cada vez más fuerte. La reivindicación del derecho a la educación, acompañada de la creciente complejidad del mundo del trabajo,

alimentó las presiones desde varios frentes (social, civil y económico), marcando una importante encrucijada para el sistema escolar italiano, que desde finales de los años 50, recuerda Chiosso (2003), inició un proceso institucional y social que marcó el paso de la escuela selectiva a la escuela de masas. A partir de este momento, y durante toda la década de los 80, el principio inspirador fundamental de las políticas escolares italianas fue garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Para lograr este objetivo, los principales modelos adoptados fueron básicamente dos: [...] "un modelo centrado en la escuela, centrado en la primacía de la escuela como lugar prioritario de educación [...], y uno de integración de recursos, basado en la interacción entre los recursos escolares y extraescolares organizados en un sistema" [...] (Chiosso, 2003, p.170).

En particular, el modelo centrado en la escuela se basa en el supuesto de que las dificultades escolares y el abandono escolar son, en la mayoría de los casos, una prerrogativa de los alumnos con un entorno familiar socioeconómico y cultural más bajo, por lo que la tarea de la escuela es adoptar estrategias compensatorias para contrarrestar las deficiencias del entorno familiar.

Mientras que en otros países, como Estados Unidos, se intenta resolver el mismo problema mediante la adopción de nuevas prácticas pedagógicas y nuevas teorías de programación (basadas en la taxonomía), en Italia ha prevalecido la idea de aumentar el tiempo escolar, expresada por los experimentos de la educación a tiempo completo, adoptada posteriormente de forma estructural (Chiosso, 2003). Sin embargo, pronto esas políticas se revelaron insuficientes y, para algunos autores, como señala Chiosso, también inadecuadas, ya que consideraban a la escuela como un engranaje de ese sistema social intrínsecamente desigual y, por tanto, como un dispensador de desventajas y exclusión social a través de la reproducción de las jerarquías sociales y las injusticias económicas.

Por estas razones, desde principios de los años setenta el enfoque que surgió, en oposición a la teoría de la compensación, se basó en la "teoría de la reproducción", según la cual la escuela, en lugar de fijarse en los mejores, debía ponerse al servicio de los más débiles. La fuerza y el mérito de este enfoque consistían, según Chiosso, en llamar la atención sobre la relación entre el entorno socioeconómico y cultural y el destino escolar, poniendo también de manifiesto los límites de quienes sostenían que el éxito escolar dependía únicamente de las predisposiciones personales. Pero al mismo tiempo, recuerda el autor, el concepto de equidad educativa acabó identificándose con el de equidad escolar

y la derrota de la marginalidad absorbió todas las energías del debate sobre las políticas escolares, incluso en detrimento de los resultados culturales. En cualquier caso, este último enfoque se solapó con el compensatorio, contribuyendo a delinear un modelo de escuela uniforme y antiselectiva, mucho más atento a los procesos de exclusión social, bienestar emocional y socialización, que a los de aprendizaje (Chiosso, 2003).

El segundo modelo, que Chiosso define como la "integración de recursos" (escolares y extraescolares organizados en un sistema), se desarrolló en formas alternativas y competitivas con respecto a la teoría de la reproducción, ya en la segunda mitad de los años 70. Inicialmente no tuvo mucho éxito en su aplicación práctica, al verse superada por la preferencia por la centralidad de la escuela. Los partidarios de este modelo no negaron el valor y la importancia de su centralidad, pero consideraron necesario ampliar el horizonte del concepto de equidad educativa [...] "reconociendo igual dignidad y valor también a las experiencias y centros de formación fuera del sistema escolar, como la formación profesional y empresarial y la variedad de oportunidades educativas que ofrecen las actividades extraescolares en general" [...] (Chiosso, 2003, p.172).

El concepto de equidad educativa se convirtió, por tanto, en la expresión para indicar la superación de la perspectiva escolar únicamente. Esta nueva perspectiva se desarrolló en dos direcciones: por un lado, en lo que respecta a las políticas de formación, ampliando el horizonte de las responsabilidades educativas y escolares también a través de la implicación, en el proyecto de crecimiento de la persona, de las agencias de formación del territorio; por otro lado, sobre todo en las sedes extraescolares (en el ámbito de la formación profesional y de adultos) a través de una fuerte apuesta por la implementación de nuevas prácticas docentes, menos rígidas y más variadas que las tradicionales (Chiosso, 2003).

La tarea de garantizar el acceso cuantitativo a la educación sin sacrificar el aspecto cualitativo es, según Chiosso, el reto al que han tenido que enfrentarse todos los países occidentales, incluida Italia, como demuestra el esfuerzo reformista puesto en marcha en la última década del siglo pasado:

[...] Le riforme presentano alcuni tratti comuni quali, per esempio, lo sforzo di attenuare l'isolamento della scuola e superare la sua tradizionale pretesa di autosufficienza, di riconoscere alle singole scuole larga autonomia decisionale all'interno di un quadro di vincoli generali, di considerare gli allievi non solo cittadini da organizzare entro una società, ma risorse da valorizzare al massimo delle loro capacità attraverso percorsi di studio e di

lavoro personalizzati.

In generale, le riforme degli ultimi anni non concepiscono la scuola come unico centro vitale di strategie formative di un paese [mentre] l'uguaglianza in educazione è il risultato combinato di iniziative assunte anche in altri settori e, in particolare, in ambito sociale e nel mondo del lavoro [...]. (Chiosso, 2003, pp.173-174)

1.7 Las contradicciones del siglo XXI: en busca de una definición universal

Los esfuerzos políticos y analíticos que la UNESCO, dentro de la ONU, ha realizado durante sesenta años, como se ha visto en el párrafo anterior, han mostrado dificultades y contradicciones en la aplicación de las políticas que los documentos proponían. La mayor dificultad es de carácter político: los países que más necesitan políticas inclusivas no disponen de los recursos necesarios para aplicarlas; pero son de gran importancia las dificultades de análisis político y pedagógico derivadas de la falta de acuerdo a nivel internacional, lo que crea un conflicto político y una asignación ineficaz de los recursos. Sin embargo, la situación a nivel internacional es bastante heterogénea.

El Centre for Educational Research and Innovation (CERI) dell'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ha intentado supervisar la educación de los alumnos con discapacidades dentro de los sistemas escolares de los distintos países, observando las dificultades relacionadas principalmente con la falta de un idioma universal. Esto significa que el término BES tiene diferentes significados según los países, de modo que en algunos BES se incluyen los alumnos con discapacidades tradicionales (discapacidades mentales, físicas y sensoriales), en otros, sin embargo, dentro de esta categoría también se incluyen las dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia, etc.) y las desventajas (problemas psicocomportamentales); de manera similar, para los tipos de discapacidades y las taxonomías y clasificaciones relacionadas con ellas, que varían de un país a otro (OCDE, 2007).

Casi todos los países utilizan las categorías de discapacidad, pero a menudo, el término "discapacidad" tiene diferentes significados según el país y a veces puede cambiar incluso dentro del mismo país, como en el caso de Francia. Luego hay otras realidades, como Grecia, Irlanda y Suiza, donde el término "discapacidad" abarca también las dificultades de aprendizaje que en otros países son atribuibles a la BES, o, pero sólo en el caso de Suiza, se consideran también las situaciones de desventaja socioeconómica o los diferentes idiomas étnicos.

También es interesante observar que un tercer grupo, representado por el Canadá (Alberta y Columbia Británica), México, España y Turquía, incluye tanto a los estudiantes con discapacidad por "déficit" como a los que tienen "talento".

Por último, un último grupo, (Dinamarca, Noruega y el Reino Unido, concretamente Inglaterra), que no utiliza la clasificación, sino que utiliza un enfoque más pragmático, es decir, el apoyo a las necesidades para responder a casos excepcionales impulsados por las dificultades percibidas en el proceso de escolarización (OCDE, 2007). En la Tabla 14 se propone un resumen de las principales definiciones adoptadas:

Tabla 14

Clasificación de las categorías reunidas a nivel nacional utilizadas en la recopilación de datos dentro de la definición nacional de necesidades educativas especiales.

| Countries/Patterns | Disability categories only | Disability categories plus disadvantaged students | Disability categories plus gifted and talented students | Essentially non categorical systems |
|-----------------------|----------------------------|---|---|-------------------------------------|
| Australia | ✓ | | | |
| Austria | ✓ | | | |
| Belgium (Fl.) | ✓ | | | |
| Belgium (Fr.) | ✓ | | | |
| Canada (Alb.) | | | ✓ | |
| Canada (BC) | | | ✓ | |
| Canada (NB) | ✓ | | | |
| Canada (SK) | ✓ | | | |
| Czech Republic | | ✓ | | |
| Denmark | | | | ✓ |
| Finland | ✓ | | | |
| France | ✓ | | | |
| Germany | ✓ | | | |
| Greece | | ✓ ² | | |
| Hungary | ✓ | | | |
| Ireland | | ✓ ² | | |
| Italy | ✓ | | | |
| Japan | | ✓ ² | | |
| Korea | ✓ | | | |
| Luxembourg | ✓ | | | |
| Mexico | | | ✓ | |
| Netherlands | ✓ | | | |
| New Zealand | | ✓ | | |
| Norway | | | | ✓ |
| Poland | | ✓ | | |
| Portugal | ✓ | | | |
| Slovak Republic | | ✓ | | |
| Spain | | | ✓ ³ | |
| Sweden | | ✓ | | |
| Switzerland | | ✓ ² | | |
| Turkey | | | ✓ ³ | |
| United Kingdom (Eng.) | | | | ✓ |
| United States | ✓ | | | |
| Chile | | ✓ | | |

1. This table combines 1996, 1999, 2001 and 2003 data.

2. Includes learning difficulties linked to linguistic barriers or disadvantage associated with ethnic groupings.

3. Includes disadvantaged students.

Fuente: OECD (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*, p.32, ed. 2007.

No es fácil, por lo tanto, desentrañar esta heterogeneidad léxica, sobre todo si el objetivo es llegar a una comparación internacional.

A fin de superar este problema metodológico, la OECD se ha remitido a la definición de necesidades educativas especiales de la International Standard Classification of Education (ISCED) de la UNESCO, según la cual tanto los alumnos con discapacidades como los alumnos con dificultades escolares se incluyen en la categoría de BES, y la mayoría de los sistemas escolares proporcionan recursos adicionales para hacerles frente.

En resumen, la BES es cuando [...] "se activan 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" [...] (OECD, 2007, pág. 18).

A partir de esta definición de BES, la OECD hace dos distinciones: por un lado, identifica los "recursos" adicionales (es decir, además de los que normalmente se proporcionan independientemente de las necesidades de los alumnos) como primer requisito para la identificación de la BES. Los recursos pueden ser de naturaleza financiera, vinculados al personal y a los instrumentos (materiales); por otra parte, se identifican tres grandes categorías internacionales a las que se pueden remontar las innumerables categorizaciones de los países individuales:

- categoría A = discapacidad;
- categoría B = dificultad;
- categoría C = desventajas.

La categoría "A/discapacidad" incluye [...] "students with disabilities or impairments viewed in medical terms as organic disorders attributable to organic pathologies (e.g. in relation to sensory, motor or neurological defects)" [...] (OECD, 2007, pág. 20). Por lo tanto, las dificultades educativas se remontan a las bases orgánicas.

La categoría "B/dificultades" incluye [...] "students with behavioural or emotional disorders, or specific difficulties in learning" [...] (OECD, 2007, pág. 20).

Los trastornos específicos del aprendizaje pertenecen a esta categoría, por lo que en tales situaciones la necesidad educativa surge de los problemas de interacción del estudiante con el contexto.

Por último, la categoría "C/desventajas" incluye [...] "students with disadvantages arising primarily from socio-economic, cultural, and/or linguistic factors" [...] (OECD, 2007, pág. 20).

Las necesidades educativas están vinculadas a estos factores (Fundación Giovanni Agnelli, 2011).

En Italia, la categoría B (trastornos específicos del aprendizaje, DSA), no presente en los años de la encuesta de la OECD (1996/1999/2001/2003), fue introducida sólo en 2010 por la Ley 170/2010.

La Agencia Information on Education Systems and Policies in Europe (Eurydice), en una investigación realizada en 2004, muestra la orientación de los países europeos en relación con las políticas de integración adoptadas a nivel nacional. Según este estudio, a nivel europeo surgen tres enfoques: unidireccional, multidireccional y bidireccional (Tabla 15), Italia pertenece al primer grupo.

Tabla 15

Enfoque de la integración escolar de los alumnos con discapacidades en los países de la Unión Europea

| Unidireccional | Multidireccional | Bidireccional |
|---|---|---|
| Inclusión general de las personas con discapacidad en el sistema escolar ordinario | Solución mixta: inclusión de personas con discapacidad en una pluralidad de servicios ordinarios y diferenciados. | Colocación general de personas con discapacidades en escuelas o clases especiales. |
| Italia, España, Portugal, Grecia, Suecia, Islandia, Noruega, Chipre, España, Portugal, Islandia | Suiza, Bélgica, Alemania* Países Bajos* *en la evolución hacia una enfoque multidireccional | Dinamarca, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Finlandia, Reino Unido, Lituania, Austria, Liechtenstein, República Checa, Estonia, Lituania, Polonia, Eslovenia |

Fuente: Eurydice Italia (Reti di informazione sull'istruzione in Europa) (2004). *L'integrazione dei disabili in Europa*. I Quaderni di Eurydice n. 23, p.14.

Tuttoscuola, (2010). *Dossier sulla disabilità nella scuola statale*. Roma, p.3.

El 1 de septiembre de 2014 entró en vigor un cambio importante en el sistema de *Special Educational Needs* (SEN) en Inglaterra. El Parlamento del Reino Unido aprobó la *Children and Families Act* de 2014, que establece un nuevo marco para la prestación de servicios de atención de la salud y un nuevo código de buenas prácticas para las personas con discapacidad.

La nueva legislación amplía el rango de edad del sistema SEN de 2-19 a 0-25 años y, por lo tanto, abarca la educación y la formación, así como las escuelas. Ofrece a los jóvenes de entre 16 y 25 años y a los padres de niños con nuevos derechos SEN, como: pedir evaluaciones para su tío abuelo; pedir la escuela o universidad donde quieren ser educados, o apelar a un tribunal sobre su provisión. Un cambio importante es la creación de nuevas y más coordinadas evaluaciones de Educación, Salud y Cuidado (EHC) para el grupo de edad de 0 a 25 años. Los planes de EHC más centrados en la persona reemplazarán las declaraciones de SEN en las escuelas y las evaluaciones de las dificultades de aprendizaje en la educación superior. El Servicio Nacional de Salud tendrá que hacer los arreglos de salud definidos en los planes de EHC, mientras que las autoridades locales serán responsables de proporcionar educación especial. También hay nuevas asignaciones a las autoridades locales y a las autoridades sanitarias para que encarguen conjuntamente servicios para niños y jóvenes con discapacidades y con necesidades educativas especiales. Las autoridades locales publicarán una "oferta local" de servicios disponibles para estos niños y jóvenes, y ofrecerán presupuestos personales para adquirir servicios para aquellos que tengan planes de EHC.

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE) ha publicado un documento de posición en el que se presenta la visión final de los países miembros de Agencia sobre los sistemas de educación inclusiva: garantizar que todos los estudiantes de todas las edades tengan oportunidades educativas significativas y de alta calidad en su comunidad local, junto con sus amigos y compañeros. Todos los países europeos se han comprometido a trabajar en pro de sistemas de educación más inclusivos, pero lo hacen de diferentes maneras, según sus contextos e historias pasados y actuales. Los sistemas educativos inclusivos se consideran un componente vital dentro de la aspiración más amplia de sociedades más inclusivas que todos los países miembros del Organismo alinean, tanto ética como políticamente. La posición del Organismo sobre los sistemas de educación inclusiva está ahora disponible en 23 idiomas.

El objetivo de este documento es orientar los debates actuales y futuros en riflessioni sobre la labor del Organismo y la forma en que puede apoyar a los países en sus esfuerzos por desarrollar sistemas de educación más inclusivos. Como tal, muestra el horizonte y el punto focal en el que se alinearán las actividades del Organismo. La posición establecida

en el documento está en plena consonancia con las prioridades declaradas de la UE e internacionales en materia de educación.

La visión definitiva de los sistemas de educación inclusiva es garantizar que todos los estudiantes de todas las edades tengan importantes oportunidades educativas de alta calidad en su comunidad local, junto con sus amigos y compañeros. Para que esta visión se ponga en práctica, la legislación que rige los sistemas de educación inclusiva debe sustentarse en un compromiso fundamental de garantizar el derecho de todos los estudiantes a oportunidades educativas inclusivas y equitativas.

La política que rige los sistemas de educación inclusiva debe proporcionar una visión y una conceptualización claras de la educación inclusiva como enfoque para mejorar las oportunidades educativas de todos los estudiantes. La política también debe indicar claramente que la aplicación de los sistemas de educación inclusiva en efecto es una responsabilidad compartida por todos los educadores, dirigentes y encargados de la adopción de decisiones.

Los principios operacionales que guían la aplicación de las estructuras y los procedimientos en los sistemas de educación inclusiva deben ser los de la equidad, eficacia, eficiencia y la mejora de los resultados para todos los *stakeholder* -estudiantes, sus padres y familias, profesionales de la educación, representantes de la comunidad y encargados de la adopción de decisiones- mediante oportunidades de capacitación accesibles y de alta calidad.

Teniendo presente esta visión, el Organismo, en su labor con los países miembros, se ha comprometido a encabezar el desarrollo de sistemas de educación inclusiva que tengan por objeto:

- . Mejorar el rendimiento de los estudiantes, reconociendo y aprovechando sus talentos, y satisfaga sus necesidades e intereses de aprendizaje individuales en efficace. La visión de la Agencia para mejorar los logros de los estudiantes incluye todas las formas de logros personales, sociales y académicos que son relevantes para el estudiante individual a corto plazo, rafforzando al mismo tiempo que sus oportunidades de vida a largo plazo.
- . Asegurarse de que todos los interesados valoren la diversidad. Este principio debería aplicarse mediante la participación activa de los interesados en el diálogo y la prestación

de apoyo para que contribuyan individual y colectivamente a ampliar el acceso a la educación y mejorar la equidad para que todos los estudiantes puedan alcanzar su pleno potencial.

- . Asegurar la disponibilidad del continuo educativo flexible de la oferta y de los recursos que están aprendiendo para todos los interesados, tanto a nivel individual como organizativo.

- . Asegurarse de que el continuo efectivo en apoyo de los sistemas de educación inclusiva incluya enfoques de aprendizaje personalizados que involucren a todos los alumnos y apoyen su participación activa en el proceso de aprendizaje. Ello supone la elaboración de planes de estudio y marcos de evaluación, tanto centrados en el alumno como en la capacitación flexible y oportunidades de desarrollo profesional para todos los educadores, directores de escuela y encargados de la adopción de decisiones, así como procesos administrativos coherentes en todos los niveles del sistema.

- . Mejorar los resultados, efectos y productos del sistema en su conjunto, permitiendo a todos los interesados desarrollar sus actitudes y creencias, conocimientos, comprensión, aptitudes y comportamiento en consonancia con los objetivos y principios de un sistema de educación inclusiva de una manera eficaz.

- . Actuar como sistemas de aprendizaje que trabajan para la mejora continua y la alineación de las estructuras y procesos mediante la creación de la capacidad de todos los interesados y reflexionar sistemáticamente sobre sus propios resultados y luego utilizan estas reflexiones para mejorar y desarrollar su trabajo colectivo hacia objetivos comunes.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNCRPD), la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 y el objetivo estratégico de equidad en la educación Educación y Capacitación 2020 actúan como impulsores de la educación inclusiva en los países. La UNCRPD invita a los Estados Partes a:

[...] se comprometen a reunir la información apropiada, incluidos los datos estadísticos y los resultados de investigación, lo que les permite formular y aplicar políticas con el fin de aplicar la esta Convención. (Naciones Unidas, 2006, Artículo 31) [...] De conformidad con sus sistemas jurídicos y administrativa, mantener, fortalecer, designar o reemplazar una estructura internamente incluyendo uno o más mecanismos independientes, cuando proceda, para promover, proteger y vigilar la aplicación de la presente Convención. (Naciones Unidas, 2006, Artículo 33)

CAPÍTULO II: ESTADO DE ARTE

2.1 Estudio

Como se afirma en un informe reciente de la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2014) y como han reiterado otros estudiosos (Falvey & Givner, 2005; Loreman, 2007), la pregunta que se hacen los investigadores a nivel mundial ya no es qué es la educación inclusiva y por qué es correcto (o no) aplicarla, sino más bien cómo puede hacerse.

En los últimos decenios, muchos gobiernos de varios países han introducido cambios legislativos para promover políticas inclusivas a fin de que sus sistemas sean más inclusivos. No obstante, la literatura sobre investigación educativa ha puesto de relieve la escasez de investigaciones que traten de la educación inclusiva desde una perspectiva empírica (Farrell, 2000; Kavale & Forness, 2000; Warnock, 2005; Black-Hawkins, 2012; Dyson, 2014; Goransson & Niholm, 2014).

En el caso de la educación inclusiva, se puede decir que se trata de una investigación empírica cuando el estudio no se limita a indicar un cambio de actitud por parte de los maestros de la escuela o la inclusión de los alumnos discapacitados en contextos comunes, sino que trata de mostrar, por ejemplo, cómo las puntuaciones, los exámenes, las notas, los portfolii indican una mejora en el aprendizaje; o cómo, por ejemplo, a través de los sociogramas, los cuestionarios y/o las observaciones de la clase, los alumnos forman realmente parte de la clase/escuela/comunidad (Goransson y Nilholm, 2014). Al mismo tiempo, dada la naturaleza de la investigación inclusiva (por ejemplo, ¿quién queda excluido? ¿Por qué y por quién? ¿Qué aprendizaje y con respecto a qué?) y la variedad de interpretaciones que esto tiene tanto a nivel histórico-geográfico como empírico (por ejemplo, la elección de lo que se debe medir, la identificación de muestras significativas y los posibles grupos de control). Además, el breve lapso de tiempo medio de las investigaciones académicas a menudo dificulta la medición y la evaluación efectiva de un cambio (Dyson, 2014; Mc Leskey et al., 2014).

El uso de métodos tradicionales, como los grupos de control aleatorios, se ha considerado a menudo inadecuado en la investigación inclusiva debido a la dificultad de formar este tipo de grupos en el caso de clases que ya se han formado desde hace algún

tiempo, con un gran número de variables, como la variedad de contextos y población, que dificultan cualquier tipo de comparación y control de la muestra (Nind et al., 2004; Lindsay, 2007; Erten & Savage, 2012).

Por último, dada la importancia de la educación inclusiva en materia de derechos humanos, hay quienes creen que ya no es necesario demostrar la eficacia de la educación inclusiva, sino que es necesario lograr que sea moralmente más justa.

En nuestra investigación, una vez vistos los principales aspectos relacionados con la educación inclusiva de los niños "especiales", realizamos el siguiente estudio a través del cual pudimos analizar los datos más relevantes de la documentación existente en los últimos diez años. Si bien el estudio de la Tesis se refiere a Génova y Londres, dado que no hay estudios específicos sobre estas ciudades, la Revisión teórica se ha realizado a otro nivel (en Italia y en Inglaterra).

2.2 Fuentes documentales consultadas

La información se busca en las siguientes bases de datos:

. ERIC: La base de datos del Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC), patrocinada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, es una de las principales fuentes de información bibliográfica en inglés en el campo de las ciencias de la educación.

ERIC se originó en 1996 y ahora proporciona acceso gratuito a artículos científicos, libros, investigaciones, conferencias, información técnica, documentos gubernamentales y otros materiales relacionados con la educación.

. Google Scholar: Es una base de datos de libre acceso, especializada en la búsqueda de documentos académicos como libros, tesis, artículos de revistas, actas de conferencias y resúmenes. Se originó en 2004 y pertenece al motor de búsqueda de Google.

. Dialnet Plus: Es un portal de difusión de la producción científica y bibliográfica española, especializada en ciencias humanas y sociales. Es una base de datos de acceso abierto, creada por la Universidad de La Rioja en el año 2001 como proyecto de colaboración bibliotecaria, con el objetivo de recoger los contenidos de las principales revistas españolas y latinoamericanas. Actualmente también incluye documentación sobre libros, congresos y tesis doctorales (Biblioteca Nacional de España, 2018).

. Trobes Plus: Es el buscador de la Universidad de Valencia. Es una herramienta que permite realizar búsquedas rápidas y sencillas de formularios, obteniendo información de carácter multidisciplinar.

En Trobes Plus podemos encontrar: contenidos del catálogo de la biblioteca universitaria, documentos incluidos en el repositorio Roderic, revistas y libros en versión electrónica, capítulos de libros y parte de la base de datos suscrita por la biblioteca (Universidad de Valencia, 2015).

A partir de la selección de estas cuatro bases de datos podemos conocer, desde una perspectiva internacional y nacional, los aspectos más relevantes sobre la educación inclusiva en el ámbito no formal de las personas con discapacidad.

El uso de las bases de datos Google Scholar y ERIC, nos permite acceder a la mayor parte de la producción existente en lengua inglesa, adoptando una visión internacional en el campo de estudio. El primero incorpora una gran variedad de datos, recogiendo trabajos

anteriores de diversas disciplinas y lenguas; el segundo, centra la investigación en el ámbito de las ciencias de la educación.

También con el uso de Dialnet Plus, como base de datos de referencia de humanidades y ciencias sociales de la lengua española, podemos conocer una gran cantidad de información producida en Latinoamérica. Por último, a partir del uso de la investigación de la biblioteca de la Universidad de Valencia, Trobes Plus, tenemos acceso al conocimiento más relevante a nivel nacional.

2.3 Criterios de búsqueda y selección de información

Para la investigación y posterior selección de los documentos que nos permitirán revisar la información existente sobre nuestro campo de estudio, es necesario establecer un conjunto de criterios que permitan seleccionar los documentos más relevantes para nuestro estudio.

Tabla 16

Criterios de búsqueda

| Criterios de inclusión | Criterios de exclusión |
|---|--|
| Publicaciones producidas en los últimos 10 años (2010-2020) | Publicaciones hechas hace más de 10 años |
| Publicaciones cuyo contenido está escrito en italiano, español e inglés | Publicaciones cuyo contenido no está escrito en italiano, español o inglés |
| Publicaciones que muestran el texto completo | Las publicaciones que no muestran el texto completo |
| Publicaciones de libros gratuitos | Publicaciones sin acceso libre |

Elaboración propia

Al mismo tiempo, es necesario referirse al uso de los operadores lógicos booleanos como estrategia de búsqueda, ya que con su uso podremos reducir los resultados de la búsqueda a intervalos de documentación útiles y prácticos. Por esta razón, se utilizan los siguientes operadores para obtener la información pertinente de forma más sencilla: intersección (E/AND/Y) para reunir los documentos que contienen ambos términos seleccionados; suma o sumatorio lógico (O/OR) para seleccionar los documentos que contienen al menos uno de los dos términos; exclusión (NO/NOT/NON) para eliminar los documentos que contienen un determinado concepto.

También se hace muy importante el uso de palabras clave como herramienta por la cual se nos permite orientar los resultados de una investigación a los intereses de un estudio concreto.

La Tabla 17 muestra las palabras clave utilizadas, en italiano, español e inglés, en este trabajo.

La elaboración de la estrategia de investigación es uno de los pasos más importantes de la revisión bibliográfica, pero no hay que olvidar que para una adecuada selección de la información es necesario adaptar esta estrategia al funcionamiento de cada una de las bases de datos seleccionadas, como podemos ver en el siguiente párrafo.

Tabla 17*Resultados de la búsqueda*

| Base de datos | Palabras clave | Nº de resultados |
|----------------|--|------------------|
| ERIC | - Inclusive education | 13.806 |
| | -“Inclusive education” AND “inclusive schools” | 1.004 |
| | -“Special schools” OR “mainstream schools” | 5.537 |
| | - (“Special schools” OR “mainstream schools”) AND (“families”) | 553 |
| | - (“Special schools” OR “mainstream schools”) AND (“families”) NOT (“School Educational Programs”) | 127 |
| Google Scholar | - Inclusive education | 1.380.000 |
| | -“Inclusive education” AND “inclusive schools” | 5.770 |
| | - Inclusive education in England” OR “in Italy” | 17.900 |
| | - (“Special schools” OR “mainstream schools”) AND (“disabilities”) | 16.900 |
| | - (“Special schools” OR “mainstream schools”) AND (“families”) NOT (“School Educational Programs”) | 26 |
| Dialnet | - Inclusive education | 2.375 |
| | -“Inclusive education” AND “inclusive schools” | 50 |
| | -“Special schools” OR “mainstream schools” | 1.078 |
| | - (“Special schools” OR “mainstream schools”) AND (“families”) | 97.137 |
| | - (“Special schools” OR “mainstream schools”) AND (“disabilities”) NOT (“School Educational Programs”) | 164 |
| Trobés Plus | - Inclusive education | 1.013,962 |
| | -“Inclusive education” AND “inclusive schools” | 11.472 |
| | - Inclusive education in England” OR “in Italy” | 23.581 |
| | - (“Special schools” OR “mainstream schools”) AND (“support teacher”) | 2.600 |
| | - (“Special schools” OR “mainstream schools”) AND (“families”) NOT (“secondary schools”) | 68.948 |

Elaboración propia

2.4 Investigación que analiza los supuestos que pueden favorecer el desarrollo de la educación inclusiva

Muchos de los estudios pertenecientes a este grupo interpretan el concepto de educación inclusiva en términos de transformación sistémica del sistema escolar y tratan de ofrecer recomendaciones sobre cómo cambiar las prácticas educativas modificando las ideologías que sustentan dichas prácticas. Esta investigación indaga en las condiciones necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva tanto desde la perspectiva de las ideologías y políticas educativas dominantes como desde la perspectiva de los recursos que se proporcionan a las escuelas.

Se pueden encontrar investigaciones teóricas y descriptivas que analizan críticamente el significado del concepto de educación inclusiva en diversos contextos históricos, geográficos y políticos, o investigaciones que analizan las políticas inclusivas, su evolución histórica con una discusión de las posibles consecuencias para las prácticas escolares. A este grupo pertenecen las investigaciones que estudian el impacto de normativas específicas, como las políticas neoliberales de mercantilización y comercialización de la educación, las presiones de los estándares de rendimiento, la evaluación y la presentación de informes. Algunos de estos estudios atestiguan que lograr la educación inclusiva significa cosas diferentes en los distintos países; lo más importante es que ponen de manifiesto las diferencias entre las prácticas discursivas de los países industrializados y las de los países más pobres. Los estudios abarcan diversas vertientes de investigación, desde el análisis de la teoría de la educación inclusiva, pasando por la pedagogía crítica, hasta los estudios sobre la *disability studies in education*.

En este grupo se incluyen los estudios que hacen hincapié en la necesidad de dar voz a los que han sido objeto de la investigación hasta el momento (por ejemplo, las personas con discapacidad y los estudiantes), transformándolos en colaboradores del propio proceso de investigación, ya que son capaces de entender, a través de su propia experiencia vital, qué barreras hay que eliminar para lograr la inclusión. Por último, podemos encontrarnos con investigaciones que indagan en la formación del profesorado y en las formas de financiación y dotación de recursos materiales y humanos a la escuela, que se consideran cuestiones fundamentales para el desarrollo de la inclusión.

2.5 Investigación que analiza los procesos de implantación de la educación inclusiva en la práctica escolar

Este tipo de estudios investiga los procesos que pueden hacer que los contextos escolares sean inclusivos. La investigación difiere en su enfoque, que pasa del análisis del microsistema (por ejemplo, la relación individual con el alumno discapacitado, la evaluación de la eficacia de una o varias intervenciones sobre el alumno individual y los estudios que tratan de los procesos de diferenciación y adaptación), al análisis del mesosistema del aula (por ejemplo, las relaciones de enseñanza y aprendizaje dentro del grupo de clase, las relaciones con los compañeros, el *Universal Design for Learning*), al del exosistema escolar (por ejemplo, el sistema organizativo, la *leadership*., las actitudes de los profesores y el personal educativo, los padres, la dirección), hasta el estudio de la dimensión macro de la comunidad local y el territorio (por ejemplo, las redes de apoyo a la escuela, la escuela como comunidad de aprendizaje, la colaboración con las autoridades locales, los servicios sociales).

2.6 Investigación sobre los resultados de la aplicación de la educación inclusiva

Se trata de una investigación que puede calificarse de empírica, ya que investiga los macroprocesos de segregación y exclusión de los alumnos con discapacidad para apoyar la educación en el aula/escuela común. Los estudios ofrecen una serie de resultados que demuestran que el rendimiento académico y social en el aula común es mejor tanto para los alumnos con discapacidad como para los alumnos sin discapacidad que para la educación en entornos especiales. Se destaca la eficacia de determinados tipos de intervención dentro del aula ordinaria para promover la participación de los alumnos con discapacidad y sin consecuencias negativas para los alumnos sin discapacidad. Entre estas investigaciones también se encuentran los estudios que advierten sobre las intervenciones que mantienen viva la lógica de la educación especial enmascarada como educación inclusiva precisamente a través de la identificación y clasificación de los alumnos que necesitan formas específicas de intervención.

2.7 Estudios que investigan la intersección entre la educación inclusiva y otros ámbitos de la investigación cultural

A este grupo pertenecen los estudios socioculturales que investigan la intersección entre educación, raza, etnia, género sexual, situación económica y discapacidad. Estos estudios han puesto de manifiesto el problema de la sobrerrepresentación de determinadas minorías sociales y culturales en las estadísticas de alumnos identificados con necesidades educativas especiales. Estos estudios, que se entrelazan con los relativos al interculturalismo y otras formas de desviación, promueven la comprensión del proceso de exclusión a través del cual las instituciones educativas siguen perpetuando formas de discriminación institucionalizada.

2.8 Estudios que investigan la educación en entornos extraescolares

Este tipo de investigación representa un área de estudio relativamente reciente e incluye investigaciones que examinan los contextos de la educación postobligatoria y se preguntan cómo hacer que contextos como las universidades, las residencias y los servicios sociales sean inclusivos.

2.9 Resultados

En nuestra investigación, tras el análisis de cada uno de los artículos seleccionados, se analizaron los resultados en conjunto, considerando la relación de los artículos con diferentes variables (relación entre los artículos encontrados y los seleccionados, año de publicación, idioma de publicación, base de datos utilizada, relación entre artículos teóricos y prácticos).

Para compensar la escasez de indicios concretos, la investigación en educación inclusiva debería utilizar un tipo de metodología de investigación mixta, es decir, desarrollar formas de investigación "ecológicas" que combinen la información derivada de métodos cualitativos, es decir, que permitan investigar y comprender si la exclusión se produce o no y qué tipo de exclusión es, y métodos cuantitativos, que permitan medir y comparar lo que ha surgido (Gruner-Gandhi, 2007). Sin embargo, lo que está cada vez más claro en la literatura es que, para llamarse a sí misma como tal, la investigación para la educación inclusiva debe escuchar las voces de las personas con discapacidades y/o de aquellos que hasta ahora han sido excluidos del proceso de investigación, en particular los alumnos, los migrantes y otras minorías (D'Alessio, 2013; Messiou, 2014).

El intento de hacer un cuadro de la investigación sobre la educación inclusiva a nivel mundial indica que existen diversas áreas de estudio, algunas más desarrolladas que otras, pero que permiten identificar dos vertientes principales de la investigación inclusiva las que privilegian un enfoque individual, es decir, centrado en el individuo o en categorías específicas de alumnos que son objeto de estudio (alumnos con discapacidades, necesidades educativas especiales, extranjeros y la respuesta especializada dentro y/o fuera de los entornos habituales), y las que se centran en las instituciones y en las prácticas institucionales, organizativas y pedagógicas puestas en marcha y en cómo éstas pueden favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, incluidos los identificados como alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades.

El elemento central es que, en los dos casos mencionados, la investigación en educación inclusiva no parece limitarse exclusivamente al análisis de la presencia física de los alumnos con discapacidades y/o necesidades educativas especiales en las clases comunes o sobre los procesos de diferenciación e individualización puestos en marcha para ayudarles a aprender en contextos comunes, sino que también pretende identificar

los dispositivos y mecanismos de segregación y exclusión que siguen discriminando a quienes se reconocen como "diferentes" respecto a un concepto dominante de normalidad, capacidad y funcionamiento (Skrtic, 1995). Es evidente cómo la investigación en educación inclusiva empieza a reconocer un nuevo papel para las personas con discapacidad y/o los estudiantes dentro del proceso de investigación.

Para comprender si se está llevando a cabo una investigación para la educación inclusiva, es esencial analizar las preguntas de la investigación y entender si se centran en el individuo y su deficiencia y en cómo es posible compensar este déficit, o si el enfoque del estudio se centra en los mecanismos de exclusión y en las formas en que quienes difieren de una norma siguen siendo discriminados y marginados.

La literatura (Nind et al., 2004; Dyson et al., 2007; Göransson & Nilholm, 2014; Loreman, 2014) parece indicar que mientras que en el primer caso estamos todavía dentro del paradigma de investigación de la educación especial, en el segundo caso estamos dentro del paradigma de la educación inclusiva.

Italia es un contexto fuertemente marcado por la garantía más amplia y efectiva del derecho a la educación de las personas con discapacidad, con un enfoque totalmente basado en la inclusión, centrado tanto en los derechos humanos consagrados en la Convención de la ONU como en los principios fundamentales de participación y pleno respeto de la persona consagrados en la Constitución italiana. Sin embargo, como desgraciadamente ocurre a veces, el marco legal es diferente de la realidad a la que se enfrentan cada día los estudiantes con discapacidad. Los datos que surgen de los estudios más recientes realizados por las distintas organizaciones que se ocupan de la protección de los derechos de las personas con discapacidad revelan un panorama problemático, consistente en ayudas pedagógicas inadecuadas, retrasos e ineficiencias en los servicios educativos inclusivos de la zona (Devecchi, et al., 2012; Di Nuovo, 2012).

De acuerdo con el artículo 139 del Decreto Legislativo N° 112 de 1998, las municipalidades tienen funciones con respecto al transporte y la asistencia educativa con respecto al jardín de infantes, la escuela primaria y secundaria; las provincias tienen las mismas funciones con respecto a la escuela secundaria y las relacionadas con la asistencia de comunicación para los estudiantes con discapacidades sensoriales que asisten a todos los niveles de educación. Sin embargo, la Ley 56 de 2014 ha intervenido recientemente en este reparto de competencias, sin explicar, al redefinir las características y funciones

de las distintas entidades locales, cómo rediseñar el reparto de responsabilidades en la gestión de los servicios organizativos de apoyo a la educación de los alumnos con discapacidad. El resultado de este "descuido" ha sido la no iniciación de algunos de estos servicios, o el retraso en su prestación, o la incapacidad de satisfacer las necesidades reales de los beneficiarios. La situación varía considerablemente de un lugar a otro, con la consecuencia adicional de que, ante situaciones iguales, las instituciones responden de forma diferente o incluso no responden, con graves repercusiones en el ámbito de la igualdad, la razonabilidad y la igualdad de oportunidades, en contra del artículo 3 de la Constitución italiana, así como de la legislación pertinente.

Es evidente que la situación está muy fragmentada, en primer lugar, por el hecho de que el trato que se da a las personas con discapacidad varía y depende del lugar en el que vivan; además, este trato es insuficiente para proteger de forma efectiva el derecho a la educación de los niños con discapacidad, sobre todo de aquellos que padecen las enfermedades más graves y que, por tanto, corren un mayor riesgo de abandonar la escuela de forma prematura.

Si, a pesar de una situación como la señalada, algunos alumnos con discapacidades siguen pudiendo ir a la escuela, es gracias a que las familias corren con los gastos, tanto de transporte como, a veces, de asistencia educativa, ya que muchos centros han utilizado recursos destinados a otros fines. Se trata de un caso claro de discriminación económica, que entra en conflicto directo con el principio de igualdad sustantiva. De hecho, es deber de la República, aplicando los dictados del artículo 3.2 de la Constitución italiana, eliminar los obstáculos, tanto económicos como sociales, que limitan la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impidiendo así el pleno desarrollo de su personalidad y su participación efectiva en la vida de la comunidad en la que viven. La materialización de este principio en el contexto del derecho a la educación consiste en proporcionar a los alumnos con discapacidad la igualdad de oportunidades en el disfrute de los servicios escolares, evitando no sólo la discriminación directa sino también la indirecta.

Los servicios de transporte, la asistencia educativa y la ayuda a la comunicación son apoyos esenciales para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Como ha subrayado el Tribunal Constitucional italiano en repetidas ocasiones, el derecho a la educación inclusiva es un derecho fundamental, por lo que no se justifica la desprotección por la falta de organización y coordinación de las autoridades

locales competentes. Por lo tanto, los retrasos o fallos en la activación de estos servicios constituyen una discriminación injustificada.

Además, las operaciones para eliminar los obstáculos que, debido a la presencia de una discapacidad, pueden impedir que los estudiantes disfruten plenamente de su derecho fundamental a la educación, deben caracterizarse por la adecuación, la personalización, la verificabilidad y la modificabilidad en el tiempo, si es necesario. Además de la ayuda a la comunicación, la asistencia educativa y el transporte, las medidas de apoyo a la inclusión en la escuela también consisten en profesores de educación especial, atención primaria e intervenciones y programas personalizados que tengan en cuenta las características y necesidades específicas del alumno.

Estas medidas, para ser efectivas, deberían aplicarse según unos plazos y procedimientos específicos basados en la cooperación y coordinación entre los distintos organismos e instituciones, situación que no siempre se da según las investigaciones pertinentes (Carrington & Robinson, 2006; Ainscow & Sandill, 2010; Florian & Linklater, 2010; NESSE, 2012).

El gobierno italiano está ahora inmerso en el desarrollo, por delegación del Parlamento, de una reforma del sistema escolar que tiene entre sus objetivos, entre otros, la "promoción de la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad" y el "reconocimiento de los diferentes modos de comunicación".

En primer lugar, el proyecto pretende rediseñar la formación del profesorado de educación especial, desde las primeras etapas, pasando por la separación de carreras y la provisión de concursos públicos diferenciados, para garantizar efectivamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Este punto ha provocado un acalorado debate. Algunas asociaciones y expertos se muestran críticos, afirmando que la separación de la enseñanza universitaria y la carrera docente fomentaría el mecanismo de la delegación, amenazando la integración real.

Según otro enfoque, en cambio, la especialización representa la mejor herramienta para reforzar las competencias de todos los profesores, así como la relación entre los profesores de educación especial y los alumnos con discapacidad. (Giacobini, 2015; Ferraro, 2015; Editor, 2015). Por otro lado, los implicados en la redacción del decreto ejecutivo argumentan que esta elección tiene como objetivo reforzar el papel del profesor

de educación especial, con el fin de hacer el derecho a la educación inclusiva lo más efectivo posible, a través de una mejor preparación de los profesionales.

En segundo lugar, el proyecto incluye la revisión de los criterios de inclusión en las funciones de apoyo educativo, ofreciendo al alumno el mismo profesor durante todo el nivel educativo.

El objetivo es garantizar que los alumnos con discapacidad tengan una relación continua con su profesor.

En tercer lugar, el proyecto incluye una revisión de los procedimientos y criterios de certificación de la discapacidad, que debe tener como objetivo identificar las capacidades residuales para desarrollarlas a través de vías identificadas en consulta con todos los especialistas. Se espera que esta norma se entienda en el sentido de una medicalización cada vez menor de la discapacidad y un mayor enfoque en el desarrollo de las capacidades residuales de la persona, desde una perspectiva no sólo de bienestar, sino inclusiva, correspondiente al modelo bio-psico-social, implantado en 2006 por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este modelo define la discapacidad como la consecuencia o el resultado de una compleja interacción entre las condiciones de salud del individuo y los factores contextuales: la persona es considerada no sólo en su individualidad, sino también en relación con su entorno, tanto físico como social.

En cuarto lugar, la oferta de formación inicial y continua obligatoria es especialmente importante, principalmente por dos razones diferentes. Por un lado, se centra en los aspectos pedagógicos-didácticos y organizativos de la educación inclusiva para los directores y profesores de los centros escolares. Por otro lado, la inclusión también consiste en la asistencia básica y la formación organizativa y educativo-relacional del personal administrativo, técnico y auxiliar en lo que respecta a las competencias específicas. Este requisito expresa la opinión de que la garantía del derecho a la educación de los alumnos con discapacidad no puede delegarse únicamente en los profesores de educación especial, sino que debe implicar primero al director del centro y después a todo el personal, docente y no docente, para lograr la mayor interacción posible entre los alumnos con discapacidad y el resto de la clase. En este sentido, adquiere especial importancia lo ya establecido en las Directrices del Ministerio de Educación de 4 de agosto de 2009; es decir, se afirma que "es toda la comunidad escolar la que debe estar

implicada en el proceso en cuestión y no sólo una figura profesional concreta en la que se delegue exclusivamente la tarea de integración".

En quinto lugar, el proyecto pretende hacer efectivo el derecho a la educación en el hogar para los niños con discapacidades que todavía están sujetos a la educación obligatoria pero que se han visto impedidos temporalmente de asistir a la escuela por motivos de salud. Este derecho está ahora lejos de estar garantizado, al menos sin demora y de forma efectiva. Esperemos que el statu quo cambie.

Por último, algunas de las disposiciones del proyecto que se han comentado hacen referencia a los "límites de los recursos disponibles". En este sentido, el legislador deberá tener en cuenta lo que dictaminó el Tribunal Constitucional italiano en la sentencia n° 80 de 2010, donde se estableció que si bien el legislador tiene discrecionalidad para identificar las medidas necesarias para proteger los derechos de las personas con discapacidad, "la discrecionalidad no es absoluta y está limitada por el respeto a un núcleo intocable de garantías para los afectados ", coincidiendo con los servicios esenciales para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, evitando así que se quede en una fórmula vacía sobre el papel.

Como se ha descrito anteriormente, el marco jurídico italiano está en general muy marcado por la garantía más amplia y efectiva del derecho a la educación de las personas con discapacidad, con un enfoque totalmente basado en la inclusión, centrado tanto en los derechos humanos consagrados en la Convención de la ONU, como en los principios fundamentales de participación y pleno respeto a la persona consagrados en la Constitución italiana. Sin embargo, la realidad se caracteriza, junto a los ejemplos de buen funcionamiento del modelo de inclusión escolar, por los retrasos e ineficiencias en la prestación de servicios por parte de las autoridades públicas. Es de esperar que la reforma que se estudia resuelva estos problemas, teniendo siempre presente que la discapacidad es la consecuencia o el resultado de una compleja interacción entre las condiciones de salud del individuo y los factores contextuales y que la persona discapacitada no debe ser considerada sólo en su individualidad, sino sobre todo en relación con su entorno físico, conductual y social.

Cigman (2007) describió dos perspectivas diferentes hacia la inclusión en la educación. La primera es la de los "moderados", que tienen una visión más amplia de lo

que significa la inclusión, incluyendo el uso de escuelas especiales para un número de niños que las necesitan.

Los "universalistas", por otro lado, ven el uso de escuelas especiales como una amenaza para la plena inclusión para todos, creyendo que no deberían utilizarse en absoluto. Podría decirse que los "universalistas" tienen una visión más idealista y optimista de lo que se puede conseguir con la inclusión, mientras que los "moderados" son quizá más pesimistas y/o realistas sobre las posibilidades que puede alcanzar una política de inclusión. Aunque puede ser una distinción útil, la realidad de la inclusión en Inglaterra es, por supuesto, un poco más complicada que eso.

Podemos decir que este es el caso de Inglaterra, y también de otros países. Sin embargo, también es cierto que esta distinción no tiene sentido en otros contextos nacionales. Consideremos el caso de Italia, donde, en marcado contraste con Inglaterra, la distinción entre "moderados" y "universalistas" no tiene relevancia. De hecho, Italia podría considerarse uno de los pioneros de la educación inclusiva, ya que ha seguido un modelo de "plena inclusión" durante más de 40 años, con políticas y legislación que se remontan a la década de 1970. Su política de cerrar todas las escuelas especiales para incluir a todos los niños con necesidades especiales dentro de las escuelas ordinarias fue descrita como "verdaderamente revolucionaria" (Vitello, 1991). Sin embargo, la realidad en Italia es que esa política de plena inclusión nunca ha sido tan sencilla y libre de problemas como los "universalistas" quisieran pensar.

Los problemas con los recursos, la formación y el desarrollo del profesorado de calidad, la disponibilidad de materiales suficientemente adaptados y la falta de investigación para demostrar los beneficios potenciales (tanto sociales como educativos) de la inclusión han llevado a una situación en la que muchos profesores en Italia han empezado a cuestionar si la política de inclusión total es factible (Lauchlan y Fadda, 2012).

Una queja común entre el personal docente, no sólo en Inglaterra e Italia, sino también en muchos otros países, es la falta de recursos que se invierten para apoyar la inclusión en las escuelas ordinarias (Boyle y Topping, 2012). Sin embargo, como argumenta Topping (2012), esta queja común rara vez va acompañada de una aclaración sobre la naturaleza de los recursos necesarios y por qué son absolutamente necesarios. Como afirma Topping, "inyectar el tipo de recursos equivocado en un entorno general sin un

plan de acción específico puede empeorar la situación en lugar de mejorarla". Esto plantea la cuestión de si el debate sobre la inclusión se refiere únicamente a los recursos (o a la falta de ellos), en lugar de a cualquier creencia subyacente sobre si es mejor incluir a los alumnos con SEN en los centros ordinarios o promover la provisión segregada, que puede ofrecer un plan de estudios más específico basado en las necesidades concretas que se presentan.

En Inglaterra, después de 30 años de movimientos interpartidistas hacia la inclusión, en 2010 a algunos les pareció que el resultado era un movimiento en la dirección opuesta (Norwich, 2012).

El bando conservador fue aceptado por sus políticas educativas para respaldar la provisión de escuelas especiales antes de llegar al poder como parte del gobierno de coalición. El Libro Verde de 2011 (DfE, 2011) esbozó planes para "eliminar el sesgo de la inclusión" dando a los padres una mayor posibilidad de elección de escuelas, incluidas las especiales.

De hecho, esto puede remontarse incluso a 2007, cuando una Comisión sobre Necesidades Educativas Especiales patrocinada por el Partido Conservador (Partido Conservador, 2007) declaró que la inclusión era "una ideología fracasada" y que los padres informaron de los beneficios de trasladarse a una escuela especial en la que las necesidades de sus hijos pudieran satisfacerse adecuadamente. Hay pruebas claras de que muchos de estos niños progresan mucho más y son mucho más felices en el entorno protegido y experimentado de una escuela especial. El nuevo Código de Buenas Prácticas para las necesidades educativas especiales, publicado en 2014, respaldó esta posición.

El *Code of Practise* publicado originalmente en 1994 (DfE, 1994) y revisado en 2001 (DfES, 2001b) y de nuevo en 2014 (DfE, 2014), establece las directrices para la evaluación e intervención de los niños con SEN. Sigue siendo un documento práctico clave en relación con la política de inclusión en Inglaterra. Los cambios más significativos en relación con el Código incluyen la ampliación de una persona cubierta de 0 a 25 años, un enfoque más claro en los puntos de vista de los niños y jóvenes y su papel en la toma de decisiones, una cooperación más estrecha entre la educación, los servicios de salud y la atención social (que de hecho refleja más claramente la legislación anterior de ECM) y un mayor enfoque en el apoyo que permite a las personas con SEN tener éxito en su educación y la transición a la edad adulta con éxito.

El documento es explícito en el apoyo al uso continuado de las escuelas especiales y a que los padres tengan derecho a elegir.

Warnock (2005) rechazó la idea de que la inclusión consiste en educar a los niños "bajo un mismo techo". En cambio, argumentó, es más importante garantizar que todos los niños participen en una experiencia educativa común, aprendiendo y desarrollándose lo mejor posible, independientemente de dónde se encuentren. En otras palabras, podría decirse que está priorizando el compromiso con el aprendizaje por encima de la colocación (Norwich, 2012), una posición que ha sido compartida por otros, por ejemplo en el caso de los alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento (Cooper y Jacobs, 2011). Algunos profesores que entrevisté en un colegio especial de Londres consideran que retirar a los alumnos con SEN del aula ordinaria a un entorno separado dentro del mismo colegio de inclusión es permitir que estos alumnos participen en el aprendizaje del mismo plan de estudios que los demás niños. Esto quizás no sería posible si permanecieran en la clase principal con un mayor profesor: porcentaje de alumnos y el consiguiente menor nivel de apoyo (Norwich, 2008). Está claro que estos argumentos reflejan una posición "moderada" sobre la inclusión, pero quizá sea difícil juzgar si reflejan o no las actitudes de los principales participantes.

El *British Council of Disabled People* (BCODP, 2005) considera que todos los niños con SEN deben recibir apoyo en las escuelas ordinarias, sin discernir la discriminación y los prejuicios. Farrell (2000) no está de acuerdo con este punto de vista, ya que lo considera una simplificación excesiva del problema. Cree que el derecho más importante es que un niño experimente una educación de la mayor calidad posible, sea donde sea.

Sin embargo, admite que hay muchas dificultades para decidir cuál es la mejor educación posible.

Ruijs y Peetsma (2009) revisaron las pruebas existentes sobre los efectos de la inclusión de los niños con SEN leves o moderadas en los colegios ordinarios sobre su rendimiento académico.

Descubrieron que la mayoría de los estudios indicaban resultados neutros o ligeramente positivos. Aunque concluyeron que estos resultados proporcionan suficiente apoyo para la inclusión en las escuelas ordinarias, esta parece ser una conclusión algo optimista.

Thomas y Loxley (2007) afirmaron que no hay pruebas de que las escuelas especiales sean más eficaces que las escuelas ordinarias. Por el contrario, la revisión de Lindsay (2007) encontró pocas pruebas que sugieran que la inclusión en las escuelas ordinarias tenga efectos positivos.

Frederickson y Cline (2009) consideran que la inclusión social y académica es potencialmente desconocida, y consideran que los niños con SEN en las *mainstream schools* tienen menos posibilidades de acceder a un apoyo especializado que les ayude a alcanzar su potencial académico. Por el contrario, sugieren que si se les aloja en escuelas especiales, pueden sentirse socialmente excluidos. Esto supone un difícil dilema para muchos alumnos y sus padres a la hora de decidir si el alumno debe asistir a un colegio especial o a uno ordinario.

No está claro si los padres tienen realmente una opción genuina en todas las situaciones que se les presentan. Reindal (2010) califica a las escuelas especiales de "mal necesario" debido a la falta de capacidad de las escuelas ordinarias para satisfacer las necesidades de todos los niños. Farrell (2000) adopta un punto de vista diferente, indicando que si todas las escuelas especiales cerraran, esto eliminaría el derecho de los padres a elegir. En la investigación realizada por Zigler y Hall (1995), se descubrió que los padres que optaban por las escuelas especiales a veces se sentían culpables e incompetentes por parte de los profesionales. Lo que sí es evidente es que siguen existiendo escuelas especiales, mientras que la "utopía" de la plena inclusión no se ha materializado. Parece obvio que los profesores necesitan recursos y apoyo para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños. Sin embargo, es crucial considerar suficientemente cómo deben asignarse estos recursos, junto con un plan de acción específico sobre qué hacer con ellos una vez adquiridos.

Los "universalistas" argumentarían que la inclusión total de todos los niños en las escuelas ordinarias es un escenario ideal (reflejando así la sociedad de la que nos gustaría formar parte).

Sin embargo, el camino hacia este estado no ha sido sencillo. Se han planteado una serie de cuestiones relativas a los recursos adecuados que las *mainstream schools* pueden ofrecer a algunos alumnos con SEN para que su inclusión sea efectiva. Esto ha hecho que los padres decidan enviar a sus hijos a escuelas especiales.

Los padres y los niños también pueden argumentar que sus necesidades se satisfacen mejor con una provisión que pueda ofrecer un programa específico y dirigido y donde puedan estar libres de acoso y exclusión social. También pueden argumentar que no hay pruebas suficientes de que las escuelas ordinarias ofrezcan un entorno inclusivo totalmente eficaz para todos los alumnos con oportunidades de experiencias de aprendizaje de alta calidad, tanto sociales como académicas.

Incluso los niños con SEN que asisten a escuelas ordinarias pueden quedar excluidos cuando los profesores recurren a la retirada, la distribución o el agrupamiento en el aula. Sin embargo, esta segregación parcial es una forma de intentar ofrecer un plan de estudios adaptado a las necesidades individuales del niño.

Parece probable que las escuelas especiales sean necesarias en Inglaterra durante algún tiempo. Parece igualmente probable que los debates, a menudo polarizados e impulsados por creencias fijas, sobre la eficacia de la inclusión escolar continúen en paralelo.

Mientras tanto, sobre el terreno, los profesionales deben intentar dar sentido a las ideologías enfrentadas para llegar a una forma de trabajar que tenga un impacto positivo en todos los alumnos.

CAPÍTULO III: LA METODOLOGÍA

3.1 Objetivos de la investigación

Objetivos generales.

El objetivo de este trabajo es investigar la evolución de la educación inclusiva mediante el análisis de datos cualitativos y cuantitativos recogidos en secciones especiales de un Instituto Compresivo italiano de la ciudad de Génova y en escuelas especiales inglesas de la ciudad de Londres.

Los problemas básicos a los que el marco teórico ha intentado dar respuesta son básicamente dos:

1. Cómo deben organizarse las escuelas para superar las limitaciones culturales y estructurales que les impiden emprender un cambio fructífero hacia el modelo de educación inclusiva. 2. Cómo debe ser la organización de una escuela inclusiva.

La reconstrucción teórica y el análisis empírico (a través del Índice de Inclusión) en una perspectiva heurística nos han permitido dibujar un cuadro general que subraya el carácter segmentado y descoordinado del sistema escolar.

Objetivos específicos

- . Conocer los puntos fuertes y débiles del "modelo italiano" y del "modelo inglés" de integración.
- . Examinar la metodología, la didáctica y la evaluación en las escuelas inclusivas .
- . Identificar las opiniones de los profesores durante la formación y el ejercicio de la aplicación de las diversas metodologías de aprendizaje e inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas especiales u ordinarias.

3.2 Diseño de la investigación

Nuestra investigación es un estudio comparado de los actuales sistemas y prácticas de educación inclusiva. a través del análisis de datos cualitativos y cuantitativos recogidos en escuelas primarias italianas de la ciudad de Génova y en escuelas especiales de la ciudad de Londres.

Los resultados de esta investigación representan, por las razones que quedarán claras, tanto un punto de partida útil y un análisis específico sobre el estado de la inclusión en las escuelas observadas, como un valor heurístico sino una mejora de la práctica futura.

La investigación parte de la hipótesis de que el modelo organizativo y los proyectos educativos de las escuelas comunes son una causa de las causas determinantes de la inclusión o exclusión educativa y social, o sea, que las escuelas, aunque hayan obtenido resultados notables y apreciables en el ámbito de la extensión de la escolaridad obligatoria, en primer lugar la integración de los alumnos con discapacidad, y aunque sigan manteniendo el modelo de la escuela publicas, no son un "lugar para todos".

La fase de construcción del marco teórico, que permitió la formulación de la hipótesis descrita, fue bastante compleja y articulada. El estudio aporta dos análisis complementarios: un estudio comparado de la organización de los respectivos sistemas educativos en Italia e Inglaterra respecta a la inclusión educativa de alumnado con SEN y un análisis cualitativo de las valoraciones que los respectivos agentes de la comunidad educativa hacen respecto a dichas prácticas inclusivas. La segunda parte de la investigación consistió en un estudio cualitativo.

La literatura en educación inclusiva indica que la investigación en educación inclusiva se caracteriza esencialmente por la investigación descriptiva (Dyson et al., 2007; Allan & Slee, 2008; McLeskey et al., 2014). Entre las metodologías preferidas se encuentran las cualitativas que permiten captar con más detalle las diferentes formas de exclusión y discriminación que aún existen, favoreciendo el uso de métodos como el estudio de casos, la etnografía y la *action research*.

A partir del análisis de las investigaciones realizadas en los últimos quince años, fue posible identificar algunos tipos de investigación para la educación inclusiva. La división en grupos se ha hecho para facilitar el debate, pero no se puede decir que ninguna investigación pertenezca exclusivamente a un grupo u otro. De hecho, no es raro encontrar

investigadores que pasan de un tipo de estudio a otro en un plazo corto o medio. Al mismo tiempo, esta agrupación permite a los estudiosos de la educación inclusiva tener un mapa de la complejidad de la investigación sobre la educación inclusiva realizada a nivel mundial. Por último, este panorama es una herramienta importante para contrarrestar la crítica generalizada de que la educación inclusiva es inadecuada debido a la falta de resultados de la investigación (Kavale y Forness, 2000; Warnock, 2005), una posición que a menudo apoya el mantenimiento de los sistemas de educación especial y segregada (Erten y Savage, 2012).

Para alcanzar los objetivos propuestos, el presente estudio se basó en una revisión sistemática de la literatura científica publicada hasta la fecha, teniendo en cuenta que "una revisión bibliográfica es un tipo de artículo científico que sin ser original recoge la información más relevante sobre un tema concreto" (Guirao-Goris, Olmedo y Ferre, 2008, p.1).

La validez de la investigación cualitativa se refuerza al estudiar más de un contexto social y así, la creación de significado a través del análisis holístico de los fenómenos sociales (Burns, 2000; Cohen et al, 2003). Intenté captar una auténtica comprensión y visión del mundo de las características de los sistemas educativos que afectan al proceso de inclusión de los niños con SEN adoptando un enfoque de estudio de casos centrado en diferentes entornos (escuela/aula/familia) y diferentes fuentes (responsables políticos/personal escolar/profesores/padres/niños). Este enfoque se reforzó con una comparación, que profundizó en la comprensión al reflejar los resultados de Italia e Inglaterra.

3.2.1 Marco del estudio

El siguiente marco ilustra la relación entre los objetivos del estudio, las preguntas, los instrumentos y el análisis de los datos.

Tabla 18

| Objetivo de la estudiar | Personas | Preguntas de investigación | Herramientas | Análisis de datos |
|--|---|---|---|------------------------|
| 1.Desarrollar una comprensión teórica del crecimiento de la política y la práctica de la inclusión práctica en Italia e Inglaterra | Responsables de la toma de decisiones Personal de la escuela Padres | 1.Cómo es la inclusión política y práctica en Italia y en ¿Inglaterra? | Informe sobre el país | Análisis de documentos |
| 2.Identificar la escuela condiciones que podrían facilitar el desarrollo de un sistema más inclusivo clases más inclusivas. | SENCO Profesionales Profesores Padres Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales | 2. A qué barreras se enfrenta el desarrollo de prácticas inclusivas en el ámbito general escuelas ordinarias en ¿Italia e Inglaterra? | Entrevistas Observaciones Cuestionarios Documentos | Análisis cualitativo |
| 3.Identificar los obstáculos a la desarrollo de prácticas inclusivas en escuelas primarias en Italia e Inglaterra | Profesores Padres Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales | 3.¿Qué hace examen de los actuales enseñanza y aprendizaje de niños con SEN sobre los obstáculos a la desarrollo de aulas inclusivas | Entrevistas Observaciones Cuestionarios Documentos | Análisis cualitativo |

Elaboración propia

3.3 Metodologías aplicadas

Esta investigación es un estudio cualitativo y comparativo que examina las similitudes y diferencias con respecto a la inclusión escolar de los niños con necesidades educativas especiales entre las escuelas inglesas e italianas, en particular las escuelas de Génova y Londres.

Para profundizar en el tema, fue necesario visitar una escuela especial de Londres (la ciudad donde vivo) y secciones especiales de un Istituto Comprensivo di Génova, donde trabajé durante 12 años como profesor y referente de apoyo.. En esta fase, otra aportación importante ha venido de la mano de los supuestos y teorías derivados de los estudios anteriores, ampliamente ilustrados en la primera parte de este trabajo, que han permitido analizar la educación inclusiva en su totalidad, vinculándola indisolublemente a la equidad de los sistemas escolares.

Las preguntas de todos los cuestionarios fueron referidas a una muestra representativa de todos los grupos integrantes de las respectivas comunidades educativas: alumnado, familias, personal docente y responsables de la organización educativa. Asimismo, se elaboraron en torno a las tres dimensiones identificadas por los autores del Index for Inclusión (creación de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas, desarrollo de prácticas inclusivas). Esta distinción es claramente detectable en el cuestionario dirigido a los profesores, su experiencia docente, de hecho, debe estar orientada a crear las condiciones culturales, la producción de prácticas inclusivas (organizativas, colegiadas) y las prácticas reflexivas, para que todos los sujetos se pongan en condiciones de aprender. Mientras que el cuestionario dirigido a los alumnos y a los padres intenta comprender cómo actúan las culturas, las políticas y las prácticas en la experiencia de los alumnos y de los padres desde el punto de vista cultural y de las prácticas de enseñanza.

Los materiales recogidos en las dos escuelas consisten en:

- . Una entrevista con los directores de las escuelas y su personal (vicarios y colaboradores).
- . Siete grupos de discusión, cuatro de ellos con profesores (algunos de los cuales desempeñan funciones importantes en su centro, función instrumental de apoyo a los alumnos con discapacidad y función instrumental de apoyo a los alumnos con ciudadanía no italiana) y tres con padres.
- . Observaciones en el aula en las dos instituciones.

- . Tres cuestionarios en línea para profesores y alumnos (cuando fue posible).
- . Documentos escolares significativos: presupuestos sociales y Planes de Oferta Educativa (POF).

A partir de una revisión teórica sistemática se conocen los aspectos más relevantes de la educación inclusiva en el ámbito de la educación de las personas con discapacidad.

Hemos utilizado los siguientes métodos cualitativos:

- . Observaciones: registraron lo que vieron, oyeron o encontraron en notas de campo detalladas.
- . Entrevistas: se formularon preguntas a profesores, directores, profesionales, padres y alumnos en conversaciones individuales.
- . Grupos focales: se formularon preguntas que generaron un debate entre un grupo de entrevistados.
- . Encuestas: se distribuyeron cuestionarios con preguntas abiertas.

La investigación cualitativa suele tratar de preservar la voz y la perspectiva de los participantes y puede adaptarse cuando surgen nuevas preguntas de investigación. Por eso creo que es flexible, en el sentido de que el proceso de recogida y análisis de datos puede adaptarse cuando surgen nuevas ideas o pautas que no están decididas de antemano de forma rígida. La recogida de datos se realiza en contextos reales o de forma natural.

También creemos que las descripciones detalladas de las experiencias, sentimientos y percepciones de las personas pueden servir para diseñar, probar o mejorar sistemas o productos.

La investigación comparativa se basó en una comparación entre dos realidades escolares diferentes, la italiana y la inglesa, partiendo de la identificación del problema, la formulación de las hipótesis, la observación y la verificación de las hipótesis.

El objetivo principal del análisis comparativo es dar explicaciones a los fenómenos considerados problemáticos, utilizando un método científico que consiste en aislar los presuntos factores explicativos y al mismo tiempo considerar otros factores posibles, en segundo lugar explicar el papel causal preciso y la importancia de los diferentes factores sociales y, por último, insertar los factores identificados en un esquema teórico coherente.

A continuación ilustraremos brevemente las fases en las que se articulará mi investigación y, en particular, examinaremos las fases del método comparativo, para proceder a una comparación que examinará los siguientes aspectos:

- resumen histórico;
- características clave del sistema educativo;
- las reformas en curso y los acontecimientos políticos;
- organización y administración del sistema educativo;
- situación actual de las escuelas italianas e inglesas

La metodología comparada incluirá los siguientes pasos distintos:

► *Fase pre-descriptiva*: en esta fase hemos intentado obtener el conocimiento más amplio y completo de los dos sistemas educativos diferentes (Italia e Inglaterra). Fue sin duda la fase más larga que requirió la investigación bibliográfica y la definición del estado del arte.

► *Fase descriptiva*: en esta fase ya hemos seleccionado el problema, hemos definido la unidad de análisis y hemos recogido los datos que se extraerán de las fuentes de investigación previamente seleccionadas.

En la fase descriptiva fue necesario ordenar los datos recogidos y establecer los criterios para que el resultado fuera una visión detallada de esa realidad. Y esta operación se repitió tantas veces como elementos educativos hubiera comparar. Por lo tanto, en esta fase era necesario tener en cuenta los indicadores desarrollados anteriormente.

Por lo tanto, las descripciones que se realicen deben presentar un patrón uniforme para los dos países.

► *Fase de interpretación*: puede considerarse una revisión de la fase anterior, en la que se analizan de forma adecuada y detallada los datos y la información recogidos en la fase anterior.

En esta fase fue necesario contextualizar los datos recogidos. Hemos tenido en cuenta los diferentes entornos y contextos educativos, por lo que elementos como la historia, la sociedad, la ideología, la cultura y la política son elementos que influyen de forma decisiva en la educación, que no pueden ser ignorados en nuestro análisis comparativo.

Por último, en esta fase también debemos incidir en las causas y factores que se correlacionan en mayor o menor medida con los fenómenos educativos en el análisis realizado. Así podremos entender y explicar qué causas y factores influyen en los datos recogidos en nuestro estudio de hoy. La solidez y la calidad del estudio comparativo son decisivas para la profundidad de su interpretación.

► *Fase de yuxtaposición*: se trata de una etapa clave, que es la etapa comparativa propiamente dicha, obtenida a partir de los datos recogidos en las etapas anteriores. En esta fase sólo se han tenido en cuenta los elementos de comparación. La información de estos elementos de comparación permitió conocer objetivamente sus similitudes y diferencias. Reflexionar sobre cómo se comporta el parámetro en diferentes sistemas educativos.

► *Fase de comparación*: esta fase es la última del estudio comparativo. En esta fase se leyeron y comentaron los gráficos de la fase anterior de forma evaluativa y crítica. De esta manera se emiten las conclusiones del estudio que "da lugar a los nuevos conocimientos derivados de la comparación" (Velloso y Pedró, 1991: 123). La calidad y la coherencia de esta fase es crucial para el logro de un buen trabajo comparativo.

► *Fase prospectiva*: al final, se extrajeron una serie de conclusiones sobre los resultados de todo el trabajo realizado. Estas conclusiones serán útiles para proponer mejoras a nivel nacional en el campo de estudio seleccionado. Esta última fase puede considerarse como una invitación a iniciar y aplicar reformas e innovaciones en la educación y, por consiguiente, a modificar las estrategias de política educativa. Con todo ello, la fase de prospectiva pretende sacar conclusiones con las que podamos hacer una previsión de las tendencias dilucidadas en el estudio y, en consecuencia, ofrecer propuestas de mejora, líneas de actuación y reformas en los aspectos que consideremos necesarios. A continuación se elaborarán los resultados, que conducirán a una reflexión sobre el método de enseñanza y su validez.

Una importante contribución a la redacción de este capítulo fue la lectura del libro "La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada" (Galvez, I.E. & Martínez-Usarralde, M.J., 2019) que representa un importante recurso didáctico y divulgativo que muestra la amplitud del campo de la educación comparada contemporánea en una sola obra que, en la actualidad, contribuye sin duda a fortalecer el corpus teórico de esta disciplina entre la literatura especializada para el público hispanohablante.

En el primer bloque de contenidos del libro, encontramos tres capítulos que tratan los fundamentos de la disciplina, en los que los autores abordan, en primer lugar, sus dimensiones y objetivos. Los capítulos segundo y tercero repasan los aspectos más instrumentales de la investigación educativa comparada, así como los recursos para

realizar estudios comparativos, a partir de las posibilidades y la diversidad metodológica de los enfoques metodológicos.

Los autores afirman que "Como en otros ámbitos de la sociedad, la globalización ha creado un nuevo escenario en la educación actual. Los procesos de transferencia y préstamo de políticas educativas tienen lugar hoy en día con una intensidad que habría sido impensable hace sólo unos años. Un buen ejemplo es el protagonismo que han adquirido las evaluaciones internacionales del rendimiento de los estudiantes, como PISA, o las clasificaciones universitarias en todo el mundo.

La comprensión de este nuevo escenario y sus implicaciones requiere enfoques innovadores de la educación comparada. El libro presenta temas clásicos de la disciplina, pero también aborda marcos de comparación renovados. En particular, resume el trabajo de los organismos internacionales con mayor repercusión en las agendas políticas educativas actuales y explica las principales evaluaciones educativas a gran escala.

Además, desde una perspectiva eminentemente práctica, el lector recibe orientaciones, ideas y recursos para llevar a cabo estudios comparativos".

3.4 Fases del proceso de recogida de información

La fase de encuesta comenzó en febrero de 2020. Los primeros contactos con los directores de los centros escolares sirvieron para ilustrar la finalidad del proyecto, la articulación de las fases y concertar las reuniones posteriores. Es importante subrayar que todos los directores han acogido muy positivamente la posibilidad de iniciar una fase de encuesta sobre cuestiones de inclusión y todos han solicitado la presentación del proyecto a la junta de profesores.

Durante estas reuniones se recopiló todo el material relevante de cada instituto (balance social, cuando existía; organigrama y funciones relacionadas; plan de la oferta educativa; fichas del proyecto; etc.), además, siempre a través de la dirección (gerente y/o personal), se contactó con los comités y/o asociaciones de padres para ilustrar el proyecto, recoger la disponibilidad para los grupos focales y fijar, por tanto, el calendario de reuniones.

La fase operativa de recopilación de datos comenzó con la administración de entrevistas semiestructuradas a los líderes escolares y al personal directivo. Una vez finalizadas las entrevistas, se procedió a los grupos focales, en este caso el orden fue dictado únicamente por la disponibilidad dada por los participantes, de hecho, no fue posible seguir una lógica de categoría (primero los profesores, luego los alumnos y después las familias o viceversa), sino que a menudo se alternaron diferentes categorías.

Todas las entrevistas y grupos de discusión se grabaron en audio, gracias al permiso de los participantes. El número máximo de participantes en cada grupo focal fue de cuatro/cinco personas; esta elección se hizo para optimizar el éxito del diálogo, ya que sólo estaba presente el moderador, no el observador, que utilizó un conjunto de preguntas abiertas según un esquema predefinido. La duración de cada grupo de discusión fue de 60 a 90 minutos. Al mismo tiempo que se realizaban los grupos focales, se prepararon y activaron los tres cuestionarios en línea adaptados, como ya se ha explicado, del *Index for Inclusion*.. Por último, una vez finalizados los grupos focales, se llevaron a cabo observaciones en el aula en los dos institutos diferentes.

El periodo necesario para la recopilación de todos los datos fue de nueve meses, de junio 2020 a marzo de 2021.

La creación de los cuestionarios y su recogida se realizó mediante la plataforma google documents, mientras que para los procedimientos de análisis cualitativo se utilizó el

software NVIVO 9 y para el tratamiento de los datos cuantitativos el software Excel. A continuación, se procedió a validar y dar consistencia a los materiales recogidos mediante el proceso de triangulación.

La triangulación es un proceso de validez de las afirmaciones producidas, que opera a través de cuatro formas:

[...] a) triangolazione dei dati, ossia il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti (in cui egli ipotizza che tali fattori non debbano variare); se tutti i dati rilevati portano sostanzialmente alle stesse conclusioni allora sono dati validi; b) triangolazione di metodo, quando più metodi di indagine e più tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzate contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino; se i dati raccolti portano alle stesse conclusioni i metodi e le tecniche utilizzate si possono considerare validi; c) triangolazione dei ricercatori, ossia più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza; se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca associato al singolo ricercatore si può considerare valido; d) triangolazione della teoria, ossia ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni; se le conclusioni a cui giungono sono le stesse allora il quadro teorico del ricercatore può considerarsi valido. (Trincherò, 2002, pp.84-5)

Yin define la triangulación (1994) como el uso de múltiples fuentes de evidencia. El objetivo de la triangulación es ayudar a contrarrestar las amenazas a la validez de la investigación, el sesgo de la investigación y el sesgo del encuestado (Robson, 2002). Ambos métodos y fuentes se triangularon para apoyar las interpretaciones y conclusiones de los datos.

Los métodos de investigación incluyeron documentación significativa, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, cuestionarios y observación en el aula (triangulación de métodos). Utilicé estos métodos para obtener información de diferentes fuentes que reflejaran diferentes percepciones de diferentes personas, por ejemplo, profesores, alumnos, padres y responsables de la toma de decisiones (triangulación de fuentes). El plazo de recogida de todos los materiales fue de nueve meses, los lugares en los que se llevó a cabo esta recogida fueron diferentes: aulas, despachos de la presidencia, bibliotecas, salas de clase.

Tabla 19*Triangulación de métodos y fuentes*

| Métodos | Fuentes |
|--|--|
| Análisis documental a nivel macro | Documentación político-histórica |
| Entrevista semiestructurada | Profesores, padres, niños, profesionales y responsables de la toma de decisiones |
| Observación | Los profesores, los niños con SEN y sus compañeros |
| Análisis documental a nivel meso/micro | Documentos de estudios de casos, materiales curriculares |

Elaboración propia

3.4.1 Entrevistas

Las entrevistas fueron uno de los principales métodos de nuestra investigación. La entrevista de investigación ha sido definido como come “a two-person conversation initiated by the interviewer for the specific purpose of obtaining research-relevant information and focused by him on content specified by research objectives of systematic description, prediction, or explanation” (Cannell and Kahn, 1968, in Cohen et al, 2000, p.269).

Carol (en Gubrium y Holstein, 2002) señala que el propósito de la entrevista cualitativa es comprender la construcción de significados de los demás, lo que proporciona lentes sutilmente diferentes sobre el mundo a través de la experiencia vivida que se extiende hacia el pasado y el futuro. Elegí las entrevistas semiestructuradas por las siguientes razones:

. Ontológicamente, creemos que la realidad social se construye a partir de las percepciones de las personas y esto es lo que mis preguntas pretenden explorar. Por lo tanto, intentamos comprender las experiencias que las personas interpretan individualmente y utilizan en consecuencia para decidir cómo actuar. Las entrevistas semiestructuradas son más libres que los cuestionarios para explorar estas áreas (Radnor,

2002), ya que los cuestionarios ignoran nuestra capacidad única de interpretar la experiencia.

. Epistemológicamente, las entrevistas nos han ayudado a explorar y explicar los hechos producidos por la construcción social; por ejemplo, ¿qué perciben los profesores tradicionales de la educación inclusiva?

. Consideramos que el conocimiento es situacional. Por lo tanto, hemos planeado preguntas a los profesores sobre su experiencia en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales, no preguntas abstractas no relacionadas con la práctica.

. Sólo podemos conocer la realidad social a través de mi comprensión subjetiva. Estamos de acuerdo con Mason (2002) en que no podemos separar la entrevista de la interacción social entre el entrevistado y el investigador. A partir de mi experiencia en las escuelas convencionales y de mi interacción con diferentes participantes, he intentado incorporar esta interacción al diseño de la investigación, es decir, a sus preguntas, objetivos y métodos. Por lo tanto, las entrevistas semiestructuradas podrían darnos una comprensión profunda de los cambios sociales que promueven la inclusión, pero las preguntas preconstruidas en una entrevista estructurada o una encuesta fallarían.

. Rapley (2004) afirma que la utilidad de las entrevistas cara a cara es la comprensión de la subjetividad que se obtiene a través de la voz, el lenguaje corporal y la experiencia vivida.

La bibliografía recomienda desarrollar ciertas habilidades antes de realizar entrevistas semiestructuradas.

Mason (2002) señala que estas habilidades son importantes para gestionar los aspectos sociales, intelectuales y prácticos de las entrevistas:

. Escuchar lo que dice la gente, tanto si las entrevistas están grabadas como si no.

. Recordar lo que la gente dice y lo que se le ha preguntado, en una tarea multiactiva; esto permite hacer un seguimiento inmediato de las cuestiones importantes (Legard et al, 2006).

. Equilibrio entre hablar y escuchar.

. Anime al entrevistado a participar creando una relación, expresando interés y atención; establezca que no hay respuestas correctas o incorrectas; sea sensible al tono de voz y al

lenguaje corporal y dé tiempo al entrevistado para responder; observe que las señales verbales y no verbales de la situación social son favorables (Mason, 2002, p.75).

. Utiliza indicaciones, accesorios y controles como aconseja Denscombe (2003) para que la entrevista tenga éxito.

Para poner en práctica estas habilidades, fue necesario preguntar a mis colegas que me dijeran lo bien que había manejado algunas entrevistas piloto.

Sus comentarios fueron muy útiles, al igual que la grabación de las entrevistas y, al tomar notas, el recuerdo de las señales no verbales que una grabación no podría haber capturado.

Las principales desventajas de las entrevistas son la falta de estandarización y la dificultad para excluir el sesgo. Sin embargo, las entrevistas semiestructuradas siguen siendo fuentes flexibles y adaptables de respuestas interesantes y pistas sobre las motivaciones subyacentes; además, a veces pueden modificar una línea de investigación (Robson, 2002). Además, aunque las voces de los niños rara vez se escuchan en la literatura, Lewis (2000) valora la perspectiva del niño en el desarrollo de la práctica inclusiva. Sus opiniones sobre la práctica indican si la reforma educativa ha tenido éxito.

El descubrimiento de las perspectivas de los niños en este estudio ha contribuido de forma útil al modelo ecológico, que debería incluir cualquier influencia en la práctica inclusiva.

Las perspectivas de los niños pueden deducirse a partir de métodos directos e indirectos: entrevistas, cuestionarios, técnicas de dibujo y escritura, fotografías, modelos y observaciones (Lewis y Lindsay, 2000).

Sin embargo, comprender la perspectiva del niño no es fácil, ya que está rodeado de consideraciones prácticas y éticas, como se ha comentado anteriormente. El reto es ver cuál es la mejor manera de hacerlo al tiempo que se cumplen los objetivos de la investigación y se tienen en cuenta las cuestiones éticas.

En esta investigación, hemos explorado aún más las perspectivas de los niños entrevistándolos, siguiendo las directrices proporcionadas por Lewis (1995, p.42). Por lo tanto, se utilizaron preguntas para dar a los encuestados la oportunidad de desarrollar sus respuestas a su manera, evitando las preguntas que requerían respuestas de sí/no o muy precisas. Se ha mantenido las preguntas flexibles, haciéndolas de diferentes maneras y proporcionándoles una gama de respuestas.

Lewis (1995) señala que lo que hace complejo entrevistar a los niños con necesidades educativas especiales es la dificultad para obtener respuestas correctas y precisas, debido a las dificultades intelectuales y de lenguaje. Para hacer frente a esta dificultad y mantener la validez de los datos, hemos dado a los niños afectados la oportunidad de responder verbalmente o mediante dibujos.

3.4.2 Observación

Morris (1973, en Radnor, 2002, p48) define la observación como "el acto de notar un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrarlo con fines científicos o de otro tipo". Robson (2002) analiza dos dimensiones de la observación. En primer lugar, la observación formal frente a la informal depende del grado de estructuración previa del ejercicio de observación. Cohen et al. (2007) describen esta dimensión en términos del grado de predeterminación, situándola en un continuo que va desde la observación muy estructurada, en la que los observadores saben de antemano lo que buscan, pasando por la observación semiestructurada, en la que tienen una agenda de preguntas generales, hasta la observación no estructurada, en la que comienzan sin una decisión clara sobre lo que buscan.

La segunda dimensión depende del papel que adopten los observadores, ya sea como parte del grupo (observación participante), o distanciado y puramente observador, evitando notar (observación directa).

En esta investigación, la observación fue de dos tipos: observación no estructurada recogida en visitas fuera del aula y se registran como notas de campo (incluida la observación durante la asamblea días de apertura y durante los descansos); y observaciones semiestructuradas que seguían un formato predefinido y se dirigían al interior del aula. Esto proporcionó descripciones cualitativas del comportamiento en la práctica (Radnor, 2002). Las observaciones semiestructuradas se centraron claramente en lo que quería saber y me dieron la libertad de escribir mis impresiones al respecto.

Además, se prefirió utilizar la observación directa porque podía ocuparme de describir con precisión la práctica en el aula y el entorno de aprendizaje sin interferir ni molestar a los alumnos.

3.4.3 Documentación

Yin (1994) considera que la documentación es un método importante de recogida de datos, que se utiliza para corroborar y aumentar las pruebas de otras fuentes. Advierte que la documentación puede ser sesgada o parcial en su selección e información, pero también menciona sus puntos fuertes: estabilidad, discreción, precisión y amplia cobertura. Por ello, la documentación como fuente de recogida de datos suele desempeñar un valioso papel en los estudios de casos. Nuestra investigación incluyó documentos relacionados con la política nacional y documentos históricos. Una de las fuentes últimas de material para nuestra tesis fueron las bibliotecas nacionales de ambos países, con todas las dificultades inherentes al difícil periodo de la pandemia, como sus cierres y la imposibilidad de acudir físicamente a ellas. Así que optó por una colección de materiales en línea, gracias a un eficiente archivo en línea de ambas bibliotecas.

También fue fundamental la lectura de libros sobre el tema de esta Tesis, gracias a la cual hemos profundizado un conocimiento más amplio de lo que se ha escrito e investigado hasta ahora.

Tan pronto como fuera posible, me dirigí a Génova, a la escuela primaria en la que impartí clases durante varios años, para consultar otra fuente de documentación utilizada, la administrativa, que incluye documentos sobre los alumnos y sus escuelas, como informes médicos y psicológicos, declaraciones de necesidades, planes educativos individuales (PEI), revisiones anuales y documentos relacionados con el estudio del caso escolar. En este caso, estos documentos aclaraban las historias de los casos, el progreso del aprendizaje y la participación social. Hice lo mismo aquí en Londres en una escuela primaria.

3.5 Análisis de datos

Los principios en los que se basa un análisis de alta calidad son: basarse en todas las pruebas, incluir todas las principales interpretaciones rivales, abordar los aspectos más significativos del estudio de caso y demostrar la competencia del investigador antes del estudio de caso (Yin 1994).

3.5.1 Análisis de las entrevistas

Convertir las interacciones de las entrevistas en datos depende de cuestiones epistemológicas.

Mason (2002) señala que la decisión crucial antes de adoptar un enfoque analítico es la de leer los datos de forma literal, interpretativa o reflexiva. Se entrevistó a profesores, directores, profesionales, niños y padres. Por lo tanto, hemos recibido datos desde diferentes perspectivas.

Estábamos interesados principalmente el contenido lingüístico, por ejemplo, las palabras y el lenguaje utilizados por los profesores al definir el término "inclusión" y sus descripciones de la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales como reflejo de su actitud hacia esta tarea. También estábamos interesados las versiones de los profesores sobre su comprensión de la inclusión como proceso, su práctica en el aula y la forma en que se posicionaban dentro de la cultura escolar. Por último, la lectura reflexiva nos colocó como parte de mis propios datos, construyendo subjetivamente la realidad social.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron combinar el rigor en la materia y los temas tratados y la flexibilidad en el intercambio. Esto no permitió profundizar en puntos específicos planteados durante la discusión con los entrevistados y recoger opiniones y comentarios útiles con un impacto definitivo en la continuación de mi proyecto. En este contexto, se utilizaron principalmente preguntas abiertas, que permitían al entrevistado expresarse libremente sobre el tema que le proponía. Esta forma de entrevista nos dio la libertad de profundizar en ciertos temas, de cambiar el orden de las preguntas o incluso de dedicar más tiempo a unos temas que a otros. Nuestro objetivo no es seguir la guía de la entrevista al pie de la letra, sino para garantizar que se han tratado los puntos esenciales de la entrevista y de que se han ampliado y comprendido los nuevos comentarios.

3.5.2 Análisis de documentos

Los documentos de los informes de los países y los documentos de los estudios de caso de las escuelas y los niños fueron los tipos de documentos que se analizaron. Fue seguido el mismo sistema de categorización para alimentar los temas que surgieron del análisis de las entrevistas con el fin de delinear claramente la historia del caso, centrándome en el aprendizaje y la participación social.

3.5.3 Análisis de las observaciones

Las observaciones fueron tanto conocidas sobre el terreno como semiestructuradas.

Se utilizó el sistema de categorización aplicado en las entrevistas para determinar las principales categorías. Las observaciones semiestructuradas incluyeron las siguientes cuestiones: el ambiente del aula, la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales y la práctica del profesor. Empezamos poniendo en orden los principales temas de interés en relación con la práctica en el aula, luego hemos decidido los patrones de cada categoría y mis han sido anotadas mis impresiones generales de cada categoría para empezar a rellenar los patrones. Ae utilizó una hoja de observación diferente para cada caso.

3.6 Evaluación de la metodología y la didáctica

Para el análisis de la metodología y didáctica seguimos las indicaciones y materiales publicados en el más valioso esquema de reflexión y autoevaluación conocido hasta la fecha y sancionado por la UNESCO: el *Index for Inclusion*.

Trabajar con el *Index* ofrece la oportunidad de observar cómo se consigue el cambio en las escuelas. Las escuelas adoptan formas muy diferentes de planificar su desarrollo.

Algunos se basan en el trabajo de un gran equipo que trabaja de forma bastante sistemática, con un proceso similar al propuesto por el *Index*, como las escuelas inglesas, por ejemplo, en otros se elabora un documento principalmente de acuerdo con la normativa, y el trabajo se delega en un pequeño número de personas, como la escuela primaria italiana en la que trabajé y realicé la investigación.

El *Index* se ha utilizado en muchas escuelas del Reino Unido y en muchos otros países.

Las escuelas lo aprovechan mejor cuando lo hacen suyo, adaptándolo a sus circunstancias particulares y a la realidad nacional. La *Government Guidance on Inclusive Schooling* hace referencia a la propuesta del *Index* cuando destaca que la inclusión es "un proceso a través del cual las escuelas, las autoridades educativas locales y otros desarrollan sus propias culturas, prácticas y políticas", y describe el *Index* como un medio por el cual las escuelas pueden "identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación". El *Index* también está reconocido como referencia en las orientaciones elaboradas por *Working with Teaching Assistants*.

Algunos de sus conceptos básicos son compartidos por los Estándares de Inclusión del Currículo Nacional (DFEE, 1999), así como por las Directrices de Inclusión para los Inspectores de OFSTED (*Office for Standards in Education*, 2000, el organismo responsable de la evaluación oficial de las actividades educativas de las escuelas inglesas), y se hace referencia a ellos como antecedentes del "diseño de escuelas inclusivas" (DFEE, 2001).

En el Istituto Comprensivo di Genova Castelletto, el centro en el que trabajé y realicé la investigación, un grupo de profesores utilizó, a una escala relativamente pequeña, las preguntas relacionadas con el indicador "las expectativas son altas para todos los alumnos" para organizar el debate con respecto a la mejora de los resultados escolares, y

para analizar los programas de apoyo personal a los alumnos. El grupo estaba formado por un vicedirector, un representante del equipo docente, un profesor de apoyo y un asistente educativo, de modo que la actividad fue realizada por miembros de todo el personal docente y no sólo por los profesores de apoyo al aprendizaje. La actividad permitió desarrollar el debate sobre cómo mejorar la relación entre los asistentes de la enseñanza y el equipo docente. Los asistentes de apoyo al aprendizaje tuvieron la oportunidad de hablar en detalle sobre su trabajo y esto llevó a una mayor colaboración en la planificación de las clases y las actividades en el aula. El colegio tiene muchos alumnos con discapacidades y el *Index* ha ayudado al equipo docente a adoptar una perspectiva más amplia de la inclusión, en la que todo el personal se responsabiliza de cada alumno.

Desde hace varios años, el grupo de apoyo al aprendizaje y los alumnos participan en la planificación del plan de estudios. El equipo del plan de estudios suele enviar al equipo de apoyo al aprendizaje ideas para desarrollar en relación con determinadas áreas del plan de estudios. En respuesta a una de estas sugerencias, el grupo de apoyo al aprendizaje utilizó algunas de las sugerencias del *Index* para desarrollar un programa de apoyo a los alumnos extranjeros. También se han promovido mejoras en relación con la inclusión de los alumnos con discapacidades físicas en los eventos deportivos normales de la escuela, en lugar de ofrecer, como antes, competencias separadas para los alumnos con discapacidades al final del día.

CAPÍTULO IV: ESTUDIO COMPARATIVO REFERIDO EN PARALELO A LAS EXPERIENCIAS GÉNOVA Y LONDRES

Autonomía de las escuelas italianas e inglesas, organización, cultura organizacional, liderazgo y escuela inclusiva.

4.1 Marco normativo. La autonomía administrativa, organizativa, docente, de investigación y experimentación de las escuelas italianas e inglesas

Hasta la primera mitad de los años sesenta, todos los discapacitados de Italia se educaban en escuelas especiales y en institutos nocturnos, como en el resto de Europa y del mundo. Hacia 1966 y 1967 las ideas de la Universidad de Berkeley comenzaron a circular en Europa con el comentario sobre el "sistema capitalista" que aplastaría a las personas sólo en la dimensión económica.

Estas ideas destinadas a luchar contra las formas de marginación se extendieron en Francia, especialmente durante el mayo de la revuelta estudiantil del 68 y en Italia con el "otoño caliente del Sin-Dac" del 68. En esa época, los operadores de los institutos especiales para discapacitados convencieron a los padres para que sacaran a sus hijos de esas estructuras consideradas guetos y los insertaran en las escuelas comunes.

El fenómeno fue masivo y varias decenas de miles de jóvenes discapacitados abandonaron las instituciones y escuelas especiales, que sin embargo siguieron existiendo.

A diferencia del sistema escolar italiano, el sistema escolar inglés, hasta los años ochenta, el periodo de mayor desarrollo del movimiento de la discapacidad, ha mantenido una fuerte separación entre las escuelas ordinarias y las escuelas especiales: estas últimas se dirigían a los alumnos para los que el currículo de la escuela común no se consideraba adecuado. Con la publicación del Informe Warnock, en 1978, se introdujo por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales (SEN) y se dio paso a la integración en un sistema hasta entonces caracterizado por la separación y la organización según criterios de capacidad. El Informe se considera ahora un punto de inflexión en este país en el camino de la adopción de un enfoque inclusivo que tenga en cuenta la educación de todos los alumnos (Dovigo, 2008).

La noción de Necesidades Educativas Especiales fue transpuesta y formalizada en una serie de documentos posteriores, emitidos entre los años ochenta y noventa con el objetivo de: redefinir los parámetros introducidos en 1988 con el Currículo Nacional (Ley de Reforma Educativa, 1988) teniendo en cuenta a los alumnos con SEN, evitar la discriminación en el acceso al sistema escolar, adoptar medidas para fomentar la participación de los alumnos en la vida escolar.

En particular, la medida legislativa denominada Ley de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad (SENDA) fue creada en 2001 con el objetivo de aumentar el derecho de los alumnos con SEN a ser educados en escuelas ordinarias, mediante acciones dirigidas a combatir cualquier dificultad de aprendizaje: uso de métodos de enseñanza diferenciados, apoyo de adultos, uso de tecnologías de la información y, si es necesario, la presencia de un profesor especializado o logopeda. Las medidas se adoptan según una lógica progresiva, es decir, en función de la gravedad del desfase entre las dificultades manifestadas por el alumno y la capacidad del contexto para satisfacer sus necesidades.

En Italia la Ley del 30 de marzo de 1971, n. 118 toma nota de la realidad del momento y establece que también los alumnos discapacitados tienen que cumplir la obligación escolar en las escuelas comunes, excepto los más graves (entre los que se consideraban ciegos, sordos, intelectuales y graves motorizados como los tetrapléjicos, es decir, con la imposibilidad de mover los cuatro miembros y a menudo también de hablar).

En 1977, la Ley n° 517 estableció el principio de inclusión para todos los alumnos discapacitados en las escuelas primarias y secundarias de 6 a 14 años, imponiendo, sin embargo, la obligación de planificación educativa por parte de todos los profesores de la clase, que estaban asistidos por un profesor especializado de "apoyo educativo" y una planificación administrativa y financiera acordada entre el Estado, las autoridades locales y las unidades sanitarias locales. Las relaciones administrativas entre los distintos servicios debían regularse mediante "convenios" entre las distintas instituciones públicas, que podían realizar contratos con organizaciones privadas para cumplir los compromisos adquiridos con los "convenios".

En 1987, el Tribunal Constitucional dictó la Sentencia n. 215 5 que reconocía el derecho pleno e incondicional de todos los alumnos discapacitados, aunque estuvieran en situación grave, a asistir a la escuela secundaria, obligando a todos los organismos implicados (administración escolar, autoridades locales, unidades sanitarias locales) a

poner en marcha los servicios de su competencia para apoyar la integración escolar generalizada.

En 1992 se aprobó la Ley nº 104/92 6, que en sus artículos 12 a 16 establece los principios para una buena calidad de la integración escolar:

- "La integración escolar tiene por objeto desarrollar el potencial de la persona discapacitada en el aprendizaje, la comunicación, las relaciones y la socialización" (art. 12, párrafo 3).
- El ejercicio del derecho a la educación y a la instrucción no puede verse impedido por dificultades de aprendizaje u otras dificultades derivadas de discapacidades relacionadas con la minusvalía" (artículo 12, párrafo 4).
- Necesidad de un diagnóstico clínico por parte de un especialista de la salud que demuestre la deficiencia del alumno y de un diagnóstico "funcional" por parte de un equipo de especialistas médicos, psicólogos y trabajadores sociales que demuestre las capacidades residuales y el potencial de activación (el artículo 6 de la misma ley garantiza la gratuidad de la prevención, el diagnóstico y la rehabilitación precoz según la Ley de Salud Pública (23 de diciembre de 1978 n. 833).

Necesidad de un perfil funcional dinámico, elaborado por el mismo equipo con los profesores y la familia, que es la descripción de cómo reaccionan las discapacidades y las capacidades después de un primer período de prueba de la inclusión.

- Necesidad de un plan educativo individual, elaborado por el mismo equipo, que incluya las líneas generales del proyecto educativo de inclusión escolar y social, es decir de los tres proyectos conectados, el de rehabilitación, el social y el escolar. Los profesionales de cada uno de estos tres campos elaboran, realizan y verifican los respectivos proyectos.

La inclusión es un proceso de participación activa de todos los actores y estructuras del sistema escolar.

La autonomía escolar italiana se inició en la segunda mitad de los años noventa y se confirmó en la reforma del Título V de la Constitución en 2001, mientras que en Inglaterra se introdujo una amplia autonomía escolar en 1988. Se puede considerar la innovación política/institucional que por sus características estructurales y objetivos educativos se ha movido en la dirección del proceso inclusivo. Sin embargo, el proceso de implantación de las instancias de autogestión de las escuelas italianas, fruto de un debate político y social que se ha desarrollado desde los años sesenta, se ha caracterizado por un alto índice

de ineficacia. Por un lado, como señala la bibliografía sobre la escuela italiana, la confrontación de ideas fue absorbida casi por completo por el debate ideológico y por la oposición laico-católica, signo de "una democracia bloqueada" y de "una incapacidad política estructural para tomar decisiones" (Bertagna, 1992 en D'Amico, 2010, p. 604).

Por otro lado, del hecho de que las políticas escolares italianas han asumido un carácter aluvional y a menudo caótico, que ha contribuido a degradar el prestigio social de las escuelas y los profesores y ha descuidado casi por completo la importancia de las estructuras organizativas necesarias para dar eficacia a las innovaciones normativas.

En los colegios ingleses, la responsabilidad de una gestión financiera eficiente y eficaz recae por ley en el Consejo de Administración. Sus miembros, los gobernadores, son elegidos o nombrados según normas que garantizan la representación del personal de la escuela, los padres y las autoridades locales. El director de la escuela puede decidir si es miembro del Consejo de Administración. Los gobernadores participan de forma voluntaria, no son remunerados y no se les exige tener conocimientos profesionales del sector educativo.

En Italia, con la ley n. 59 del 15 de marzo de 1997 (la llamada ley Bassanini), se inició en 1970 el mayor proceso de reforma de las estructuras políticas y administrativas con una Constitución invadida, con un retraso considerable respecto a lo dictado en materia de autonomía institucional por la Constitución republicana de 1948. La ley Bassanini procede a una amplia reasignación de competencias institucionales hacia las Regiones y las Autonomías Locales y con el art. 21 otorga autonomía funcional a las escuelas de todo orden y grado que alcancen determinados parámetros dimensionales; instituye la gestión escolar para dar sentido a la autonomía administrativa; prevé la formulación de disposiciones para identificar una plantilla funcional de profesores tanto para una mayor estabilidad de las instituciones escolares como para reforzar el prestigio de la comunidad docente que pueda así calificarse como auténtica comunidad educativa.

Las dos disposiciones más importantes que le siguieron fueron el Decreto Legislativo n° 112 de 31 de marzo de 1998 y el Decreto Presidencial n° 275 de 8 de marzo de 1999.

La primera medida contiene las disposiciones que atribuyen a las Regiones la facultad de configurar la red escolar regional, la distribución del personal docente y no docente entre las escuelas, la determinación del calendario escolar; mientras que otros aspectos relativos a la administración de las escuelas se confían a las Provincias y a los Municipios.

La segunda medida, el Decreto Presidencial n. 275/99, establece los principios para la elaboración del Plan de Oferta Educativa, los principios y los espacios para la autonomía didáctica y organizativa, para la investigación y la documentación didáctica, así como la posibilidad de que las escuelas amplíen la oferta educativa haciendo uso de acuerdos de red y la identificación de espacios para una definición autónoma del currículo escolar.

El corazón de esta verdadera revolución en la estructura organizativa y cultural de las instituciones escolares está representado por el plan de la oferta educativa (POF), definido como el documento que expresa la identidad cultural de las instituciones (planificación de las escuelas y redes escolares) en relación con el territorio (Art. 3 DPR 8 de marzo de 1999, n.275), utilizando para ello los espacios de autonomía en la construcción del currículo escolar con respecto a los objetivos generales definidos por el Ministerio (Capítulo III del DPR 275).

A pesar del amplio alcance de las innovaciones normativas previstas por la Ley 59/97, a la que se añadió la Ley n° 30 de 10 de febrero de 2000, de reorganización de los ciclos educativos (la llamada Ley Berlinguer), según muchos comentaristas, la autonomía sigue siendo un proyecto inacabado tanto desde el punto de vista didáctico-organizativo como institucional.

Bertagna (2008) argumentó a este respecto que las normas de aplicación de la ley 59/97 muestran, de forma emblemática, una tendencia estatalista de la política y la cultura ministerial, que siempre ha negado los espacios reales de autonomía a las escuelas. Una concepción, "neo-estatal-centralista", bien representada, según Bertagna, por el art. 8 del DPR 275/99 (Curricolo nell'autonomia), que ve como el ejemplo perfecto de políticas que, más allá de las palabras, expresan una especie de "todo y nada", ilógicas en el plano pedagógico y didáctico, nada claras desde el punto de vista legal, fruto de la "burocracia" que se niega a ceder espacios de po-teridad y a cambiar su cultura. En este marco, la misma "autonomía funcional", que debería haber expresado plenamente la interpretación autónoma del proyecto educativo de los centros, acabó siendo frenada en el conglomerado de disposiciones nacionales y descentralizadas del Ministerio y siendo interpretada:

[...] al più al meno, come quella concessa agli animali di cui non ci si fida del tutto, ma a cui si allunga anche in maniera significativa la catena, ma sempre secondo il giudizio responsabile del padrone che li sorveglia per la loro incapacità di badare a sé stessi [...]. (Bertagna, 2008, p. 197)

También en el plano del análisis jurídico, muchos autores han señalado la extenuante lentitud de la aplicación de las reformas previstas (ley Bassanini y revisión del Título V de la Constitución), fruto de las contradicciones y divisiones de la sociedad italiana durante un largo período de tiempo, que se han plasmado en la estructuración de un texto difícil de interpretar y a menudo en contradicción con los acuerdos institucionales existentes. El resultado fue un diseño institucional contradictorio que carece de los asientos de mediación institucional necesarios para un sistema escolar unitario y, al mismo tiempo, diferenciado (Sandulli, 2003).

Para algunos autores, el estancamiento de las instancias autonomistas se explica por el resurgimiento de la fuerte oposición ideológica entre las fuerzas políticas que se han sucedido en el gobierno del país desde la segunda mitad de los noventa (D'Amico, 2010).

Para otros, en cambio, la inercia política se explica por la complejidad del diseño constitucional y por algunos fallos "imperdonables" en la construcción de la nueva arquitectura constitucional. De hecho, si por un lado la reforma constitucional de 2001 ha producido un cambio sustancial entre el Estado, las Regiones y las autoridades locales, basado en una definición negociada de las políticas escolares, mediante instrumentos adecuados de compensación, armonización y concertación (Sandulli, 2003). Por otro lado, aunque identificó una dislocación diferente de los poderes en dirección a una estructura participativa y de "cooperación leal", no identificó lugares capaces de producir las mediaciones institucionales que son esenciales en un sistema que desde la centralización desplaza la estructura de poderes hacia la periferia, sin dejar de ser unitario y nacional.

Según Antonini (2006), de hecho, para un sistema de competencias de este tipo, la ausencia de una "Cámara de las Regiones", como lugar privilegiado de cooperación interinstitucional, es un defecto del nuevo Título V difícilmente excusable.

La complejidad institucional del nuevo Título V se desprende de la lectura de las mismas normas constitucionales: la letra m del apartado 2 del art. 117 de la Constitución reserva al Estado [. . .] "la determinación de los Niveles Esenciales de Rendimiento (LEP) que deben garantizarse en todo el territorio nacional"; el mismo apartado 2, art. 117, letra n, atribuye al Estado la competencia legislativa exclusiva en materia de [. . .] "normas generales sobre educación" [. . .]; el apartado 3 del art. 117 de la Constitución atribuye a la legislación concurrente de las Regiones [. . .] "la educación, sin perjuicio de la autonomía de los centros escolares y con exclusión de la formación profesional" [. . .]; final-

mente, el apartado tercero del art. 117 de la Constitución atribuye al Estado la competencia legislativa exclusiva en materia de [. . .] "normas generales sobre educación" [. . .], atribuye a la legislación concurrente de las Regiones [. . .] "la enseñanza, sin perjuicio de la autonomía de los centros escolares y con exclusión de la enseñanza y la formación profesional" [. . .]; por último, el tercer párrafo del art. 116 Cost. prevé que se pueda conceder a las Regiones [. . .] "otras formas y condiciones particulares de autonomía, relativas a las materias mencionadas en el tercer párrafo del artículo 117 y a las materias indicadas por el segundo párrafo del mismo artículo en las letras" [. . .] "n" [...]. Estas normas deben leerse en conexión sistemática con otras normas constitucionales (artículos 3, 33, 34, 35, 38 de la Constitución), que, en relación con el sector escolar, afirman una serie de derechos y tareas encomendadas a la República y/o al Estado. Según estos artículos de la Constitución italiana, a la República le corresponde dictar las normas generales sobre la enseñanza y establece escuelas estatales para todos los órdenes y grados; los capaces y merecedores, aunque carezcan de medios, tienen derecho a alcanzar los grados más altos de los estudios y la República hace efectivo este derecho con becas, subsidios a las familias y otras disposiciones, que deben asignarse por concurso.

La República también protege el trabajo en todas sus formas y aplicaciones, se ocupa de la formación y la elevación profesional de los trabajadores, promueve y favorece los acuerdos y organizaciones internacionales destinados a afirmar y regular los derechos laborales, reconoce la libertad de emigración, salvo las obligaciones establecidas por la ley en interés general, y protege el trabajo italiano en el extranjero.

Numerosos autores han tratado de aclarar la distinción y las implicaciones institucionales en cuanto a las políticas de la LEP, las normas generales y los principios fundamentales, así como los espacios "residuales" destinados a la legislación regional y el significado de la constitucionalización de la autonomía escolar (apartado 3, art. 117 Cost.). Según Poggi, en concreto, los LEP deben incluir: a) las medidas para garantizar el acceso al sistema; b) las intervenciones para la plena integración en el sistema de los sujetos débiles (económica, física, socialmente); c) los servicios esenciales que deben garantizarse a las familias y a los alumnos; las condiciones de habilitación para el ejercicio de las profesiones (apartado 5, art. 33 Cost.).

En cuanto a las normas generales, deben referirse a: a) los objetivos mínimos del sistema educativo; b) las normas mínimas para la evaluación del sistema con referencia a los mismos objetivos; c) la disciplina de la autonomía de las instituciones escolares; d)

las medidas destinadas a garantizar la libertad de enseñanza; e) la disciplina de los derechos y obligaciones de las escuelas que solicitan la paridad, en relación con el tenor de los apartados 3 y 4 del art. 33 Cost.

Sin embargo, los principios fundamentales deben referirse sobre todo a los perfiles en los que están implicados específicamente los derechos y los deberes: a) duración y formas del derecho a la educación; b) derechos y deberes de los alumnos y de las familias; c) garantía de la colegialidad de la gestión con apertura al territorio; d) integración del servicio escolar con los servicios sociales; e) continuidad vertical de los cursos y de los créditos educativos; f) perfiles fundamentales de organización y procedimientos (Poggi, 2008).

En un marco tan complejo, que no ha dejado de dar lugar a numerosas excepciones de inconstitucionalidad y conflictos de atribución entre el Estado y las Regiones, ha intervenido en varias ocasiones el Tribunal Constitucional, que, aunque dentro del marco normativo existente, ha tratado de identificar criterios interpretativos que pudieran, al menos, inspirar una mayor claridad y un espíritu de cooperación entre el Estado y las legislaturas regionales. De hecho, el Tribunal en el ámbito de la educación ha operado, de hecho, como un sustituto y en un clima de creciente conflicto entre el Estado y las Regiones (Avon, 2009).

A pesar de que algunas sentencias importantes (como la n.10 de 2010 y la n.134 de 2006, que atribuyen "al legislador estatal un instrumento fundamental para garantizar el mantenimiento de una adecuada uniformidad de trato en cuanto a los derechos de todos los sujetos, aunque en un sistema caracterizado por un nivel de autonomía regional y local definitivamente incrementado") han aclarado en torno a la criticidad de los conceptos de LEP, normas generales y principios fundamentales, no ha sido posible resolver la controversia en curso.

Poggi (2002), sobre el complejo de estos nudos institucionales, ofrece desde hace tiempo interesantes reflexiones sobre las causas subyacentes que han llevado al enredo del marco normativo y político. Por un lado, en el transcurso de quince años, incluso después de la reforma del Título V, no se ha abordado el tema estratégico de la transferencia de recursos financieros y de personal, ni quién y cómo se encarga de la administración.

Por otro lado, y sobre todo, el autor constata, en línea con otros autores, que los temas de la administración escolar y su reforma, es decir, su adecuación a los cambios económicos y sociales, han viajado por vías paralelas. De hecho, la cuestión crucial de la distribución de las competencias y el modelo de educación y formación se han discutido por separado, prevaleciendo la primera sobre la segunda [. . .] "la distribución de las competencias ha prevalecido así sobre el tema de la identidad del sistema, logrando una inversión metodológica por la que se ha decidido a quién distribuir antes de entender qué debe atribuirse" [. . .] (Poggi, 2002, p.780).

De hecho, la historiografía y el análisis social sobre la escuela ponen de manifiesto las criticidades jurídicas y políticas aquí mencionadas, la creciente conflictividad interinstitucional, la ausencia de un sistema de evaluación y la caída vertical del prestigio social de la enseñanza, en un contexto organizativo extremadamente variado y fragmentado (Canestri y Ricuperati, 1976); Corbi & Sarracino, 2003; D'Amico, 2010; Genovesi, 2004; Santamaita, 2010; Santoni 1981; Santoni 1994; Santoni, 2006; Santoni, 2007; Scotto 2007; Vertecchi et al. , 2001).

4.2 La organización de las escuelas italiana e inglesa. Estructura de sus servicios.

La escuela se enfrenta hoy al gran reto de la complejidad social, acentuada por el ritmo y la velocidad con que se producen los cambios.

En este contexto, la planificación autónoma, la delegación de responsabilidades, la redefinición de roles, el énfasis en las competencias y el liderazgo surgen como elementos fundamentales para hacer frente a los cambios en el entorno organizativo y representan un conjunto de variables estratégicas en cualquier organización.

Las escuelas, como organizaciones, están plenamente implicadas en estos procesos de transformación, como han destacado tanto la literatura como las instituciones políticas de gobierno.

Las teorías organizativas ofrecen muchas perspectivas sobre la acción organizativa de los centros escolares, vistos como sistemas complejos tanto en referencia a su producto, el proceso de enseñanza-aprendizaje, como a las relaciones institucionales y sociales que caracterizan su acción, en la que el *management* y la *leadership* escolar adquieren connotaciones particulares.

Conviene, por tanto, intentar profundizar, aunque sea de forma esquemática, en los elementos específicos de la escuela como organización, porque representan aspectos esenciales de la acción organizativa, demasiado a menudo subestimados por los responsables políticos y desconocidos por los mismos actores organizativos.

Las organizaciones educativas han sido descritas como contextos caracterizados por un alto grado de ambigüedad, por *loose coupling* (vínculos débiles) (Weick, 1976), por procesos de toma de decisiones de tipo *garbage can* (Cohen, March & Olsen, 1972) o incluso consideradas como anarquías organizativas (March & Olsen, 1976). En estas organizaciones, las burocracias profesionales desempeñan un papel estratégico (Mintzberg, 1983), caracterizado por unas normas selectivas fijadas externamente y por una cultura compartida, especialmente en su dimensión de costumbre de actuación y garantía de estabilidad. Los conceptos de burocracia profesional y eslabón débil aparecen con frecuencia cuando abordamos el estudio de la escuela como organización, ambos conceptos, de hecho, han conocido bastante suerte en los estudios organizativos sobre instituciones educativas.

Landri (2000) subraya cómo estas expresiones, ciertamente sugerentes, han contribuido de hecho a la redefinición de las formas de representación de las organizaciones

y/o de los procesos organizativos. Varios estudios sobre las organizaciones han puesto de manifiesto, de hecho, la existencia de algunas "anomalías" dentro de cualquier entorno organizativo, como la falta de cohesión e integración, el clima caldeado entre los actores (a veces verdaderas "arenas políticas"), la presencia de zonas de ambigüedad, pero lo que diferencia un entorno organizativo de otro es el grado de intensidad con que se dan estos elementos y la escuela es un entorno organizativo en el que estas "anomalías" son más evidentes y frecuentes (Cohen, March y Olsen, 1972).

Landri nos recuerda que estas formas de representación han caracterizado durante más de una década (finales de los ochenta, primera mitad de los noventa) el debate sobre la escuela en general y sobre las reformas escolares en particular, aunque hay que señalar que la cuestión de la consideración de la escuela desde un punto de vista organizativo tiene raíces más lejanas, que se originan en la idea de concebir los sistemas escolares dentro de grandes estructuras burocráticas. Las escuelas, de hecho, siempre han sido consideradas [. . .] "burocracias particulares, con especificidades propias que las hacen no asimilables a otros tipos de organizaciones" [. . .] (Landri, 2000, p. 56).

Este autor también recuerda cómo Dewey (1902), Waller (1932) y Becker (1953) ya habían destacado las dificultades relacionadas con el proceso de "formalización burocrática" de las escuelas y, en particular, la imposibilidad de reducir el trabajo de los profesores dentro de las "jaulas" burocráticas. La primera referencia sistémica a la *looseness* ("debilidad estructural") en el contexto del análisis de las "burocracias" fue hecha por Bidwell (1965). La "debilidad estructural" a la que se refiere Bidwell tiene su origen en la "naturaleza del trabajo del profesor", una profesión que requiere una autonomía de trabajo consistente e indispensable para tomar decisiones (metodologías de enseñanza/aprendizaje), que repercuten en la estructura organizativa de la escuela. Por lo tanto, los profesores, pero también el personal administrativo, tienen amplias facultades discrecionales en el uso de los procedimientos (Landri, 2000). Hay que destacar, además, que este concepto de "debilidad estructural" se sitúa en el marco de los estudios clásicos de la teoría de las organizaciones que consideran la escuela como una organización con burocracia profesional (Mintzberg, 1983).

Desde finales del siglo pasado, el énfasis puesto en la calidad de la enseñanza ha alimentado el debate sobre el estatus y el papel de los profesores dentro de la institución escolar autónoma también dentro del debate jurídico (Sandulli, 2003). Los profesores de-

sempeñan un papel esencial en el funcionamiento de las organizaciones escolares, estrictamente funcional a la activación de esos procesos subjetivos y cooperativos a los que nos referimos anteriormente.

El mismo Cassese (1990) en *Plaidoyer* para una auténtica autonomía de las escuelas subraya cómo en la escuela es [. . .] "dominante un aspecto profesional y no burocrático, ni burocratizable" [. . .] (Cassese, 1990, p.150).

Esto explica, según algunos autores (Benadusi y Serpieri, 2000), por qué para las teorías de la organización en estructuras organizativas como las escuelas (o las universidades), los mecanismos de coordinación (diferenciación e integración de procesos) deben basarse en la *expertise*, es decir, en la "estandarización de las competencias profesionales", de acuerdo con el modelo de burocracias profesionales propuesto por Mintzberg (1983). De hecho, los modelos organizativos con un eslabón débil y un papel central para las burocracias profesionales no pueden centrarse principalmente en las normas de proceso (modelo de cadena de montaje) o en las normas de resultado (modelo de empresa de crédito), con el fin de obtener la coordinación necesaria para compensar los efectos de la división del trabajo. De hecho, según Mintzberg, en estas organizaciones es el "buen" médico el que hace el "buen" hospital, al igual que el "buen" profesor hace la "buena" escuela. De hecho, el "núcleo operativo" de las organizaciones con una burocracia profesional está representado por profesionales con un alto grado de especialización y a los que se atribuye un gran grado de autocontrol. La fuente de autoridad está, como ya se ha dicho, en la *expertise* y no en la jerarquía, como en cambio ocurre en la burocracia mecánica (por ejemplo en la administración pública o en la empresa fordista). Además, las organizaciones con burocracia profesional están muy descentralizadas tanto en la dimensión horizontal como en la vertical (Benadusi y Serpieri, 2000).

Un parámetro de diseño fundamental para este tipo de organización es la formación.

En primer lugar, como sostiene Mintzberg (1983), la presencia simultánea de varios profesionales favorece el "aprendizaje mutuo", dado que el núcleo operativo está formado por especialistas que utilizan procedimientos difíciles de aprender pero bien definidos, actuando en un entorno complejo pero al mismo tiempo estable. La formación a gran escala es, por tanto, una necesidad estratégica para el aprendizaje de procedimientos muy especializados, que requieren amplios programas de formación formal para garantizar la normalización de las competencias.

También Benadusi y Serpieri (2000) señalan cómo, además de la formación, es necesario construir un "entorno estable" y, por tanto, la necesidad de construir un proceso de socialización referido no sólo a la comunidad profesional ampliada, sino centrado en toda la organización, ya que ante el cambio la estandarización de competencias se muestra insuficiente para afrontar los retos del entorno.

Este elemento, como veremos en breve, representa una primera limitación importante para este modelo organizativo, en particular, en un entorno altamente dinámico y diversificado como el escolar (Benadusi & Serpieri, 2000).

También hay que señalar que las organizaciones con una burocracia profesional son ante todo "democráticas", de hecho, atribuyen directamente el poder a sus miembros (profesionales), lo que les permite una amplia autonomía y les libera de la necesidad de coordinarse con sus colegas.

Por el contrario, una limitación no despreciable de este modelo, según Mintzberg (1983), es la falta de control del trabajo y la imposibilidad de intervenir para corregir problemas de coordinación, discreción e innovación. En efecto, si la eficacia de la coordinación se basa únicamente en la normalización de las competencias, no es suficiente para hacer frente a las múltiples necesidades que surgen en una burocracia profesional.

Desde este punto de vista, Benadusi y Serpieri (2000) destacan la importancia de este aspecto, sobre todo si consideramos que la docencia es una profesión extremadamente cambiante que requiere la capacidad de estar abierta a la renovación no sólo didáctica, sino también cultural, capaz de atender a la diversidad y a los continuos cambios que desde el entorno social penetran en la escuela.

La excesiva discrecionalidad de los miembros de la organización, según Mintzberg (1983), dificulta los procedimientos de coordinación. Además, la discrecionalidad concentrada en manos de los profesionales individuales les permite a menudo ignorar no sólo las necesidades del "cliente", sino también de la "empresa". De hecho, la estandarización de la formación no protege a la organización de la presencia de profesionales incompetentes y en estos casos, señala Mintzberg (1983), no es fácil resolver los problemas de eficacia y eficiencia organizativa ni reconducir los efectos negativos sobre los resultados del proceso organizativo.

Benadusi y Serpieri (2000), retomando el modelo de Mintzberg, ponen el acento en el nodo crítico de la coordinación y lo reconducen a la problemática de la acción de las comunidades de prácticas profesionales (Gherardi y Nicolini, 1998) y de los contextos de

formación, cuya dinámica, aunque cada vez más centrada en el grupo y no en el individuo, sigue siendo una cuestión abierta.

La innovación es la cuestión más difícil de aplicar en las organizaciones dominadas por las burocracias profesionales. En la base del modelo de burocracia profesional existe un pensamiento convergente-deductivo-clasificador, que tiende a ser fuente de conformismo, mientras que la innovación se apoya en una forma de pensamiento divergente-inductivo (Benadusi y Serpieri), que requiere una redefinición de las categorías o clases existentes y, por tanto, necesita un esfuerzo interdisciplinar, una adaptación mutua (Mintzberg, 1983), que, según Benadusi y Serpieri (2000), es la premisa necesaria para el aprendizaje organizativo. El mecanismo de coordinación de la estandarización de las capacidades de las burocracias profesionales, privilegiando la estabilidad de las prácticas como se ha subrayado anteriormente, constituye un límite al cambio.

Como señala Mintzberg:

[. . .] la reticencia de los profesionales a trabajar en cooperación se convierte en un problema de innovación [. . .] la burocracia profesional es una organización rígida, muy apta para hacer su norma sus productos estándar, pero poco aptos para producir otros nuevos [. . .].

Esto significa que en la burocracia profesional los nuevos problemas se ven forzados a entrar en viejas clasificaciones o categorías [. . .] mientras el entorno se mantenga estable, la burocracia profesional no da lugar a problemas [. . .] pero un entorno dinámico obliga a cambiar [. . .] y esto [. . .] requiere una configuración [. . .]. (Mintzberg, 1983, pp. 318- 230)

De hecho, según Mintzberg (1983) la innovación requiere la fusión de profesionales (expertos) pertenecientes a diferentes disciplinas en "grupos de proyectos ad hoc armoniosos". Se trata, por tanto, para el autor, de un nuevo nivel de aprendizaje organizativo que presupone la redefinición de las competencias (coordinación mutua, especialización profesional) y nuevas soluciones.

Mintzberg llama a este modelo "adhocracia", que define como [. . .] "una organización muy orgánica con poca formalización del comportamiento; una alta especialización horizontal de las tareas basada en la formación formal" [. . .] (Mintzberg, 1983, pp. 378-79).

El modelo de "adhocracia" es más complejo que el modelo de burocracia profesional y, por ello, también está menos estructurado. Dentro de este modelo organizativo, los procesos de información y toma de decisiones destinados a fomentar la innovación "se desarrollan de manera flexible e informal", con la consiguiente actualización, si es necesario, de la "línea de autoridad".

Además, para lograr la coordinación, la organización no recurre a las competencias estandarizadas de los expertos (programas formales de formación), sino que, por el contrario, utiliza los conocimientos y competencias existentes (de los expertos) simplemente como base para elaborar otros nuevos. En la "adhocracia", por lo tanto, la coordinación se logra mediante la combinación de los esfuerzos de los profesionales como condición necesaria para el funcionamiento del modelo capaz de romper [. . .] las fronteras de las especializaciones y las diferenciaciones convencionales (Mintzberg, 1983, pp. 379-81).

La "adhocracia" comparte con la burocracia profesional la descentralización organizativa, aunque el proceso de descentralización se produce de forma diferente, de hecho, el poder de decisión, en lugar de concentrarse en el núcleo operativo, se difunde de forma uniforme por toda la organización, distribuido, por tanto, tanto en la dimensión vertical como en la horizontal. Por esta razón, los procesos desencadenados por la dinámica organizativa de la "adhocracia" pueden entrar en conflicto con las organizaciones institucionalizadas y con el monopolio del poder de la *leadership* institucional (Mintzberg, 1983).

En esta perspectiva, las instituciones deben entenderse, de hecho, como un complejo de normas sociales que orientan y regulan el comportamiento y se basan en sanciones que tienden a garantizar el respeto por parte de los sujetos individuales. Como escribe Trigilia (1998), las organizaciones pueden ser acusadas de acciones, pero esto no es posible para las instituciones.

De hecho, Bonazzi (1989) añade, refiriéndose a Selznick, que las organizaciones se convierten en instituciones cuando incorporan valores, es decir, cuando de simples instrumentos (neutros, técnicos, anónimos) adquieren una identidad distintiva:

[. . .] la adquisición de una identidad permite que las organizaciones sean reconocidas como una fuente directa de gratificación personal y como vehículos de integración del grupo.

Cuando la institucionalización está en una fase avanzada, se produce una unificación de perspectivas, hábitos y una unificación de perspectivas, unificación que da una impronta particular a todos los aspectos de la vida organizativa, lo que le confiere una integración social que va mucho más allá de la coordinación y el mando formales. [. . .]. (Bonazzi, 1989, pp.26-27)

El proceso de institucionalización, por otra parte, se entrelaza con el surgimiento y la consolidación del liderazgo institucional, que desempeña un papel fundamental en la definición de las políticas y para los procesos de integración y puesta en común de los valores, como se destacará enseguida.

Retomando el análisis de Mintzberg, también argumenta que este modelo promueve mayor democracia y menos burocracia, pero, precisamente por ello, una de las reacciones más frecuentes por parte de los miembros es la escasa tolerancia al "deshielo" de las rutinas organizativas, fluidificado por los procesos de desburocratización y democratización.

La confusión y la ambigüedad que pueden resultar de ello pueden llevar a los propios miembros a preferir una mayor estructuración que debe ser llevada a cabo por la dirección que, escribe Mintzberg (1983) con evidente referencia al liderazgo, tiene la tarea de dirigir estos conflictos hacia objetivos co-constructivos. Como ya se ha mencionado, este modelo no es adecuado para la realización de actividades ordinarias o rutinarias, sino que prefiere entornos complejos y dinámicos, lo que, inevitablemente, conlleva un aumento de los costes de comunicación necesarios para la coordinación entre las partes (directores funcionales, directores de proyecto, directores de enlace, todos los especialistas). La eficiencia, en consecuencia, representa un nodo crítico relevante para esta configuración.

Por último, pero no por ello menos importante, en la "adhocracia" suelen surgir desequilibrios en materia de equidad derivados de la falta de equilibrio de las cargas de trabajo, ya que, precisamente porque esta configuración se fija como objetivo absorber el cambio e inventar nuevas soluciones ante los retos del entorno, es muy probable que las cargas de trabajo o las responsabilidades pesen sobre los hombros de unos pocos (Mintzberg, 1983).

Los análisis mencionados hasta ahora tienen sin duda el mérito de ofrecer una lectura pertinente y, en algunos aspectos, sugestiva de la dinámica organizativa de los centros escolares.

Pero examinemos ahora las diferencias entre la organización escolar italiana y la inglesa.

En Italia, el sistema educativo de la enseñanza y la formación profesional se divide en distintas fases.

El preescolar está abierto a todos los niños italianos y extranjeros de entre tres y cinco años de edad hasta el 31 de diciembre. Tiene una duración de tres años y no es obligatoria.

Esta primera etapa educativa está al servicio de la educación y el desarrollo afectivo, psicomotor, cognitivo, moral, religioso y social de los niños, fomentando su independencia, creatividad y aprendizaje.

El primer ciclo educativo consta de dos cursos consecutivos y obligatorios: la escuela primaria, que dura cinco años, para niños y niñas de 6 a 11 años, y la escuela secundaria, que dura tres años, para niños y niñas de 11 a 14 años.

La escuela primaria, también llamada elemental, permite a los niños adquirir y desarrollar conocimientos y habilidades lógico-críticas, promueve el desarrollo de la personalidad, fomenta el aprendizaje del italiano y el inglés, mejora las habilidades interpersonales y educa a los niños en los principios básicos de la sociedad civil.

La escuela secundaria, o media, tiene como objetivo el crecimiento de las habilidades de estudio autónomo y la interacción social, organiza y mejora las habilidades de los estudiantes, introduce el estudio de una segunda lengua de la Unión Europea y ayuda a orientar para la siguiente elección de educación y formación. El curso de tres años termina con un examen estatal que, si se aprueba, constituye una calificación para el acceso al segundo ciclo.

Al final de la enseñanza secundaria se accede al segundo ciclo de estudios. Este ciclo se compone de dos vertientes: el sistema educativo formado por los institutos de enseñanza secundaria, los institutos técnicos y los institutos de formación profesional, de cinco años de duración, y el sistema de formación profesional, de tres años, que prevé la posible continuación de los estudios en un cuarto año. Los estudiantes también pueden optar por asistir a cursos de tres años en centros de formación profesional (CFP) o en algunos institutos profesionales. Para cumplir el derecho a la educación y la formación, los estudiantes deben obtener un título de al menos tres años antes de cumplir los dieciocho años.

El segundo ciclo educativo se divide en dos tipos de cursos: el de secundaria, de cinco años de duración, para alumnos de 14 a 19 años; y los cursos de formación profesional, de tres y cuatro años de duración, y de competencia regional. La enseñanza secundaria se divide en bachillerato, institutos técnicos e institutos de formación profesional.

El sistema escolar inglés se divide en tres niveles principales, con una escolarización obligatoria entre los 5 y los 16 años. La escuela primaria comienza el 1 de septiembre.

Los colegios públicos incluyen a los alumnos de entre 3 y 18 años, ya que también se incluye la escuela infantil y el periodo de dos años posterior a los 16 años.

Los centros de enseñanza secundaria se caracterizan por tener alumnos de 11 a 15 años e incluyen la etapa 3 (11-13 años). La cuarta etapa (conocida como GCSE) incluye la obtención de un Certificado General de Educación Secundaria a partir de los 14 años. El

A-Level comienza a los 16 años, y suele ir precedido por el Sixt Form College (Etapa 5) durante dos años de trabajo de curso.

Los niveles obligatorios de inglés también se conocen como First School, Middle School y Upper School. Según el sistema del Plan Nacional de Estudios, (National Curriculum), todos los alumnos se someten a una evaluación de exámenes (utilizando los llamados CST Standard Test) al final de la segunda etapa en las asignaturas básicas. Normalmente los exámenes GCSE, en los dos últimos años de la cuarta etapa, también otorgan una calificación.

Veamos ahora las diferencias específicas entre los dos sistemas educativos.

Didáctica: según mi experiencia, en la escuela italiana el tiempo dedicado a la didáctica en sentido clásico es mucho mayor que en la escuela inglesa. En las escuelas de inglés el enfoque es más práctico que nocional y esto se nota mucho en los primeros años, desde la enseñanza de la escritura. No hay páginas y páginas de las mismas cartas para que los niños se acostumbren a escribir cartas de la mejor manera posible como en Italia. Todo se desarrolla de forma más lúdica y, en mi opinión, se hace más hincapié en la lectura que en la escritura. Tal vez porque es la parte más difícil de la lengua inglesa, un idioma que no se lee tan bien como se escribe en italiano. Se aprenden canciones y rimas infantiles, pero el tiempo que los niños pasan sentados entrenando sus habilidades de escritura no es muy largo. Y este es un enfoque que afecta a toda la enseñanza en los primeros años. Las asignaturas comunes con Italia son literatura, matemáticas, lengua extranjera, informática, música y educación física. Al menos en los primeros años, la historia, la geografía y la ciencia no están presentes como asignaturas únicas, aunque a menudo se tocan a través de grandes proyectos que se abordan durante el año.

En mi opinión, la preparación de los niños ingleses en cuanto a nociones adquiridas y precisión, es menor que la de los niños italianos y esto es quizás un punto a favor de la escuela italiana. En el sistema inglés, sin embargo, se da mucha importancia a los aspectos prácticos, muy útiles para un futuro trabajo. Por ejemplo, los niños están acostumbrados ya a los 6 años a llevar cada semana un tema de su elección a clase y a exponerlo a sus compañeros para facilitar la dialéctica, la exposición de conceptos y la confianza para hablar delante de los demás. Se les hace trabajar en pequeños grupos para prepararles para el trabajo en equipo.

Conceptos todavía muy penalizados en el sistema italiano.

Escritura: en la escuela de inglés se prefiere la escritura en letra de molde a la escritura en cursiva. Como he dicho en el punto anterior, en la escuela de inglés no hay muchos incentivos para escribir a mano. Los cuadernos se utilizan principalmente para adjuntar fotocopias con los ejercicios a realizar y los niños sólo tienen que rellenarlos sin "perder" tiempo escribiendo los ejercicios y las preguntas. Además, pronto introduciremos el uso de ordenadores y tabletas para hacer los ejercicios en línea.

En definitiva, en detrimento de las habilidades manuales.

Enseñanza de las matemáticas: en los primeros años el enfoque de las matemáticas es muy diferente entre los dos sistemas educativos. En la escuela inglesa se enseña a trabajar mucho la cabeza desarrollando la lógica y el cálculo mental. Y esto es ciertamente algo bueno.

Libros y material didáctico: en los primeros años de la escuela de inglés los niños no tienen libros. Los trabajos de clase se realizan en fotocopias que entrega el profesor y que luego se pegan en los cuadernos. Además de los deberes. Los cuadernos se guardan siempre en la escuela y sólo se envían a casa al final del año. Los bolígrafos y los lápices se dan en la escuela.

Así, las mochilas de los niños ingleses están prácticamente vacías, mientras que las de los niños italianos en edad escolar están (sobre) llenas de libros y estanterías. Si por un lado se agradecen las espaldas de los niños ingleses, por otro lado es muy difícil para los padres en casa seguir el progreso educativo de sus hijos y entender cómo se tratan los temas en la escuela.

Deberes: Aunque ya en los años correspondientes a nuestra escuela infantil los niños ingleses reciben pequeños deberes, como leer cuadernillos o aprender a deletrear ciertas palabras, en los años correspondientes a primer y segundo grado los deberes se vuelven muy limitados.

Nada que no pueda hacerse en 10/20 minutos por la tarde. En Italia, por el contrario, hay muchos deberes y a menudo suponen hasta media hora de esfuerzo por la tarde. En la escuela de inglés se suelen asignar proyectos y trabajos prácticos en lugar de ejercicios de gramática escrita o ejercicios de matemáticas, que son los preferidos en Italia. Y esto vuelve al primer punto de una mayor practicidad inglesa frente a una didáctica italiana más precisa. Durante las vacaciones no se suelen poner deberes. Sólo se recomienda que los niños lean. En Italia, los deberes de las vacaciones suelen ser una pesadilla.

Objetivos: en ambos sistemas educativos hay, obviamente, objetivos que deben alcanzarse al final de cada año escolar, pero el enfoque del sistema inglés es más individualista y atento a cada niño. Es normal que en todas partes haya niños con tiempos y actitudes diferentes, pero me parece que en Italia somos menos proclives a tenerlo en cuenta. En el sistema inglés, la clase suele dividirse en varios grupos según el nivel de los niños. A cada grupo se le asignan ejercicios diferentes y tareas específicas adaptadas a la etapa concreta de aprendizaje. Se dan ejercicios más difíciles a los más avanzados para que no se aburran y se estimulen continuamente, y ejercicios más fáciles a los más avanzados para que no se desmoralicen.

La publicación en Italia del Index para la Inclusión representa un acontecimiento importante, por varias razones. El libro de Booth y Ainscow, publicado en el año 2000 por el "Centre for Studies on Inclusive Education" se ha convertido a lo largo de los años en un punto de referencia internacional para el desarrollo del diseño inclusivo en las escuelas. Conviene recordar brevemente el contexto en el que se publicó el Index.

Hasta los años ochenta, el sistema escolar británico se caracterizaba por una clara separación entre las escuelas ordinarias, (*Mainstream Schools*) y las especiales, (*Special Schools*), destinadas a acoger a los alumnos cuyas circunstancias particulares les hacían inadecuados para asistir a los centros ordinarios. Sin embargo, con el paso del tiempo, lo que siempre había aparecido como una opción "natural" de separación entre dos categorías de alumnos claramente distinguibles, los alumnos normales y los "especiales", parecía cada vez menos justificable desde un punto de vista ético, educativo y relacional. Sin duda, el punto de inflexión decisivo en este sentido fue la publicación del Informe Warnock en 1978. El Informe introdujo por primera vez la noción de *Special Educational Needs* (SEN) y reclamó un marcado cambio en la perspectiva de las estrategias educativas hacia los alumnos "diferentes", mediante la adopción de un enfoque integrador basado en la identificación de objetivos educativos comunes para todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o discapacidades. El informe sugería la necesidad de integrar en las escuelas ordinarias a los alumnos que tradicionalmente habían sido derivados a escuelas especiales, haciendo hincapié no sólo en la rentabilidad de este enfoque, sino también en su eficacia educativa en términos de nueva organización del espacio escolar, rediseño del plan de estudios, atención a las necesidades emocionales de los alumnos y necesidad de formación del profesorado (Comité Warnock, 1978, pp. 117-118).

En 1981, la *Education Act* reconoció la noción de Necesidades Educativas Especiales y adoptó los principios establecidos en el Informe (Welton, 1983). Aunque no preveía la asignación de fondos específicos para la realización de proyectos en este sentido, durante los años ochenta y noventa el número de alumnos matriculados en escuelas especiales inglesas ha disminuido constantemente, mientras que los casos de alumnos identificados como "sujetos con necesidades educativas especiales" han aumentado paralelamente. Sin embargo, en 1988 una *Education Act* posterior introdujo por primera vez en las escuelas inglesas, interrumpiendo una tradición de fuerte autonomía de gestión y decisión de las escuelas individuales, un currículo válido en todo el país, que establecía directrices muy precisas sobre los contenidos fundamentales de las materias impartidas, los estándares de aprendizaje para cada grupo de edad y los métodos específicos de evaluación respecto al logro de estos estándares (Maclure, 1989).

La definición de estos parámetros a través del *National Curriculum* ha llevado a su vez a la necesidad de recalibrarlos con respecto a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, lo que se ha desarrollado a través del SEN *Code of Practices* (DFEE 1994; 2001) y la *Disability and Discrimination Act* (aparecida originalmente en 1995 y luego complementada por la *Special Educational Needs and Disability Act* nel 2001). El objetivo de estos documentos es la prevención de cualquier forma de discriminación en lo que respecta a la admisión en la escuela de los alumnos con necesidades especiales, la promoción de su plena participación en la vida escolar, la implicación de las familias, la definición de criterios para el funcionamiento de los servicios de apoyo y la organización de la trayectoria escolar en los distintos niveles escolares.

El marco que he esbozado brevemente, relativo a la evolución en Gran Bretaña del marco legal relativo a la acogida de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las escuelas ordinarias, es importante para comprender mejor cuáles son las diferencias entre los contextos británico e italiano, y por qué la metodología propuesta por el Index requiere una adaptación para su uso en las escuelas italianas.

En primer lugar, Italia, a diferencia de Gran Bretaña y de la mayoría de los países de la zona europea, hace tiempo que ha podido emprender el valiente camino de la supresión de las escuelas y clases especiales. La Ley 517 de 1977 puso fin a un período de décadas de exclusión de los discapacitados del mundo escolar y de su inclusión en escuelas especiales, y abrió una etapa completamente nueva que identificó la plena integración de los

alumnos en la escuela para todos como el objetivo fundamental de su acción (Larocca, 2007).

Es importante recordar, aunque sea brevemente, que la adopción de este instrumento legislativo no fue simplemente el resultado de una reflexión abstracta, sino que fue también, en cierta medida, la consecuencia de un clima general de apertura e innovación que la sociedad italiana experimentó en aquellos años.

Ciertamente, el salto adelante en la planificación que la legislación ha propiciado no siempre se ha visto adecuadamente respaldado por la riqueza de recursos e inversiones indispensables para garantizar una traducción real de los principios de la integración en prácticas generalizadas y eficaces, tanto en lo que se refiere a la aplicación de las propuestas pedagógicas como, más generalmente, a la consolidación de la aceptación como hábito mental adquirido de forma permanente en los contextos escolares. Treinta años después de la promulgación de la ley, el panorama general que caracteriza a las escuelas italianas es el de una "integración a medias", es decir, el de una situación en la que, junto a muchas experiencias positivas que pueden identificarse como "buenas prácticas" sólidamente establecidas dentro de las estructuras escolares, se registra sin embargo la persistencia de numerosas dificultades en relación con diversos aspectos de la actividad integradora en las escuelas, tanto en lo que se refiere a dimensiones estructurales como la formación del profesorado y la disponibilidad de profesores adecuadamente formados para ser incluidos en el apoyo, como en lo que se refiere a la calidad de la actividad de apoyo en sí misma, que muestra una continua dificultad por parte de los centros educativos para realizar las inversiones necesarias en términos de flexibilidad organizativa (Pavone, 2007). Durante estos años, varias investigaciones han tratado de analizar esta evolución, aunque estos estudios, como se ha señalado, adolecen de una serie de límites metodológicos (Begeny & Martens, 2007). De hecho, la investigación descriptiva prevalece sobre la investigación empírica, por lo que resulta difícil realizar análisis comparativos adecuados entre instituciones, con el fin de respaldar de forma razonada los resultados positivos de las intervenciones de integración adoptadas e identificar claramente qué estrategias educativas y pedagógicas son más eficaces en este sentido. También se ha observado que la mayoría de los estudios analizan sobre todo las actitudes de los individuos hacia la discapacidad y la integración, mientras que también hay que tener en cuenta el aumento de las capacidades de los sujetos desde el punto de vista cognitivo y, al mismo

tiempo, la mejora que la integración favorece en términos de relaciones sociales (Andrews et al., 2000).

Las investigaciones más recientes parecen indicar, sin embargo, que el porcentaje de alumnos incluidos permanentemente en la clase disminuye con la transición a los siguientes órdenes escolares, donde los alumnos con discapacidades tienden a pasar cada vez más tiempo en situaciones de separación (D'Alonzo & Ianes, 2007).

Más allá del análisis de las dimensiones específicas que han caracterizado el camino de la integración en Italia durante estos treinta años, es evidente que la situación italiana es muy diferente de la británica no sólo desde el punto de vista normativo, sino también de la organización del propio sistema escolar. Varias veces en el texto del Índice se hace referencia a las Autoridades Educativas Locales (LEA), es decir, a aquellos organismos locales que en Inglaterra tienen un amplio poder de decisión en cuanto a la organización de los centros escolares tanto desde el punto de vista de la formación y contratación del personal como en cuanto a los contenidos de las materias de enseñanza.

Ciertamente, la *Education Act* de 1988, que, como he mencionado, introdujo por primera vez un Currículo Nacional como referencia básica en el ámbito educativo para todas las escuelas del Reino Unido, ha reducido en parte los márgenes de autonomía de las LEA, pero siguen siendo muy amplios. Este marco administrativo, en el que el poder de decisión corresponde a las autoridades locales y no a los organismos de ámbito nacional, parece en muchos aspectos ajeno, si no para-dosial, si se lee a partir de la situación italiana, caracterizada por una cultura administrativa basada en una tradición de fuerte centralidad también en lo que respecta a las políticas en el ámbito escolar.

Mientras que en Italia se subraya actualmente por muchos la necesidad de reforzar progresivamente la autonomía de decisión de los centros escolares (al menos en lo que se refiere a los elementos de gestión menos relevantes, ya que se parte de la base de que la autonomía debe desarrollarse "a coste cero" en lo que se refiere a las aportaciones del Estado), la dinámica inglesa es, en cierto modo, la contraria, ya que se subraya la necesidad de dar mayor uniformidad y coherencia a un panorama en el que el esfuerzo educativo de los distintos centros parece muy diferente y fragmentado, a través de la petición de adhesión a un marco nacional común.

Esta diversidad de relaciones de poder se refleja naturalmente, a nivel del Index, también en las posibilidades de cambio que las escuelas pretenden activar, donde tales transformaciones implican opciones que inevitablemente involucran otros niveles de decisión

a escala local o nacional. Esto no significa que en ambas situaciones no exista un margen de flexibilidad respecto al cambio organizativo necesario para poner en práctica proyectos o actividades experimentales que vayan en la dirección de una mayor inclusión, sino que esta flexibilidad se juega en términos diferentes. Dentro de los límites de la generalización, podemos decir que en Italia la preocupación burocrática casi siempre precede y prevalece sobre la económica, mientras que en el Reino Unido la primera cuestión que se aborda suele ser el aspecto económico, que generalmente suena como *more with less*, necesario para cubrir las iniciativas.

Junto a estas importantes diferencias contextuales, existen otras, en cierta medida relacionadas con ellas, relativas al lenguaje utilizado en el Índice. Por ejemplo, en el original se suele utilizar el término *policies*, que en el ámbito anglosajón se refiere a una línea de conducta, a un conjunto de actividades de toma de decisiones encaminadas a producir acciones y cambios, a diferencia de *politics*, que en cambio indica la militancia política, la pertenencia a un determinado partido. En la traducción al italiano hemos preferido mantener el término "política", aunque tiende a percibirse como una realidad alejada de la experiencia del cambio cotidiano en el contexto escolar. La diferencia se debe, en mi opinión, principalmente a una forma diferente de concebir los procesos de participación en la toma de decisiones: Por las razones históricas y culturales que he mencionado, en Gran Bretaña el impulso de cambio se traduce en líneas de acción que, precisamente por seguir siendo esencialmente locales, tienden a afectar directa e inmediatamente a la relación entre los organismos públicos, los operadores y la comunidad, mientras que en Italia la distancia entre los centros de decisión y la realidad de las escuelas individuales es tal que es poco probable que surjan cambios positivos "desde abajo" que dejen huella en términos de "políticas" escolares. Otro elemento importante es la diferencia entre integración e inclusión. También en Italia, en los últimos años, el término "inclusión" ha empezado a sustituir gradualmente al tradicional de "integración" en los documentos y en el discurso formal e informal. Es importante subrayar a este respecto que este cambio no se reduce, en mi opinión, a una simple sustitución de términos que siguen siendo sustancialmente intercambiables, ya que ambas expresiones se refieren a dos escenarios educativos muy diferentes.

De hecho, es cierto que en Italia la transición de la exclusión de los discapacitados a su inclusión, y luego a la integración, se produjo mucho antes que en otros países europeos, y que esto ha permitido el desarrollo de algunas experiencias muy importantes con

respecto a la acogida en la escuela de los alumnos con necesidades educativas especiales (Ianes, 2005). Sin embargo, más de treinta años después de la Ley 517, el contexto social y educativo parece haber cambiado drásticamente, al igual que la misma sensibilidad cultural generalizada tanto dentro como fuera de la comunidad escolar, y los límites del modelo "integracionista" son evidentes, límites que pueden rastrearse no sólo en la falta crónica de estructuras y recursos para dedicar a las actividades con los discapacitados, sino también en la debilidad de ciertos supuestos inherentes a la perspectiva de la integración.

La idea de integración se basa en la premisa de que es necesario dar cabida al alumno discapacitado en el contexto escolar. Por muy positivo que suene esto, está claro que este supuesto puede interpretarse, literalmente, principalmente como la necesidad de encontrar una ubicación física para el alumno dentro de los espacios escolares, dejando entonces a la intervención del personal de apoyo y al contacto más o menos frecuente con los compañeros la tarea de asegurar una condición de relativa habitabilidad de la experiencia por parte del alumno discapacitado. Pero incluso en los casos en los que se ha superado esta visión estrecha en favor de un proyecto integrador más fuerte y articulado, en la base de esta perspectiva sigue existiendo una interpretación de la discapacidad como un problema minoritario, al que hay que dar oportunidades iguales (o al menos lo más parecidas posibles) a las de los demás alumnos (Farrell

El paradigma al que se refiere implícitamente la idea de integración es el "asimilacionista", basado en la adaptación de los alumnos discapacitados a una organización escolar básicamente estructurada en función de los alumnos "normales", y en la que la planificación para los alumnos "especiales" sigue teniendo un papel marginal o residual.

Dentro de este paradigma, la integración se convierte en un proceso basado principalmente en estrategias para que el alumno discapacitado sea lo más parecido posible a los demás. El éxito de la pertenencia se mide a partir del grado de normalización alcanzado por el alumno.

Por tanto, la calidad de la vida escolar del discapacitado se evalúa en función de su capacidad para salvar la brecha que le separa de los alumnos normales. Ahora bien, no sólo es improbable que esta brecha pueda realmente llenarse (con la carga de frustración que inevitablemente se deriva de ello), sino que, sobre todo, es la propia idea de que la tarea de la persona discapacitada es parecerse lo más posible a una persona normal la que crea la premisa de la exclusión.

Poner la normalidad (cualquiera que sea) como modelo de referencia significa de hecho negar las diferencias en nombre de un ideal de uniformidad y homogeneidad: así, por ejemplo, es el alumno discapacitado el que no puede seguir el programa normal de matemáticas, cuando sería útil preguntarse en qué medida el propio programa es adecuado/adaptable al alumno.

Como ha destacado Ainscow en otras publicaciones, la mayor limitación de la integración es que se basa en un concepto que, con la intención de ofrecer más oportunidades a los sujetos "especiales", interviene a través de una serie de modificaciones que se suceden dentro del sistema escolar sin que, sin embargo, llegue a cuestionar de forma efectiva el paradigma de la normalización, que sigue siendo el modelo de referencia indiscutible (Ainscow, 1999; Ainscow, Barrs y Martin, 1998). A la inversa, la idea de inclusión no se basa en la medición de la distancia con respecto a un supuesto estándar de adecuación, sino en el reconocimiento de la importancia de la plena participación de todos los sujetos en la vida escolar. Si la integración tiende a identificar un estado, una condición, la inclusión es más bien un proceso, una filosofía de aceptación, es decir, la capacidad de proporcionar un marco en el que los alumnos, independientemente de su capacidad, sexo, lengua, origen étnico o cultural, puedan ser igualmente valorados, tratados con respeto y recibir las mismas oportunidades en la escuela. Como señala el Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva, la inclusión es lo que ocurre cuando "todos sienten que son valorados y que su participación es bienvenida". La noción de inclusión reconoce que existe un riesgo de exclusión que debe prevenirse activamente y, al mismo tiempo, afirma la importancia de la participación de todos los alumnos en la realización de una escuela verdaderamente acogedora, también a través de la transformación del currículo y de las estrategias organizativas de las escuelas, que deben ser sensibles a toda la gama de diversidades presentes entre los alumnos (Dovigo, 2007).

Varios autores se han ocupado de la cultura organizativa. Podemos decir, de hecho, que representa el núcleo de todas las teorías organizativas: desde la burocracia mecánica hasta la adhocracia.

El término cultura resume una pluralidad de significados: ideas, valores, creencias, costumbres, estilos de vida, lenguas y conocimientos que unen a grupos más o menos amplios de individuos, condicionando su comportamiento.

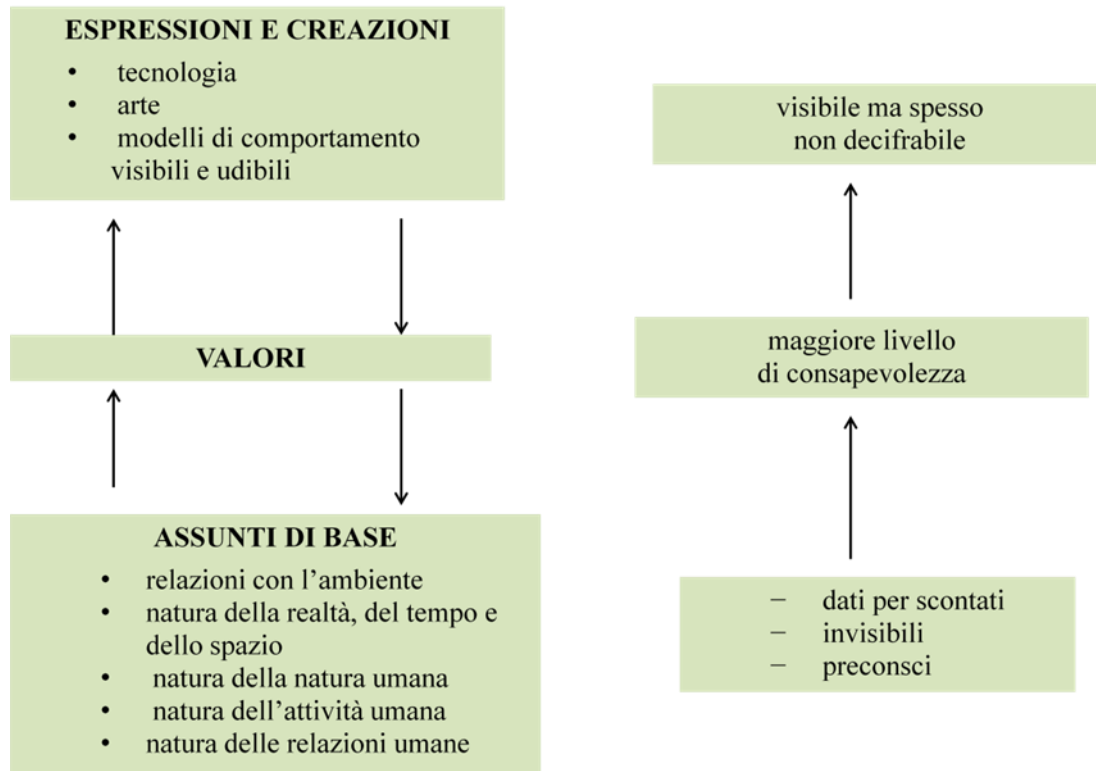
En las organizaciones, la cultura puede considerarse como un sistema de ideas e imágenes que orientan y limitan el comportamiento de los distintos actores organizativos,

que define el clima interno y la relación entre la organización y el entorno externo. Edgar H. Schein (1984) tiene el mérito de proponer una definición de la cultura como variable "fuerte" en la vida de las organizaciones, en la medida en que es capaz de explicar una serie de comportamientos organizativos que no derivan directamente de la estructura organizativa del sistema de roles, sino que actúan a nivel del sistema de creencias, símbolos y valores que afectan al comportamiento de los individuos, condicionando sus acciones.

De hecho, la estructura es, en sí misma, el resultado de la cultura que caracteriza y une a los grupos dentro de la organización, que influye y se ve influenciada por la relación con el entorno externo (Ferrante & Zan, 1994).

Por lo tanto, Schein argumenta:

[. . .] Para comprender realmente una cultura e interpretar más plenamente los valores del grupo y su comportamiento manifiesto es imperativo indagar en los supuestos implícitos, que suelen ser inconscientes pero que, de hecho, determinan la forma en que los miembros del grupo perciben, piensan y se comportan. (Schein, 1981, pp. 55-68; 1983, pp. 12-28) Estas suposiciones son en sí mismas respuestas aprendidas que se originaron como valores aceptados [...]. En la medida en que cada vez se da más por sentado, el supuesto desaparece de la esfera de la conciencia [. . .]. (Schein, 1984, p. 397)

Figura 8*Niveles de cultura y sus interacciones*

Fuente: Schein, E.H. (1984). *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in (a cura di) Gagliardi, P. (1986). *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. ISEDI: Torino: ISEDI

Los elementos que definen la "fuerza" o el "alcance" de la cultura son, según Schein, la homogeneidad y la estabilidad de los miembros de una organización junto con la duración y la intensidad de las experiencias compartidas por el grupo. Aunque los miembros de un grupo pueden tener asunciones individuales muy fuertes, si éstas varían con cierta frecuencia, el grupo no tendrá suficiente experiencia compartida para poseer una cultura definida. De hecho, la relación entre la fuerza de la cultura y la eficiencia de la organización es mucho más compleja, la variable crítica, de hecho, según el autor, no es tanto la fuerza de la cultura, sino, en cambio [. . .] "el contenido real de la cultura y el grado en que sus soluciones se ajustan a los problemas planteados por el entorno" [...] (Schein, 1984, p.403).

Por lo tanto, la cultura dentro de una organización puede ser muy homogénea o muy heterogénea según el grado de similitud o diferencia de las culturas de los subgrupos.

La cultura organizativa representa en realidad la solución a los problemas a los que se enfrenta un grupo y, según Schein, la naturaleza de estos problemas es doble: por un lado están los problemas de adaptación externa, es decir, los que determinan la supervivencia del grupo en el entorno. De hecho, a pesar de que las experiencias culturales previas predisponen a los miembros a percibir el entorno de una determinada manera, siempre habrá elementos del entorno fuera del control del grupo que determinarán su destino de alguna manera (Weick, 1979).

El autor propone una forma útil de clasificar los problemas de supervivencia que se resumen en la Tabla 20.

Tabla 20

Problemas de adaptación externa y supervivencia (tomado de E. H. Schein, 1983)

| | |
|-------------------------------------|--|
| strategia: | consenso sul compito primario, sulla missione fondamentale, sulle funzioni manifeste o latenti del gruppo |
| obiettivi: | consenso sugli obiettivi, essendo questo il riflesso concreto della missione fondamentale |
| mezzi per realizzare gli obiettivi: | consenso sui mezzi da usare per realizzare gli obiettivi – per esempio divisione del lavoro, struttura dell'organizzazione, sistema premiante e così via |
| valutazione delle prestazioni: | consenso sui criteri da usare per valutare in che misura il gruppo centra i suoi obiettivi e traguardi – per esempio sistemi di informazione e controllo |
| aggiustamento: | consenso sulle strategie correttive di ripiego necessarie qualora il gruppo non realizzi i suoi obiettivi |

Fuente: Tratto da Schein, E.H. (1983). *The role of the Founder in Creating Organizational Culture*. *Organizational Dynamics*, 12, pp. 12-28, in Schein, E.H. (1984). *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in (a cura di) Gagliardi, P. (1986). *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p. 407.

Por otro lado, están los problemas de integración interna, es decir, los problemas que un grupo, o una organización, debe reconocer y gestionar si quiere sobrevivir. También en este caso el autor propone un cuadro resumen en el que se recogen los principales problemas de integración interna que hay que resolver culturalmente (Tabla 21).

Tabla 21

Problemas de integración interna (tomado de E. H. Schein, 1983)

| | |
|---------------------|--|
| Lenguaje | Lenguaje y categorías conceptuales comunes. Si los miembros no pueden comunicarse y entenderse, un grupo es, por definición, imposible. |
| Límites: | Consenso sobre los límites del grupo y los criterios de inclusión y exclusión. Una de las áreas más importantes de la cultura es el consenso sobre quién está dentro y quién está fuera y a través de qué criterios se determina la pertenencia. |
| Poder y Estado: | Consenso sobre los criterios de asignación de poder y estatus. Cada organización debe desarrollar su propio orden jerárquico y reglas sobre cómo se obtiene, se mantiene y se pierde el poder. Esta área de consenso es crucial para ayudar a los miembros a gestionar sus sentimientos de agresión. |
| Confianza: | Consenso sobre los criterios de confianza, amistad y afecto. Cada organización debe desarrollar sus propias reglas de juego para las relaciones entre pares, las relaciones de género y la forma de utilizar la franqueza y la confianza dentro de la gestión de las tareas de la organización. |
| Premios y Castigos: | Consenso sobre los criterios de distribución de premios y castigos. Cada grupo tiene que establecer sus propios ideales positivos y negativos de comportamiento, lo que debe ser recompensado con bienes, estatus y poder, lo que debe ser penalizado quitando beneficios y, finalmente, con la "excomuniación". |
| Ideoogía: | Consenso sobre la ideología y la "religión". Toda organización, como toda sociedad, se enfrenta a sucesos inexplicables a los que hay que atribuir un significado para que los miembros puedan reaccionar y evitar la ansiedad de enfrentarse a lo inexplicable e incontrolable. |

Fuente: Adaptado de Schein, E.H. (1983). *The Role of the Founder in Creating Organizational Culture*. *Organizational Dynamics*, 12, pp.12-28, in Schein, E.H. (1984). *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in (a cura di) Gagliardi, P. (1986). *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.408.

La cultura, según Schein, tiene, por tanto, una función estabilizadora para la organización y, por ello, debe ser enseñada a los nuevos miembros. Organizaciones, para el autor:

[...] existen dentro de una cultura matriz, y gran parte de lo que se encuentra en ellas se deriva de los supuestos de esa cultura [...].

A partir de los supuestos de esa cultura [...]. El problema de descifrar una cultura organizativa concreta es, pues principalmente una cuestión de supuestos emergentes, que pueden ser reconocidos una vez descubiertos [. . .]. (Gagliardi, 1986, pp.411-412)

No es fácil analizar el paradigma cultural de la organización, es decir, el modelo de los supuestos de la organización, ya que, una vez superadas las etapas iniciales de la vida organizativa, sobre todo si los supuestos iniciales han funcionado lo suficientemente bien como para afrontar los retos de la integración interna y externa y resolver los problemas, tienden a darse por supuestos, a ser prácticamente olvidados por los actores de la organización. Schein (1984) sostiene que para resurgir y analizar los supuestos y valores organizativos es necesario: 1) Analizar el proceso y el contenido de la socialización de los nuevos miembros. Afirma que un primer paso en esta dirección son las entrevistas con los "agentes de socialización", es decir, los superiores y los compañeros de alto nivel de los nuevos miembros, que, de hecho, permiten identificar áreas importantes de la cultura de la organización. 2) Analizar las respuestas a eventos críticos en la historia de la organización. Esto significa que a través de la construcción de una "biografía de la organización" con documentos, entrevistas, el estudio de personas clave del pre-presente y del pasado es posible identificar las principales etapas de la formación de la cultura. En esta etapa es relevante, por ejemplo, entender qué se hizo en cada uno de estos momentos, por qué se hizo y cuál fue el resultado.

Para dar una interpretación correcta a los supuestos implícitos de la organización, hay que estudiar las razones dadas para las acciones realizadas e identificar cuáles fueron los temas recurrentes. 3) Analizar las creencias, valores y supuestos de los "productores o portadores de la cultura". En esta fase, puede ser útil entrevistar a los fundadores, a los líderes o, en todo caso, a todos los portadores de la cultura, para elaborar una cronología (siempre actualizable) de la historia de cada miembro de la organización, con el fin de comprender cuáles son sus objetivos, cómo actúan y evalúan los resultados. Las listas de problemas externos e internos (Tabla 18 y Tabla 19), en este marco, son útiles como lista de control y ayudan a cubrir las áreas de forma más sistemática durante las entrevistas. 4) Explorar y analizar, conjuntamente con los iniciados, las anomalías o rasgos sorprendentes observados o descubiertos en las entrevistas.

Este último método ayudará a explicitar los supuestos básicos y a identificar cómo se relacionan en la construcción del paradigma cultural.

Para Schein, en resumen, la formación de la cultura organizativa es un proceso dinámico que se deriva de un modelo dinámico de aprendizaje y dinámica de grupo; es, por tanto, un "fenómeno profundo" que: 1) forma parte de un proceso constante de formación y cambio; 2) tiende a abarcar todos los aspectos de la actividad humana; 3) se aprende en relación con los principales problemas de adaptación externa e integración interna; 4) se plasma en un conjunto correlativo y coherente de supuestos básicos. Cuanto más congruentes sean los cambios a realizar con los supuestos existentes, más fácil será conseguirlos, de lo contrario las dificultades aumentan. La comprensión de la cultura organizativa es, por tanto, una parte integral del proceso de gestión de una organización (Schein, 1984).

Gagliardi (1986) hace una síntesis de los procesos de cambio cultural en las organizaciones y ofrece numerosos puntos de reflexión para los fines de esta investigación, en particular, con referencia a la creación de una cultura inclusiva.

Gagliardi, en su amplio ensayo al final del texto de reflexión colectiva sobre las culturas organizativas, citado en varias ocasiones, señala cómo los procesos de cambio cultural se explican por dos fenómenos aparentemente contradictorios: la persistencia de la cultura organizativa que, cuanto más arraigada y compartida esté en una organización, más difícil será de modificar, y la importancia del líder en los momentos de transición cultural.

Gagliardi, retomando el debate que se ha desarrollado en la literatura (Greiner, 1982), señala cómo éste se ha centrado en la importancia del líder en los procesos de toma de decisiones y de cambio de las estructuras organizativas, destacando el papel carismático o institucional, las limitaciones y el escaso margen de maniobra determinado por la historia o las circunstancias; o describiendo al líder como un actor que dispone de amplios recursos materiales y simbólicos que despliega para movilizar los recursos organizativos.

Sin embargo, considera que antes de identificar los espacios reales de actuación del *leader* para guiar el cambio cultural en una organización, es necesario examinar la naturaleza de los procesos psicológicos y sociales a través de los cuales la organización construye sus valores y los transforma a lo largo del tiempo cambiando. Si partimos del supuesto sostenido por Schein, según el cual la formación de la cultura organizativa es un

proceso dinámico de aprendizaje, es necesario comprender, según él, cómo se expresa ese dinamismo, en particular, qué sucede cuando la experiencia indica que los supuestos collaudados (tal vez durante años) ya no funcionan ante los nuevos retos y los valores organizativos que llevaron a asumir esos métodos de funcionamiento y a elaborar un universo semántico compartido, se revelan ineficaces (Gagliardi, 1986).

Para Gagliardi es fundamental insistir en el análisis de la definición de los valores compartidos, de hecho [...] "los valores organizacionales pueden ser considerados como la idealización de experiencias colectivas de éxito en el ejercicio de una competencia y como la transfiguración emocional de creencias preexistentes" [...] (Gagliardi, 1986, p.425).

Estos procesos de idealización y transfiguración, esquematizando el complejo análisis del autor que nos ocupa, se producen cuando una serie de respuestas a problemas que se han presentado a la organización se han convertido en vías ganadoras y reconocidas por el grupo, adecuadas para afrontar los retos organizativos, es decir, se han convertido en supuestos indiscutibles. Podríamos decir, utilizando un lenguaje tomado de la pedagogía, que (la idealización y la transfiguración) funcionan como una especie de "fondo integrador" de la acción organizativa, activando las competencias y movilizandolos recursos, aunque con el tiempo se conviertan en una forma tradicional de comunicar y responder a los problemas, así como en limitaciones organizativas, es decir, en un campo de acción predefinido (Gagliardi, 1986).

[...] in ogni organizzazione esiste un nucleo di verità rivelate tramandate nel tempo e incorporate nei costrutti mitici che costituiscono ciò che comunemente chiamiamo la tradizione [essi] sono, per così dire, nel cuore del campo simbolico delle organizzazioni. Se i valori nascono dall'idealizzazione di esperienze collettive di successo nell'esercizio di una competenza, la cultura distintiva e la competenza distintiva di un'organizzazione si sviluppano parallelamente.

Una cultura condivisa rafforza la coesione, migliora la capacità di comunicare, consente di interpretare le norme secondo lo spirito più che secondo la lettera [...]. La cultura condivisa [...] migliora la capacità dell'organizzazione ad agire unitariamente, consente di esprimere al meglio la competenza distintiva è appropriata al problema da affrontare, si innesca un processo a catena che può essere definito il circolo virtuoso. (Figura 9) (Gagliardi, 1986, pp. 426-27)

Figura 9

Génesis de los valores organizativos: "el círculo virtuoso" según la perspectiva de Gagliardi (1986: 428, ed.)



Fuente: Gagliardi, P., (a cura di) (1986). *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI p. 428.

La activación del círculo virtuoso tiende a salvaguardar su propia identidad; sin embargo, esto no significa que la organización permanezca inmutable a lo largo del tiempo, aunque cualquier adaptación deba producirse dentro de las limitaciones culturales definidas. Toda organización, sostiene Gagliardi, intenta preservar su identidad cultural mediante una estrategia primaria y una serie de estrategias secundarias, instrumentales y expresivas, funcionales a la realización de la estrategia primaria. La estrategia principal está vinculada a los valores fundamentales de la organización, no suele formularse de forma explícita y se persigue cuanto más cultura distintiva tenga la organización.

Las estrategias secundarias pueden articularse en diferentes grados de especificidad subordinados se-cuentemente. Las estrategias secundarias más generales se refieren a la elección de los campos de actividad y los modos de competencia. El último grado de especificidad de las estrategias secundarias se manifiesta en los métodos de aplicación, es decir, en las formas perceptibles de comportamiento y operaciones. Las estrategias instrumentales secundarias son sobre todo operativas, apuntan a la consecución de objetivos concretos y medibles, permiten gestionar los problemas de relación con el entorno y los problemas de integración interna, que se manifiestan en el esfuerzo de aplicación de la estrategia primaria.

Las estrategias expresivas secundarias, en cambio, actúan sobre el campo simbólico y tienen como objetivo proteger la estabilidad y la coherencia de los significados compartidos. Si se dirigen hacia el interior, buscan preservar la identidad colectiva entre los actores de la propia organización; si se dirigen hacia el exterior, buscan que la identidad de la organización sea reconocible para el mundo exterior. Por supuesto, las dos estrategias, junto con las formas de aplicarlas, están a menudo tan estrechamente entrelazadas que resultan indistintas.

Gagliardi sostiene que las estrategias primarias y secundarias y las formas de aplicarlas y las credencias relacionadas con ellas se ordenan en una jerarquía que refleja la cadena de medios/fines en la que se articula la cadena organizativa. Si bien es cierto que los mitos y los supuestos básicos funcionan como teorías de la acción, es decir, memorias organizativas que guían las acciones de los individuos y los grupos, también es cierto que no pueden separarse del conocimiento científico. Las estrategias secundarias desempeñan una acción adaptativa crucial y pueden constituir, según Gagliardi, el principal vehículo de cambio. De hecho, cuanto más se acerque a la realidad operativa y más se puedan medir los efectos de las acciones, más conocimientos científicos se utilizarán y más estrategias secundarias (adaptación externa e integración interna) entrarán en juego:

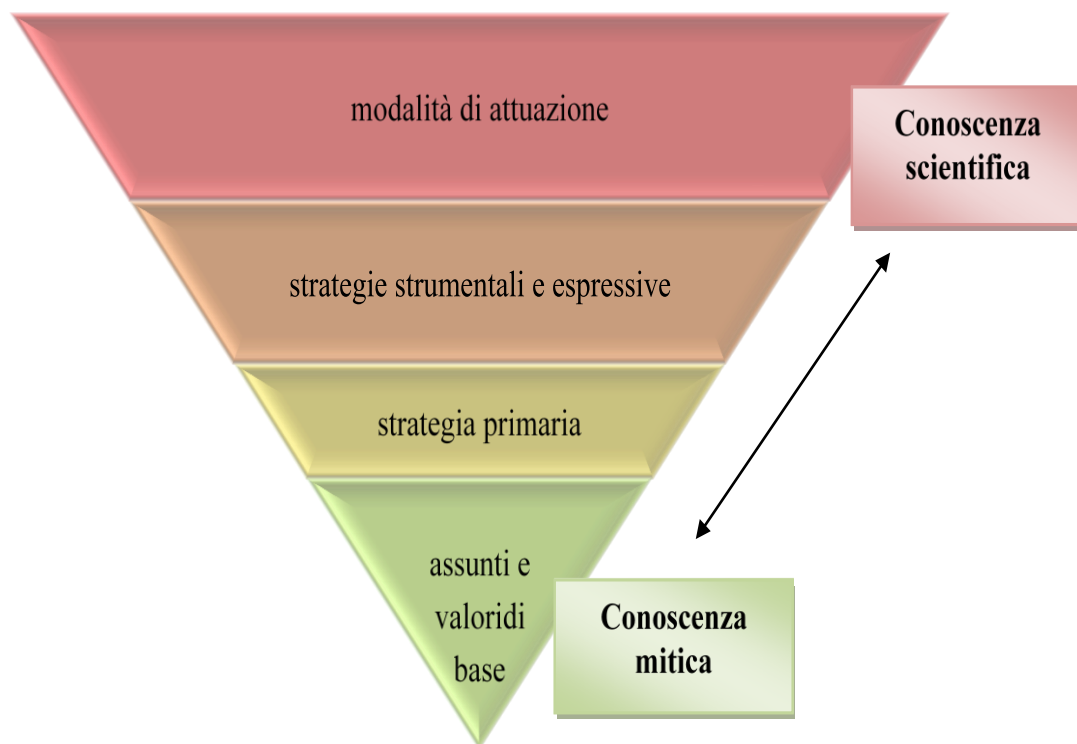
[...] implicare significativi mutamenti, nei comportamenti, nelle credenze, nelle tecnologie, nel linguaggio e nei simboli [anche se la loro azione di adattamento] nasce fundamentalmente dall'esigenza di conservare o migliorare la loro efficacia strumentale o espressiva rispetto ai valori di fondo dell'organizzazione, vale a dire la loro idoneità ad assicurare la conservazione dell'identità culturale dell'impresa [...]. (Gagliardi, 1986, p. 429)

En consecuencia, los supuestos fundamentales de los valores centrales de una organización dan lugar a un potencial de acción expresado por las estrategias

instrumentales expresivas y los modos de acción, que actúan dentro de un rango de acción más amplio (Figura 10), aunque todavía definido dentro del marco de supuestos y valores (Gagliardi, 1986).

Figura 10

El "abanico de opciones" según la perspectiva de Gagliardi (1986, p. 430)



Fuente: Gagliardi, P. (a cura di) (1986). *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p. 430.

Todas las cuestiones que plantea la identidad cultural de una organización parecen excluir cualquier margen de cambio. De hecho, cuando una organización tiene dificultades para afrontar los problemas de adaptación externa y de integración interna, se pone en marcha una búsqueda de alternativas de actuación a nivel interno. Es precisamente en

estos momentos cuando surge el papel del *leader*: pero ¿cuáles son sus espacios reales de actuación?

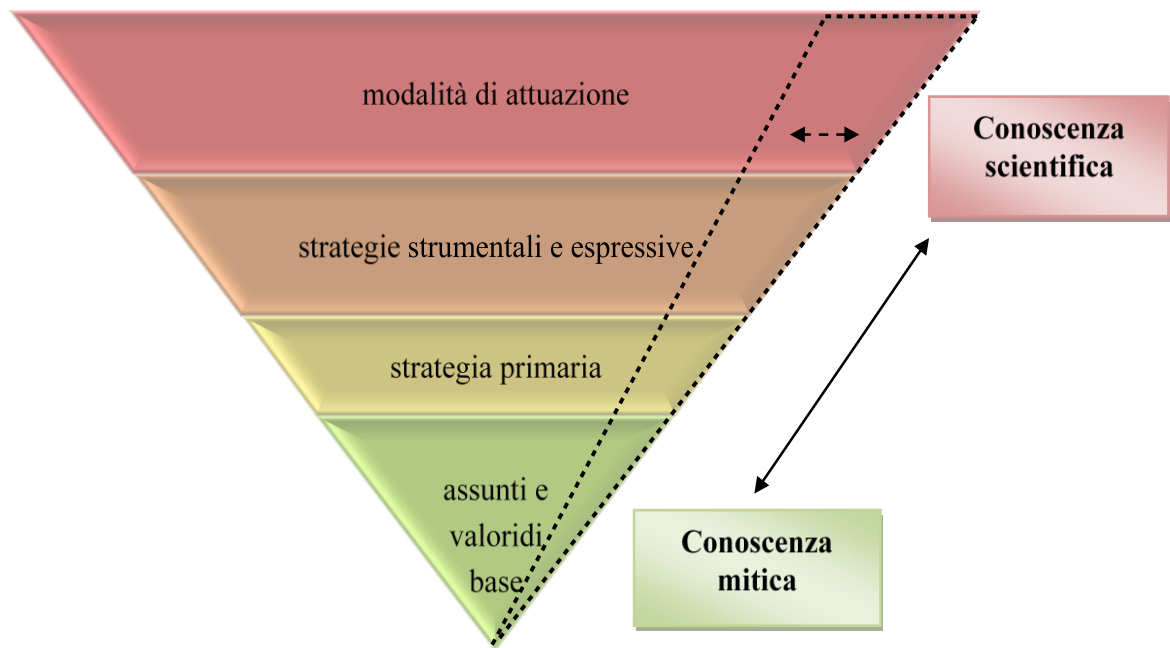
Gagliardi propone dos perspectivas: si el cambio cultural que requieren las nuevas circunstancias puede encontrar soluciones válidas en el abanico de opciones que permiten los supuestos y valores básicos, entonces el cambio es sólo aparente o superficial y el papel del líder asumirá el carácter de buena administración y se limitará a un simple comportamiento directivo y a activar aquellos procesos individuales y grupales que permitan controlar la ansiedad y canalizar la energía hacia la solución de la tarea. Si, por el contrario, las soluciones que permite el abanico de opciones de la organización no incluyen respuestas adecuadas para resolver los problemas de adaptación externa e integración interna, el círculo "virtuoso" descrito anteriormente se convierte en un círculo "vicioso", ya que las organizaciones "luchan" por reconocer la obsolescencia de las competencias distintas. Esto lleva a la búsqueda de "causas externas que no se pueden controlar" o de chivos expiatorios, mientras la organización entra en una espiral de reiteración compulsiva de comportamientos inadecuados para la nueva situación. En estos casos, argumenta Gagliardi, se puede argumentar que el potencial de acción de la cultura de la organización se ha agotado, la organización, por lo tanto, debe cambiar la identidad cultural para sobrevivir.

El papel fundamental del *leader* puede expresarse defendiendo valores antagónicos, sin conexión o con muy poca conexión entre los valores postulados por las nueve estrategias y los antiguos valores. En estos casos, se trata de una verdadera revolución cultural, con costes muy elevados porque implica la sustitución de todo el personal por otros nuevos, la destrucción de viejos símbolos y la creación de otros nuevos (Gagliardi, 1986).

Si, por el contrario, los valores que postulan las nuevas estrategias del *leader* no son antagónicos, sino simplemente diferentes de los valores tradicionales de la organización, hay más posibilidades de que las nuevas estrategias sean aceptadas y aplicadas; en este caso, no se trata de negar los valores básicos, sino de ampliar el abanico de opciones (Figura 11).

Figura 11

La ampliación del abanico de opciones según la perspectiva de Gagliardi (1986, p. 435).



Fuente: Gagliardi, P. (a cura di), (1986). *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.435

Para el autor, esta situación en la que la capacidad de gestión de los problemas pasa por la adhesión a valores que pueden integrarse con los tradicionales es probablemente la única situación en la que se puede hablar propiamente de cambio cultural, que es posible, pero también no es fácil. Las razones de estas dificultades son inherentes tanto al hecho de que los valores dentro de la organización no están codo con codo, sino que están estratificados según una jerarquía cuya finalidad es evitar que entren en conflicto, generando tensiones y desorientando el comportamiento de los miembros de la organización; como al hecho de que la inserción de un nuevo valor en el patrimonio cultural de una organización implica la activación de toda la organización. De hecho, las creencias del líder, que apoyan las nuevas estrategias, se convierten en creencias y luego en valores de toda la organización sólo si ésta experimenta un éxito que puede vincularse

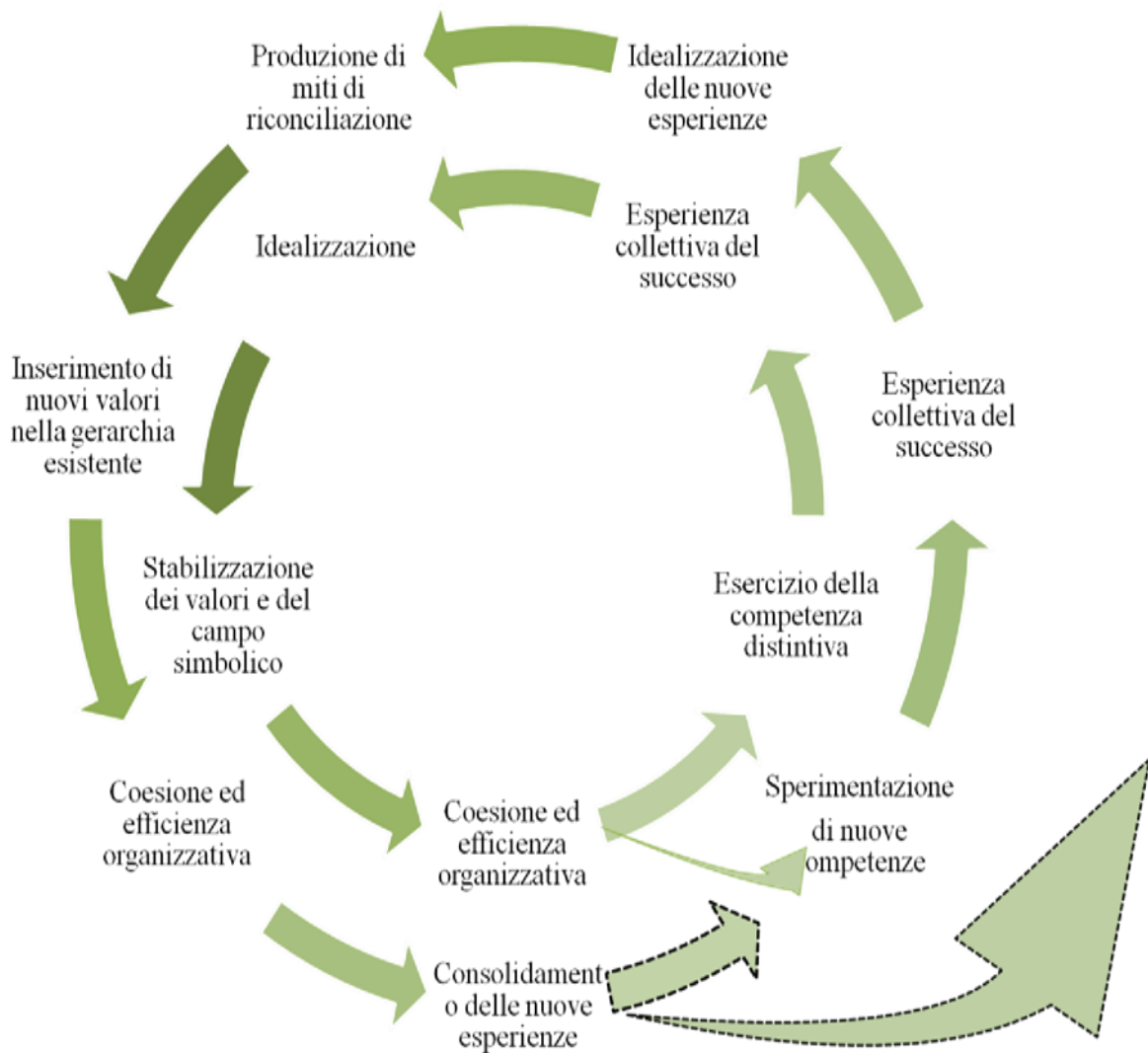
más o menos directamente a las creencias del *leader* (Gagliardi, 1986). Por lo tanto, según Gagliardi, hay tres condiciones para el cambio:

[...] 1) il non antagonismo dei valori e delle credenze alle quali le competenze auspiccate si ispirano con gli assunti e valori tradizionali; 2) l'esistenza di una esperienza collettiva di successo nell'esercizio delle nuove competenze; 3) l'esistenza di una leadership che favorisce l'interpretazione retrospettiva e mitica del successo [...]. (Gagliardi, 1986, pp. 434-436)

En este sentido, el autor sostiene que el cambio cultural sólo es posible a través de un proceso gradual guiado por un liderazgo no adversario. Lo que más importa, además, no es de quién es el éxito, porque también puede ser de una persona o de un grupo o, incluso, ser el resultado de una combinación totalmente fortuita y aleatoria. Lo importante, sin embargo, es que se puede racionalizar como un éxito colectivo y vivirlo emocionalmente como tal. Sin éxito, todos los argumentos del líder no serán seguidos, su papel, de hecho, es sobre todo crear las condiciones emocionales y operativas que conducen al éxito, tal como lo describe Gagliardi a través de la reescritura del "círculo virtuoso" (Figura 12).

Figura 12

El cambio cultural como "proceso incremental" según la perspectiva de Gagliardi (1986, p. 437).



Fuente: Gagliardi, P. (a cura di), (1986). *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.437

4.2.1 *Leadership* escolar

La función del *leader* e la *leadership* son variables fundamentales para movilizar recursos, orientar el cambio y garantizar la estabilidad de la dinámica organizativa en los procesos internos y externos.

En las organizaciones escolares la *leadership* tiene que lidiar con dinámicas internas y procesos sociales delicados y complejos.

Desde el punto de vista funcional, el director es responsable de la gestión del centro y realiza funciones fundamentales de conexión con las instituciones locales y la administración central, de la que depende legalmente (*manager*).

Por otra parte, su contratación, que sólo puede tener lugar entre el personal docente, demuestra que debe tener bien identificadas las competencias técnicas (didácticas) y culturales, imprescindibles para dirigir una organización compleja como la escuela (*leadership*).

De hecho, como se ha subrayado repetidamente en esta investigación (3.2 La organización de las escuelas), las escuelas no son meras organizaciones burocráticas o profesionales. El corazón del proceso operativo, de hecho, está representado por la relación entre los profesores y los alumnos y sus familias, quienes, es bueno subrayar, al impartir sus enseñanzas, son "libres" (Art. 33 Cost.) de decidir cómo enseñar incluso dentro de las limitaciones definidas por las directrices elaboradas por el Ministerio y por el Piano dell'Offerta Formativa (POF) (Art. 3 y 8, DPR 8 de marzo de 1999, n.275).

Además, la acción del líder escolar en las escuelas italianas está condicionada por un conjunto de relaciones que se expresan a través del órgano de decisión política de las escuelas (Consejo Escolar) y el órgano técnico (Junta de Profesores), por la organización y coordinación de los órganos técnicos y administrativos (gestión administrativa y financiera, organización del personal técnico, auxiliar y administrativo).

La *leadership* escolar, por tanto, debe caracterizarse por unas competencias refinadas capaces de movilizar el consenso en torno a un proyecto educativo, naturalmente en continua transformación y ósmosis con el entorno exterior.

Un cuadro de tal complejidad proporciona un claro indicio de las características de la alta dirección de la institución escolar, es decir, de un gestor, preparado y proactivo,

dotado de recursos y libertad operativa dirigidos al éxito de la acción educativa y, sobre esta base, evaluado por los actos y decisiones tomados.

Sin embargo, como ya se ha señalado en la presentación de los perfiles legales (3.1 Autonomía de las escuelas: administrativa, organizativa, didáctica, de investigación y de experimentación), el director representa el símbolo del cambio y, al mismo tiempo, la imagen de la persistente ambigüedad que ha caracterizado a las escuelas, en algunos aspectos funcionalmente autónomas y, en otros, estructuralmente "incrustadas" en el aparato estatal (Sandulli, 2003; Vesperini, 2005).

En Inglaterra, los *governors* desempeñan una función importante en la *leadership* de la escuela, a través de la colaboración con el Director de la escuela y con la *senior leadership team* (su equipo de colaboradores cercanos). En la actualidad, se tiende a promover una *leadership* difusa en el que participan los *governors*, el Director de la escuela y *senior leadership team*, así como otros líderes clave de la escuela que tienen tres tareas fundamentales:

1. Proporcionar una visión estratégica
2. Actuar como "amigo crítico" (control y apoyo al mismo tiempo)
3. Garantizar la responsabilidad mediante la transparencia de los resultados (*accountability*).

1. Es esencial proporcionar una visión estratégica, lo que implica: acordar los objetivos, los valores y las políticas de la escuela; establecer objetivos; mejorar los resultados educativos; y establecer lo que la escuela debe hacer para lograrlos. Es necesaria una estrecha colaboración entre el Director de la escuela y el personal, motivada por la identidad de objetivos. 2. Actuar como "amigo crítico" es quizás la tarea más difícil para los *governors*. Pueden ofrecer una valiosa aportación sobre los problemas de rendimiento, incluidos los suyos propios. Para ello, deben ser capaces de supervisar el rendimiento de la escuela y evaluar sus puntos fuertes y débiles a nivel individual y organizativo. Deben basarse no sólo en los informes y datos proporcionados por el Director de la escuela, sino también en sus propias percepciones, corroboradas por las visitas ocasionales a la escuela durante las clases.

Es necesario establecer un clima de confianza, sensibilidad y apertura, que a menudo es difícil de crear debido a la rotación del personal.

3. La *accountability* tiene una dimensión interna y otra externa. El principal mecanismo de responsabilidad interna es el sistema de *management* en función de los resultados (*Performance management system*) que es el deber estatutario de todo *Governing Body*. Ello implica la fijación de objetivos anuales y la posterior revisión de los resultados con respecto a dichos objetivos. Los *governors* desempeñan esta función junto con el Director de la escuela.

La revisión del rendimiento puede afectar al salario, al desarrollo profesional y a los futuros programas de enseñanza del personal docente.

Los *governors* también tienen una serie de obligaciones:

- Garantizar el cumplimiento de las leyes y normas por parte de la escuela.
- Definir el plan estratégico y el presupuesto.
- Garantizar el buen funcionamiento de la escuela y comprobar el trabajo del director y del personal.

Pero, ¿cuáles son los puntos críticos? Ciertamente, la dificultad de elegir *governors* adecuados, especialmente en determinadas zonas urbanas; la actitud del Director del centro educativo hacia el *Governing Body*, que a veces obstaculiza su labor; por último, la falta de información adecuada para que los *governors* puedan basar su juicio sobre la eficacia de su centro educativo, dada la estrecha relación existente entre una *leadership* eficaz y un centro escolar de éxito.

La *leadership* escolar, de hecho, según algunos comentaristas, aparece marcado por una "sobrecarga" de expectativas y por la escasez de medios disponibles que limitan los espacios operativos en la dirección de la organización escolar. Por un lado, se encuentra inmerso en un contexto institucional caracterizado por el conflicto entre el centro y la periferia, no resuelto por la constitucionalización de la autonomía escolar, que tuvo lugar con la reforma constitucional del Título V. Por otro lado, no existen sistemas de evaluación de la actuación del Director, que desde hace tiempo contempla el CCNL para el ámbito de la gestión escolar y los procesos de *accountability*. Precisamente por ello, como señala Serpieri (2007), en la literatura se comparan diferentes enfoques, desde la recuperación o fortalecimiento del liderazgo democrático y distribuido hasta la persistente petición de reforzar el perfil directivo del líder escolar. Sin embargo, está claro, continúa este autor, que el liderazgo de las escuelas debe ser capaz de lidiar con el incesante flujo de redes sociales e institucionales con las que está en contacto (incluso a través de formas

de asociación público-privada), debe tener una mayor autonomía de instrumentos y recursos y, sobre todo, la selección de los líderes escolares debe hacerse a través de formas de evaluar las habilidades relacionales y profesionales radicalmente diferentes de las que, incluso hoy en día, se seleccionan los candidatos a la función de liderazgo.

En este marco, resulta útil seleccionar, sin ninguna pretensión de exhaustividad, algunas teorías sobre el liderazgo que ayudan a comprender, en particular, el papel crucial del directivo en las organizaciones escolares y sugieren algunas políticas de intervención, justo a la luz de la dimensión emergente y apremiante que asumen los procesos de inclusión, como se muestra en la parte especial de esta investigación.

En primer lugar, es necesario distinguir la función *management* de la función de *leadership*.

Según J. P. Kotter (1990) los dos términos se refieren a dos formas distintas y a la vez complementarias de actuar, cada una caracterizada por sus propias actividades y funciones, pero ambas indispensables para el éxito, es decir, para salir airoso de la complejidad del "mercado", que en nuestro caso se remonta a la complejidad de la estructura organizativa de los centros escolares formada por diferentes dimensiones: administrativa, profesional, educativa y de vinculación con el territorio entendido como comunidad socioeconómica. Según el autor, una organización tendrá éxito en la medida en que estas dos funciones sean fuertes y estén equilibradas. Dado que no es seguro que un buen gestor sea también un buen líder y viceversa, una organización de éxito es precisamente la que, teniendo en cuenta este aspecto, toma en consideración ambos perfiles y se compromete a integrarlos en la propia organización.

La diferencia entre *management* y *leadership*, según Kotter, radica en que: la primera se mide por la complejidad, sin una gestión eficaz las organizaciones complejas tienden a volverse caóticas y a comprometer la propia existencia de la organización, por el contrario, una gestión eficaz produce orden y consistencia en la dimensión clave de la organización, es decir, en la "calidad" y "rentabilidad de los productos". El *management*, así entendida, ejerce el control sobre las personas dirigiéndolas en la dirección correcta.

La *leadership*, en cambio, se mide por el cambio; motiva a las personas satisfaciendo sus necesidades básicas.

En un sistema complejo, una organización, para sobrevivir y ser competitiva, debe realizar cambios constantes, pero a medida que los cambios aumentan, también aumenta

la demanda de liderazgo. Por lo tanto, medirse con la complejidad y el cambio significa definir las actividades específicas de *management* e de la *leadership*.

Según el autor:

[...] La dirección desarrolla las capacidades para realizar su plan a través de procesos de organización y a través de las personas: crear una estructura organizativa y un conjunto de funciones correspondientes a los requisitos del plan, asignando funciones a personas cualificadas, compartiendo el plan con aquellas personas cualificadas, compartiendo el plan con los implicados, delegando la responsabilidad de la aplicación del plan y para la aplicación del plan, el establecimiento de sistemas y dispositivos de control aplicación [mientras que] la actividad de liderazgo correspondiente es orientación de las personas es [es decir,] comunicar las decisiones tomadas a aquellos que se consideran capaces de crear coaliciones en línea con la visión y están motivados para adoptarla [...]. (Kotter, 1990, p. 19)

Además, según Kotter, mientras que el *management* garantiza la ejecución del plan mediante procesos de control y resolución de problemas, la *leadership*, en cambio, recurre a la motivación y la inspiración, es decir, hace que las personas se muevan en la dirección correcta, a pesar de las limitaciones y la resistencia al cambio, aprovechando las necesidades, los valores y las emociones individuales.

Establecer la dirección del cambio se convierte en algo crucial en la función de *leadership*, que no coincide ni con la programación ni con la planificación (tareas directivas deductivas orientadas a la obtención de resultados esperados más que a la generación del cambio). La *leadership* relacionado con la definición de la dirección tiene que ver con la creación de visiones y estrategias. La dimensión crucial de una visión no es su originalidad, de hecho, a menudo, sostiene el autor, las visiones efectivas tienen una calidad ordinaria, consistente en su mayoría en ideas ya conocidas. Es la combinación particular de estas ideas y su configuración lo que resulta exitoso. Un aspecto interesante es que las visiones y estrategias ganadoras deben adaptarse a los intereses de algunos referentes significativos (clientes, empleados, accionistas) y al grado de facilidad para traducirse en una estrategia competitiva factible. El error constante en muchas organizaciones es trasladar toda idea a la programación y la planificación, como si fueran una panacea que, en realidad, sostiene este autor, esconde la incapacidad de adaptarse a un entorno económico o social competitivo y dinámico, generando organizaciones "sobregestionadas" y, al mismo tiempo, "infraorientadas". De hecho, argumenta Kotter:

[. . .] Sin una visión y una estrategia que limiten el proceso de planificación o lo guíen, cualquier contingencia se convierte en objeto de un plan [...].

La planificación funciona cuando no se considera como un sustituto de la definición de la dirección, sino como un dirección, sino como complemento de la misma [...] un proceso adecuado de la dirección a tomar proporciona orientación para la aplicación efectiva de la planificación, ayudando a clarificar qué tipo de planificación debe considerarse fundamental y cuál irrelevante [...]. (Kotter, 1990, pp. 21-2).

En consecuencia, la tarea de los líderes no es organizar a las personas, sino orientarlas, facilitando así su proceso de *empowerment*. Por lo tanto, según la perspectiva de Kotter, un buen líder debe ser capaz de motivar a las personas: definiendo la visión de la organización, apoyando los esfuerzos de los empleados en la consecución de la visión, proporcionándoles coaching, feedback y pautas de comportamiento, ayudando así a las personas a crecer profesionalmente y a fortalecer su autoestima, reconociendo y premiando el éxito, lo que además de dar un sentido de logro, también da un sentido de pertenencia a una organización que cuida de ellos. Kotter subraya, por último, que la tarea de las organizaciones de éxito es desarrollar una cultura de liderazgo centrada en la creación de oportunidades de crecimiento profesional y de recompensas expresivas y materiales, que contribuyan a institucionalizar la cultura de liderazgo como elemento distintivo de la acción organizativa (Kotter, 1990).

En lo que respecta a las organizaciones educativas, cabe referirse a los extensos ensayos de Sarpieri (2000), que ponen de manifiesto la dificultad de enmarcar las teorías de liderazgo educativo en un proceso diacrónico fácilmente reconocible. De hecho, piensa que la "torre de Babel" constituye el espacio comunicativo más adecuado para representar la cantidad y la calidad del discurso interdisciplinar sobre la *leadership* (Sarpieri, 2000).

Hablar de *leadership* educativa, para este autor, también corresponde a una verdadera aventura. Equivale a moverse por un laberinto hecho de marañas, duplicidades, contradicciones y atrasos, que en la literatura internacional ha dado lugar a la aparición de una serie de nuevos enfoques sobre la *leadership* o al resultado de una reconceptualización de vertientes y enfoques anteriores (Sarpieri, 2007) (Tabla 22).

Tabla 22

Mapa de la *leadership* (según la perspectiva de Serpieri): los Discursos y los Focos (Serpieri, 2007, p. 13).

| Discorsi Focus | Istituzionale (Normativa) | Professionale | Organizzativo- Manageriale (Strumentale) | Sociale Critico (Politica) | Postmodernità- Postumanista (Relativista) |
|--------------------------|---|---------------|--|--|---|
| Individuo | Morale (Fullan, 2003; Hodgkinson, 1991; Sergiovanni, 1992) Istruzionale (Hallinger, 2005) Trasformazionale (Leithwood, Tomlinson e Genge, 1996) | | Managerial (Leithwood, Duke 1999; Levacic, Glover 1997) Talent (MacBeath 2006) Self-managing (Caldwell, Spinkins 1992, 1998) Re-imagining (Caldwell 2006) System-leader (Hopkins 2006) | Micropolitiche (Ball, 1987) | |
| Contesto relazionale | Post- trasformazionale (Leithwood, Steinbach, 1999) Distribuita (Harris, 2004) Leadership for learning (Earley, Weindling, 2004) | | | Micropolitica democratica (Blase, Anderson, 1995) Collaborativa (Telford, 1996) | Distribuita (Gronn, 2000; 2003; Spillane, 2006) |
| Network istituzionale | Sostenibile (Heargraves, Fink, 2006) | | | Democratica (Woods, 2005) | Retorica (Ball, 2005) Ironica- Temperata (Hoyle, Wallace, 2005) Contestuale (Bottery, 2006) Ecologica (Bottery, 2004) |

Fuente: Serpieri, R. (2007). *Leadership distribuita*. Dipartimento di Sociologia – Università «Federico II» di Napoli.

En el conjunto de estudios que conforman el enmarañado discurso sobre la *leadership* educativo, Serpieri hace especial hincapié en el discurso institucional-profesional, que ha

dado lugar a una verdadera vertiente de estudios llenos de interés y sugerencias para el análisis de las organizaciones educativas.

Las elaboraciones que se remontan a las teorías institucionales-profesionales, ven a la escuela como una institución, construida socialmente sobre bases normativas (orientaciones de valores, creencias, sistemas de significados, costumbres) consideradas "adecuadas" tanto por los profesores como por los gestores escolares. La definición de los criterios de adecuación que se delega, sobre todo en los profesores, determina una lógica normativa de actuación.

Según Serpieri, la mayoría de los enfoques sobre la *leadership* educativa se han centrado en el aspecto profesional (institucional-profesional), en particular en el papel que debe desempeñar el director de la institución y, según el papel asumido, han surgido verdaderas orientaciones normativas. Entre los enfoques más relevantes de esta vertiente, el autor incluye: el *leadership* "moral", el "instructivo" y el "transformacional".

La *leadership* moral hace hincapié en las cualidades de liderazgo del *líder* para orientar los valores de la profesión docente hacia los objetivos institucionales de la escuela (Hodgkinson, 1991; Sergio-vanni, 1992). La escuela, según este enfoque, se entiende como un cuerpo social, es decir, como una comunidad, que se ocupa de un bien público por excelencia, la educación (Fullan, 2003). La *leadership* moral aspira a ir más allá de *leadership* basado en roles formales, identificando otros, como la colegialidad, la mejora del trabajo profesional, el desarrollo de normas comunitarias (Sergiovanni, 1992).

En la *leadership* educativa, la atención sigue centrándose en el papel del *líder*, pero la función de la orientación en la práctica de la experiencia adquiere importancia. El *líder*, de hecho, es el super-experto capaz de dirigir, supervisar, evaluar, la práctica profesional (Hallinger, 2005), a veces, esta visión también invierte el lado instrumental del discurso directivo, evaluando el impacto de la acción del *líder*.

Por último, la *leadership* transformacional se centra en la capacidad del *líder* para fomentar el cambio y movilizar los recursos de la organización.

Este enfoque se basa en la elaboración de Burns (1978) de la dialéctica entre transacción y transformación. Burns sostiene que la esencia de la *leadership* transformacional está en las relaciones entre las motivaciones, los recursos, los líderes y el personal, y que los dos estilos de *leadership* (transaccional y transformacional) se contraponen, ya que el liderazgo transaccional no implica cambios. Por el contrario, la

característica del estilo de *leadership* transformacional es precisamente su disposición al cambio.

Los estudios de Leithwood, Tomlinson y Genge (1996) sobre la *leadership* transformacional van más allá del trabajo de Burns. Estos autores destacan los rasgos distintivos del enfoque transformacional, trazando nueve características de *leadership*: el carisma; la generación de consensos; la orientación al éxito; las políticas de puertas abiertas; la estimulación intelectual del personal; el impulso del modelado, mediante el fomento de la confianza de los profesores en sus propias capacidades; el uso de recompensas contingentes, tanto materiales como con el reconocimiento público del trabajo realizado por el personal; la capacidad de gestionar el poder de decisión recurriendo a la delegación (*leadership* distribuida); y, no menos importante, se distingue por su capacidad de construir la cultura organizativa de la escuela. Esta última dimensión, como se ha visto ampliamente en el párrafo anterior, indica una serie de comportamientos que el líder debe activar para desarrollar normas, valores y creencias reconocidas por el personal: reforzar las normas que han producido resultados excelentes; dar a conocer, en todo momento, los objetivos de la escuela; activar símbolos y rituales que permitan expresar el valor de la escuela en contextos públicos; utilizar mecanismos organizativos que apoyen los valores culturales y las formas colaborativas de la cultura y, por último, debe apelar a los valores compartidos para resolver los conflictos (Serpieri, 2000).

El segundo discurso, citado por Serpieri, es organizativo-gerencial, ya que asimila la escuela a otras organizaciones. Según esta línea de estudios, el *líder* educativo es, en primer lugar, el intérprete de la autonomía y, como tal, debe dirigir y gestionar los recursos profesionales para permitir que su escuela compita y rinda cuentas a los distintos grupos de interés.

Lo que es importante subrayar, según Serpieri, es que la instrumentalidad de la acción directiva acaba favoreciendo una visión de la *leadership* predominantemente centrada en la figura individual del *líder*, hasta el punto de que algunas corrientes de esta corriente hablan de talentos de *leadership*, como para subrayar su aspecto innato, mientras que las políticas de formación en *leadership* no son tenidas en cuenta por los partidarios de esta corriente de pensamiento (Serpieri, 2007). El tercer discurso de los estudios de *leadership* se denomina social-crítico.

Este enfoque considera la escuela como un lugar de reproducción y conflicto dentro del sistema social más amplio. El protagonista es el actor crítico, apoyado en una lógica de acción política que se apoya en principios de democracia y equidad. Una teoría que explica las características de este enfoque, destacada por Serpieri, es la teoría sobre los estilos de *leadership* elaborada por Ball (1987). Según este autor, de hecho, las organizaciones escolares son un lugar social de producción y reproducción de desigualdades. Las funciones básicas del *líder*, en estas organizaciones, según Ball, son básicamente dos: la tarea funcional y la tarea relacional, mientras que los estilos de *leadership* son cuatro:

- a) Interpersonal, que pone mucho énfasis en las relaciones interpersonales, fomentando el contacto cara a cara entre el gerente y el personal;
- b) Directivo, el *líder* escolar directivo es el jefe ejecutivo de la escuela, se relaciona con el personal a través de reuniones formales y comités y comunica sus decisiones a lo largo de líneas jerárquicas. El propósito de organizarse con un *líder* directivo es establecer un patrón organizativo no problemático, donde los roles importan más que las personas (deshumanización);
- c) Antagonista, en este caso el directivo es un estratega que tiene que gestionar la contención entre aliados y enemigos, su papel, por tanto, es persuadir y convencer;
- d) Autoritario. En este estilo, el *líder* se mueve haciendo valer su estatus y no está dispuesto a la confrontación. Ball señala que este estilo es bastante común entre los líderes que llevan mucho tiempo en el cargo o en escuelas en las que las tradiciones son muy sentidas y, por tanto, también muy apoyadas por la coalición dominante.

Los cuatro estilos, por tanto, representan cuatro formas diferentes de lograr la estabilidad política dentro de la organización (Serpieri, 2000). Serpieri, en referencia a Ball, subraya cómo el tema de la autonomía y la participación del profesorado son elementos cruciales para la expresión de *leadershi* escolar. De hecho, señala cómo este autor atribuye a la autonomía una poderosa función ideológica y, al mismo tiempo, una fuerte limitación a la participación de los profesores en el proceso de toma de decisiones.

De hecho, según Ball al enfatizar su autonomía, los profesores aceptan una serie de limitaciones y exclusiones ocultas y distorsionadas por los rituales de consulta y discusión colegiada, lo cual es muy diferente al acceso al proceso real de toma de decisiones. Sin embargo, Serpieri señala que la relación con los profesores es una cuestión organizativa

crucial para la dirección de los centros, ya que entre los profesores la autonomía en el desempeño de su trabajo se ha convertido en un importante referente cultural. Esto implica que cualquier cambio destinado a hacer más eficaz el proceso de enseñanza y el funcionamiento de las escuelas, para tener éxito, debe incluir la participación de los profesores (Serpieri, 2000).

Las formas diferenciadas de participación (o no participación), que surgen de los diferentes estilos de *leadership* derivados del análisis de Ball, han sido reelaboradas por Serpieri en la Tabla 23.

Tabla 23

Estilos de leadership escolar según la perspectiva de Ball (1987)

| Stili di <i>leadership</i> | Forme di partecipazione | Risposte all'opposizione | Strategie di controllo |
|----------------------------|--|--------------------------|-----------------------------------|
| <i>Interpersonale</i> | Consultazione personale e manovre di corridoio | Compromesso | Attuazioni private di persuasione |
| <i>Manageriale</i> | Commissioni e incontri formali | Rinvio | Pianificazione di tempo e agende |
| <i>Antagonistica</i> | Incontri pubblici e dibattiti aperti | Confronto | Attuazioni private e persuasione |
| <i>Autoritario</i> | Ostacola il pubblico accesso alla voce | Soffocamento | Isolamento, segretezza |

Fuente: Serpieri, R. (2000), in, (a cura di) Serpieri e Benadusi (2000:88). *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci

Dentro del discurso crítico-social se encuentra también el enfoque de Telford (1996) de *leadership* colaborativa, que se centra en la cuestión política, es decir, en la co-determinación de los fines, que se basa en la cooperación entre los líderes y los profesores, que, por lo tanto, concibe las escuelas como lugares de aprendizaje continuo tanto para los profesores como para los alumnos (Serpieri, 2007).

En la vertiente del pensamiento crítico-social, se encuentra también el enfoque de *leadership* democrática (Woods, 2005), en el que se combinan dos dimensiones: la acción de *leadership* y las propiedades estructurales" de la organización escolar; la mediación de la "práctica". Por un lado, está el espacio de acción del *líder*, que se convierte en el

intérprete de las necesidades de la democratización, se le reconocen algunas habilidades consideradas indispensables. Por otro lado, reconocemos ciertos rasgos estructurales e institucionales que caracterizan a la escuela en términos de dialéctica entre diferentes elementos estructurales y sociales contradictorios, en primer lugar la contradicción entre selección versus igualdad. La *leadership* democrática reconoce la posibilidad-necesidad de un "compromiso con la práctica" para el actor social, renunciando a las pretensiones heroico-voluntaristas del papel de *líder*:

[...] La logica emancipatoria di tale approccio coinvolge tutti gli attori che entrano nel gioco dei network istituzionali: In tal senso, si può comprendere come quella democratica sia una concezione di leadership congruente con l'idea di orchestrazione (Wallace, 2003) e di micro genesi del cambiamento, attraverso piccoli atti creativi [...]. (Serpieri, 2007, p. 8)

La importancia del tema de la *leadership* democrática, como ya hemos mencionado, es subrayada también por algunas reconstrucciones jurídicas (Sandulli, 2003), por el carácter diferencial de la dirección de los colegios respecto a la administrativa, que [. . .] "deriva de la capacidad, por así decirlo, dialéctica, de adquirir el consenso de los colegios, formados por diferentes componentes, exponentes de intereses, a veces conflictivos" [. . .] (Sandulli, 2003, p. 204).

El último discurso sobre la *leadership* educativa, mencionado por Serpieri, se define como posmoderno-posthumanista. En este enfoque no hay actores privilegiados, la "lógica de la acción" se sustituye por la relatividad de los puntos de vista y la realidad se representa como un ensamblaje, un resultado no evidente de las construcciones sociales, que puede extraerse a través de una interpretación altamente idiosincrásica (Serpieri, 2007).

4.2.2 La escuela inclusiva

Hablar de escuelas inclusivas significa referirse a escuelas que, en primer lugar, promueven el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, es decir, un proceso que involucra plena y profundamente a la escuela en su forma de pensar, decidir y organizar sus recursos, tanto humanos como materiales. Esto significa que es impensable tratar de dar una identidad inclusiva a una escuela delegando esta tarea sólo en pequeños grupos de personas dispuestas o en proyectos individuales. El cambio debe ser más bien estructural, desde el contenido del plan de estudios hasta el estilo de toma de decisiones, desde la enseñanza en el aula hasta el apoyo y el aprendizaje (Dovigo, 2007).

El proceso inclusivo, por tanto, es un proceso evolutivo y “*in progress*”, por lo que siempre es necesario crear una “tensión creativa” que permita a las escuelas aumentar su capacidad para responder a las necesidades de todos los alumnos, apoyando su participación y aprendizaje (Ainscow, 1999).

La educación inclusiva requiere, por tanto, un examen minucioso de cada aspecto del contexto escolar y social en el que se inserta la escuela, abordando los problemas a nivel macro y micro, es decir, a nivel político-institucional y social y a nivel personal e interpersonal dentro de las realidades escolares individuales, así como las consecuencias políticas de trabajar en estos niveles (Sayed et al., 2003).

El Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE), en este sentido, identifica algunos elementos esenciales que debe tener una escuela inclusiva:

- Community base*, debe reflejar la comunidad en su conjunto, por lo que debe ser abierta, positiva y heterogénea, no selectiva y no excluyente;
- Barrier-free*, debe ser accesible para todos tanto física (en términos de barreras arquitectónicas) como educativamente (en términos de currículo, sistemas de apoyo y métodos de comunicación);
- Promotes collaboration*, debe colaborar con otras escuelas en lugar de competir con ellas;
- Promotes equality*, debe ser una democracia en la que todos los miembros tengan derechos y responsabilidades, así como la misma posibilidad de beneficiarse y participar en la educación que ofrece la escuela.

El Council for Exceptional Children (CEC, 1994) también propone algunos principios, muy similares a los propuestos por el CSIE:

- una visión clara y compartida de la igualdad y la inclusión;
- una *leadership* que promueva públicamente la inclusión y la igualdad de oportunidades;
- un *array of services*, es decir, una serie de servicios coordinados en el ámbito de la educación y entre las agencias de personal;
- un *systems for co-operation* dentro de la escuela para promover redes de apoyo naturales entre los estudiantes y el personal;
- aplicar estrategias como el *peer tutoring*, el sistema de compañeros, el aprendizaje cooperativo y otras formas de conexión espontánea entre los estudiantes, así como las relaciones y el apoyo continuos;
- *flexible roles and responsibilities* previendo cambios en las funciones y responsabilidades del personal;
- por último, *partnerships with parents*, una alianza con los padres para que participen en la planificación y aplicación de las estrategias de la escuela inclusiva (Thomas, Walker y Webb, 1998).

A partir de estos elementos esquemáticos subrayados por la literatura, que no es exhaustiva sobre el tema, cabe preguntarse, de acuerdo con algunos autores (Ainscow, 2005), cuáles son las "palancas" sobre las que hay que intervenir para generar el cambio hacia una perspectiva inclusiva.

La teoría de la *learning organisation* señala que la respuesta de las empresas líderes a los diversos retos procedentes del entorno se produce tanto a través de un proceso creciente de aprendizaje adaptativo, que se refiere a la capacidad de las organizaciones para responder a situaciones contingentes, como, sobre todo, a través del aprendizaje generativo, que se refiere a la creación e impulso del conocimiento (Senge, 1999). El análisis de Senge distingue entre la "complejidad de lo particular", que se produce ante muchas variables, y la complejidad dinámica, que se refiere a los cambios a largo plazo.

La capacidad de intervenir sobre la complejidad dinámica representa lo que Senge llama el "alto apalancamiento" de la intervención sobre los cambios profundos a largo plazo (Senge, 1999). Con referencia a las organizaciones escolares, Ainscow (2005) señala que los posibles ejemplos de actividades de "bajo apalancamiento" en la educación

pueden ser la producción de documentos políticos, las conferencias y los cursos de formación.

Aunque este tipo de iniciativas pueden contribuir al clima organizativo, generalmente no conducen a cambios significativos en el pensamiento y la práctica.

En cambio, según la teoría de la *learning organization*, si se adopta el aprendizaje generativo, es posible captar el origen sistémico de los problemas. La *learning organization*, de hecho, se basa en el principio de la "tensión creativa", es decir, una tensión intrínseca y generativa, lo que, una vez más, nos remite a la visión de una organización, que nunca agota el impulso de cambio porque siempre habrá una visión posterior, un nuevo aprendizaje que alcanzar.

A diferencia del aprendizaje sólo adaptativo, que busca responder a problemas contingentes (Senge, 1999).

Por otro lado, Ainscow, Booth y Dyson (2003) consideran que el desarrollo de prácticas inclusivas no está tan vinculado a la adopción de nuevas tecnologías como afirman algunos autores (Stainback y Stainback, 1990), sino a los procesos de aprendizaje social que se desarrollan en un lugar de trabajo. En este caso, los procesos de aprendizaje social representan las "altas palancas" para afrontar y producir el cambio. Los mismos autores, a este respecto, recurren a la teoría social del aprendizaje de E. Wenger (1998) y a su concepto fundamental de comunidades de práctica, que considera el aprendizaje como un fenómeno social y una experiencia situada. Incluso si el concepto de comunidades de práctica no representa una panacea para el desarrollo de prácticas inclusivas, puede, sin embargo, dar sentido al proceso social de aprendizaje, como un poderoso mediador del significado (Ainscow et al., 2003).

De hecho, el propio Wenger, en su teoría, hace hincapié en las relaciones interpersonales que implican imitación y modelado y en el estudio de los procesos cognitivos a través de los cuales la observación puede convertirse en una fuente de aprendizaje (Wenger, 1998) (Figura 13).

Figura 13

Los componentes de una teoría social del aprendizaje (por E. Wenger)



Fuente: Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press: Cambridge. Trad. It. (a cura di) Merlini, R. (2006), *Comunità di Pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Wenger es uno de los autores de referencia en la literatura que ha tratado el proceso inclusivo, ya que pone énfasis en las formas en que se desarrollan las prácticas dentro de una escuela, que deben tener en cuenta los procesos sociales de aprendizaje (Sandill et al., 2008).

En efecto, como sostiene Ainscow, la implantación de prácticas inclusivas en una escuela requiere una visión compartida que dirija el debate profesional sobre la práctica y sea capaz de orientar los esfuerzos (a menudo auténticos conflictos) y de establecer métodos de trabajo que permitan recoger y dar sentido a las distintas informaciones.

Igualmente importante es el desarrollo de un lenguaje común a través del cual los colegas puedan reconocerse y con el que puedan dialogar entre sí sobre aspectos de su práctica.

El autor sostiene que los profesores, durante sus encuentros formales e informales, actúan de forma casi automática recurriendo al conocimiento tácito derivado de un código lingüístico específico.

Estos momentos de puesta en común, dentro de una visión común, son muy importantes tanto para la ayuda mutua en el desarrollo de nuevas prácticas como para la revisión de las posiciones de enseñanza y evaluación de los alumnos. Sin embargo, la introducción de este tipo de procesos no está exenta de problemas, sobre todo cuando se trata de ponerlos en práctica en contextos organizativos caracterizados por estructuras burocráticas rígidas que dejan poco espacio para una auténtica colaboración. O en centros con escasez de personal, problemas de tamaño de las clases, falta de apoyo o de personal administrativo (Ainscow, 1990).

Por ello, algunos autores consideran que el aprendizaje social se ve más favorecido en las organizaciones en las que el principal mecanismo de coordinación es la adhocracia (la adaptación recíproca de Mintzberg), ya analizada en este capítulo. Este modelo organizativo, de hecho, induciría a los profesores y a los alumnos a una relación dialéctica, requiriendo remodelar la estructura organizativa para adherirse (ad hoc) a sus necesidades (Skrtic, 1991).

A través de la colaboración/adaptación mutua, los profesores participarían en la reingeniería de sus prácticas para hacerlas más receptivas y flexibles con el fin de satisfacer las necesidades de todos, de modo que las dificultades y la diversidad dejaran de ser vistas como un problema (Ainscow & Sandill, 2010). En esta perspectiva, Ainscow sugiere una serie de condiciones organizativas necesarias para la construcción de un clima de colaboración, capaz de producir respuestas inclusivas:

[...] effective leadership, not only by the headteacher but spread throughout the school; involvement of staff, students and community in school policies and decisions; a commitment to collaborative planning; coordination strategies, particularly in relation to the use of time; attention to the potential benefits of enquiry and reflection; and a policy for staff development that focuses on classroom [...]. (Ainscow, 1999, p. 124)

Todas estas perspectivas que ponen el acento en las variables culturales de la acción organizativa de las escuelas convergen y a la vez se nutren de las teorías sobre el currículo escolar (1.3 Paradigmas de referencia). En el sistema escolar italiano se ha subestimado constantemente la interdependencia entre los marcos legales, la cultura didáctica y las estructuras escolares. Esta es la tesis de Fassari (2000), quien, utilizando la teoría de

Bernstein (1971) sobre los nuevos códigos lingüísticos elaborados a principios de los años setenta, sostiene que para la escuela de la autonomía es crucial la cohesión y la coordinación de la organización.

De hecho, Bernstein sostiene que las disciplinas ya no se perciben de forma aislada, sino integradas, y, por tanto, ya no hay que hablar de un currículo basado en colecciones (códigos seriados), sino de un currículo integrado (códigos integrados), que hace hincapié en los aspectos procesuales del aprendizaje más que en la idea acumulativa y medible de los conocimientos aprendidos. Con esta contribución, el autor inició una reflexión sobre las características culturales de los currículos, indicando una nueva perspectiva de integración entre las disciplinas, los conocimientos y los actores escolares, capaz de responder al cambio ideológico que implicó diferentes dimensiones de la acción de las instituciones escolares: la dimensión valorativa, la estructuración del currículo y la dimensión organizativa. Sin embargo, según Fassari, Bernstein subestimó la importancia de la dimensión organizativa en la estructuración del currículo (Fassari, 2000).

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE) es una organización independiente que sirve de plataforma de colaboración para los ministerios de educación de sus 31 países miembros. Italia e Inglaterra son miembros desde 1996.

Su trabajo se centra en mejorar todos los resultados de los estudiantes en todos los niveles del aprendizaje permanente inclusivo. Esto mejora las oportunidades de vida de los estudiantes y las posibilidades de participar activamente en la sociedad. La visión final compartida por los países miembros de la Agencia para los Sistemas Educativos Inclusivos es que todos los estudiantes de todas las edades vuelvan a disfrutar de oportunidades educativas significativas y de alta calidad en su comunidad local, junto con sus amigos y compañeros. Por lo tanto, esta visión es el centro de todo el trabajo de la Agencia.

Su principal objetivo es ayudar a los países miembros a mejorar sus políticas y prácticas educativas. Para ello, combinan las perspectivas de la política, la práctica y la investigación con el fin de proporcionar a los países miembros y a las partes interesadas a nivel europeo información y orientación contrastadas sobre la aplicación de la educación inclusiva.

En noviembre de 2013 EASNIE organizó una conferencia internacional que facilitó un debate abierto sobre la educación inclusiva. En el debate participaron todas las partes interesadas: responsables de la toma de decisiones, investigadores y profesionales, así como las personas con discapacidad y sus familias.

Hablar de educación inclusiva implica hablar de las diferencias: cómo tratar las diferencias en la escuela, en el aula y en el plan de estudios en general. El debate actual ya no se centra en la definición de la inclusión y en por qué es necesaria, sino en cómo conseguirla.

Cómo avanzar a nivel nacional, cómo aplicar las políticas adecuadas a nivel regional y local, cómo pueden los profesores afrontar mejor las diferencias en el aula; estas fueron las cuestiones clave planteadas en la conferencia.

Este documento presenta los cinco mensajes relevantes presentados por la Agencia y debatidos en grupo durante la conferencia. Se invitó a los participantes a debatir e integrar estos cinco mensajes clave:

- . Tan pronto como sea posible: el impacto positivo de la detección e intervención tempranas y las medidas proactivas.
- . La educación inclusiva es buena para todos: el impacto educativo y social positivo de la educación inclusiva.
- . Profesionales altamente cualificados: la importancia de contar con profesionales altamente cualificados en general y en particular entre los profesores.
- . Sistemas de apoyo y mecanismos de financiación: la necesidad de contar con sistemas de apoyo y mecanismos de financiación bien establecidos.
- . Datos fiables: la importancia de los datos, así como las ventajas y limitaciones de su uso.

Estos mensajes clave resumen una parte esencial del trabajo realizado por la Agencia en los últimos diez años y abordan cuestiones relevantes para la educación inclusiva.

4.2.3 Index for Inclusion: una herramienta para evaluar la metodología, la enseñanza y la evaluación.

La didáctica es la ciencia que define los métodos y las técnicas de enseñanza. El aprendizaje humano, aunque es un proceso espontáneo, se produce sobre todo a través de actividades de enseñanza, es decir, vías de aprendizaje orientadas a fines específicos (aprender a leer y escribir, prepararse para ejercer una profesión, aprender un nuevo idioma, etc.). Para cada propósito, hay que identificar los métodos apropiados y ésta es precisamente la tarea de la didáctica. Los métodos de enseñanza han evolucionado considerablemente a lo largo de los años. Los recientes avances en las tecnologías de la comunicación han enriquecido la riqueza de las herramientas utilizadas para la enseñanza, dando un fuerte impulso al desarrollo de la didáctica. La didáctica, por tanto, es la ciencia de los métodos de enseñanza; desarrolla y ensaya procedimientos, técnicas e instrumentos que se aplican a la educación. (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012).

La inclusión escolar respeta las necesidades o requerimientos de todos, diseñando y organizando los entornos y actividades de aprendizaje de forma que todos puedan participar en la vida del aula y en el aprendizaje, de la forma más activa, autónoma y útil posible (para sí mismos y para los demás).

La enseñanza inclusiva es una forma justa y responsable de enseñar, que es responsabilidad de todos los profesores, no solo de los de apoyo, y está dirigida a todos los alumnos, no solo a los que tienen BES (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012).

Todos los profesores, individualmente y agrupados en consejos de clase, deben ser capaces de planificar y desarrollar su disciplina de forma inclusiva, adoptando una enseñanza creativa, adaptativa, flexible y lo más cercana posible a la realidad (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012). Esto implica superar cualquier rigidez metodológica y abrirse a una relación dialógica/afectiva, que garantice la comprensión de las necesidades y la aplicación de respuestas funcionales. En concreto, se requiere que el profesor adopte un modelo de enseñanza democrático compuesto por estrategias y metodologías adaptadas a las necesidades que fomenten la comunicación interactiva con sus alumnos para que éstos pasen de un papel más pasivo, entendido como

oyentes y usuarios pasivos de la información, propio del modelo autoritario, a otro más activo y participativo. Los profesores también deben permitir que sus alumnos expresen sus ideas con tranquilidad, sin miedo a equivocarse o a ser juzgados o censurados, y al mismo tiempo potenciar la participación con estímulos, actuando como modelos expertos para los alumnos y mostrándoles cómo utilizar y generalizar las distintas estrategias.

El aula inclusiva debe considerarse como una microsociedad que se organiza de forma democrática para vivir mejor, donde la realización interpersonal se basa en valores compartidos por alumnos y profesores. Un clima escolar más inclusivo permite que todos se sientan aceptados, comprendidos y valorados, y desarrolla un sentido de pertenencia, interdependencia positiva y fortaleza.

La escuela y la familia son contextos con finalidades educativas diferentes y no deben confundirse, pero la colaboración, el intercambio, el respeto mutuo de los diferentes roles, hacen que el "viaje" de casa a la escuela sea más sereno y menos tortuoso. Además de las reuniones con los grupos de padres, son fundamentales las entrevistas individuales, para intercambiar conocimientos, acordar los objetivos a perseguir para llegar juntos a una descripción no sólo de las dificultades, sino también de los recursos del niño.

La relación escuela-familia debe acompañar el recorrido de los niños desde su primer ingreso, a través de reuniones con los padres, para conocerse, comunicar las líneas maestras del programa, compartir los objetivos educativos y promover comportamientos positivos. Todo esto se hace respetando las diferencias, evitando la confusión de roles. La claridad en las diferencias sirve para evitar intrusiones peligrosas e interferencias mutuas.

Evaluar desde un punto de vista etimológico no sólo significa estimar, sino también atribuir valor. Es precisamente este segundo significado el que debe guiar la acción evaluadora de los profesores. Evaluar, de hecho, implica una actitud estática, la de un observador que, como experto, "a ojo", es decir, de forma subjetiva, resume cuánto conocimiento se ha transmitido al alumno. Atribuir valor, en cambio, se refiere a una actitud dinámica en la que el experto no se limita a observar y cuantificar, sino que, en primer lugar, conoce al alumno, sus características, sus estilos de aprendizaje, sus puntos fuertes y sus puntos débiles y, a la luz de todo ello, prepara formas y medios de evaluación adecuados para detectar la calidad, además de la cantidad, de los conocimientos que el alumno ha adquirido. No sólo, la atribución de valor implica también la conciencia y la participación activa del sujeto evaluado, porque el acto de evaluación es, en este sentido,

una formidable herramienta para fortalecer los constructos de autoestima y autoeficacia, fundamentales para la motivación para aprender.

Entendida en este sentido, la evaluación es, por su propia naturaleza, integradora, ya que responde al mismo tiempo a la necesidad de individualización y de personalización.

En el sentido de atribución de valor, de hecho, la evaluación es más que nunca una premisa, una base, un soporte, una certificación y un informe de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Esto significa que el acto de evaluación no puede prescindir de las características específicas del contexto, tanto en lo que respecta a la autoevaluación de la escuela como a la evaluación de los alumnos. Sólo así, de hecho, toma prestados, tomándolos como criterio, los conceptos que inspiran la acción docente, o como decíamos, el principio de individualización y personalización. Precisamente, teniendo en cuenta estos principios, se respetan y concretan las dos prioridades que representan: la igualdad social, a través de la garantía de la igualdad de oportunidades educativas, tal y como establece la Constitución, y la centralidad de la persona, en su compleja y múltiple singularidad irrepetible. De este modo, los procesos de evaluación se convierten en procesos inclusivos, anclados en el paradigma de la complejidad deseado por Morin (2000). Queda claro, pues, cómo, desde este punto de vista, el acto evaluativo se vuelve extremadamente delicado, ya que se articula en una pluralidad de facetas sin "aplanarse" en la unidimensionalidad del mero control cuantitativo, en sí mismo útil, pero ciertamente no suficiente y exhaustivo. Aquí entonces que los diferentes niveles de evaluación: desde la evaluación de los aprendizajes hasta la del instituto y el sistema, toman realmente las características señaladas por las normas, tanto el DPR 122/2009 como el DM 254/2012, finalizando con el proyecto del esquema del Dlgs 384, relativo precisamente a la evaluación y certificación de competencias de acuerdo con lo establecido en la L 107/2015, ya que se convierten en la base para la planificación, la mejora continua y la reflexión crítica sobre los procesos implementados.

La evaluación, por tanto, como alfa y omega de los procesos de enseñanza/aprendizaje, en una lógica que ciertamente no es meramente lineal, como desgraciadamente sigue ocurriendo en la actualidad, sino que podríamos definir como espiral, en tanto que permite el seguimiento constante y por tanto el ajuste continuo de la planificación educativo-

didáctica, no sólo para garantizar la eficacia de los procesos, sino sobre todo para garantizar el desarrollo integral de cada individuo en el respeto a toda la diversidad.

Tendremos una escuela verdaderamente inclusiva sólo cuando esta lógica impregne todo el sistema educativo, porque, sólo entonces, la evaluación será funcional al proyecto de vida de cada alumno y a su bienestar y dejará de ser sólo un acto debido o, peor aún, un arma impropia con la que mantener a raya a los niños.

En una perspectiva integradora, la evaluación debe ser siempre formativa, orientada a mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Es necesario entonces personalizar las formas de verificación en la formulación de las solicitudes y en las formas de elaboración por parte del alumno. La evaluación debe desarrollar procesos metacognitivos en el alumno y, por tanto, el feedback debe ser continuo, formativo y motivador y no punitivo o censorador.

El aprendizaje es un proceso activo de interiorización del conocimiento desde el contexto social al personal. El conocimiento tiene una base social y las competencias se desarrollan inicialmente por los intercambios, las relaciones, los vínculos que se construyen en el aula, en la escuela, en el territorio. En la enseñanza inclusiva, entran en juego los siguientes aspectos:

- . El problema específico.
- . La forma en que el sujeto responde a ese problema.
- . El contexto que puede convertirse en parte del problema o contribuir a la solución.
- . Las intervenciones no son sólo sobre el sujeto, sino sobre todo sobre el sistema, que está diseñado en todas sus variables para acoger a todos. Crear un contexto inclusivo significa ponerse desde el punto de vista de todos.

La pregunta que debemos responder es cuáles son las mejores estrategias para promover la inclusión en el aula. Para ello, es muy importante entender los supuestos epistemológicos en los que se basa el *Index for Inclusion*.

El *Index* es un recurso para apoyar el desarrollo inclusivo de las escuelas. Se trata de un documento exhaustivo que puede ayudar a identificar los distintos pasos necesarios para avanzar en el camino hacia la inclusión escolar. Los materiales se basan en la riqueza de conocimientos y experiencias que las personas tienen en relación con sus propias actividades, proporcionando una lectura crítica y al mismo tiempo un apoyo para el

desarrollo de cada escuela, independientemente del grado de "inclusividad" que se considere que se ha alcanzado (Booth y Ainscow, 2002).

El mismo proceso de desarrollo con el *Index* puede contribuir a la promoción de la inclusividad, ya que implica una autoevaluación detallada y cooperativa que se basa en las experiencias de todos los implicados en la actividad escolar. No se trata de evaluar las competencias individuales, sino de encontrar formas de apoyar la mejora escolar y profesional.

La fuerza del enfoque del *Index for Inclusion* reside en su ubicación en la confluencia de diferentes escuelas de pensamiento. Por un lado, la estructura de los trabajos sobre indicadores, en la que se basa la metodología del *Index*, remite a una tradición de estudio sustancialmente positivista que destaca la importancia de adoptar métodos rigurosos aplicados a la investigación empírica (Lazarsfeld, 1967; Boudon y Lazarsfeld, 1969).

A diferencia del enfoque original de Lazarsfeld, que utiliza indicadores principalmente numéricos, el *Index* trabaja con parámetros tanto cuantitativos como cualitativos. Lo importante está por encima de todo:

.la forma sistemática en que se realiza el reconocimiento con respecto a las cuestiones identificadas como sensibles;

.la actividad de control y verificación recursiva de los elementos adquiridos y las consideraciones que de ellos se desprenden;

.la atención a trabajar a través de categorías de análisis que siguen siendo lo suficientemente abiertas y modificables como para incorporar nuevas observaciones y descubrimientos que surgen de la recogida sobre el terreno. Este sistema permite a *Index* mantener una estructura de trabajo rigurosa y al mismo tiempo flexible, en la que el enfoque tradicional de la planificación organizativa deja espacio a un planteamiento diferente, orientado hacia una perspectiva de acción situada.

Suchman (2007) nos ayuda a comprender cómo el uso del sistema de indicadores por parte del Índice permite pasar del nivel de planificación, concebido como una representación abstracta, al del proyecto visto en cambio como un proceso no sólo de descripción sino también de modificación e intervención. De hecho, el objetivo del Índice no es simplemente realizar una descripción, por muy precisa y exhaustiva que sea, sino provocar un cambio efectivo que afecte a los aspectos culturales, organizativos y pedagógicos implicados en el proceso de transformación inclusiva. Por ello, es importante

subrayar cómo, junto con el criterio de metódica y exactitud, el trabajo del Índice se centra constantemente en la cuestión de la participación de todos los actores de la comunidad escolar.

Lo que el *Index* propone es principalmente la realización de un amplio trabajo de investigación, y sus preguntas son fundamentalmente el punto de partida para iniciar una amplia recogida de datos dentro y fuera de la escuela.

Lo que el *Index* nos invita a hacer a través de sus preguntas es a dotarnos de las herramientas para "volver a ver", para poder romper el insidioso diafragma de la rutina y así sacar a la luz los elementos inesperados de la vida escolar, nuevos no porque se introduzcan desde fuera (como suele ser la intención de las reformas) sino porque surgen de una atención más precisa a las personas y a los recursos ocultos. Al mismo tiempo, la investigación que el Índice propone promover dentro y fuera de la escuela es de tipo generalizado, acercándose mucho al modelo de investigación-acción. En los últimos años se ha abusado mucho de este término, atribuyéndolo a cualquier forma de investigación que ponga a los investigadores en contacto con sus sujetos de alguna manera (entrevistas, conversaciones, etc.). Sin embargo, si por investigación-acción entendemos la implicación directa en la investigación de los propios sujetos interesados en el posible cambio de la situación analizada, podemos reconocer con razón esta perspectiva como uno de los motivos inspiradores fundamentales del Índice. El objetivo de la actividad es, de hecho, promover la plena participación de los alumnos en la vida de la escuela. Sin embargo, como en cualquier proceso participativo, esto no puede lograrse por decreto, sino sólo a través de la progresiva implicación y activación de todas las partes implicadas (Reason & Bradbury, 2001).

Por tanto, la participación es tanto el fin como el medio de la actividad. Por lo tanto, es importante estructurar y articular este proceso participativo utilizando una amplia gama de herramientas y métodos. No todo se puede gestionar con reuniones de grupos grandes (consejo, asamblea, clase) que acentúan los aspectos formales y no facilitan la posibilidad de que cada persona exprese su propio punto de vista. Por otro lado, es necesario trabajar principalmente en pequeños grupos, siendo conscientes de que ello requiere una cierta capacidad de delegar decisiones operativas y, al mismo tiempo, mantener un vínculo constante entre los distintos grupos de trabajo. En este sentido el *Index* prevé la creación de un grupo de coordinación, cuyo objetivo no es centralizar la responsabilidad de la

planificación inclusiva, sino por el contrario convertirse en el motor de la difusión de la planificación, formulando propuestas y al mismo tiempo estimulando a todos los sujetos a participar con su aporte de indicaciones y análisis crítico.

El enfoque del *Index* consiste en formular preguntas de forma directa y sistemática, con el fin de solicitar una reflexión capaz de profundizar y poner en juego los diferentes puntos de vista sobre la realidad escolar. Así, mientras que para un italiano preguntar si la escuela puede acoger a todos los alumnos puede sonar casi como una ofensa, un cuestionamiento del buen nombre de la escuela, para un anglosajón significa, en cambio, "ir y ver", darse cuenta con sus propios ojos de cómo son realmente las cosas.

Desde este punto de vista, cuanto más precisas sean las preguntas, más claro será el panorama que se pueda dibujar a través de ellas y, por tanto, también la consiguiente posibilidad de intervención.

El método de trabajo propuesto por el *Index* presenta una estructura muy clara, según un modelo de árbol que partiendo de conceptos generales permite analizar aspectos muy concretos. Parte de las tres dimensiones fundamentales que intervienen en el cambio inclusivo en las escuelas: políticas, prácticas y culturas. Se identifican dos secciones para cada una de estas dimensiones (por ejemplo, para la dimensión "Creación de culturas inclusivas" las secciones "Construcción de comunidades" y "Afirmación de valores inclusivos"). Las tres dimensiones y las seis secciones vinculadas a ellas forman el marco general del trabajo de diseño inclusivo.

A su vez, cada sección se desglosa en varios indicadores (de cinco a once). A diferencia de las dimensiones y secciones, que se refieren a un nivel más abstracto, los indicadores representan el nivel directamente observable y medible ("operacionalizable"), lo que permite centrarse en un aspecto concreto (por ejemplo, la acogida) a partir de datos y situaciones precisas que permiten establecer puntos de referencia y hacer comparaciones. En otras palabras, los indicadores ayudan a identificar todos los elementos útiles para describir la implementación real de los procesos de inclusión, para mostrar su eficacia e impacto, para verificar la correspondencia entre los objetivos y los resultados, etc. (Dovigo, 2007, p. 1). (Dovigo, 2007, p. 76).

A su vez, para cada indicador del volumen se formulan una serie de preguntas que permiten a los operadores hacer más exacto y preciso el significado y, al mismo tiempo, adaptarlo al contexto escolar particular. Para facilitar aún más el trabajo en la parte final

del *Index*, se proponen una serie de formularios y cuestionarios que pueden utilizarse para iniciar el trabajo del proyecto, mediante una recopilación inicial de los puntos de vista de los alumnos y las familias sobre la escuela.

El *Index for Inclusion* muestra claramente la tendencia a pasar del concepto tradicional de discapacidad al de Necesidades Educativas Especiales.

En la legislación inglesa encontramos dos leyes importantes: la *Children Act* de 1989 y la *Disability Discrimination Act* de 1995 (Disability Rights Commission, 2002), que proponen dos definiciones importantes:

A child is disabled if he or she is blind, deaf or dumb, or suffers from a mental disorder of any kind, or is substantially and permanently handicapped by disease, trauma or disability congenital deformity or has any other disability as may be prescribed. (Children Act, 1989)

Esta definición, como es evidente, es muy similar a la que sigue vigente hoy en día en nuestro país, que es la base de la Ley Marco de Minusválidos, nº 104 de 1992: "Es minusválido quien tiene una deficiencia física, psíquica o sensorial, estabilizada o progresiva, que provoca dificultades de aprendizaje, de relación o de integración laboral y que determina un proceso de desventaja social o de marginación" (art. 3, Personas con derecho).

Sin embargo, la legislación inglesa de 1995 fue un paso más allá, definiendo a una persona como discapacitada si [...] "tiene una deficiencia física o mental que produce un efecto adverso (sustancial y a largo plazo) en su capacidad para llevar a cabo las actividades normales del día a día" (*Disability Discrimination Act*, 1995).

En esta definición más evolucionada, se hace más hincapié en el concepto de efecto negativo sobre las capacidades de la persona que en la categorización de las distintas causas patológicas. Sin embargo, la *Children Act* de 1989 también introdujo el concepto de "niño necesitado", que se definió como un niño que:

[...] has little likelihood or opportunity of achieving or maintaining a reasonable standard of health or development without local authority intervention of a special compensatory nature. A child in a state of need is also one whose health or development are easily or significantly impaired without local authority intervention, or the most traditionally disabled child.

Resulta interesante que en esta definición se haga hincapié en el concepto de salud y desarrollo, que puede verse dañado o ralentizado de diversas maneras. La legislación inglesa dio dos pasos más significativos entre 1996 y 2002: las tres leyes clave son la *Education Act* de 1996, la *Special Educational Needs and Disability*

Act de 2001 y su *Code of Practice* de aplicación, que entraron en vigor en enero de 2002 (*Department for Education and Skills*, 2001a; 2001b).

El Manual del Coordinador Escolar para las Necesidades Educativas Especiales especifica además que un niño con Necesidades Educativas Especiales [...] "es un niño que no responde de la manera esperada al plan de estudios o que no puede desenvolverse en el entorno normal del aula sin ayuda adicional" (*The SENCO Handbook*; Cowne, 2003, p. 14).

4.2.4 El proceso de integración en Italia: de las escuelas especiales y las clases diferenciadas al proceso de integración

Los antecedentes históricos y culturales del proceso de integración en Italia son casi paralelos al marco europeo que acabamos de describir. Italia fue el primer país, a nivel internacional, que elaboró y aplicó políticas de integración escolar para alumnos con discapacidad, un camino que ha permitido a Italia alcanzar un objetivo muy importante en el ámbito de los derechos civiles que no está exento de obstáculos y críticas, ni mucho menos, concluido.

El camino de Italia hacia la inclusión se puede resumir en cuatro periodos principales.

➤ De los años veinte a los cincuenta (D'Amico, 2010)

En una reciente investigación presentada por la Fundación Giovanni Agnelli (FGA), la Associazione Treelle y Cáritas Italiana (a partir de ahora FGA et al.) se señala este periodo, que va sustancialmente desde los orígenes del sistema escolar italiano hasta los años 50 inclusive, como un periodo de transición de la lógica de la exclusión a la lógica de la medicalización (FGA, 2011).

En Italia, las primeras normas sobre la escolarización obligatoria de los alumnos discapacitados se remontan a 1923, con el R.D n° 3126 de 1923, que extiende la escolarización obligatoria [...] "a los alumnos ciegos y sordomudos que no presenten ninguna otra anomalía que impida su cumplimiento" [...].

Sin embargo, sólo dos años más tarde, en el art. 5 del R. D. n. 653 de 4/5/1925, Reglamento de exámenes y tasas de los institutos de enseñanza media, se especificaba [...] "es facultad del Director de la escuela expulsar a los alumnos que padezcan enfermedades contagiosas o repugnantes" [...].

Esta medida dio el pistoletazo de salida a muchos directores de colegios para avanzar hacia la exclusión no sólo de todos los niños con discapacidades físicas o mentales, sino también de aquellos que mostraban problemas de atención o hiperactividad.

Tres años más tarde, el R. D n. 577 de 5/2/1928, art. 175, amplió la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años para los sordos y hasta los catorce años para los ciegos.

El artículo 176 del mismo R. D establecía también "jardines infantiles especiales" adscritos a las instituciones que debían ocuparse de su educación. Ese mismo año, el R. D n. 1297/1928, art. 415, expresaba eficazmente la lógica de exclusión que caracterizaba la cultura de la época. Los historiadores del sector llamaron a este periodo la "fase de exclusión", que duró hasta la década de 1960.

La normativa de aquellos años, aunque intentaba regular y organizar las actividades escolares de los niños con discapacidad, se orientaba hacia la exclusión o la delegación/acogida en instituciones especiales. De hecho, el reconocimiento de las diferencias fue inmediatamente medicalizado e institucionalizado (D'Amico, 2010).

Esta situación continuó incluso después de la proclamación de la República, a pesar de los principios consagrados en los artículos 2, 3, 4, 34 y 38 de la Carta Constitucional de 1948.

R. D., 26/04/1928, n. 1297, Reglamento general de los servicios de enseñanza elemental, art. 415: "Cuando los actos permanentes de indisciplina sean tales que dejen dudas sobre si pueden atribuirse a anomalías psíquicas, el profesor puede, con el asesoramiento del responsable sanitario, proponer la expulsión definitiva del alumno al director de educación gubernamental o municipal, que lo destinará a las clases diferenciales que se establezcan en el municipio o, según el caso, de acuerdo con la familia, iniciará las prácticas oportunas para el ingreso en instituciones de educación infantil".

Art. 2. Derechos humanos inviolables: "La República reconoce y garantiza los derechos inviolables del hombre, tanto como individuo como en las formaciones sociales en las que se desarrolla su personalidad, y exige el cumplimiento de los deberes inviolables de solidaridad política, económica y social" (Constitución de la República Italiana, 1/01/1948, art.2).

Art. 3. Igualdad y eliminación de obstáculos: "Todos los ciudadanos tienen la misma dignidad social y son iguales ante la ley, sin distinción de sexo, raza, lengua, religión, opiniones políticas y condiciones personales y sociales. Es deber de la República remover los obstáculos de orden económico y social que, limitando la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la persona humana y la efectiva participación de todos los trabajadores en la organización política, económica y social del país". (Constitución de la República Italiana, 1/01/1948, art.3).

Art. 4. Derecho, deber de trabajar y eliminación de obstáculos: "La República reconoce el derecho de todos los ciudadanos a trabajar y promueve las condiciones que hacen efectivo este derecho. Todo ciudadano tiene el deber de desempeñar, según sus posibilidades y su elección, una actividad o una función que contribuya al progreso material o espiritual de la sociedad" (Constitución de la República Italiana, 1/01/1948, art.4).

Art. 34. Derecho a la educación para todos: "La escuela está abierta a todos. La enseñanza inferior, de al menos ocho años, es obligatoria y gratuita. Las personas capaces y merecedoras, aunque no tengan medios, tienen derecho a alcanzar los niveles más altos de educación. La República hace efectivo este derecho mediante becas, subsidios familiares y otras prestaciones, que deben asignarse por concurso" (Constitución de la República Italiana, 1/01/1948, art. 34).

Estos años también se definen como los años de la "medicalización", hay, de hecho, un fuerte aumento de las escuelas especiales y las clases diferenciales y en la Circular Ministerial n. 771 del 1/03/1953 se dieron las primeras indicaciones sobre a quién dirigirse en una u otra institución escolar.

Definir estos años como "de exclusión" y "de medicalización" es más que apropiado si se piensa en que las instituciones educativas estatales no se volcaron en absoluto en el problema de la discapacidad, salvo como síntoma de enfermedad o para tomar medidas de protección de las actividades docentes ordinarias de los alumnos "normales" (FGA, 2011). El enfoque de referencia es médico, la atención se centra en el déficit y, en consecuencia, el sujeto así definido se convierte en "discapacitado". Los profesores, incompetentes ante estas situaciones, necesitan al especialista que, a través de un diagnóstico permite clasificar al alumno. Es como si estas clasificaciones, también definidas por muchos autores como etiquetas o estigmas, pusieran orden, tranquilizaran al profesor y le autorizaran a delegar en los especialistas. Además, la certificación de la discapacidad es el pase a instalaciones especiales (Meazzini, 1978).

Art. 38. Derecho de las personas con discapacidad a la educación, la formación profesional y la asistencia: "Todo ciudadano que no pueda trabajar y carezca de los medios necesarios para vivir tiene derecho a la manutención y a la asistencia social. Los trabajadores tienen derecho a disponer de medios de subsistencia adecuados en caso de accidente, enfermedad, invalidez y vejez, y desempleo involuntario. Los discapacitados

y minusválidos tienen derecho a la educación y a la formación profesional. Las tareas previstas en este artículo las realizan los organismos e instituciones creados o complementados por el Estado. La asistencia privada es gratuita" (Constitución de la República Italiana, 1/01/1948, art. 38).

La Circular dice: "Los institutos escolares en los que se imparte educación elemental a niños con determinadas discapacidades físicas y psíquicas [y en las clases diferenciales que] no son institutos escolares de pleno derecho, sino que funcionan al mismo nivel que las escuelas elementales ordinarias y reciben a alumnos tardíos, nerviosos, inestables, etc.", que no se adaptan a la disciplina común, a los métodos y ritmos normales de la enseñanza y que sólo pueden alcanzar un nivel normativo si se les enseña con métodos y formas particulares" (C.M. n. 771/12 de 1/03/1953).

➤ De los años sesenta a la primera mitad de los setenta (D'Amico, 2010)

Desde principios de los años 60, el Estado cambió su actitud, en el sentido de que empezó a interesarse directamente por los alumnos con discapacidad, pero seguía siendo una política de racionalización y diversificación de los centros especiales. De hecho, la Ley n. 1073 de 24/07/1962, estableció, para el trienio 1962/1965, el establecimiento de clases diferenciadas en las escuelas estatales y en las escuelas estatales especiales también en los municipios más pequeños.

El efecto de la ley fue casi inmediato, ya desde principios de los años sesenta se produjo un fuerte aumento de una y otra.

En el mismo año, la Ley n. 1859 del 31 de diciembre de 1962 con la que se estableció la escuela media estatal, decretó, en sus artículos 11 y 12, la posibilidad de establecer clases diferenciales en este nivel de enseñanza, previo dictamen favorable de una comisión médico-psicopedagógica.

A finales de los años sesenta, el movimiento ideológico y político de contestación que involucró a todo el país, a las escuelas medias, a las universidades y a los centros de trabajo, nació con una fuerte base de promoción y defensa de los derechos civiles, sociales y políticos de todas las personas, puso en crisis la cultura segregadora de las escuelas

especiales, reclamando también la falta de aplicación de los derechos ya consagrados en la Constitución, especialmente en referencia al principio de "igualdad formal y sustancial" (Nocera, 2001).

Ley n.1859 de 31/12/1962, art.11: "En la escuela media se da la facultad de establecer clases de repaso junto a la primera y la tercera. Los alumnos que necesiten cuidados especiales para asistir con provecho a la primera clase de la escuela media pueden entrar en la primera clase de repaso. Los alumnos que no hayan obtenido el título de bachillerato por haber sido rechazados pueden acceder a la tercera clase de repaso. Las clases de repaso no pueden tener más de 15 alumnos cada una; se les asignan profesores especialmente cualificados".

Ley n. 1859 de 31/12/1962, art. 12: "Pueden establecerse clases diferenciales para los alumnos inadaptados a la escuela. La elección de los alumnos que se asignarán a estas clases, las formas adecuadas de asistencia, el establecimiento de cursos de perfeccionamiento para los profesores y cualquier otra iniciativa útil para el funcionamiento de estas clases se regularán mediante reglamentos apropiados. La Comisión, que deberá proceder a la sentencia para el paso de los alumnos a estas clases, contará con dos médicos, al menos uno de ellos competente en neuropsicología, psicología o materias similares, y un experto en pedagogía. Las clases diferenciales no pueden tener más de 15 alumnos. Por decreto del Ministro de Educación, previa consulta al Consejo Superior, se establecen programas y horarios de enseñanza especiales para las clases especiales, que pueden tener un calendario especial".

La década de los sesenta, por tanto, puede considerarse el momento de paso de la cultura de la medicalización a la de la integración. Mientras que el reformismo de los años setenta se mueve en la dirección de una cultura de socialización e integración.

De hecho, a partir de los años setenta en el ámbito social se dictaron algunas de las medidas legislativas más importantes de la historia de la República: la ley n. 300/70, el llamado estatuto de los derechos de los trabajadores; la ley n. 1204/71 y el relativo reglamento de aplicación DPR 25/11/76 sobre la protección de las madres trabajadoras; la ley n. 51/75 sobre la reforma del derecho de familia; la ley n. 405/75, que estableció las oficinas de asesoramiento familiar; sin olvidar la revolucionaria ley n. 180/78, llamada ley Basaglia, que cerró los institutos psiquiátricos civiles (Maviglia, 2008).

La escuela no permaneció indiferente a estas transformaciones y también fue objeto de innovaciones normativas que aún hoy son la base del sistema escolar. Las transformaciones más relevantes de estos años fueron la reforma de la escuela media 1962, ley 1859/62, la creación de la escuela infantil estatal en 1968 establecida por la ley n. 44 (FGA, 2011); la ley n. 1044/71, que estableció los jardines de infancia; el DPR n. 416/417/419 de 1974, que estableció los llamados órganos colegiados en las escuelas de todos los niveles, sancionando la participación de los alumnos y de la comunidad social en la dirección de las escuelas; innovó el estatuto jurídico de los profesores; mientras que el decreto n. 419 estableció una amplia y renovada experimentación de la investigación educativa y de la documentación pedagógica.

Un reconocimiento legislativo formal de la integración de las personas con discapacidad con discapacidades llegó en 1971 con la ley 118. Se trataba de un primer avance legislativo, aunque parcial, tanto porque sólo se dirigía a ciertas diferencias, "mutilados" e "inválidos civiles", como porque no se mencionaba explícitamente en él el término "integración".

Conversión en ley del D.L n° 5 de 30 de enero de 1971.

Ley 118/71, art. 28: "Se garantiza a los minusválidos y a los inválidos civiles que no son autosuficientes y que asisten a la escuela obligatoria o a cursos de formación profesional financiados por el Estado

- a) Transporte gratuito desde el domicilio al centro escolar o al lugar del curso y viceversa, pagado por los patronatos escolares o consorcios de patronatos escolares u organismos de gestión de cursos.
- b) El acceso a la escuela a través de medidas adecuadas para superar y eliminar las barreras arquitectónicas que impiden la asistencia.
- c) Asistencia en horario escolar para los discapacitados más graves.

La enseñanza obligatoria debe desarrollarse en las clases normales de la escuela pública, salvo en los casos en que los sujetos estén afectados por graves deficiencias intelectuales o deficiencias físicas de tal gravedad que impidan o dificulten en gran medida el aprendizaje o la inclusión en las citadas clases normales.

Se facilitará, además, la asistencia de inválidos y amputados civiles a los centros de enseñanza secundaria y universitaria. Las mismas disposiciones se aplican a las

instituciones preescolares y extraescolares" (Ley n. 118 de 30 de marzo de 1971, art. 28 "Medidas para la asistencia a la escuela").

Esta ley, además, no presentaba ninguna referencia a la organización pedagógica y didáctica relacionada con la inserción, preocupándose únicamente por garantizar los servicios socio-sanitarios (Nocera, 2001).

- Desde la segunda mitad de la década de 1970 hasta la década de 1980 (Avon, 2009; Capo, 2009; D'Amico, 2010; Nocera, 2003)

La perspectiva de la integración de los alumnos con discapacidad en Italia también está vinculada a la emergencia social que caracterizó al país en este periodo histórico. El auge económico de estos años fue acompañado de un importante proceso de migración interna que involucró a toda la península, hubo grandes movimientos no sólo del Sur al Norte, sino también del campo a las ciudades. Estos flujos migratorios pronto implicaron también a la escuela, obligándola a un cambio brusco para hacer frente a las nuevas necesidades y responsabilidades a las que estaba llamada.

Los numerosos dialectos que hablaba la población ya no se limitaban a una sola zona; en las escuelas del norte de Italia, de hecho, se hablaban tanto los dialectos de la campiña circundante como los del sur de Italia. En consecuencia, las dificultades lingüísticas se interpretaban como dificultades de aprendizaje y, por lo tanto, sólo podían resolverse con cursos diferenciados y escuelas especiales completamente separadas de la escuela ordinaria.

El crecimiento de las escuelas especiales y de las clases diferenciadas pronto creó otra emergencia que luego provocó reacciones de protesta con resultados positivos: la inclusión de todos los niños, independientemente de su condición, en las clases ordinarias (Canevaro, 2002).

La amplitud del fenómeno la explica Zelioli (1977) en un estudio sobre el aumento del número de clases y plazas en clases especiales y diferenciales que se resume en la Tabla 24.

Tabla 24

Aumento del número de clases y plazas en clases especiales y diferenciales

| Clases especiales | | | | | | |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Año escolar | 1963/1964 | 1965/1966 | 1968/1969 | 1970/1971 | 1973/1974 | 1974/1975 |
| Número | 2247 | 3394 | 4743 | 5876 | 6790 | 6692 |

| Clases diferenciales | | | | | |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Año escolar | 1963/1964 | 1965/1966 | 1968/1969 | 1970/1971 | 1975/1976 |
| Número | 1133 | 1831 | 5106 | 6199 | 3376 |

Fuente: Canevaro, A. (2002) in, *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell'Europa Meridionale*, Atti del Seminario, Roma 14 Giugno 2002, p. 44.

La amplitud del fenómeno de las escuelas especiales y su declive también está claramente representada por los datos de ISTAT, como muestra la Tabla 25.

Tabla 25

Datos del ISTAT sobre la evolución del número de alumnos matriculados en escuelas especiales de 1968 a 1976

| Año escolar | Escuelas especiales | Alumnos |
|-------------|---------------------|---------|
| 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: Dati ISTAT, in Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, p.32.

Canevaro (2002) atribuye el fuerte descenso de las clases diferenciales y especiales a dos procesos normativos: por un lado, como ya se ha mencionado, a la progresiva transformación de las clases diferenciales en clases y secciones comunes, que tuvo lugar a partir de la entrada en vigor de la Ley 118 de 1971, que formalizó la inclusión en las clases comunes, en las que se practicaban intervenciones sectoriales a tiempo parcial sobre los alumnos con déficits particulares (Nocera, 2001); por otro lado, la utilización de los profesores en acciones de recuperación o apoyo a los niños con dificultades en las clases ordinarias.

Sin embargo, según Canevaro, este conjunto de medidas tiene el efecto de:

[...] un processo non programmato di smantellamento delle scuole speciali e di inserimento di alunni handicappati nelle scuole comuni che gli organi ufficiali non riescono a seguire. [che assieme all'incertezza sugli organici crea] una estrema incertezza normativa che dà adito ai più disparati modi di comportamento in un campo già di per sé tanto difficile da inquadrare in ambiti ben precisi [...]. (Canevaro, 2002, p. 44)

De hecho, la Tabla 26, que muestra los alumnos con discapacidades subdivididos según el tipo de discapacidad, muestra que las clases con alumnos con discapacidades psíquicas eran las más numerosas. Los datos anormales, incluso en relación con las otras dos minusvalías consideradas, certifican realmente a los alumnos con discapacidades psíquicas incluso a los alumnos que proceden de situaciones socioculturales desfavorecidas (Nocera, 2001).

Tabla 26

Número de estudiantes por tipo de discapacidad

| Año escolar | Discapacidades físicas | Discapacidades mentales | Discapacidades sensoriales |
|-------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 1972/1973 | 8845 | 40994 | 11127 |
| 1973/1974 | 8635 | 28373 | 10297 |

Fuente: Adattata da dati ISTAT, in Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia* p.32.

Estos datos, según Augenti, asesor del Ministerio de Educación en los años 70, describen el fruto [...] "de una política escolar tendente a la marginación y a la segregación, [...] de la que no se podía estar orgulloso y sobre la que se debería haber intervenido para superar definitivamente la segregación" (Augenti, 1977, p.21).

Las experiencias de esos años muestran, sin embargo, la necesidad de un cambio de rumbo, alimentado también por el fuerte impulso al proceso de integración social y por la creciente conciencia de que las clases especiales y las escuelas especiales son pobres en estímulos que frenan, más que facilitan, el crecimiento intelectual y comunicativo de los niños que las frecuentan, acentuando sus condiciones de desventaja. A menudo, son un callejón sin salida, también porque la asignación de los niños a este tipo de educación no siempre está respaldada por evaluaciones y motivaciones adecuadas. Cada vez es mayor la convicción de que las personas con discapacidades deben ser atendidas y asistidas de una manera diferente y nueva, ya no de forma aislada sino junto a sus compañeros en las escuelas ordinarias. Lo peculiar de las protestas de estos años contra las escuelas especiales, definidas por muchos como discriminatorias y segregadoras, era que las reivindicaciones no eran unívocas, de hecho, entre ellas, se podían distinguir dos corrientes: por un lado, los defensores de la integración de todos los "diferentes" en las escuelas ordinarias; por otro, los que abogaban por una integración sólo para los "menos graves", reservando las escuelas especiales para los "más graves" (Maviglia, 2008).

Zelioli (1977), por su parte, sostiene que la oposición entre clases especiales e integración no era más que un falso problema, para el autor, en cambio, era necesario integrar las competencias de los profesores "especiales" dentro de las clases ordinarias, podríamos decir que su posición fue pionera respecto a la posterior prestación de "apoyo especial" dentro de las clases normales.

Il dilemma integrazione e segregazione [...] è un falso dilemma perché tutte le ragioni, e sono molte, che fanno propendere per l'integrazione più ampia possibile dei soggetti handicappati nelle scuole comuni non portano necessariamente allo smantellamento delle scuole speciali e nel passato hanno sperimentato positivamente l'affinamento di quelle tecniche di trattamento individualizzato che bisognerebbe portare anche nelle odierne scuole aperte all'integrazione [...].

(Zelioli, 1977, pp.105-107)

La renovación cultural en el ámbito escolar, a la que nos referíamos, ya estaba en construcción desde hacía varios años, como atestiguan las experiencias del Movimento di Cooperazione Educativa (1951), que situaba a los sujetos en el centro del proceso educativo para construir las condiciones de una educación popular como garantía de la renovación civil y democrática, una cooperación solidaria para el crecimiento y la integración social y, sobre todo, la obra de la Escuela de Barbiana de Don Milani (1967), que por un

lado cuestiona un sistema escolar que no presta atención a los más pobres, a los que rechaza con "el arma del rechazo", por otro lado, ve en la renovación escolar una palanca esencial de promoción humana (Nocera, 2001).

Las decisiones políticas de principios de los años setenta se basaban, por tanto, en los hechos que acabamos de describir, en una determinada forma de interpretar la realidad, en una determinada cultura política, pero también en el trabajo (casi anónimo) de muchos otros sujetos, entre ellos las asociaciones de familias, que habían surgido casi por doquier en aquellos años. sino también en el trabajo (casi anónimo) de muchos otros temas, entre ellos el asociacionismo de las familias, que surgió por doquier en estos años; los educadores [...] "que realizaron [dentro y fuera de la escuela] actividades que permitieron el encuentro, el conocimiento, la superación de la exclusión hecha de segregación [...], sin olvidar el trabajo de muchos [...] párrocos, que se improvisaron organizadores de redes de conexión y acogida" [...] (Canevaro, 2001, en Nocera, 2001, pp. 214-216).

La efervescencia legislativa de los años setenta si por un lado evidenciaba un clima cultural que estaba cambiando profundamente, sobre todo, en materia de derechos civiles, por otro lado desde un punto de vista práctico-operativo encontraba a la escuela poco preparada para afrontar una transformación tan importante. De hecho, prevaleció una concepción "optimista" de la escuela, basada en dos grandes "creencias ingenuas", a saber: considerar la inclusión como la panacea de todos los males, incluso el problema de la calidad y la socialización como objetivo único (FGA, 2011).

➤ Informe Falcucci

Desde principios de los años 70 hasta finales de la misma década las cosas cambiaron considerablemente tanto desde el punto de vista legislativo como en el lenguaje; a partir de 1975, de hecho, se empezó a hablar de integración y ya no de inserción.

Por estas razones, como ya se ha mencionado, esta década también se señala como un período de paso de la lógica de la inserción a la lógica de la integración.

La clave del esperado cambio cultural comienza en 1974, aunque la fecha oficial sea octubre de 1975.

En 1974, el Ministro de Educación, Franco Maria Malfatti, nombró una comisión, presidida por la senadora Franca Falcucci, con la tarea específica de analizar cómo se estaba llevando a cabo realmente la inclusión de los alumnos con discapacidades, para luego elaborar nuevas directrices. De los trabajos de la comisión salió el CM n. 227 del 8 de agosto de 1975.

Nocera considera el Documento Falcucci [...] "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" [...] (Nocera, 2001, pp.34-5).

El documento, de hecho, apoya el logro de la plena integración escolar a través de una nueva forma de ser de la escuela; se promueve la individualización de la enseñanza; nuevos lenguajes expresivos; una evaluación de los resultados escolares basada en el [...] "grado de maduración alcanzado por el alumno tanto globalmente como a nivel de los aprendizajes logrados [...] y en la superación del concepto rígido de la nota o del boletín de notas; apoya, además, [...] la afirmación de un concepto más articulado del aprendizaje que potencia todas las formas de expresión a través de las cuales el alumno realiza y desarrolla su propia potencialidad" [...] (C. M. 8 de agosto de 1975 n.227, p.1). M. 8 de agosto de 1975 n.227).

El Documento no olvida indicar el prototipo de escuela para la integración, "escuelas a tiempo completo; plexos y clases no masificadas, la población escolar no debe superar las 500 unidades y las clases [...] dentro de un límite medio de 15-20 alumnos. El número de posibles menores discapacitados debe ser decidido por el equipo formado por los profesores de la clase y los especialistas" [...] (C.M. 8 de agosto de 1975 n.227).

Muchos estudiosos han definido el documento Falcucci como la "Carta Magna" de la integración de los alumnos con discapacidad; de hecho, contiene los principios inspiradores de las medidas legislativas posteriores más significativas en la materia, es decir, la Ley 517/1977 y la Ley 104/1992.

Sin embargo, junto a estos reconocimientos no faltan las críticas. Nocera, argumenta que el documento ciertamente no ha abolido las escuelas especiales, que, de hecho, prevé su fortalecimiento a través del centro de servicios socio-psicopedagógicos establecido en la antigua Superintendencia que supervisa "el progreso de las escuelas especiales". Por otro lado, D'Alessio (2011) critica el lenguaje utilizado en el documento, ya que en él: [...] se evidencia suficientemente el papel central que aún juega 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 poner remedio. Esto también es visible en el papel del experto, que se considera esencial para el proceso de integración escolar, y en la necesidad de basarse en un diagnóstico médico para tomar medidas en relación con los alumnos discapacitados. (D'Alessio, 2011, pp.7-8)

➤Ley 517 de 1977

En agosto de 1977 se promulgó la Ley 517, que [...] "reconocía plenamente el espíritu del Informe Falcucci y traducía sus disposiciones en reglamentos" [...] (FGA, 2001, p. 76) y, en la práctica, oficializaba el proceso de integración en el sistema escolar italiano.

La medida suprime las clases diferenciadas; fija el límite numérico de las clases que acogen a alumnos con discapacidad (20 unidades) y amplía definitivamente la escolarización obligatoria a todos los alumnos con discapacidad, de cualquier tipo, con edades comprendidas entre los seis y los catorce años (centros de primaria y secundaria). El apartado 2 del artículo 2 establece que la integración de los alumnos con discapacidades será llevada a cabo por "profesores especializados", que serán contratados de acuerdo con el DPR n° 970/75 (Reglamento sobre las escuelas con fines especiales), que no sólo completa el conjunto de decretos delegados e introduce los órganos colegiados en las escuelas especiales, sino que también establece una cualificación de especialización para los profesores (art. 8), que establece las modalidades de obtención del título especial [...] "que se obtendrá al término de un curso teórico y práctico de dos años de duración en escuelas o institutos reconocidos por el Ministerio de Educación" [...] (DPR n° 970/75, artículo 8).) impone la obligación de una planificación educativa por parte de todos los profesores de la clase, junto con el profesor especializado de apoyo educativo, así como una planificación administrativa y financiera específica acordada entre el Estado, las Autoridades Locales y las Unidades Sanitarias Locales.

Según Nocera, este último aspecto de la Ley 517/77 representaba un elemento de contradicción que sigue siendo emblemático en la actualidad (Nocera, 2001) a pesar del marco normativo que ha cambiado en parte (Decreto Legislativo n° 112/98, aplicación de la llamada Ley Bassanini y el nuevo Título V de la Constitución). De hecho, ya en aquella

época no era fácil establecer cuáles eran las verdaderas competencias entre el Estado y los Entes Locales; de hecho, cada organismo público implicado se declaraba incompetente para no tener que descargar las cargas de estas competencias sobre su propio presupuesto. La cuestión acabó resolviéndose con los "acuerdos", que, desde finales de los años setenta, se convirtieron en la práctica recurrente para definir, cada cierto tiempo, las competencias específicas de las instituciones implicadas. El Servicio Sanitario Nacional (SSN) desempeñó un papel importante, ya que el certificado médico de discapacidad del que se encarga el SSN era (y sigue siendo hoy) un requisito fundamental para el nombramiento del profesor de apoyo. Esta fue la principal motivación de los acuerdos promovidos por las entonces Oficinas Provedoras (hoy Oficinas Escolares), pero precisamente por ello, según Nocera [...] "nació una subordinación de la escuela al mundo sanitario en el ámbito de la integración escolar, que quedó así especialmente condicionada" [...] (Nocera, 2001, p.40).

Desde la aprobación de la Ley 517/77 hasta la aprobación de la Ley 104/92, los dos hitos del proceso de integración escolar en Italia, se han introducido una serie de medidas legislativas, algunas de las cuales merecen ser mencionadas. En el DPR n.50 del 6 de febrero de 1979, sobre los nuevos programas para la escuela media, se reserva un amplio espacio para los alumnos con discapacidades, mientras que el DM del 9 de febrero de 1979 establece las normas de aplicación del decreto: individualización de las intervenciones e intervenciones de integración y apoyo. Además, la Circular n. 159 de 28 de junio de 1979 identifica formas de colaboración entre las escuelas y los servicios especializados de la zona; la CM n. 99 de 28 de julio de 1979 señala la oportunidad de no incluir a más de un alumno con discapacidad por clase, especialmente en las escuelas primarias.

En los años 80, la protección de los alumnos discapacitados se extendió a la escuela infantil, con la Ley 270 de 20 de mayo de 1982, y a la escuela secundaria superior, con la CM 129/1982 (problemas relacionados con la presencia de alumnos discapacitados en la escuela secundaria superior) y la CM 163/1983 pruebas para el examen de bachillerato de los candidatos con discapacidades físicas y/o sensoriales). En el mismo año, el C.M. n. 258/1983 da recomendaciones sobre la planificación conjunta entre escuela-familia-servicios y plantea una primera propuesta de Plan Educativo Individual con reuniones periódicas para su verificación.

El DM del 10 de diciembre de 1984, sobre los exámenes de Licenciatura, sin embargo, establece que la maduración y el aprendizaje deben estar relacionados con los objetivos y propósitos de esta orden de enseñanza para que la superación del examen, con pruebas diferenciadas, tenga valor legal.

La CM n. 250/1985, acción de apoyo en favor de los alumnos discapacitados en las escuelas primarias (ampliada a las escuelas secundarias tras la sentencia del Tribunal Constitucional n. 215 de 1987). Además, la Circular reitera que todos los profesores de la clase deben ser responsables de planificar, aplicar y verificar las intervenciones previstas en el PEI, que deben llevarse a cabo incluso cuando el profesor de apoyo no esté presente en el aula (Avon, 2009).

Hay que prestar especial atención a la sentencia del Tribunal Constitucional nº 215 de 1987, que siguió a un recurso presentado ante el Tribunal Administrativo Regional del Lacio en noviembre de 1983 por los padres de un alumno discapacitado. Esta sentencia, que declaraba la ilegitimidad constitucional del artículo 28, apartado 3, de la Ley 118/1971, abrió definitivamente las puertas de los centros de enseñanza secundaria a los alumnos con discapacidad. Por lo tanto, la CM n.262 de 1988 ratifica la obligación del Estado de asegurar la asistencia a los centros de enseñanza secundaria también a los alumnos con discapacidad, garantizando su continuidad de un orden escolar a otro (FGA, 2001).

➤Ley 104 de 1992

La Ley nº 104 de 5 de febrero de 1992, Ley Marco de asistencia, integración social y derechos de las personas con discapacidad, es la primera intervención normativa orgánica y sistemática sobre la integración escolar y social de las personas con discapacidad, que sigue siendo el principal referente normativo.

La Ley 104 proporciona un marco detallado sobre cómo lograr el proceso de integración de las personas con discapacidad en la sociedad. Define el procedimiento formal para el reconocimiento de la discapacidad o las necesidades educativas especiales por parte del especialista médico (certificación), que se considera un requisito fundamental para la asignación del profesor de apoyo, el uso de herramientas compensatorias para el aprendizaje, la atención sanitaria y la inserción laboral (D'Alessio, 2011). De hecho, la

Ley 104 regula todos los aspectos relativos a la vida de las personas con discapacidad: el trabajo, la vivienda, los servicios y la escuela; presta atención a la continuidad educativa entre los distintos niveles de enseñanza, a las necesarias relaciones entre los sujetos institucionales (Autoridades Locales, Servicio Local de Salud) y a todos los demás aspectos de la vida social (desde los servicios relacionados con el trabajo hasta los centros deportivos).

Las disposiciones de la Ley 104 se complementan con leyes regionales de desarrollo según el reparto de competencias establecido por el artículo 117 de la Constitución que, aunque aún no se ha reformado al Título V (2001), les atribuye la competencia en materia de asistencia social y servicios escolares.

Hay seis artículos que tratan de la integración escolar: del 12 al 16 y el art. 43. Como ya se ha mencionado, la ley garantiza el derecho a la educación y a la formación en los jardines de infancia, las escuelas infantiles, las escuelas primarias, los centros de enseñanza secundaria inferior y superior y, por último, en las universidades (art. 12, apartados 1 y 2); establece el derecho de las personas con discapacidad (el término "minusvalía" se utiliza en el texto de la ley) a la educación; especifica las fases a través de las cuales se planifica el proceso de integración y quién es responsable de cada fase (art. 12, apartados 5, 6, 7 y 8). El art. 13 especifica las modalidades de organización de la integración, que pueden resumirse en la estipulación de "acuerdos de programa", en base a los cuales se identifican tanto las competencias de los organismos firmantes como los flujos financieros relacionados con los distintos servicios prestados.

Ley 104/92, art. 12, Derecho a la educación y a la instrucción, apartado 1: "Se garantiza la inclusión de los niños discapacitados de 0 a 3 años en las guarderías".

Ley 104/92, art. 12, Derecho a la educación y a la instrucción, apartado 2: "El derecho a la educación y a la instrucción de la persona discapacitada está garantizado en las secciones de la escuela infantil, en las clases comunes de las escuelas de todos los niveles y en las instituciones universitarias".

Ley 104/92, art. 12, Derecho a la educación y a la instrucción, apartado 4: "El ejercicio del derecho a la educación no puede verse impedido por dificultades de aprendizaje u otras derivadas de discapacidades relacionadas con la minusvalía".

Ley 104/92, art. 12, Derecho a la educación y a la instrucción, apartado 5: "A la identificación de un alumno como persona discapacitada y a la obtención de la

documentación resultante del diagnóstico funcional, le sigue la elaboración de un perfil dinámico-funcional para la formulación de un plan educativo personalizado, que es definido conjuntamente, con la colaboración de los padres de la persona discapacitada, por los operadores de las unidades sanitarias locales y, para cada nivel escolar, por el personal docente especializado de la escuela, con la participación del operador psicopedagógico docente identificado según los criterios establecidos por el Ministerio de Educación. El perfil indica las características físicas, psíquicas, sociales y afectivas del alumno y pone de manifiesto tanto las dificultades de aprendizaje derivadas de la situación de minusvalía como las posibilidades de recuperación, así como las capacidades que posee y que deben ser apoyadas, estimuladas y progresivamente reforzadas y desarrolladas en el respeto de las opciones culturales de la persona discapacitada".

Art. 12 - apartado 6 "La elaboración del perfil dinámico-funcional inicial va seguida, con la ayuda de los operadores de la unidad sanitaria local, la escuela y las familias, de verificaciones para comprobar los efectos de las diferentes intervenciones y la influencia ejercida por el entorno escolar".

Ley 104/92, art. 12, Derecho a la educación y a la instrucción, apartado 7 "Las tareas atribuidas a las unidades sanitarias locales por los párrafos 5 y 6 se llevan a cabo según las modalidades indicadas por un acto especial de dirección y coordinación emitido en virtud del artículo 5, párrafo primero, de la Ley nº 833 de 23 de diciembre de 1978. (1 bis)".

Ley 104/92, art. 12, Derecho a la educación y a la instrucción, apartado 8 "El perfil dinámico-funcional se actualiza al final del jardín de infancia, de la escuela primaria y de la escuela media y durante el curso de la educación secundaria superior".

Los acuerdos de programa tienen como objetivo la planificación coordinada del Plan Educativo Individualizado (PEI), que no se refiere sólo al itinerario educativo, sino que indica un proyecto de vida global del alumno discapacitado, representando, por tanto, la síntesis del itinerario educativo individualizado, del rehabilitador y del social, que es el resultado de un trabajo conjunto entre los diferentes sujetos implicados (art.13 apartado 1). Sobre la base del PEI, los profesionales de los distintos organismos (ASL, Autoridades Locales e instituciones educativas) formulan, cada uno por su cuenta, los respectivos proyectos personalizados: el proyecto de rehabilitación, por parte de la ASL (Ley n. 833/78, art. 26); el proyecto de socialización, por parte de las Autoridades Locales (Ley

n. 328/00, art. 14); el Plan de estudios personalizado, por parte de la escuela (D.M. 141/99).

El artículo 14 se refiere a las modalidades de aplicación de la integración, en particular establece normas sobre la especialización de los profesores para las actividades de apoyo. El artículo 15 se refiere a los grupos de trabajo sobre integración escolar y sus funciones.

Por último, el artículo 16 establece los principios para la evaluación de los alumnos con discapacidad (Nocera, 2001). Como ha sido argumentado por FGA et al. los principales aspectos de la Ley 104 son su referencia a la "persona discapacitada", una definición que hoy muestra sus límites porque aparece demasiado caracterizada por una concepción "médica" de las necesidades de la persona; una visión sistémica de la integración; la identificación de herramientas y procedimientos institucionales que deben seguir las escuelas; la planificación (FGA, 2011).

Ley 104/92, art. 13, Integración escolar, apartado 1: "La integración escolar de la persona discapacitada en las secciones y clases comunes de las escuelas de todos los niveles y en las universidades se realiza, sin perjuicio de lo dispuesto en las leyes 11 de mayo de 1976, n. 360, y 4 de agosto de 1977, n. 517, y posteriores modificaciones, también mediante:

a) La planificación coordinada de los servicios escolares con los sanitarios, socio-asistenciales, culturales, recreativos, deportivos y con otras actividades del territorio gestionadas por entidades públicas o privadas. A tal efecto, las autoridades locales, los organismos escolares y las unidades sanitarias locales, en el marco de sus respectivas competencias, estipulan los acuerdos de programa a los que se refiere el artículo 27 de la ley de 8 de junio de 1990, n° 142" [...].

Ley 104/92, art. 15, Grupos de trabajo para la integración escolar, apartado 1: "En cada oficina escolar provincial se establece un grupo de trabajo, compuesto por: un inspector técnico designado por el Superintendente de Educación, un experto de la escuela utilizada según el artículo 14, párrafo décimo, de la ley del 20 de mayo de 1982, n.º 270, y enmiendas posteriores, dos expertos designados por las autoridades locales, dos expertos de las unidades locales de salud, tres expertos designados por las asociaciones de discapacitados más representativas a nivel provincial nombrados por el Superintendente de Educación en base a los criterios indicados por el Ministro de Educación en un plazo

de noventa días a partir de la entrada en vigor de la presente ley. El grupo de trabajo tendrá una duración de tres años".

Ley 104/92, art. 15, Grupos de trabajo para la integración escolar, apartado 2: "Los grupos de trabajo a los que se refiere el párrafo 1 tienen la función de asesorar y proponer a la Superintendencia de Educación, asesorar a las escuelas individualmente, colaborar con las autoridades locales y las unidades locales de salud para la conclusión y verificación de la implementación de los acuerdos programáticos a los que se refieren los artículos 13, 39 y 40, para el diseño y la implementación de planes educativos individuales, así como para cualquier otra actividad relacionada con la integración de los alumnos con dificultades de aprendizaje".

Ley 104/92, art. 15, Grupos de trabajo para la integración escolar, apartado 3: "Los grupos de trabajo elaboran un informe anual que se envía al Ministro de Educación y al Presidente del Consejo Regional. El Presidente del Consejo Regional puede hacer uso del informe para verificar el estado de ejecución de los acuerdos del programa según los artículos 13, 39 y 40".

- Intervenciones reguladoras más recientes (D'Amico, 2010; Avon, 2009/2010; Capo, 2009; MIUR 2015/2017)

En los años siguientes a la entrada en vigor de la Ley 104, se dictaron numerosas disposiciones de aplicación. Por un lado, se puede decir que la naturaleza de estas medidas es desorganizada y aluvional, incluso cuando se han establecido disposiciones para hacer más eficaz el marco de las intervenciones; por otro lado, se puede criticar desde el punto de vista de la identificación y la intervención con respecto a las discapacidades y a la BES.

La referencia es a las consecuencias normativas de la asunción por parte del Ministerio de Educación de las líneas proporcionadas por las ICF (OMS, 2001) como método exclusivo para diagnosticar e intervenir en materia de discapacidades y BES, iniciada por la Ley de Presupuestos de 2003, según lo dispuesto por: apartado 7, art. 35, Ley n° 289 de 27 de diciembre de 2002, Disposiciones para la formación del presupuesto anual y plurianual del Estado: "7. A los efectos de la integración escolar de las personas discapacitadas, se consideran destinatarios de las actividades de apoyo los alumnos que

tengan una deficiencia física, psíquica o sensorial, estabilizada o progresiva, según el artículo 3, apartado 1, de la Ley nº 104 de 5 de febrero de 1992. La activación de puestos de apoyo como excepción a la ratio profesor/alumno en presencia de minusvalías especialmente graves, según el artículo 40 de la Ley n. 449 de 27 de diciembre de 1997, es autorizada por el director de la oficina escolar regional, garantizando en todo caso las garantías para los alumnos minusválidos según el mencionado artículo 3 de la Ley n. 104 de 5 de febrero de 1992.

La identificación de un alumno como minusválido la realizan las Autoridades Sanitarias Locales sobre la base de evaluaciones colectivas, con métodos y criterios definidos por un decreto del Presidente del Consejo de Ministros que se dictará, de acuerdo con la Conferencia Unificada a la que se refiere el artículo 8 del Decreto Legislativo 28 de agosto de 1997, nº 281, y previo dictamen de las comisiones parlamentarias competentes, a propuesta de los Ministros de Educación, Universidad e Investigación y Sanidad, en el plazo de sesenta días a partir de la fecha de entrada en vigor de la presente ley".

La primera intervención tras la Ley 104 fue el DPR de 24/02/1994, Ley de dirección y coordinación relativa a las tareas de las unidades sanitarias locales en el ámbito de los alumnos discapacitados. El DPR identifica los sujetos y competencias de las Autoridades Locales, de las actuales Autoridades Sanitarias Locales y de las escuelas en la definición del Diagnóstico Funcional, del Perfil Dinámico Funcional y del Plan Educativo Individual, posteriormente integrados y modificados por el DPCM n.185/06 (MIUR, 2009).

En cuanto al decreto de 1994, D'Alessio (2002) considera que supone un retroceso con respecto a la Ley 104, que en cierto modo había intentado desplazar el foco de atención de las categorías de "minusvalía" a las barreras ambientales, al menos desde tres puntos críticos: un rol dominante de los médicos y psicólogos en la aplicación de la integración escolar, que dificulta la autorregulación de las personas con discapacidad; el uso de un lenguaje obsoleto (por ejemplo, "persona discapacitada"), que una vez más contribuye a enmarcar la discapacidad como un problema personal; un refuerzo de la posición jerárquica de los profesionales médicos en cuanto a la "certificación de minusvalía" (o "certificación de discapacidad"). También el Texto Refundido de la Legislación Escolar, Decreto Legislativo n. 297/1994, dedica todo el "Capítulo IV" a los alumnos en

condiciones especiales, incluyendo en la categoría de "condiciones especiales" tanto a los alumnos con discapacidades como a los alumnos que experimentan "situaciones de malestar" particulares: por alcoholismo, tabaquismo, uso de drogas o sustancias psicotrópicas, en lo que es apreciable el intento de tener en cuenta todas las posibles situaciones de malestar presentes en las escuelas (Avon, 2009).

La Ordenanza Ministerial n. 80/1995 interviene sobre la evaluación en la Enseñanza Secundaria, reconociendo el valor legal del título, siempre que se corresponda globalmente con los objetivos educativos de los programas ministeriales. En caso contrario, el valor legal sólo es válido para la continuación de los estudios con referencia explícita al boletín de notas.

El DPR n° 503/1996 interviene en la eliminación de las barreras arquitectónicas, proporcionando normas específicas para los edificios escolares nuevos y existentes, que deben seguir garantizando la asistencia sin barreras para las personas con discapacidad.

El DM n° 331/1998 regula la distribución y asignación de plazas para las actividades de apoyo a los alumnos con discapacidad - experimentación de modelos eficaces de integración y, en el mismo año, el DPR n° 323 regula los exámenes finales de Estado de la Escuela Secundaria. El DPR hace un apreciable esfuerzo por enmarcar las situaciones de discapacidad y malestar dentro del conjunto de elementos de la diversidad que son la base de la valoración de cada persona, indicando, por tanto, que la valoración final debe ir precedida de "una educación, formación y capacitación orientada al desarrollo de la persona humana, adecuada a los diferentes contextos, a la demanda de las familias y a las características específicas de los implicados" (art. 1, apartado 2).

El DM n. 141/1999 establece tanto el número de alumnos por clase en presencia de alumnos con discapacidad como el número de alumnos con discapacidad dentro de cada clase, no más de uno (Avon, 2009).

El DPR n° 275/1999, Reglamento que contiene normas sobre la autonomía de los centros escolares según el art. 21 de la ley n° 59 de 15 de marzo de 1997, modifica profundamente el marco normativo y en el ámbito de la autonomía educativa hace referencia explícita a la integración escolar dentro del Plan de Oferta Educativa (apartados 1 y 2, del art. 4). Esto significa que las escuelas tienen la responsabilidad de [...] "transponer y traducir la cultura de la integración en acciones educativas y didácticas" [...] (FGA, 2011, p. 81).

Varios autores definen este periodo como una fase de transición de la lógica de la integración a la lógica de la inclusión, partiendo del hecho de que hoy en día las diferencias presentes en la escuela no son sólo los alumnos con discapacidades, sino la amplia heterogeneidad ligada a las situaciones personales y culturales de cada alumno. Por lo tanto, es necesaria una cultura pedagógica y organizativa inclusiva, ya que la perspectiva de la integración ya no es suficiente para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

La ley n. 328/2000, ley marco para la realización del sistema integrado de intervenciones y servicios sociales, en su capítulo III dicta disposiciones para la realización de intervenciones particulares de integración y apoyo social, concretamente el art. 14 (ley 328/2000) (proyectos individuales para personas discapacitadas) dicta disposiciones a favor de las personas con discapacidad, con vistas a su plena integración en la vida social y familiar, así como en las trayectorias escolares, profesionales y laborales. También pone en marcha la ejecución de proyectos individuales y asigna a los municipios, de acuerdo con el servicio local de salud, tareas específicas para superar las condiciones de pobreza, marginación y exclusión social.

Además, en el año 2000, con el DM del 14 de julio de 2000, se creó un "Observatorio permanente para la integración escolar de las personas con discapacidad" en el Ministerio de Educación (art. 1), modificado en 2006 con el DM del 30 de agosto, que integró en el Observatorio un Comité técnico-científico y un Consejo de Asociaciones de personas con discapacidad y sus familias.

Como se ha mencionado al principio de este apartado, el apartado 7 de la Ley 289/2002 (Ley de Presupuestos de 2003) especifica los criterios y procedimientos para la identificación de los alumnos con discapacidad, delegando en un reglamento posterior la determinación de los criterios y procedimientos tanto para la definición de la discapacidad, como para los procedimientos de elaboración del diagnóstico funcional y la asignación de horas de apoyo. Sin embargo, el reglamento no se aprobó hasta 2006 (DPCM 23 de febrero de 2006 n.185).

Ley n. 328/2000 art. 14:

1. Para lograr la plena integración de las personas discapacitadas, según el artículo 3 de la ley nº 104 de 5 de febrero de 1992, en la vida familiar y social, así como en la educación escolar o profesional y en el mercado laboral, los municipios, de acuerdo con las unidades

sanitarias locales, preparan, a petición del interesado, un proyecto individual, según el apartado 2".

2. En el marco de los recursos disponibles a partir de los planes a los que se refieren los artículos 18 y 19, el proyecto individual incluye, además de la evaluación diagnóstico-funcional, los servicios de atención y rehabilitación prestados por el Servicio Nacional de Salud, los servicios personales prestados por el municipio de forma directa o acreditada, con especial referencia a la rehabilitación e integración social, así como las medidas económicas necesarias para superar las condiciones de pobreza, marginación y exclusión social. El proyecto individual define las potencialidades y posibles apoyos de la unidad familiar".

3. Con un decreto del Ministro de Sanidad, de acuerdo con el Ministro de Solidaridad Social, que se emitirá en un plazo de noventa días a partir de la fecha de entrada en vigor de la presente ley, respetando los principios de protección de la confidencialidad previstos por la normativa vigente, se definirán las modalidades de indicación en la tarjeta sanitaria, a petición del interesado, de los datos relativos a las condiciones de no autosuficiencia o dependencia, con el fin de facilitar el acceso de la persona discapacitada a los servicios y prestaciones sociales".

La última medida legislativa emitida por el Parlamento italiano sobre el tema de la integración es la Ley n. 170/2010, nuevas normas sobre los trastornos específicos del aprendizaje en las escuelas, y el correspondiente DM 12 de julio de 2011 n. 5669 sobre los trastornos específicos del aprendizaje (DSA).

[...] reconoce la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como dificultades Específicas de aprendizaje [...], que se manifiestan en presencia de capacidades cognitivas adecuadas, en ausencia de patologías neurológicas y déficits sensoriales, pero puede ser una limitación importante para algunas actividades de la vida diaria (art. 1), y da disposiciones sobre el diagnóstico (art. 3), la formación en las escuelas y y apoyar las medidas educativas y pedagógicas (artículo 4), así como el establecimiento de disposiciones de aplicación (artículo 7), posteriormente se explicitó en el Decreto Ministerial de 12 de julio de 2011, las directrices para el derecho a para los alumnos y estudiantes con dificultadde específicas de aprendizaje, anexa al mismo Decreto Ministerial: [...] intervenciones educativas individualizadas y personalizadas, así como [...] herramientas compensatorias [...] medidas dispensatorias [...]. (Ley n.170/2010)

El Diagnóstico Funcional, elaborado de acuerdo con la Ley 104/92, es el acto de evaluación dinámica de ingreso y toma de posesión, para la plena integración escolar y social. El Diagnóstico Funcional es realizado por la Unidad Multidisciplinar presente en

los Servicios Especializados de Infancia y Adolescencia del área de competencia. El Diagnóstico Funcional se elabora según los criterios del modelo bio-psico-social basado en la ICF de la Organización Mundial de la Salud, y se divide en las siguientes partes:

-Examen anamnéstico y clínico.

-Descripción del marco funcional en varios contextos.

-Definición de objetivos en relación con las posibles intervenciones clínicas, sociales y educativas y las estrategias de intervención integradas adecuadas.

-Identificación de los tipos de competencias profesionales y recursos estructurales necesarios para la integración escolar y social. En esta nueva versión, el Diagnóstico Funcional incluye también el Perfil Dinámico Funcional y se corresponde, en coherencia con los principios de la ICF, con el Perfil de Funcionamiento de la persona (Conferenza Unificata Stato-Regioni, art.2, apartados 1 e 2, Repertorio Atti n.39/CU del 20 marzo 2008).

La evolución normativa expuesta, que dio lugar a las leyes 18/2009 y 170/2010, se presta a algunas consideraciones críticas.

Algunos autores consideran que la ICF en Italia ha tenido una acogida más favorable, tanto en el ámbito científico como en el profesional (médico-sanitario, estadístico, educativo y, por tanto, también escolar), que en otros países europeos, donde se asocia principalmente a las disciplinas y profesiones sanitarias. Esta relativa mayor aceptación, en el contexto italiano, sería, según FGA et al. (2011), atribuible a factores culturales y de aplicación práctica. La primera:

[...] legato alla tradizione filosofico-antropologica e pedagogica italiana, che ha sempre considerato la persona un'unità complessa di natura bio-psico-sociale e prestato grande attenzione all'influenza positiva o negativa dei grandi contesti ambientali; il secondo sarebbe, invece, una conseguenza della [...] stretta collaborazione che fin dalla prima sperimentazione di ICF in Italia si è creata tra l'editore di ICF, Erickson, molto diffuso nel mondo dell'educazione, e la Onlus che su mandato dell'OMS ha curato la prima disseminazione e formazione, il *Disability Italian Network (DIN)* [...]. (FGA et al., 2011, p.84)

De hecho, ya en noviembre de 2010, el Ministerio de Educación había impulsado el proyecto del ICF:

[...] con l'obiettivo di sperimentare, in un campione di istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e distribuite a livello nazionale, l'applicazione nella scuola del modello ICF dell'OMS, al fine di diffondere un approccio focalizzato sul ruolo determinante che l'ambiente scolastico, nei suoi molteplici aspetti, svolge nell'effettiva integrazione degli alunni con disabilità [...].

(MIUR, progetto ICF, a.s.2010/2011)

Una experimentación similar a gran escala ya había sido promovida y llevada a cabo por el MIUR en 2007 (que terminó en 2010), con motivo del trigésimo aniversario de la Ley 517/77. El proyecto, denominado "I CARE" (Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa), ha contado con la participación de 399 escuelas, para un total de 5500 aulas de todos los niveles, 16500 profesores curriculares y 4500 profesores de apoyo.

El objetivo del proyecto I CARE era centrar la atención en las cuestiones de inclusión e introducir en el sistema todas las prácticas probadas con éxito para promover las redes de escuelas y alianzas necesarias para realizar el proyecto de vida de las personas con discapacidad.

La diferencia entre el proyecto I CARE y el proyecto ICF de 2010, según FGA et al. (2011), es que en el primero el modelo ICF era uno de los experimentos que la escuela podía abordar y no la experimentación.

En general, sin embargo, la literatura es positiva sobre la normativa italiana, que en muchos aspectos está a la vanguardia entre los países europeos en cuanto a políticas sobre discapacidad. Sin embargo, en la aplicación de esta normativa todavía hay muchas lagunas debido a la lentitud de las administraciones, a la escasez de recursos financieros de que disponen los gobiernos locales responsables de los asuntos sociales y, sobre todo, a la falta de una intervención cultural, que se manifiesta en el plano léxico y se orienta sistemáticamente a la preparación de los operadores y a la reorganización de los servicios (ISTAT, 2009).

El 31 de mayo de 2017 entró en vigor la ley "Buona Scuola", que introduce una serie de innovaciones en el sistema escolar italiano. La reforma de la "Buona Scuola" se ha realizado a través de los decretos de desarrollo de la Ley 107, aprobados por el Consejo de Ministros en la reunión de 17 de abril de 2017. La ley "Buona Scuola" 107/2015 tiene numerosas palabras clave y una de ellas es la autonomía escolar. La reforma proporciona a los centros educativos las herramientas financieras y operativas necesarias para llevar a cabo el proceso de consecución de la autonomía y la reorganización de todo el sistema educativo.

El Gobierno está llamado a intervenir en los siguientes ámbitos: 1. La redefinición del papel del personal docente de apoyo para favorecer la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad, también mediante el establecimiento de cursos especiales de formación

universitaria. 2. La revisión de los criterios de inclusión en los roles de apoyo docente, con el fin de garantizar la continuidad del derecho al estudio de los alumnos con discapacidad, de forma que se posibilite que el alumno se beneficie del mismo profesor de apoyo durante todo el orden o nivel educativo. 3. La identificación de los niveles esenciales de servicios educativos, sanitarios y sociales, teniendo en cuenta los diferentes niveles de competencia institucional.

4. La provisión de indicadores para la autoevaluación y la evaluación de la inclusión escolar. 5. La revisión de los procedimientos y criterios para la certificación, que debe estar orientada a la identificación de las capacidades residuales para desarrollarlas a través de caminos identificados de acuerdo con todos los especialistas de las instalaciones públicas, privadas o contratadas que siguen a los alumnos reconocidos como discapacitados en virtud de los artículos 3 y 4 de la Ley 5 de febrero de 1992, n. 104, y de la Ley 8 de octubre de 2010, n. 170, que participan en grupos de trabajo para la integración y la inclusión o en reuniones informales. 6. La revisión y racionalización de los organismos que operan a nivel territorial para apoyar la inclusión. 7. La impartición de una formación inicial y continua obligatoria para los directores y profesores de los centros escolares sobre los aspectos pedagógicos-didácticos y organizativos de la integración escolar. 8. La impartición de formación continua obligatoria para el personal administrativo, técnico y auxiliar, respecto a sus competencias específicas, sobre asistencia básica y sobre aspectos organizativos y educativo-relacionales relacionados con el proceso de integración escolar. 9. La garantía de la educación en el hogar para los alumnos en las condiciones mencionadas en el artículo 12, párrafo 9, de la ley n. 104 de 5 de febrero de 1992.

4.2.5 El proceso de integración en Inglaterra: de las escuelas especiales al proceso de integración

Cuando se trata del Reino Unido, debe tenerse en cuenta que tradicionalmente el sistema escolar británico se ha caracterizado por una fuerte descentralización que dio a las instituciones individuales una amplia libertad de elección en el plan de estudios escolar. Esta estructura se modificó parcialmente a finales de los años ochenta con la introducción del currículo y la evaluación nacional, sin embargo la organización de intervenciones en el campo de las necesidades educativas especiales aún mantiene un fuerte vínculo con la realidad local.

Además, en los últimos años, la política británica ha estado prestando mayor atención a la educación de estos niños en un intento de apoyarlos en su camino dentro de las escuelas ordinarias, evitando que tengan que recurrir a estructuras separadas.

Hasta la década de los ochenta, período de mayor desarrollo de los movimientos de discapacitados, el sistema escolar inglés mantuvo una fuerte separación entre las escuelas ordinarias y las escuelas especiales: estas últimas estaban dirigidas a alumnos para los que el itinerario escolar común no se consideraba adecuado. Con la publicación del Informe Warnock, en 1978 se introdujo por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales (SEN) y se dio un rumbo abierto hacia la integración en un sistema hasta ahora caracterizado por la separación y organización basada en criterios de competencia. El Informe se considera ahora un punto de inflexión en este país en el camino de la adopción de un enfoque inclusivo que tenga en cuenta la educación de todos los alumnos (Dovigo, 2008).

La noción de Necesidades Educativas Especiales se incorpora y formaliza en una serie de documentos posteriores, emitidos entre los años ochenta y noventa con el objetivo de redefinir los parámetros introducidos en 1988 con el *National Curriculum* (Education Reform Act, 1988) teniendo en cuenta al alumnado con SEN; evitar la discriminación en el acceso al sistema escolar; adoptar medidas que favorezcan la participación de los alumnos en la vida escolar.

En particular, la disposición legislativa denominada Ley de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad (SENDA) nació en 2001 con el objetivo de incrementar el derecho de los alumnos con SEN a ser educados en escuelas ordinarias, a través de

acciones encaminadas a combatir las dificultades de aprendizaje: recurso a métodos de enseñanza, apoyo de un adulto, uso de tecnologías de la información y, si es necesario, presencia de un profesor especializado o logopeda. Las medidas se toman de acuerdo con una lógica progresiva, es decir, basada en la severidad de la brecha entre las dificultades manifestadas por el alumno y la capacidad del contexto para responder a sus necesidades.

Ante una escuela que con los recursos normalmente disponibles no puede satisfacer las necesidades de un alumno, la autoridad local responsable de organizar los servicios educativos públicos (LEA) debe proporcionar una certificación, el *Statement*, que explique las necesidades de ese alumno y describir las medidas a utilizar (Lascioli, 2008).

En el Reino Unido, las autoridades locales, responsables de la educación de los alumnos con SEN de entre dos y diecinueve años, deben tener en cuenta la preferencia de los padres con respecto al tipo de escuela (común o especial) al que asistirá el niño. A esto se suma la evaluación de las necesidades del niño / joven y las de sus compañeros, así como el presupuesto de los recursos necesarios para que la escuela cubra todas las necesidades.

Más allá de las escuelas especiales, hay que decir que la inserción de un alumno con SEN en una escuela que forma parte del sistema escolar ordinario también puede darse a través de su participación en grupos o clases especiales. Esta multiplicidad de opciones nos permite llevar el sistema escolar inglés a la categoría de países que adoptan un enfoque multidireccional en las políticas de integración.

El *Special Educational Needs and Disability Act* de 2001, si bien no estableció la inclusión obligatoria de los alumnos con SEN en el sistema escolar ordinario, reafirmó su derecho a asistir a escuelas comunes y, al mismo tiempo, comprometió a las instituciones a brindar las herramientas necesario para garantizar la accesibilidad de las escuelas tanto a nivel estructural como curricular. La eliminación de barreras pasa también por la formación del personal escolar y es precisamente la actualización de profesores y operadores lo que se está discutiendo en Reino Unido, donde se ha implantado el *Inclusion Development Programme*: es un programa de actualización de cuatro años en el que desde 2008/2009 se ha prestado especial atención a la dislexia, las dificultades de comunicación y el autismo.

Además, en cada centro está prevista la figura del Coordinador de SEN con responsabilidades reguladas por el Código Ético de Educación Especial, que incluyen:

seguimiento de los resultados del alumnado, apoyo al personal escolar, construcción de relaciones con las familias y realidades del apoyo externo. En el país, de hecho, el apoyo también es proporcionado por grupos de trabajo externos a través de servicios de consultoría especializada departamental, contactos con maestros de otras escuelas y con el personal de las LEA. El equipo trabaja principalmente con los profesores para desarrollar estrategias de enseñanza dentro de la escuela, en lugar de trabajar directamente con los alumnos (Meijer, Soriano & Watkins 2007). En cuanto a la trayectoria escolar, aunque la legislación alienta a todas las escuelas, incluso a las especiales, a adoptar el plan de estudios nacional, es posible que los docentes realicen cambios y adapten los métodos de evaluación a las necesidades de un alumno con certificación SEN.

Es responsabilidad de cada escuela proporcionar un plan de estudios que sea lo suficientemente amplio como para que sea accesible para todos y para superar cualquier barrera de aprendizaje que pueda surgir. Por este motivo, se han publicado directrices con el objetivo de ayudar a los profesores de alumnos con SEN a planificar un itinerario escolar inclusivo. Los métodos didácticos y los materiales didácticos los decide el profesor de la clase con el asesoramiento de los compañeros y del Coordinador de SEN. Se presta especial atención al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (ITC) en la enseñanza, especialmente para los estudiantes con discapacidades sensoriales o motoras: la *British Educational Communication and Technology Agency* (BECTA) promueve el uso de nuevas tecnologías para "eliminar las barreras acceso al aprendizaje y formación de expertos en tecnologías asistidas. Con el fin de satisfacer las necesidades de todos los alumnos, la formación inicial de los profesores de clase incluye cursos sobre necesidades educativas especiales.

El logro de la calificación docente está sujeto al menos a un conocimiento general de los procedimientos para identificar, evaluar y acoger a los alumnos discapacitados en las clases ordinarias. Por otro lado, los aspirantes a profesores de apoyo necesitan un año de experiencia profesional para acceder a la formación especializada, que es obligatoria para quienes trabajan con discapacidades sensoriales. En ocasiones se considera que la escuela ordinaria no puede satisfacer las necesidades educativas reales de un alumno, en este caso la familia puede optar por acceder a escuelas o clases especiales. Las escuelas especiales son generalmente más pequeñas que las escuelas ordinarias y pueden acomodar a los

alumnos desde la infancia hasta la adolescencia. El valor que mide el número de alumnos por maestro parece ser más bajo que el mismo valor encontrado en las escuelas ordinarias.

Las escuelas especiales pueden ser internados diurnos o reales; son atendidos por alumnos ciegos y sordos, con dificultades de lenguaje y / o aprendizaje y por alumnos con trastornos emocionales y del comportamiento. Los docentes especializados que trabajan en estas instalaciones exportan sus competencias compartiéndolas, especialmente con sus compañeros de colegios ordinarios, mediante la oferta de cursos de formación y la difusión de material informativo. Los debates recientes en el Reino Unido sobre las políticas de integración ponen de relieve las deficiencias que se buscan subsanar a través de programas nacionales específicos que tienen como objetivo:

- mejorar el papel de toma de decisiones de las familias con respecto a las opciones educativas de los niños;
- evaluar el rendimiento de los alumnos y difundir datos relacionados con los resultados del aprendizaje, incluso en escuelas especiales;
- mejorar la formación de los operadores de las autoridades locales y los directores de escuelas en el ámbito de las SEN;
- revisar la formación del profesorado, prestando atención a las cuestiones relacionadas con el autismo y la dislexia; - aumentar los recursos que se distribuirán a nivel local, en particular para aquellas áreas donde hay presencia de familias de bajos ingresos;
- hacer más accesibles los programas de educación superior y continua para que haya igualdad de oportunidades profesionales entre los jóvenes.

En octubre de 2010, se establecieron prohibiciones legales contra la discriminación en varias leyes diferentes promulgadas durante muchos años. El 1 de octubre de 2010 entró en vigor la ley de igualdad, que consolida y fortalece las distintas leyes de igualdad. Sin embargo, la transición de un gobierno laborista a un gobierno de coalición Liberal Demócrata Conservador entre la aprobación de la ley y su entrada en vigor retrasó la preparación para la plena implementación de la ley y llevó a que algunos elementos estuvieran sujetos a revisión o incluso a la falta de implementación. Las consultas aún están en curso sobre otros aspectos de la nueva ley.

Según la *Equality Act* de 2010, es ilegal que cualquier institución educativa, incluido un proveedor privado o independiente, discrimine a los alumnos por motivos de discapacidad, raza, sexo, reasignación de género, embarazo y maternidad, religión o

creencias o sexo. La discriminación por estos motivos (conocida como "características protegidas") es ilegal en relación con los futuros alumnos (modalidades de admisión), los alumnos de la escuela, incluidos los alumnos que están ausentes o temporalmente excluidos, y los ex alumnos que tienen relaciones continuas con la escuela.

La ley define la discriminación de cuatro formas:

1. La discriminación directa ocurre cuando un alumno es tratado menos favorablemente que otro alumno debido a un rasgo protegido. Siempre es ilegal, con algunas excepciones, por ejemplo, con respecto a las escuelas de un solo sexo.
2. La discriminación indirecta ocurre al tratar a todos los alumnos por igual y resulta en desventaja para los alumnos con una característica protegida.
3. La discriminación resultante de la discapacidad ocurre cuando un alumno discapacitado es tratado de manera desfavorable debido a algo relacionado con su discapacidad y dicho tratamiento no puede justificarse.
4. Incapacidad razonable para acomodar a las personas discapacitadas. Desde 1995, los órganos responsables de las escuelas se han visto obligados a realizar ajustes razonables para los alumnos discapacitados y los futuros alumnos. La nueva ley amplía la tarea de modo que una escuela también debe proporcionar ayudas y servicios auxiliares.

El *Children and Families Act* de 2014 impone ciertas obligaciones a las Autoridades Locales (LA), las áreas administrativas responsables de la educación en Inglaterra. Para *Special Educational Need* (SEN), la Parte 3 de *Children and Families Act* reemplaza las obligaciones de los niños con SEN en virtud de la *Education Act* de 1996 y de los jóvenes con dificultades de aprendizaje y discapacidades en virtud de la *Learning and Skills Act* de 2000.

El *Children and Families Act* de 2014 requiere que las autoridades locales identifiquen a los niños y jóvenes (hasta 25 años) con SEN; cuando sea necesario, evaluar las necesidades educativas, de salud y de atención del niño o joven, teniendo en cuenta factores educativos, médicos, psicológicos y de otro tipo; cuando sea necesario, preparar un *Education, Health and Care* (EHC) *plan* para estas necesidades y especificar las disposiciones que se adoptarán para satisfacerlas (EASIE, 2018).

Las Autoridades Locales (LA) deben, en consulta con otros, incluidos niños, jóvenes y padres, desarrollar y publicar una "oferta local" que establezca la educación, la salud, la atención y otros arreglos disponibles para los niños y jóvenes con discapacidades y

SEN desde sus áreas. Tienen el deber de ubicar a los niños y jóvenes con planes de EHC en las escuelas ordinarias o colegios de educación superior, junto a los niños o jóvenes de la misma edad sin necesidad de educación, salud y asistencia, siempre que los padres o los propios jóvenes lo deseen. y la educación tradicional para el niño o joven es compatible con la provisión de una educación eficiente para los demás. Si los padres o los jóvenes desean una escuela o colegio en particular, ya sea tradicional o especial, los requisitos son los siguientes: la escuela o universidad es adecuada para la edad, habilidades, aptitudes y necesidades educativas especiales del niño o joven; la colocación es compatible con brindar una educación eficiente a los niños o jóvenes con los que serán educados; existe un uso eficiente de los recursos (EASIE, 2018).

Los niños y jóvenes con SEN pero sin planes (o declaraciones) de EHC son educados en escuelas o universidades convencionales. Las escuelas financiadas por el estado y las universidades de educación superior deben hacer todo lo posible para asegurarse de que se resuelvan las dificultades de aprendizaje de un niño o joven. Las escuelas financiadas por el estado deben publicar información sobre su oferta SEN.

El gobierno ha fortalecido el enfoque en satisfacer las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades dentro de los estándares para el estatus de maestro calificado.

El objetivo del gobierno es tener una fuerza laboral docente bien capacitada y segura que esté equipada para identificar las necesidades educativas especiales y discapacidades de los alumnos en una etapa temprana y desarrollar el apoyo adecuado que satisfaga sus necesidades. Como parte de esto, el gobierno tiene como objetivo mejorar el acceso a los docentes en servicio para emprender oportunidades de capacitación y desarrollo profesional específicas para necesidades educativas y discapacidades (SEND). Ha publicado materiales en su portal en línea, Gov.uk, que ha sido desarrollado y administrado por una de las asociaciones SEN líderes del Reino Unido, Nasen. Consisten en cinco módulos especializados (trastornos del espectro autista; dislexia / dificultades específicas de aprendizaje; dificultades de lenguaje y comunicación; dificultades de comportamiento, emocionales y sociales; y dificultades de aprendizaje moderadas), una biblioteca de recursos para enseñar a los estudiantes con SEND en las escuelas tradicionales y un conjunto de materiales de formación para necesidades complejas.

El Reino Unido ha ratificado los siguientes tratados internacionales de derechos humanos que requieren que el gobierno proporcione educación sin discriminación: Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño (ratificada por el Reino Unido en 1991); Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de cualquier forma de discriminación contra mujeres (ratificado en 1986); Pacto internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales (ratificado en 1976); Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ratificada en 1969); Convención de la UNESCO contra la discriminación en la educación.

4.3 Una actualización de los datos europeos

Como es bien sabido, los sistemas de inclusión escolar existentes en los distintos países europeos se pueden agrupar en tres orientaciones principales:

- . un sistema escolar de máxima inclusión de alumnos con discapacidad, como el italiano, en el que casi todos los alumnos con discapacidad están incluidos en el sistema escolar ordinario (“sistema inclusivo”);
- . un sistema escolar que prevé la presencia de escuelas especiales o clases especiales dentro de las escuelas ordinarias, a las que asiste la mayoría de los alumnos con discapacidad ("sistema con distinción");
- . un sistema en el que la educación normal convive con la educación especial, en el que los alumnos con discapacidad pueden ser ubicados tanto en escuelas ordinarias como especiales, con un conjunto de diferentes soluciones ("sistema mixto").

Los datos más recientes publicados por la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* muestran que el grado de inclusión de los alumnos con discapacidad difiere de un país a otro, incluso en gran medida (Tabla 26). En lo que respecta al "sistema inclusivo", destaca Italia con un porcentaje de alumnos con discapacidad colocados en escuelas especiales sobre el total de alumnos con discapacidad extremadamente baja, equivalente a solo el 0,8%. Los datos considerados se refieren a escuelas primarias y secundarias inferiores. Reportamos datos para otros países con un sistema educativo inclusivo, por ejemplo, Escocia, Islandia y Noruega, donde el porcentaje de alumnos en escuelas especiales o clases especiales de escuelas regulares es inferior al 10% y es respectivamente 7, 1%, 7.8% y 7.9%.

Diametralmente opuesto es el sistema presente en otros países, como Bélgica y Dinamarca, donde el 89% y el 95% de los alumnos con discapacidad asisten a escuelas especiales o clases especiales de escuelas ordinarias, y Suiza y los países Bajos en los que incluso todos los alumnos con discapacidad están insertados en caminos especiales separados de sus colegas no discapacitados (“sistema con distinción”).

En otros países existe un sistema de inclusión más variado ("sistema mixto") en el que la proporción de alumnos con discapacidad colocados en escuelas especiales o en clases especiales de escuelas ordinarias supera el 10% pero no alcanza los porcentajes reportados por países con distinción . Este es el caso, por ejemplo, de Suiza, Irlanda,

Finlandia y Francia, para los que el porcentaje de alumnos que asisten a cursos especiales sobre el total de alumnos con discapacidad es, respectivamente, del 23,4%, 26,3%, 39% y 44,2%.

Tabla 27

Sistemas de inclusión de alumnos con discapacidad (primaria y secundaria inferior) año escolar 2014/2015

| SISTEMA INCLUSIVO | Italia | Escocia | Islandia | Noruega |
|--|------------|------------|------------|--------------|
| Alumnos totales | 4.559.425 | 613.757 | 43.136 | 618.996 |
| Total de alumnos con discapacidad | 153.848 | 125.839 | 7.043 | 49.672 |
| Alumnos con discapacidad en escuelas especiales | 1.211 | 5.798 | 155 | 1.275 |
| <i>% del total de alumnos con discapacidad</i> | <i>0,8</i> | <i>4,6</i> | <i>2,2</i> | <i>2,6</i> |
| Alumnos con discapacidad en escuelas especiales de escuelas comunes | 0 | 3.134 | 395 | 2.646 |
| <i>% del total de alumnos con discapacidad</i> | <i>0,0</i> | <i>2,5</i> | <i>5,6</i> | <i>5,3</i> |
| Alumnos con discapacidad en escuelas especiales o en clases especiales de escuelas comunes | 1.211 | 8.932 | 550 | 3.921 |
| <i>% del total de alumnos con discapacidad</i> | <i>0,8</i> | <i>7,1</i> | <i>7,8</i> | <i>7,9</i> |
| SISTEMA CON DISTINCIÓN | Bélgica | Dinamarca | Suiza | Países Bajos |
| Alumnos totales | 1.051.849 | 567.834 | 752.098 | 2.024.514 |
| Total de alumnos con discapacidad | 86.301 | 29.118 | 29.440 | 67.052 |

| | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|
| Alumnos con discapacidad en escuelas especiales | 76.836 | 11.554 | 15.264 | 67.052 |
| <i>% del total de alumnos con discapacidad</i> | 89,0 | 39,7 | 51,8 | 100,0 |
| Alumnos con discapacidad en escuelas especiales de escuelas comunes | 0 | 16.115 | 14.176 | 0 |
| <i>% del total de alumnos con discapacidad</i> | 0,0 | 55,3 | 48,2 | 0,0 |
| Alumnos con discapacidad en escuelas especiales o en clases especiales de escuelas comunes | 76.836 | 27.669 | 29.440 | 67.052 |
| <i>% del total de alumnos con discapacidad</i> | 89,0 | 95,0 | 100,0 | 100,0 |

| SISTEMA MIXTO | España | Irlanda | Finlandia | Francia |
|--|-----------|---------|-----------|-----------|
| Alumnos totales | 4.619.802 | 734.256 | 534.185 | 7.632.328 |
| Total de alumnos con discapacidad | 136.705 | 44.369 | 38.943 | 235.939 |
| Alumnos con discapacidad en escuelas especiales | 25.369 | 7.334 | 4.168 | 49.562 |
| <i>% del total de alumnos con discapacidad</i> | 18,6 | 16,5 | 10,7 | 21,0 |
| Alumnos con discapacidad en escuelas especiales de escuelas comunes | 6.605 | 4.337 | 11.012 | 54.667 |
| <i>% del total de alumnos con discapacidad</i> | 4,8 | 9,8 | 28,3 | 23,2 |
| Alumnos con discapacidad en escuelas especiales o en clases especiales de escuelas comunes | 31.974 | 11.671 | 15.180 | 104.229 |
| <i>% del total de alumnos con discapacidad</i> | 23,4 | 26,3 | 39,0 | 44,2 |

Fuente: European Agency for Special Needs and Inclusive Education - (<https://www.european-agency.org>)

4.4 MIUR: Estadística y estudios. Los principales datos relativos a alumnos con discapacidad. Año escolar 2018/2019

Los últimos datos recogidos por las Rilevazioni sulle scuole - datos generales del curso escolar 2018/2019 confirman el aumento del número de alumnos con discapacidad (más de diez mil) que asisten a las escuelas italianas (3,3% del total de matriculados). La accesibilidad para los alumnos con discapacidades motrices es escasa, ya que sólo la garantizan el 34% de los centros, y la disponibilidad de ayudas para los alumnos con discapacidades sensoriales es especialmente crítica (2% de los centros). Sólo en el 15% de los edificios escolares se han realizado obras para eliminar las barreras arquitectónicas.

La proporción de alumnos por profesor de apoyo es mejor que la exigida por la ley, pero falta formación: uno de cada tres profesores es seleccionado de las listas curriculares.

Todavía hay demasiadas barreras arquitectónicas en las escuelas italianas. En el curso escolar 2018/2019 en Italia hay un total de 55.209 escuelas. Los alumnos con discapacidad que acuden a ellas son algo más de 284 mil, el 3,3% del total matriculado, un contingente en constante crecimiento que ha aumentado, en los últimos 10 años, en unas 91 mil unidades.

Este aumento es atribuible tanto a un mayor reconocimiento, con respecto al pasado, de ciertas patologías como a un acceso más generalizado a las certificaciones. Las características y la calidad de la oferta escolar son de gran importancia en el proceso de inclusión: la accesibilidad del espacio, la presencia y usabilidad de tecnologías adecuadas, el apoyo de figuras competentes y debidamente formadas, juegan un papel fundamental para fomentar la participación de los alumnos en la enseñanza inclusiva. En el curso escolar 2018-2019 sigue habiendo demasiadas barreras físicas en las escuelas italianas: solo una de cada tres escuelas es accesible para los alumnos con discapacidades motrices.

La situación parece mejor en el norte del país, donde los valores son superiores a la media nacional (38% de los centros educativos cumplen las normas), mientras que empeora, alcanzando los niveles más bajos, en el sur (29%). La región más virtuosa es el Valle de Aosta, con un 67% de escuelas accesibles, mientras que Campania es la que tiene el menor número de escuelas sin barreras físicas (24%).

La falta de ascensor o la presencia de un ascensor no adecuado para el transporte de personas con discapacidad son las barreras más comunes (46%). También son frecuentes las escuelas sin rampas para superar las diferencias de altura (33%) o los baños que

cumplen las normas (29%). En cambio, son raros los casos en los que hay escaleras o puertas que no cumplen las normas (6% y 3% respectivamente).

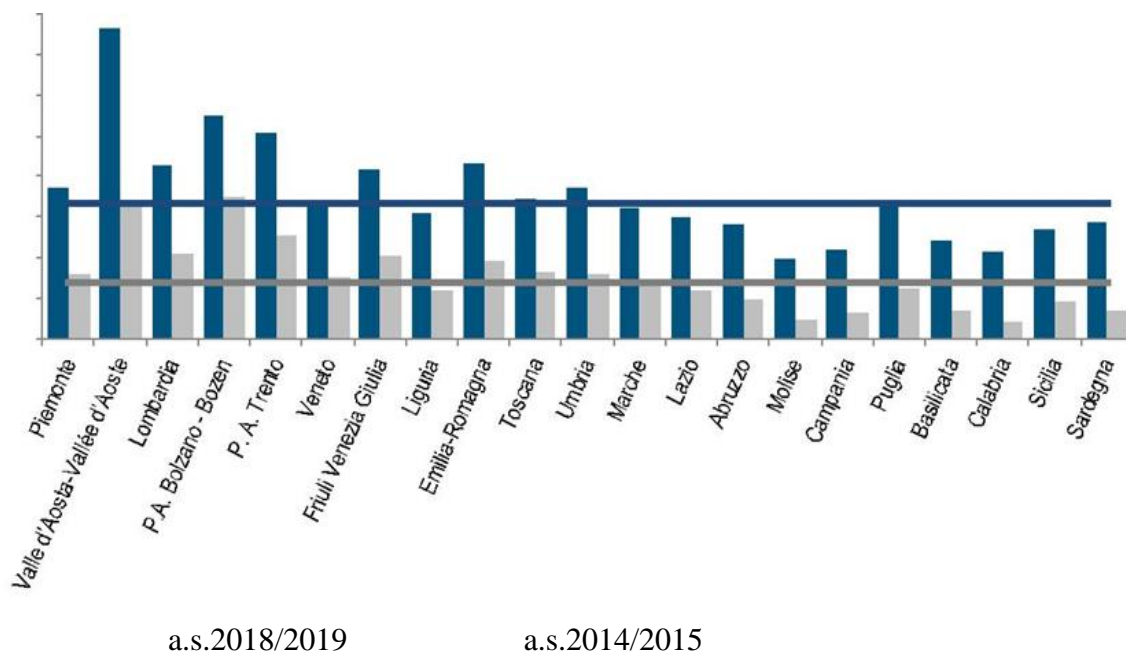
Los estudiantes con discapacidades sensoriales tienen mayores dificultades de acceso.

En Italia, apenas el 2% de los centros escolares dispone de todas las ayudas sensoriperceptivas necesarias para facilitar la orientación dentro de la escuela y sólo el 18% de los centros dispone de al menos una ayuda. También en este caso hay un claro gradiente Norte-Sur: la proporción disminuye progresivamente, desde el 23% en las regiones del norte hasta el 14% en el Sur.

A pesar de que el nivel de accesibilidad sigue sufriendo un gran retraso, el 15% de los centros escolares han realizado obras durante el curso para eliminar las barreras arquitectónicas.

Gráfico 1

Escuelas primarias y secundarias físicamente accesibles por región y año escolar. Curso escolar 2018-2019. Valores por cada 100 escuelas en la misma región.



Fuente: MIUR Estadísticas y Estudios. Los principales datos sobre los alumnos con discapacidad.

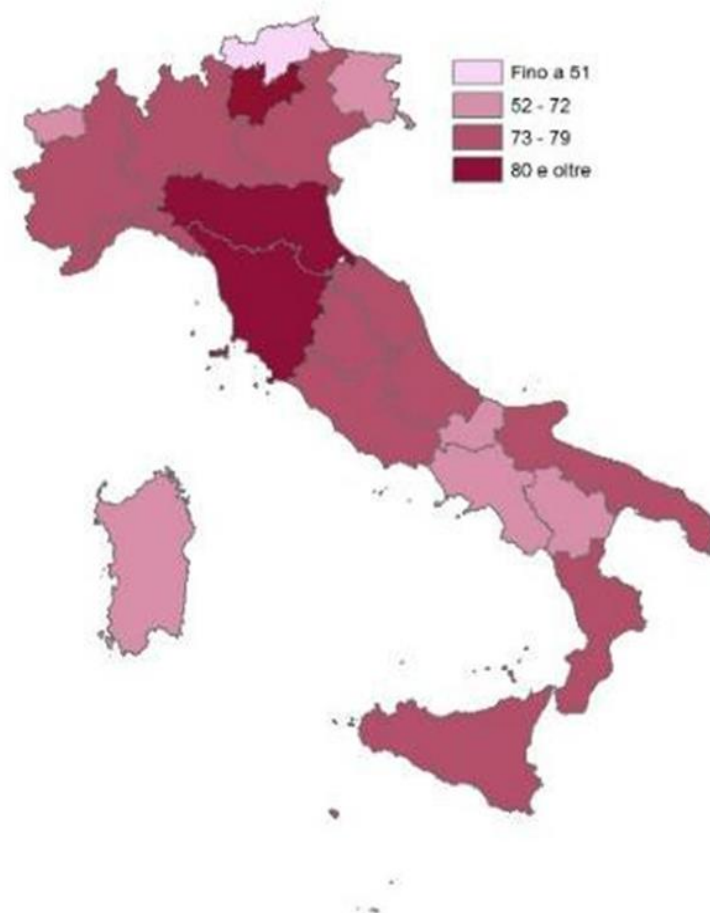
La tecnología sigue siendo un "facilitador" infrautilizado. La tecnología puede desempeñar un papel importante como "facilitador" en el proceso de inclusión escolar, apoyando al alumno en la enseñanza y aumentando los niveles de comprensión. En Italia, una de cada cuatro escuelas no dispone de puestos informáticos adaptados a las necesidades de los alumnos con discapacidad. Las diferencias territoriales no son muy marcadas, pero el equipamiento es mayor en las regiones del centro, con un 78% de los colegios equipados con puestos de trabajo; en las regiones del norte y del sur la cuota es del 75%. Faltan puestos de ordenador en las aulas.

La ubicación de los puestos informáticos en el aula no está muy extendida (37% de los centros): más del 60% de los centros tienen estos equipos en entornos ajenos al aula, como aulas específicas de apoyo o laboratorios informáticos dedicados. Esto puede representar un obstáculo para el uso de la herramienta como facilitador diario de la enseñanza. A nivel territorial, el Sur vuelve a destacar por tener el menor porcentaje de ordenadores en las aulas (34%). El equipamiento de los puestos de trabajo informáticos, incluso cuando están ubicados dentro del aula, puede ser inadecuado, lo que ocurre en el 22% de las escuelas.

El nivel de esta carencia disminuye en las escuelas del Norte, donde el porcentaje de escuelas con insuficientes puestos de trabajo en el aula baja al 17%, y aumenta en el Centro y el Sur, donde sube al 23% y al 26% respectivamente. En los centros de educación infantil, las herramientas informáticas que se utilizan como apoyo a la enseñanza son diferentes de las que se emplean en los centros de otros niveles, ya que están en consonancia con la edad de los alumnos. En particular, el 19,5% de los centros de preescolar utilizan tecnología específica para apoyar a los alumnos con discapacidades; no hay diferencias significativas a nivel territorial.

Figura 14

Colegios con alumnos con apoyo y puestos informáticos adaptados por región. Curso escolar 2018-2019. Valores por cada 100 escuelas en la misma región.



Fuente: MIUR Estadísticas y Estudios 2018-2019. Los principales datos sobre los alumnos con discapacidad 2018-2019

El número de profesores especializados de apoyo es insuficiente. En el sistema escolar italiano, la principal figura profesional de apoyo a la enseñanza es el profesor de apoyo que, además de desempeñar un papel fundamental en la trayectoria educativa del alumno, contribuye a promover y facilitar el proceso de inclusión escolar, realizando intervenciones individualizadas en relación con las necesidades de cada alumno. En el

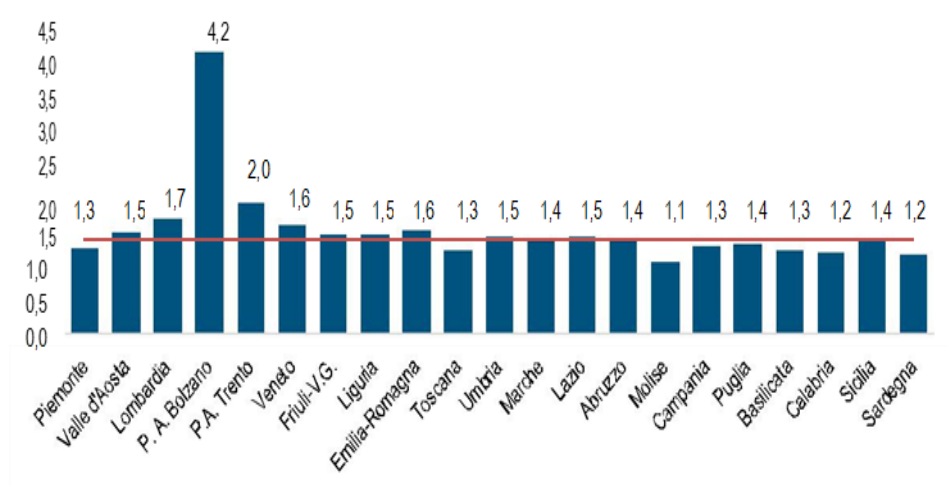
curso escolar 2018/2019, los profesores de apoyo en las escuelas italianas son casi 173 mil (fuente MIUR).

A nivel nacional, la relación alumno-profesor (igual a 1,6 alumnos por cada profesor de apoyo) es mejor que la prevista en la Ley 244/2007, que prevé un valor de 2. Sin embargo, faltan profesores especializados y el 36% de los profesores de apoyo son seleccionados a partir de listas curriculares; son profesores que responden a una demanda de apoyo no cubierta, pero no tienen una formación específica para apoyar mejor al alumno con discapacidad. Este fenómeno es más frecuente en las regiones del norte, donde la proporción de profesores curriculares que realizan actividades de apoyo asciende al 47%, y disminuye en el WSur al 21%.

Incluso la formación en tecnología educativa, que es esencial para el uso adecuado de los equipos de apoyo a la enseñanza, está todavía poco extendida: en el 12% de las escuelas italianas ningún profesor de apoyo ha asistido a un curso específico sobre el uso adecuado de la tecnología de apoyo a la enseñanza, en el 64% de las escuelas sólo algunos profesores han asistido a cursos, mientras que en los casos restantes (24%) todos los profesores han asistido al menos a un curso.

Gráfico 2

Ratio de alumnos por profesor de apoyo por región. Curso escolar 2018-2019



Fuente: MIUR Estadísticas y Estudios 2018-2019. Los principales datos sobre los alumnos con discapacidad.

En las regiones del Sur de Italia hay pocos asistentes a la autonomía. En las escuelas italianas, los asistentes para la autonomía y la comunicación (Assistant ad personam), que apoyan a los profesores, son algo menos de 54.000 (19 por cada 100 alumnos con discapacidad). Se trata de operadores especializados, financiados por las autoridades locales, cuya presencia puede mejorar en gran medida la calidad de la acción educativa al facilitar la comunicación del alumno con discapacidad y estimular el desarrollo de habilidades en las diferentes dimensiones de su autonomía. A nivel nacional, la relación alumnos/asistente es de 4,8; en el Sur crece hasta 5,8, con picos en Campania y Molise, donde supera el umbral de 14 y 13 alumnos por asistente, respectivamente. La presencia de asistentes aumenta en las regiones del centro y del norte (4,4), alcanzando los niveles más altos en la Provincia Autónoma de Trento y en Las Marcas, con una ratio que no supera el umbral de 3 alumnos por asistente.

Los alumnos con discapacidades en las escuelas de primer ciclo aumentan constantemente.

Para el curso 2018/2019, los alumnos con discapacidad que asisten a centros de primaria y secundaria son algo más de 177 mil, el 3,9% del total de alumnos. Casi todos ellos (98,4%) tienen una certificación conforme a la Ley n° 104 de 1992. Sin embargo, a pesar de que la ley lo exige para la prestación de servicios de apoyo escolar, sigue existiendo una cuota marginal, equivalente al 1,6%, de alumnos que no tienen ninguna certificación. Esta cuota es mínima en las regiones del norte (0,5%) y aumenta en el centro (4%). La edad media es de 8,4 años en primaria y de 12,4 años en el primer ciclo de secundaria, ligeramente superior a la media general (7,9 y 12 respectivamente, según datos del MIUR). Hay diferencias considerables en cuanto al género: los alumnos con discapacidades son mayoritariamente hombres, 212 por cada 100 mujeres, y estas diferencias se mantienen para todos los tipos de problemas. Las estadísticas epidemiológicas también muestran desde hace tiempo una brecha de género en varios trastornos del neurodesarrollo, como los trastornos del espectro autista, la discapacidad intelectual y los trastornos del comportamiento y la atención. El problema más común es la discapacidad intelectual (42% de los alumnos con apoyo), seguido de los trastornos del desarrollo (26,4%), siendo menos frecuentes los problemas sensoriales (8%). El 40% de los alumnos con discapacidades tienen más de un problema de salud. Esta condición es más frecuente entre los alumnos con discapacidad intelectual, que experimentan una

condición de discapacidad múltiple en el 51% de los casos. En referencia al tipo de problema, en los últimos 5 años ha aumentado el número de alumnos con trastornos de la atención, del lenguaje y del desarrollo; estos últimos son los que más han aumentado, pasando del 17% al 26,4%.

Tabella 28

Clases/secciones con alumnos con discapacidad por orden y dirección del centro. Curso escolar 2018/2019

| Gestione | Totale ordini di scuola | | | | |
|---------------|--|-----------------------|---|-----------------------|--|
| | Classi/sezioni con almeno un alunno con disabilità | Totale classi/sezioni | % classi/sezioni con alunni con disabilità sul totale | Alunni con disabilità | alunni con disabilità per classe/sezione con alunni con disabilità |
| Totale scuole | 185.539 | 428.046 | 43,3 | 254.366 | 1,37 |
| statali | 173.144 | 374.481 | 46,2 | 237.463 | 1,37 |
| non statali | 12.395 | 53.565 | 23,1 | 16.903 | 1,36 |
| Gestione | Scuola dell'infanzia | | | | |
| | Sezioni con almeno un alunno con disabilità | Totale sezioni | % sezioni con alunni con disabilità / totale sezioni | Alunni con disabilità | alunni con disabilità per classe/sezione con alunni con disabilità |
| Totale scuole | 23.527 | 69.735 | 33,7 | 28.138 | 1,20 |
| statali | 17.067 | 43.176 | 39,5 | 20.442 | 1,20 |
| non statali | 6.460 | 26.559 | 24,3 | 7.696 | 1,19 |
| Gestione | Scuola primaria | | | | |
| | Classi con almeno un alunno con disabilità | Totale classi | % classi con alunni con disabilità / totale classi | Alunni con disabilità | alunni con disabilità per classe/sezione con alunni con disabilità |
| Totale scuole | 68.187 | 146.492 | 46,5 | 90.845 | 1,33 |
| statali | 65.043 | 133.633 | 48,7 | 86.046 | 1,32 |
| non statali | 3.144 | 12.859 | 24,4 | 4.799 | 1,53 |
| Gestione | Scuola secondaria di I grado | | | | |
| | Classi con almeno un alunno con disabilità | Totale classi | % classi con alunni con disabilità / totale classi | Alunni con disabilità | alunni con disabilità per classe/sezione con alunni con disabilità |
| Totale scuole | 50.110 | 82.355 | 60,8 | 69.470 | 1,39 |
| statali | 48.576 | 77.624 | 62,6 | 66.925 | 1,38 |
| non statali | 1.534 | 4.731 | 32,4 | 2.545 | 1,66 |
| Gestione | Scuola secondaria di II grado | | | | |
| | Classi con almeno un alunno con disabilità | Totale classi | % classi con alunni con disabilità / totale classi | Alunni con disabilità | alunni con disabilità per classe/sezione con alunni con disabilità |
| Totale scuole | 43.715 | 129.464 | 33,8 | 65.913 | 1,51 |
| statali | 42.458 | 120.048 | 35,4 | 64.050 | 1,51 |
| non statali | 1.257 | 9.416 | 13,3 | 1.863 | 1,48 |

Fuente: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Rilevazioni sulle scuole.

Un alumno de cada 5 tiene limitaciones en la autonomía. El conocimiento del nivel de autonomía de cada alumno representa uno de los prerrequisitos necesarios para la puesta en marcha de un itinerario educativo adecuado orientado a la inclusión, ya que permite dar respuestas adecuadas en relación con la necesidad de ayuda de cada alumno. En las escuelas del primer ciclo, el 18,5% de los alumnos con discapacidades tienen dificultades para desplazarse por el edificio, comer e ir al baño solos. En el Sur de Italia hay una mayor presencia de alumnos con limitaciones en su autonomía que la media nacional (22%). La mayor dificultad para estos alumnos es ir al baño por su cuenta (16,8%); las dificultades para moverse o comer son menos frecuentes (12% y 7,6% respectivamente).

Tabella 29

Alumnos con discapacidad por orden y tipo de escuela (comp.%). Curso escolar 2018/2019

| Ordine di scuola | visiva | uditiva | psicofisica | di cui | | |
|------------------|--------|---------|-------------|--------------|---------|-------|
| | | | | intellettiva | motoria | altro |
| Infanzia | 1,5 | 2,9 | 95,6 | 58,3 | 5,5 | 31,8 |
| Primaria | 1,3 | 2,2 | 96,5 | 70,7 | 2,8 | 23,0 |
| Sec. I grado | 1,2 | 1,9 | 96,9 | 71,6 | 2,6 | 22,7 |
| Sec. II grado | 1,9 | 2,8 | 95,3 | 64,2 | 4,2 | 26,9 |
| TOTALE | 1,5 | 2,4 | 96,1 | 67,9 | 3,4 | 24,8 |

Fuente: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole.

Se han concedido más horas de apoyo, pero la relación profesor-alumno es discontinua. La media de horas semanales de apoyo utilizadas por cada alumno en el primer ciclo asciende a 14,1: la comparación entre los dos órdenes escolares muestra una mayor asignación en primaria (15,4 horas) que en secundaria (12,3). A nivel territorial hay diferencias para ambos órdenes de escuelas, con un mayor número de horas en las escuelas del Sur: una media de 2 horas semanales más que en las escuelas del Norte. En

los últimos cinco años las horas semanales de apoyo han aumentado en un 18% (2,1 horas más a la semana para ambos órdenes escolares).

El aumento se observa en todo el territorio, pero es mayor en las regiones del norte, donde supera el 22% (2,3 horas más a la semana) y es mínimo en el Sur (11%, 1,6 horas más) que, sin embargo, partía de valores más altos. Las necesidades de los alumnos no parecen estar cubiertas por la prestación de apoyo: casi el 6% de las familias han recurrido al Tribunal Administrativo Regional por considerar inadecuada la asignación de horas.

En el Sur, el número de recursos duplica el valor nacional (10,2%), mientras que en el Norte baja al 2,7%. Otro punto crítico se refiere a la discontinuidad en la relación entre el profesor de apoyo y el alumno debido a los numerosos cambios de profesores que se producen no sólo durante el año, sino a lo largo del ciclo escolar. Esto impide a los profesores establecer una relación de confianza con el alumno y llevar a cabo sus actividades dentro de un proyecto educativo más amplio dirigido a la inclusión y a la mejora de las aptitudes, según una lógica de desarrollo progresivo.

En el curso 2018/2019, la proporción de alumnos de primer ciclo que cambiaron de profesor por apoyo respecto al curso anterior es bastante elevada, un 57,6%. El fenómeno es más frecuente en las regiones del Norte (61%), mientras que se reduce en el Sur (52,6%). Una parte no despreciable de los alumnos, el 10%, ha cambiado de profesor de apoyo durante el curso escolar. Esta situación se da con mayor frecuencia en las escuelas primarias del Norte, donde el porcentaje se eleva al 12%.

Las escuelas del Sur y de las islas tienen menos horas de asistencia. Los alumnos con autonomía limitada tienen una media de 8,9 horas semanales de presencia de un asistente de autonomía y comunicación, mientras que para los más graves la media de horas se eleva a 11,5.

La demanda de asistencia no está totalmente satisfecha: el 5,7% de los estudiantes con discapacidad necesitaría el apoyo de esta figura profesional, pero no la utiliza. Este porcentaje se eleva al 7,3% en las escuelas del Sur, mientras que disminuye en el Centro hasta el 4%. Las diferencias territoriales se encuentran sobre todo en relación con los alumnos con limitaciones más graves, que en el Norte reciben una media de casi 2 horas semanales más de apoyo que en el Sur.

En el Sur de Italia sigue habiendo poco material didáctico de apoyo a los alumnos. Las escuelas ponen a disposición de los alumnos diversos medios para facilitar el proceso de

aprendizaje. Entre los más utilizados están los dispositivos informáticos y multimedia para la personalización de la enseñanza y el software didáctico para el aprendizaje (utilizados respectivamente por el 54% y el 22% de los alumnos del primer ciclo).

Desgraciadamente, el equipamiento proporcionado no siempre es suficiente para satisfacer la demanda: aproximadamente un tercio de los estudiantes que no tienen ayudas las necesitarían. La escasez se reduce en el norte del país, donde este porcentaje baja al 25%, y aumenta en el sur hasta el 37%. Además, en el 10% de los casos, las ayudas asignadas por la escuela son inadecuadas o no se adaptan en absoluto a las necesidades del alumno, cifra que se eleva al 13% en las escuelas del sur. El 61% de los alumnos utiliza un ordenador/tableta, pero esta herramienta no siempre es proporcionada por la escuela. En el 13% de los casos es la propia familia la que proporciona el dispositivo; el porcentaje se eleva al 21% si tenemos en cuenta a los alumnos que utilizan un PC a diario.

Tabella 30

Ayudas pedagógicas ofrecidas por la escuela por orden escolar. Curso escolar 2018-2019. Valores por cada 100 escuelas en la misma región.

| Ayuda a la enseñanza | Escuela primaria | Escuela secundaria | Total |
|--|------------------|--------------------|-------|
| Ninguna ayuda | 40,0 | 34,3 | 37,6 |
| Instrumentos en braille | 0,9 | 0,7 | 0,8 |
| Síntesis de voz | 1,2 | 2,3 | 1,7 |
| Lupas de vídeo | 1,8 | 1,6 | 1,7 |
| Software de aprendizaje | 21,0 | 19,9 | 20,5 |
| Sistemas tecnológicos para sordos | 0,9 | 0,7 | 0,8 |
| Sistemas informáticos de texto fácil | 9,9 | 15,5 | 12,2 |
| Personalización del puesto de trabajo | 2,9 | 3,1 | 3,0 |
| Sistemas de tecnología de la comunicación | 8,8 | 8,3 | 8,6 |
| Ordenador personal/equipo multimedia para la enseñanza | 39,7 | 47,1 | 42,7 |
| Altro ausilio | 8,9 | 9,0 | 8,9 |

Fuente: MIUR, dati anno scolastico 2018-2019

La frecuencia de las reuniones entre familias y profesores es diferente en el territorio. La puesta en común del proyecto didáctico y educativo de cada alumno con las familias de los alumnos es importante para adquirir información valiosa sobre el alumno y asegurar la continuidad entre la trayectoria escolar y la seguida en otros contextos de la vida. El 62,3% de las familias se reúnen menos de una vez al mes con los profesores al margen del Grupo de Trabajo para la Inclusión (GLI); también hay un número importante de familias (12,2%) que no tienen entrevistas. Las reuniones entre los miembros de la familia y el profesor de apoyo son más frecuentes y para el 14,7% de las familias se producen varias veces al mes. En las regiones del Sur la colaboración entre las familias y los profesores es más frecuente que en las otras zonas del país: esto ocurre tanto en las reuniones con el profesor curricular, como en las que se realizan con el profesor de apoyo; en este último caso la proporción de familias que tienen al menos una reunión al mes alcanza el 45% en las regiones del Sur frente a cerca del 28% en el Centro y en el Norte.

La relación con el grupo de clase para la inclusión de los alumnos es fundamental. En el proceso de inclusión escolar, los compañeros juegan un papel fundamental tanto en las relaciones como en el aprendizaje. El establecimiento de relaciones de apoyo puede ser un recurso adicional en el proceso de inclusión y por ello sería deseable que toda la actividad educativa del alumno con apoyo se desarrolle en clase junto a sus compañeros.

En los centros del primer ciclo, los alumnos con discapacidad que tienen limitaciones en su autonomía pasan la mayor parte del tiempo en el aula (27,6 horas semanales) y realizan actividades educativas fuera del aula sólo un número residual de horas (2,6 horas semanales). Sin embargo, si el alumno tiene limitaciones más severas, el número de horas de actividad didáctica fuera del aula aumenta considerablemente (6,4). En el Norte, los alumnos dependientes pasan más horas fuera del aula (8,2) que los del Sur (4,2). En general, para los niños con problemas graves de autonomía, el riesgo de aislamiento del grupo de iguales es mayor.

Como puede imaginarse, hay muchos problemas para los viajes educativos y las actividades extraescolares. La participación de los alumnos con discapacidad en los viajes educativos cortos (sin pernoctación) organizados por el centro escolar está muy extendida (92%), con una adhesión ligeramente inferior en las regiones del sur. Si los viajes educativos incluyen una pernoctación, la participación se hace menos frecuente: el 66% de los alumnos con discapacidades no participan, e incluso en este caso el porcentaje

aumenta en las escuelas del sur de Italia, donde alcanza el 81%. El abandono depende precisamente de la presencia de la discapacidad: para el 22% de los alumnos, en el caso de las salidas con pernoctación; y para el 38% de los alumnos cuando la salida no incluye pernoctación, a pesar de la menor complejidad organizativa. En cuanto a las actividades extraescolares, la proporción de estudiantes que no participan es bastante considerable (43%). Por otro lado, la participación en actividades motrices está muy extendida, con un 94% de alumnos con discapacidad. En ambas actividades la participación disminuye en las escuelas del Sur.

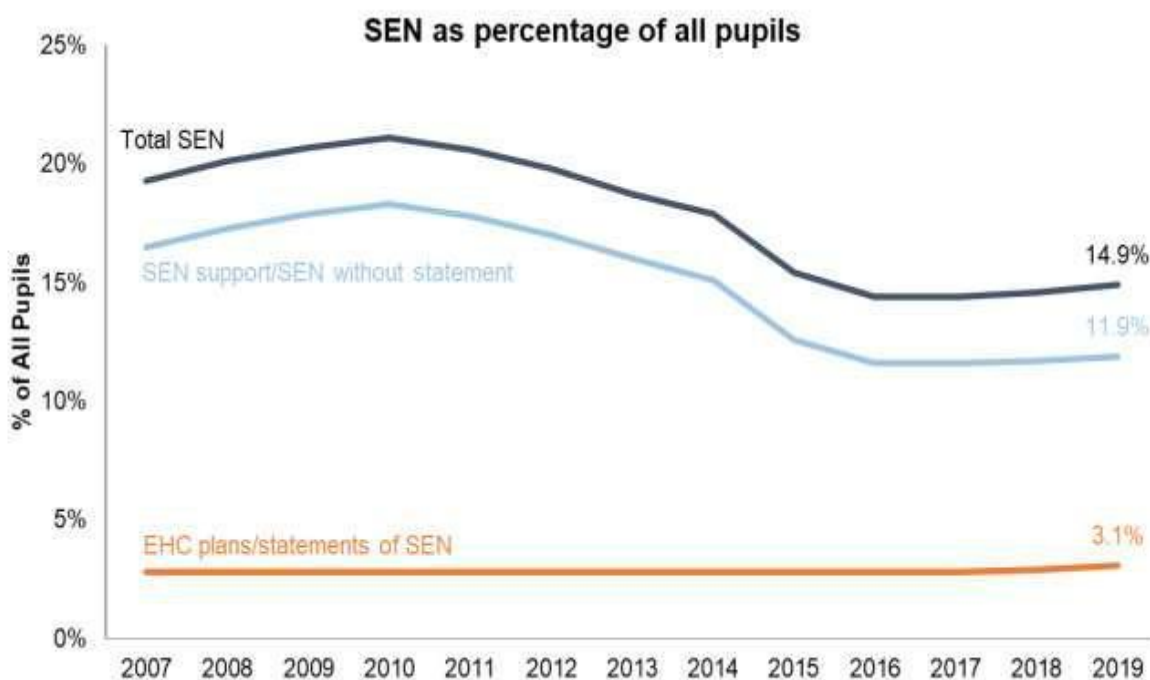
En general, si el alumno tiene una condición de pluridiscapacidad o asiste a una escuela del Sur, sus niveles de participación se reducen en todas las actividades escolares exploradas.

4.5 Department for Education: Special Educational Needs in England January 2019

El 14,9% de todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales en enero de 2019, y el 3,1% de todos los alumnos tienen un plan de *Education, Health and Care* (Gráfico 3).

Gráfico 3

Porcentaje de todos los alumnos con necesidades educativas especiales a.s. 2018-2019

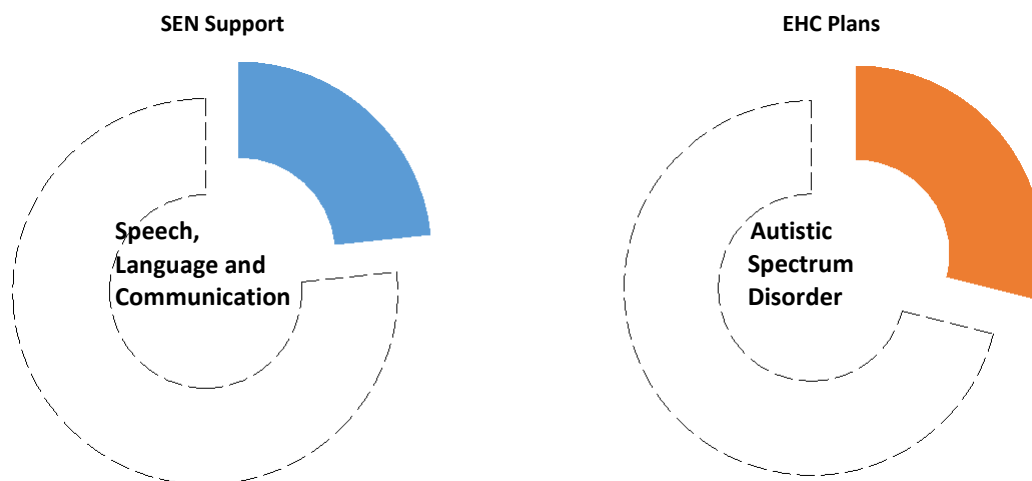


Fuente: National Statistic Department for Education: Special Educational Needs in England January 2019

El número de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) ha aumentado por tercer año consecutivo hasta 1.318.300 en enero de 2019, lo que representa el 14,9% de la población total de alumnos. Esto está impulsado por los aumentos en tanto el número de alumnos con un plan de *Education, Health and Care* (EHC) como con apoyo de SEN. 271.200 alumnos (3,1%) de la población total de alumnos, tienen un plan (EHC) y otros 1.047.200 alumnos (11,9%) reciben apoyo de las necesidades educativas especiales.

Gráfico 4

Los tipos de necesidades primarias más comunes en 2019



Fuente: National Statistic Department for Education: Special Educational Needs in England January 2019

1. Alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas. Los alumnos con necesidades educativas especiales se clasifican actualmente de la siguiente manera: *SEN Support* y *Education Health and Care (EHC) Plans and Statement of SEN*.

Desde 2015, las categorías de Acción Escolar y Acción Escolar Plus se han combinado para formar una sola categoría de apoyo a las necesidades educativas especiales. Se ofrece una ayuda adicional o diferente a la que se proporciona como parte del plan de estudios habitual del colegio. El profesor de la clase y el coordinador de necesidades educativas especiales (SENCO) pueden recibir asesoramiento o apoyo de especialistas externos. El alumno no tiene un plan de educación, salud y atención.

Un alumno tiene un plan EHC o una declaración de SEN cuando se ha realizado una evaluación formal. Existe un documento que establece las necesidades del niño y la ayuda adicional que debe recibir. Tras la introducción de los planes EHC en septiembre de 2014, las declaraciones de SEN y los planes EHC se agrupan en los datos. La transferencia de las declaraciones de SEN a los planes EHC debía completarse en marzo de 2018. En diciembre de 2018, había menos de 100 declaraciones de SEN a nivel nacional.

En todas las escuelas, el número de alumnos con necesidades educativas especiales ha aumentado por tercer año consecutivo, hasta 1.318.300 (14,9%) en enero de 2019. Esto

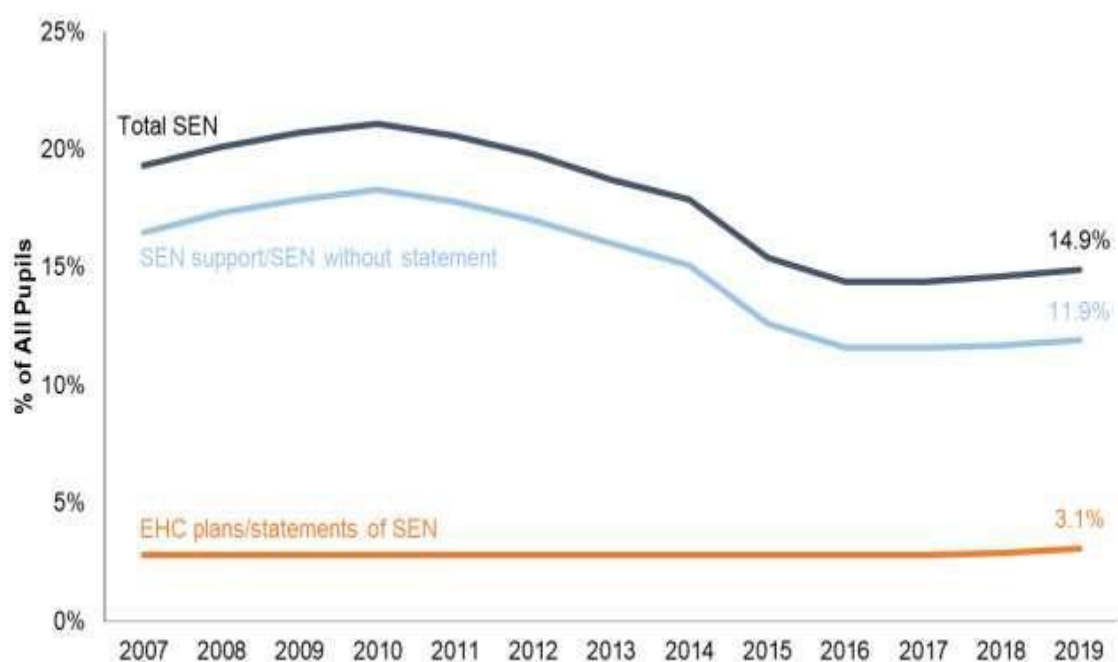
sigue a un período de disminuciones anuales desde enero de 2010 hasta 2016. Durante este período, la disminución general fue impulsada por la disminución de la proporción de alumnos con apoyo de NEE, mientras que el porcentaje de alumnos con una declaración o plan EHC se mantuvo estable en el 2,8%.

El porcentaje de alumnos con apoyo SEN a las necesidades educativas especiales, aquellos con necesidades educativas especiales identificadas pero sin plan EHC, siguió un patrón similar, aumentando a 1.047.200 (11,9%). 271.200 alumnos escolares tienen un plan EHC en enero de 2019. Esto supone un aumento de 17.500 desde enero de 2018.

El porcentaje de alumnos con un plan EHC ha aumentado hasta el 3,1% de la población total de alumnos después de permanecer constante en el 2,8% de 2007 a 2017.

Gráfico 5

El porcentaje de alumnos con planes EHC como con apoyo SEN enero 2007-2019

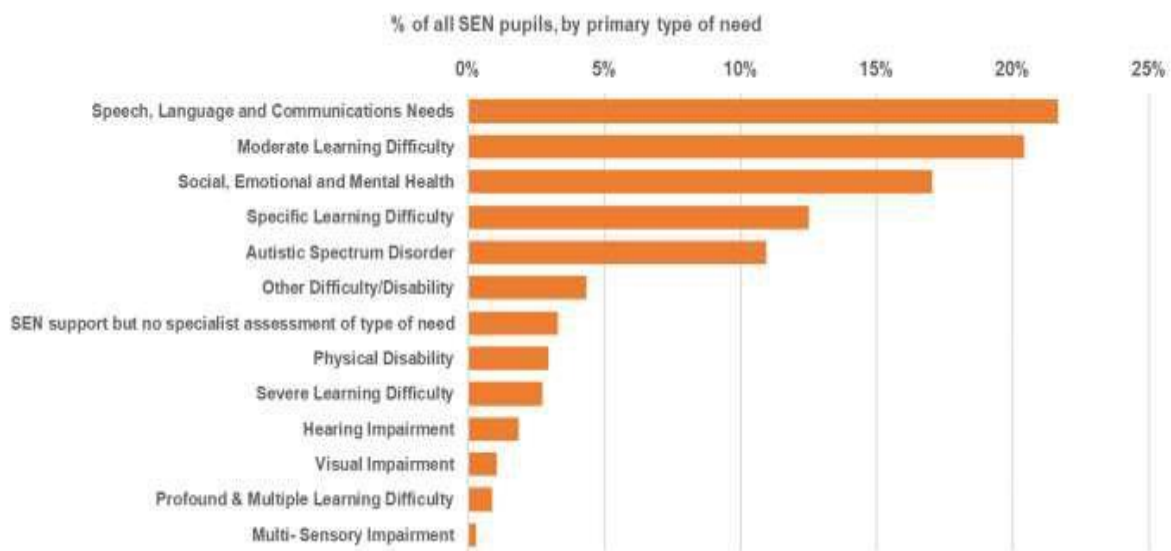


Fuente: School census, SLASC and General Hospital School Census 2007-2019 (as at January each year)

2. Tipo de necesidad principal. Entre todos los alumnos con SEN, las necesidades de habla, lenguaje y comunicación son el tipo de necesidad primaria más común, con un 22% de los alumnos. Anteriormente era la dificultad de aprendizaje moderada, que ha disminuido al 20% (Gráfico 6).

Gráfico 6

Las necesidades de habla, lenguaje y comunicación es el tipo de necesidad más común entre los alumnos con NEE Escuelas primarias, secundarias y especiales financiadas por el Estado, Inglaterra, enero de 2019

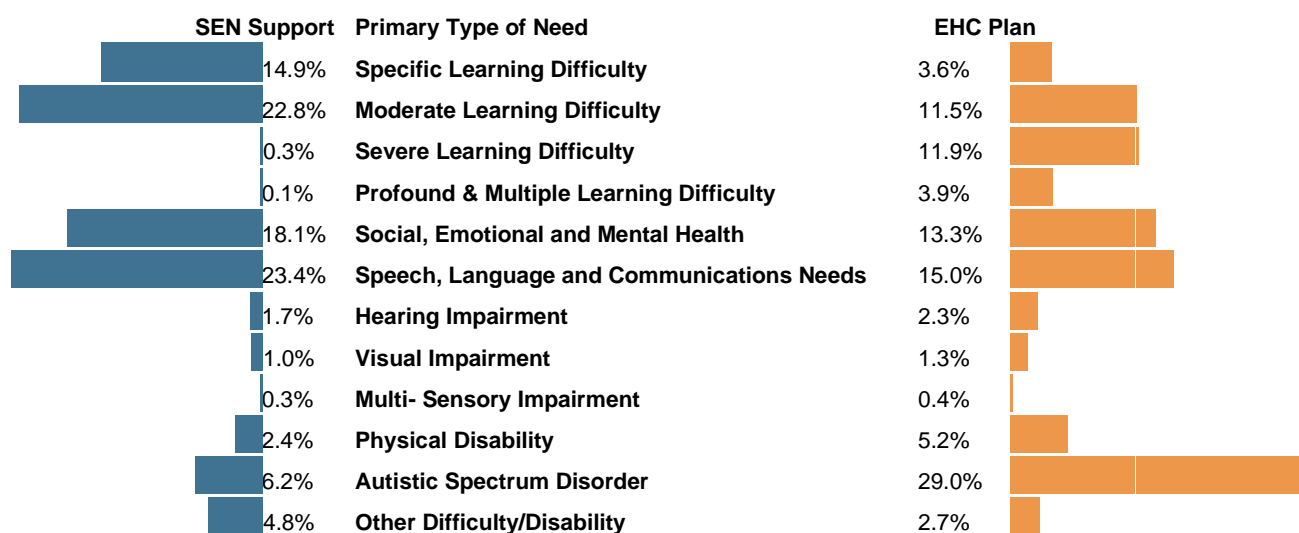


Fuente: *School census, January 2019*

3. Tipos de escuela. Entre los alumnos con apoyo de SEN, las necesidades de habla, lenguaje y comunicación son también el tipo de necesidad más común, con un 23%. De los que tienen un plan EHC, el Trastorno del Espectro Autista sigue siendo el tipo de necesidad primaria más común, ya que el 29% de los alumnos con un plan EHC tienen este tipo de necesidad primaria. Esto ha aumentado desde el 28% en enero de 2018 (Gráfico 7).

Gráfico 7

La distribución de cada tipo de necesidad primaria varía mucho entre los que se identifican como apoyo a las SEN, en comparación con los que tienen un plan EHC. Escuelas primarias, secundarias y especiales financiadas por el Estado, Inglaterra, enero de 2019



Fuente: School census January 2019

El número de alumnos con SEN ha aumentado en todos los tipos de escuelas, con la excepción de las unidades de derivación de alumnos, donde se ha observado un pequeño descenso en el número de alumnos tanto con SEN como en general. Por tipo de escuela, los datos muestran que:

- En las escuelas primarias financiadas por el Estado, el número de alumnos con SEN ha aumentado un 3%, mientras que la población se ha mantenido bastante estable. Como resultado, la incidencia de SEN ha aumentado ligeramente hasta el 14% de todos los alumnos. Los alumnos con SEN en las escuelas primarias financiadas por el Estado representan el 51% de todos los alumnos con SEN.
- En los centros de secundaria financiados por el Estado, la incidencia de las necesidades educativas especiales ha aumentado ligeramente hasta el 12%. Esto representa el 31% de todos los alumnos con SEN.

- El número de alumnos en colegios especiales financiados por el Estado ha aumentado un 6%, hasta superar los 120.000. Esto representa el 9% de todos los alumnos con SEN.
- El número de alumnos y el número de alumnos con SEN ha disminuido ligeramente en las unidades de derivación de alumnos. El 1% de todos los alumnos con SEN se encuentran en una unidad de derivación de alumnos.
- El número de alumnos con SEN ha aumentado en las escuelas independientes, mientras que el número total de alumnos ha disminuido ligeramente. El 7% de todos los alumnos con SEN se encuentran en una escuela independiente.
- La incidencia de las necesidades educativas especiales en las academias es similar a la de las escuelas financiadas por el Estado, tanto para los planes EHC como para el apoyo a las necesidades educativas especiales.

Colocación de alumnos con planes EHC: el porcentaje de alumnos con un plan EHC que asisten a escuelas especiales financiadas por el Estado ha disminuido ligeramente, situándose en el 44%. En los últimos años la proporción ha aumentado, pero se ha mantenido relativamente estable en los dos últimos años.

El porcentaje de alumnos con un plan EHC que asisten a escuelas independientes (6%) también ha disminuido, aunque el porcentaje ha aumentado significativamente en general en los últimos años (Tabla 31).

Tabla 31

Porcentaje de alumnos con un plan EHC por tipo de prestación. England, January 2010-2019

| School type | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Maintained nursery | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.2 | 0.1 | 0.1 |
| State-funded primary | 5.8 | 25.8 | 25.9 | 26.0 | 26.2 | 26.2 | 25.5 | 25.8 | 26.3 | 27.4 |
| State-funded secondary | 28.8 | 28.4 | 27.7 | 26.9 | 25.7 | 24.6 | 23.5 | 22.2 | 20.9 | 20.4 |
| State-funded special | 38.2 | 38.7 | 39.0 | 39.6 | 40.5 | 41.4 | 42.9 | 43.8 | 44.2 | 43.8 |
| Pupil Referral Units | 0.9 | 0.8 | 0.7 | 0.7 | 0.7 | 0.7 | 0.6 | 0.7 | 0.7 | 0.8 |
| Independent | 4.2 | 4.3 | 4.7 | 4.9 | 5.1 | 5.3 | 5.7 | 5.8 | 6.3 | 6.1 |
| Non-maintained special | 2.0 | 1.9 | 1.9 | 1.8 | 1.7 | 1.6 | 1.6 | 1.5 | 1.4 | 1.3 |

Fuente: School Census and School Level Annual School Census 2010-2019

Colocación de alumnos con apoyo de SEN: el porcentaje de alumnos con apoyo de SEN que asisten a escuelas independientes se ha mantenido estable en el 7%. Anteriormente había aumentado cada año desde enero de 2010 (4%).

El porcentaje de alumnos con apoyo de SEN que asisten a escuelas primarias financiadas por el Estado ha disminuido ligeramente hasta el 57 %, tras un aumento constante en los últimos años, mientras que el porcentaje de alumnos con apoyo de SEN que asisten a escuelas secundarias financiadas por el Estado ha aumentado por primera vez desde 2010 tras un período de disminución constante (Tabla 32).

Tabla 32

Porcentaje de alumnos con apoyo de SEN por tipo de prestación.

| School type | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Maintained nursery | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.4 | 0.4 | 0.5 | 0.5 | 0.6 | 0.5 | 0.5 |
| State-funded primary | 51.4 | 51.2 | 51.8 | 52.4 | 53.4 | 55.2 | 56.3 | 57.0 | 57.1 | 56.9 |
| State-funded secondary | 43.6 | 43.6 | 42.5 | 41.5 | 40.2 | 37.2 | 35.4 | 34.4 | 33.9 | 34.2 |
| State-funded special | 0.1 | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.2 |
| Pupil Referral Units | 0.7 | 0.6 | 0.7 | 0.7 | 0.7 | 0.9 | 1.0 | 1.0 | 1.1 | 1.0 |
| Independent | 4.0 | 4.1 | 4.5 | 4.8 | 5.2 | 6.0 | 6.5 | 6.7 | 7.1 | 7.1 |
| Non-maintained special | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |

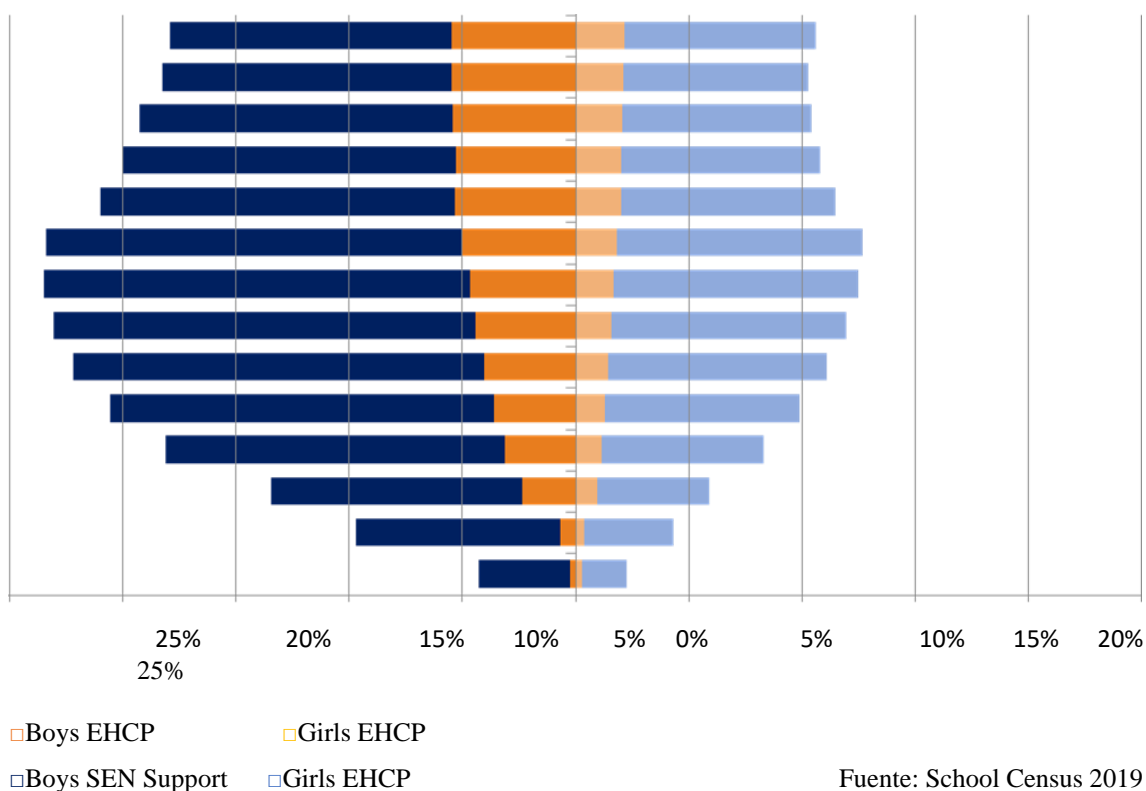
Fuente: School Census and School Level Annual School Census 2010-2019

4. Edad y sexo: las necesidades educativas especiales siguen siendo más frecuentes en los niños que en las niñas, el 4,4% de los niños y el 1,7% de las niñas tenían un plan EHC, ambos pequeños aumentos anuales. Del mismo modo, los chicos tienen casi el doble de probabilidades de recibir apoyo en materia de SEN - el 15% frente al 8% de las chicas.

Las SEN son más frecuentes entre los niños a los 9 años (23% de todos los niños), y entre las niñas a los 10 años (13% de todas las niñas). El apoyo a las SEN es más frecuente entre los alumnos de primaria, y va disminuyendo a medida que aumenta la edad hasta llegar a la secundaria. Sin embargo, en el caso de los planes EHC, a medida que aumenta la edad también aumenta el porcentaje de alumnos con planes EHC, hasta los 16 años, donde casi el 4% de los alumnos tienen un plan EHC (Gráfico 8).

Gráfico 8

La prevalencia de los planes EHC aumenta a medida que aumenta la edad para ambos sexos, sin embargo, el apoyo de SEN disminuye después de las edades de primaria. Escuelas primarias, secundarias y especiales financiadas por el Estado, Inglaterra, enero de 2019



5. Requisitos para recibir comidas escolares gratuitas: los alumnos con necesidades educativas especiales siguen siendo más propensos a recibir comidas escolares gratuitas - el 28% en comparación con el 13% de los alumnos sin necesidades educativas especiales. Los alumnos con planes EHC son más propensos a tener derecho a comidas escolares gratuitas que los alumnos con apoyo SEN (33% en comparación con el 27%).

Etnia: las necesidades educativas especiales son más frecuentes en los viajeros de ascendencia irlandesa y en los alumnos gitanos/romaníes, con un 30% y un 26% respectivamente.

Los itinerantes de ascendencia irlandesa y los alumnos negros del Caribe tienen el mayor porcentaje de alumnos con planes EHC (4,5% y 4,4% respectivamente). Los

alumnos indios tenían el porcentaje más bajo de alumnos con planes EHC, con un 1,9%, en comparación con el 3,1% de todos los alumnos a nivel nacional.

Inglés como primera lengua: los alumnos cuya primera lengua se sabe que es el inglés tienen más probabilidades de tener necesidades educativas especiales (el 15% de estos alumnos tienen SEN) que aquellos cuya primera lengua se sabe que no es el inglés (12%).

6. Escuelas especiales: en Inglaterra hay 1.044 centros de educación especial financiados por el Estado y no subvencionados. El tipo de prestación aprobada es el tipo de necesidad especial para el que la escuela está formalmente aprobada para realizar la prestación. El tipo de prestación aprobada más común es el Trastorno del Espectro Autista, con 646 escuelas especiales financiadas por el estado y no mantenidas aprobadas para este tipo de prestación. 540 escuelas han aprobado la provisión para Dificultades de Aprendizaje Severas, y 519 escuelas han aprobado la provisión para Dificultades de Aprendizaje Moderadas.

Otras características por tipo de necesidad primaria: la mayor diferencia se produce con los alumnos con necesidades sociales, emocionales y de salud mental como tipo de necesidad principal, donde el 34% de los alumnos con apoyo de SEN y el 43% de los alumnos con un plan EHC tienen derecho a comidas escolares gratuitas, en comparación con el 13% de los alumnos sin SEN. En enero de 2019, el Trastorno del Espectro Autista es el tipo de necesidad primaria más prevalente tanto para los niños (33%) como para las niñas (18%) con un plan EHC.

Las necesidades de habla, lenguaje y comunicación fueron el tipo de necesidad primaria más prevalente entre los niños con apoyo de SEN, con un 25%, en comparación con el 20% de las niñas. La dificultad de aprendizaje moderada fue el tipo de necesidad primaria más frecuente entre las niñas con apoyo de SEN, con un 26%, en comparación con el 21% de los niños.

Hay algunas variaciones entre los grupos de edad en cuanto al tipo de necesidad primaria.

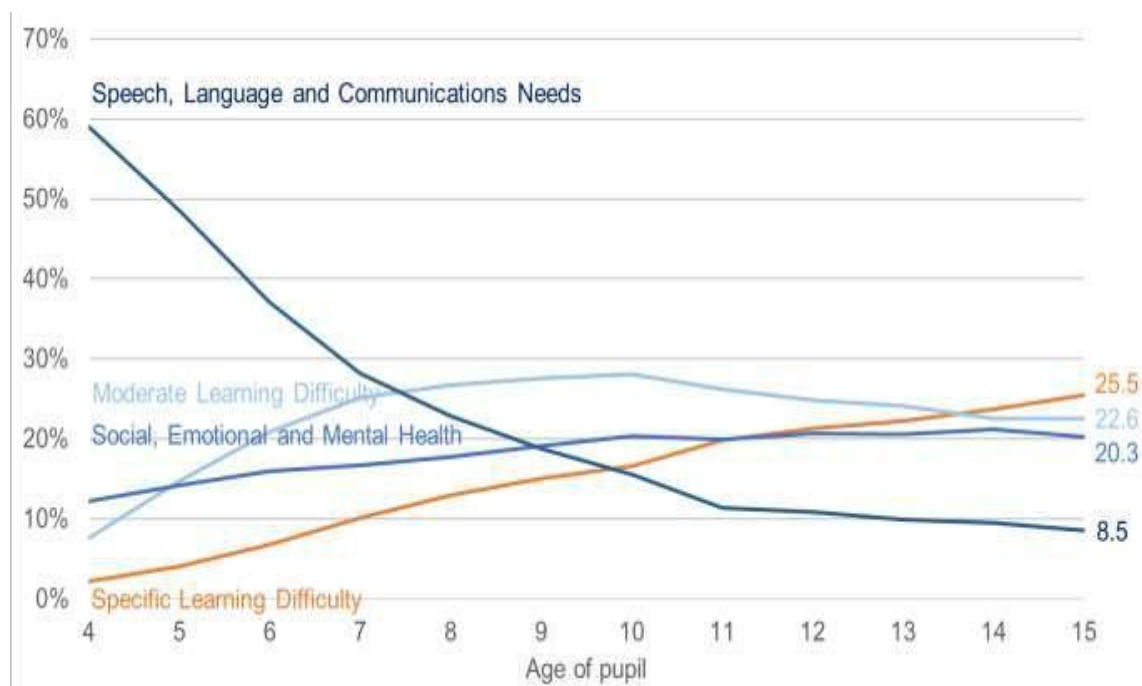
El 59% de los niños de 4 años con apoyo de NEE tienen un tipo de necesidad primaria de habla, lenguaje y comunicación. Esta cifra se reduce al 9% de los alumnos de 15 años.

A los 10 años, el tipo de necesidad más frecuente para los alumnos con apoyo SEN es la dificultad de aprendizaje moderada, con un 28%. Esta es también la edad en la que este tipo de necesidad es más frecuente. A los 15 años, el tipo de necesidad más frecuente para

los alumnos con apoyo de SEN es la dificultad específica de aprendizaje, con un 25%, en comparación con el 17% a los 10 años y el 4% a los 5 años (Gráfico 9).

Gráfico 9

A medida que aumenta la edad, los tipos de necesidad más prevalentes cambian entre los que tienen apoyo de NEE Escuelas primarias, secundarias y especiales financiadas por el Estado. Inglaterra, enero de 2019

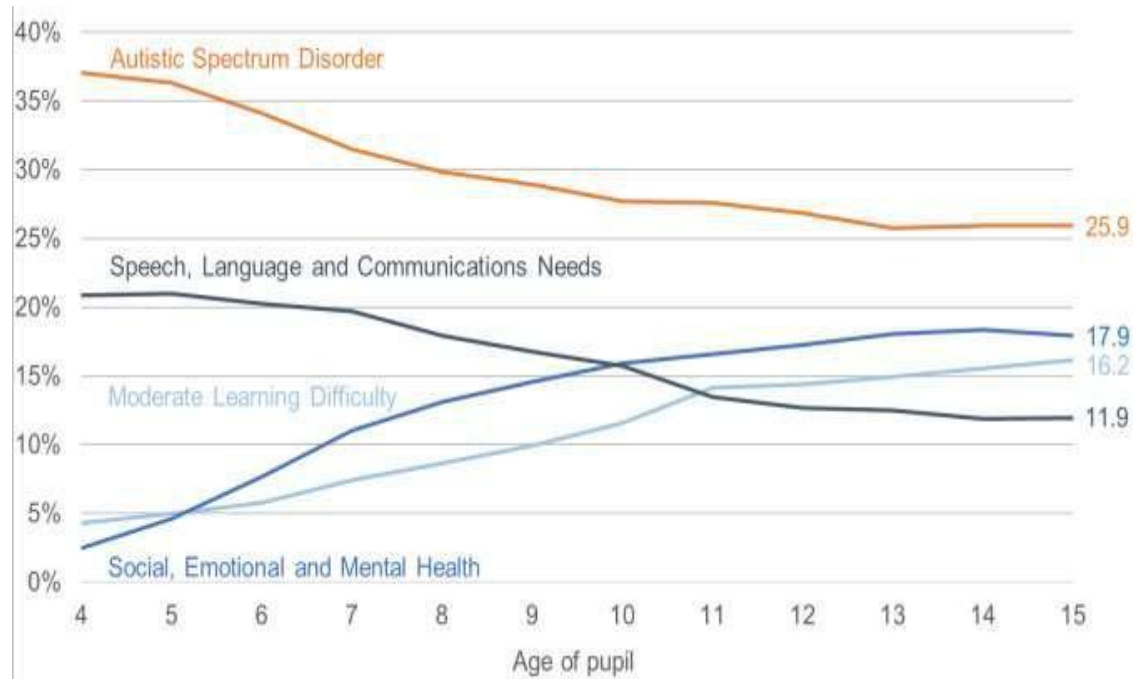


Fuente: School census 2019

La diferencia entre los grupos de edad es menos clara en el caso de los alumnos con un plan EHC; sin embargo, la dificultad de aprendizaje moderada y la salud social, emocional y mental son más frecuentes en los alumnos de más edad. Las necesidades de habla y comunicación siguen disminuyendo a medida que aumenta la edad, pero en menor medida que entre los alumnos con apoyo de SEN. El trastorno del espectro autista es el tipo de necesidad primaria más frecuente entre los 4 y los 17 años para los alumnos con un plan EHC. El porcentaje más alto es a los 4 años, con un 37% (Gráfico 10).

Gráfico 10

A medida que aumenta la edad, los tipos de necesidad más prevalentes también varían entre los que tienen planes EHC Escuelas primarias, secundarias y especiales financiadas por el Estado. Inglaterra, enero de 2019



Fuente: School census 2019

4.6 Profesionales

En Italia, en una lógica de sistema educativo integrado que apuesta por la centralidad de la persona y por la relación entre la escuela, la familia y el territorio, se reconoce a las Oficinas Escolares Regionales (USR) la función de coordinar y dirigir las políticas escolares. En concreto, se les pide que asuman el compromiso de activar iniciativas destinadas a garantizar el derecho al estudio de los alumnos con DSA con el objetivo de llegar a un sistema de intervenciones uniformes, que ya no estén atadas a la voluntad de cada profesor o de cada centro.

Para ello, las Directrices (2011) indican las siguientes acciones que pueden activarse:

- . Elaboración de protocolos deontológicos regionales para compartir los procedimientos y comportamientos a adoptar en relación con los alumnos con DSA (desde las estrategias de identificación de signos tempranos de riesgo hasta los procedimientos de acogida, la elaboración de Planes Educativos Personalizados, el contrato educativo con la familia).
- . Constitución de grupos de coordinación formados por referentes provinciales para la aplicación de las directrices emitidas a nivel regional.
- . Estipulación de acuerdos (convenios, protocolos, entendimientos) con las asociaciones más representativas y con el Servicio Nacional de Salud (SSN).
- . Organización de actividades formativas diversificadas, según las situaciones específicas del contexto y adecuadas a las experiencias, habilidades, prácticas previas presentes en cada realidad, para adecuar la respuesta formativa a la demanda real de apoyo y conocimiento.
- . Refuerzo de los Centros Territoriales de Apoyo a la Tecnología y la Discapacidad (CTS), especialmente mediante el aumento de los recursos (ayudas y herramientas tecnológicas específicas para las DSA) y una mayor difusión de su función como puntos de demostración.

Las Directrices recuerdan que, en la lógica de la autonomía escolar, el director es el garante del derecho al estudio, de los servicios prestados y de las oportunidades educativas que ofrece el centro. En particular, debe promover el cribado preventivo y recibir cualquier diagnóstico de DSA por parte de la familia. El director tiene la tarea de activar y garantizar las intervenciones de personalización e individualización previstas por la ley y [...] "promover la intensificación de las relaciones entre los profesores y las familias de los alumnos y estudiantes con DSA [...] activando el seguimiento de todas las acciones

realizadas, con el fin de fomentar la reproducción de las buenas prácticas y procedimientos o realizar cualquier cambio" [...] (Directrices, Decreto Ministerial 12/7/2011, p. 23).

El director tiene la tarea de apoyar a los profesores promoviendo actividades de formación para la consecución de competencias específicas sobre DSA. Para la realización de los objetivos fijados, podrá contar con la colaboración de un profesor designado como representante de la DSA del instituto.

Las Directrices indican que la principal tarea del referente es sensibilizar y apoyar a los colegas de la escuela en el tema de DSA. El referente debe ser un profesor con una formación adecuada en los temas de DSA.

En relación con la Junta de Personal Docente, debe comprometerse a informar sobre los cursos de actualización, la normativa vigente, las herramientas compensatorias y las medidas prescindibles más adecuadas y específicas para la personalización e individualización de la enseñanza. El Referente del Instituto DSA tiene la misión de ofrecer a los colegas apoyo en materia de material didáctico (ocupándose de los recursos y ayudas bibliográficas del centro), de proporcionar información sobre las instituciones o centros de referencia en el territorio para los temas en cuestión. La persona de contacto "...actúa como mediador entre los compañeros, las familias, los alumnos (si son mayores de edad), los operadores de los servicios sanitarios, [...] y los organismos de formación acreditados en la zona...". (Directrices, Decreto Ministerial 12/7/2011, p. 23). El nombramiento de un referente de la DSA no es una obligación institucional formal pero, cuando se le nombra, puede, a discreción del Director, asumir el papel oficial de una función instrumental remunerada de acuerdo con un número determinado de horas de trabajo.

Aunque haya un referente del Instituto, todos los profesores del centro deben tener las herramientas de conocimiento y competencia en materia de DSA. En particular, los profesores de primaria deben ocuparse de todas las fases del aprendizaje escolar, prestando atención a los indicadores de riesgo en las fases de adquisición de la lectura y la escritura.

Los profesores deben aplicar medidas correctoras antes de informar a la familia de la persistencia de las dificultades. Desde que los profesores reciben de la familia el posible diagnóstico de DSA, emitido por las Autoridades Sanitarias Locales (ASL) de referencia, deben elaborar en un plazo de sesenta días el PDP donde se indican las estrategias pedagógicas de refuerzo, las medidas pedagógicas dispensadoras y las herramientas compensatorias adoptadas. En particular (Directrices, Decreto Ministerial 12/7/2011, p. 24):

- . Implementa estrategias educativo-didácticas de refuerzo y ayuda compensatoria.
- . Adopta medidas de dispensa.
- . Aplica métodos adecuados y coherentes de verificación y evaluación.
- . Realiza reuniones de continuidad con los compañeros del orden o grado escolar anterior y siguiente para compartir los recorridos educativos y didácticos realizados por los alumnos, en particular los que tienen DSA, y para no dispersar el trabajo realizado.

La necesidad de contar con profesionales altamente cualificados abarca cuestiones como la formación inicial y continua, el perfil, los valores y la competencia de los profesores, los enfoques eficaces de contratación, las actitudes, así como la creación de redes y la coordinación de todos los profesionales.

Los jóvenes presentes en la audiencia del Parlamento Europeo, organizada por la Agencia en 2011, destacaron que el punto de partida de la integración escolar es la concienciación y la enseñanza de los profesores. [...] "los profesores deben ser conscientes de las necesidades individuales de cada uno y dar oportunidades de éxito para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Cada uno de nosotros tiene sus propios talentos y entre todos construimos una comunidad de trabajo mejor" (Agencia Europea, 2012a, p. 12).

En el contexto del proyecto de la Agencia "Formación del profesorado para la inclusión", se elaboró el Perfil del profesor inclusivo (Agencia Europea, 2012b) como guía para el diseño y la aplicación de los programas de formación inicial (ITE) para todos los profesores. Identifica un marco de valores fundamentales y áreas de conocimiento que son aplicables a cualquier programa de ITE con el fin de preparar a todos los profesores para trabajar en la educación inclusiva, teniendo en cuenta todas las formas de diversidad.

El marco de valores fundamentales y áreas de especialización incluye:

- . Valorar la diversidad de los alumnos: la diferencia debe considerarse un recurso y una ventaja. Las áreas de competencia informan sobre las opiniones personales sobre la integración e inclusión escolar y las opiniones personales sobre la diferencia que existe en el grupo de clase.
- . Apoyar a los alumnos: cultivar altas expectativas de éxito de los alumnos en la escuela.

Las áreas de competencia incluyen la promoción del aprendizaje disciplinario, práctico, social y emocional y la adopción de enfoques pedagógicos eficaces para clases heterogéneas.

. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para todos los profesores. Las áreas de experiencia incluyen el trabajo con los padres y las familias y el trabajo con múltiples profesionales de la educación.

. Desarrollo y actualización profesional: la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los profesores son responsables de su propia formación permanente. Los ámbitos de competencia conducen a considerar al profesor como un profesional capaz de reflexionar sobre su papel y su trabajo; la formación inicial es la base del desarrollo profesional continuo.

La actitud positiva de los profesores y otros profesionales se destaca como un elemento clave para la educación inclusiva en la mayoría de los proyectos de la Agencia.

El informe de la Agencia "Integración escolar y prácticas en el aula" señala que es evidente que la integración depende en gran medida de la actitud de los profesores hacia los alumnos con discapacidad, de cómo vean las diferencias presentes en el grupo de clase y de su voluntad de abordarlas con eficacia. En general, la actitud de los profesores se señala como un factor decisivo en la difusión de la integración escolar (Agencia Europea, 2003, p.14).

Todos los informes de la Agencia hacen referencia al papel eficaz de la colaboración y la coordinación de los profesionales y el trabajo en red con los servicios comunitarios interdisciplinarios. Un ejemplo notable es el informe de la Agencia "Formación del profesorado para la inclusión: perfil de los profesores inclusivos", que destaca que:

"La inclusión escolar es una tarea colectiva en la que las diferentes partes interesadas desempeñan funciones y responsabilidades. El apoyo a los profesores de aula incluye el acceso a instalaciones que faciliten la comunicación y el trabajo en equipo con una amplia gama de profesionales (incluidos los que trabajan en instituciones de educación superior) y oportunidades de formación continua y desarrollo profesional" (Agencia Europea, 2012b, p. 26).

En un mundo ideal, un equipo multidisciplinar formado por un terapeuta ocupacional, un fisioterapeuta, un psicopedagogo, un logopeda y un pediatra debería estar disponible para ayudar a todos los niños que lo necesiten.

En Inglaterra, las escuelas cuentan con el apoyo de un amplio equipo de profesionales, como psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, logopedas, musicoterapeutas,

arteterapeutas, psicomotricistas, auxiliares de comunicación También hay profesores visitantes para los sordos, los discapacitados visuales y los discapacitados sensoriales duales.

Todos estos profesionales colaboran con el personal de la escuela para llevar a cabo evaluaciones de los alumnos en diversas áreas como la comunicación, la alimentación y la bebida, el aseo, las habilidades de independencia y la movilidad. A partir de estas evaluaciones, el equipo trabaja con el personal de la escuela para establecer objetivos y desarrollar programas para los alumnos. Este trabajo se realiza generalmente dentro de las aulas, aunque a veces el personal retira a los niños para que realicen un trabajo individual.

El equipo multidisciplinar trabaja junto con el personal de la escuela para garantizar que los programas de los alumnos se lleven a cabo durante la jornada escolar.

Inicialmente, el psicólogo educativo dedica tiempo a conocer al alumno, observándolo en diversos contextos o tomándose el tiempo necesario para que se sienta cómodo antes de comenzar el proceso de evaluación formal. Realizará una serie de pruebas y subpruebas para identificar las áreas de dificultad, explicar sus resultados y recomendar estrategias de intervención. Algunos psicólogos dirigen consultas privadas, otros son contratados por las Autoridades Locales (LA) para trabajar en colaboración con profesores, padres, tutores y otros organismos para promover la inclusión en las escuelas y desarrollar estrategias para mejorar el aprendizaje y el desarrollo del niño. Además de los casos individuales, los psicólogos pueden visitar las escuelas para hablar con los profesores sobre cómo satisfacer las necesidades de individuos o grupos de niños. La espera para ver a un psicólogo de LA puede ser larga, por lo que es mejor organizarlo de forma privada si se puede.

Cuando se pide a un psicólogo que se ocupe de un niño concreto, el primer paso es que el centro escolar organice una reunión de consulta en la que participen las personas que conocen bien al niño, normalmente los padres, los tutores o los profesores. El propósito de esta reunión inicial es revisar las preocupaciones y acordar un plan de acción para mejorar el progreso del niño. Para ello, el psicólogo puede trabajar con los profesores del niño o directamente con él.

La comunicación es fundamental en el proceso de aprendizaje, es la principal herramienta para enseñar, aprender y establecer relaciones. Así pues, un niño que tenga algún

tipo de dificultad en este ámbito, tal vez tenga dificultades para hacerse entender, vergüenza por un impedimento del habla o dificultad para entender el significado de lo que dice la gente, probablemente encontrará que no sólo las lecciones, sino la interacción social es una lucha. Por eso es muy importante la figura profesional del logopeda. En un primer momento, el terapeuta recopila toda la información posible sobre las capacidades y dificultades del niño. Necesita saber sobre su desarrollo general y sus habilidades auditivas y, por ejemplo, cuándo pronunció el niño sus primeras palabras. Esto ayuda al terapeuta a conocer sus puntos fuertes y las cosas que le resultan difíciles, qué tipo de juguetes y juegos le divierten, de qué se cansa rápidamente.

Las sesiones pueden entonces orientarse a la forma más eficaz de llegar y ayudar al niño de una manera que le guste y a la que responda. El terapeuta puede pedir hablar con otros profesionales que se ocupan del niño, como el personal docente.

Esto es importante porque le ayuda a entender mejor al niño y su forma de comunicarse en diferentes situaciones.

Durante la sesión, el terapeuta evalúa la capacidad de comunicación del alumno. En el caso de los niños pequeños, esto puede hacerse mediante el juego y la observación, mientras que los niños mayores pueden realizar una evaluación más formal. Algunas pruebas proporcionan puntuaciones estandarizadas, que ayudan al terapeuta a decidir si las habilidades del niño son adecuadas para su edad. Los padres y el terapeuta discuten juntos si el niño se beneficia de la terapia y qué forma debe adoptar.

El terapeuta ocupacional también puede proporcionar terapia y equipos especializados para ayudar al niño a manejar o mejorar dificultades específicas. Esto puede abarcar desde ejercicios para ayudar a la escritura a mano, hasta la enseñanza de actividades básicas como el cepillado de dientes a niños con retrasos en su desarrollo. El objetivo es maximizar la capacidad potencial del niño y aumentar su independencia.

El terapeuta ocupacional interviene: en las habilidades motrices, como atarse los cordones de los zapatos, cortar y escribir a mano; en la coordinación mano-ojo, cuando los niños tienen problemas para copiar de una pizarra o en los juegos de pelota; en las habilidades cotidianas, como abrocharse los botones, utilizar los utensilios, lavarse, comer y beber; en la integración sensorial, cuando los niños tienen dificultades para procesar el mensaje de los sentidos en respuestas motrices y puede causar torpeza; sobre la conciencia espacial y la propiocepción, saber dónde están su cuerpo y sus extremidades en el

espacio y dónde están los objetos en relación con ello, organizar e interpretar los estímulos sensoriales; sobre la discriminación visual, ya que los niños con dificultades de procesamiento visual pueden no ver la diferencia entre un triángulo y un cuadrado o confundir letras similares como la p y la q, tener dificultades para leer mapas o encontrar elementos específicos en una página, colorear o escribir dentro de las líneas o los márgenes e identificar un objeto cuando hay partes de él ocultas.

La mejor terapia ocupacional se proporciona cuando los terapeutas están integrados en el programa escolar y en el alojamiento residencial. Lamentablemente, para los niños de primaria, la terapia ocupacional que ofrecen los hospitales de forma gratuita es casi inexistente.

En conclusión, podemos decir que la educación inclusiva implica un cambio sistémico que requiere transformar la forma en que se forman los in-signatarios y otros profesionales de la educación, no sólo en términos de habilidades, sino también en términos de valores éticos.

4.6.1 Profesores de apoyo

En Inglaterra, el profesor de apoyo participa en las actividades docentes de las clases en las que trabaja, apoyando al grupo de clase y acompañándolo en el proceso de aprendizaje. Actúa como mediador activo para asegurar la participación y como facilitador para promover el aprendizaje y la inclusión de los alumnos con discapacidad, sugiriendo recursos, métodos de enseñanza, ayudas y equipos útiles para el aprendizaje; contribuye a adaptar las herramientas, estrategias y métodos de enseñanza a las necesidades educativas de los alumnos, teniendo en cuenta las diferentes necesidades que pueden surgir en el estudio de las distintas disciplinas; responde a las necesidades particulares de los alumnos con intervenciones adaptadas a las condiciones personales de cada uno; propone y aplica metodologías y estrategias útiles para el aprendizaje, para promover las relaciones y la socialización, para promover la autonomía personal y social; coopera en la creación de un clima de apoyo y serenidad en las clases, favorable a la inclusión escolar, en continuo diálogo con los demás profesores; promueve la construcción real de proyectos de vida concretos, también relacionados con los recursos del territorio. Mantiene un diálogo constructivo con las familias y con las demás figuras de referencia implicadas en el cuidado. Junto con sus colegas y los demás sujetos implicados, elabora el Plan Educativo Personalizado (PEI) y los demás documentos habituales.

La obtención del título de profesor está supeditada a un conocimiento general, como mínimo, de los procedimientos de identificación, evaluación y adaptación de los alumnos discapacitados en las clases ordinarias. Los aspirantes a profesores de apoyo deben tener un año de experiencia profesional para poder acceder a la formación especializada, que es obligatoria para los que trabajan con discapacitados sensoriales.

Una licenciatura en educación especial es una base sólida para esta carrera. Este programa de cuatro años incluye cursos como alumnos "excepcionales", el entorno de aprendizaje, la evaluación, la diferenciación de la enseñanza para alumnos con necesidades especiales y los problemas de salud de los alumnos con necesidades especiales. La observación en el aula y un período de seis meses de enseñanza de los estudiantes proporciona la aplicación práctica del aprendizaje académico. Por último, el

profesor de apoyo debe aprobar un examen de habilitación para obtener la certificación de profesor de educación especial. Muchos programas de grado en educación especial pueden completarse en línea y los profesores pueden enseñar provisionalmente mientras completan este grado.

4.7 Materiales

Los materiales educativos se convierten en un medio para no excluir a nadie.

La inclusión forma parte de los objetivos educativos establecidos por los profesores y se consigue cuando cada alumno se siente aceptado y valorado por los demás miembros del grupo.

Las representaciones en los libros de texto y el material escolar desempeñan un papel importante en este sentido.

El profesor, en cualquier contexto formativo y en cualquier orden y grado escolar, tiene la tarea de intervenir tanto en el plano didáctico como en el educativo: su papel, de hecho, no puede limitarse a la mera transmisión de nociones, sino que debe extenderse también a la esfera afectivo-relacional, motivacional y valorativa.

Un enfoque inclusivo de la planificación educativa revela una perspectiva constantemente orientada a la interpenetración entre los temas abordados durante las clases y el sustrato educativo con el objetivo de apoyar y tender a un aprendizaje significativo (Frabboni et al., 2009).

Para comprender claramente la profunda relación de interdependencia positiva que puede darse entre el ámbito educativo y el ámbito inclusivo es útil detenerse en el uso de los materiales educativos utilizados por los profesores, como los libros de texto, las fichas, las hojas de trabajo preparadas por los profesores, los vídeos y las imágenes proyectadas en la pizarra interactiva (LIM), el aprendizaje cooperativo, que desarrolla formas de cooperación y respeto mutuo entre los alumnos y transmite conocimientos/destrezas/competencias, la tutoría (aprendizaje entre iguales: trabajo en pareja), la enseñanza en el laboratorio, para la que no es necesario el laboratorio como lugar físico, que promueve la centralidad del niño/joven, logra la síntesis entre el saber y el hacer, la experimentación en situación.

En las dos realidades diferentes en las que he realizado la investigación (italiano e inglés), se han añadido otros materiales didácticos para los alumnos con dificultades, como pruebas cortas, sobre objetivos únicos; ejercicios simplificados (se han evitado los ejercicios concatenados), proporcionando tiempos más largos o reduciendo el número de ejercicios en el mismo tiempo (estrategia a elegir según la personalidad del niño). En

particular, para los alumnos que tenían dificultades de concentración, se proporcionaron diagramas/mapas/diagramas antes de la explicación (ayudamos a la mente a seleccionar, categorizar, recordar, aplicar lo percibido durante la explicación), se destacaron los conceptos/palabras clave fundamentales en el libro, utilizando imágenes para la explicación y materiales estructurados y no estructurados (figuras geométricas, listones, reglas...) proporcionando el procedimiento marcado por puntos en la asignación del trabajo. Esto fomentó y promovió la interacción, dejando espacio a la creatividad de los alumnos para realizar unidades de trabajo de investigación o multimedia de forma independiente, individual o en pequeños grupos, facilitando un aprendizaje constructivo y exploratorio.

Varios estudiantes señalaron que tenían dificultades para utilizar las herramientas (informáticas) en la escuela debido a la oposición de los profesores. Otros casos de no utilización se atribuyeron a la preocupación por el "estigma" de la diversidad, que los jóvenes parecen temer más que el fracaso escolar.

Todas estas cuestiones exigen de la escuela una intervención educativa y didáctica precisa y cuidadosa. Esto es válido tanto para los alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje (DSA), que deben ser apoyados en la aceptación de sus propias características, como para sus compañeros, que deben estar preparados para relacionarse correctamente con cualquier persona en cualquier condición.

Por lo tanto, es necesario que los centros educativos potencien el uso de las herramientas informáticas en la escuela para todos los alumnos y, por lo tanto, creen entornos acogedores también para los alumnos con DSA.

No cabe duda de que todos los profesores utilizan estas herramientas para idear, planificar y ejecutar la intervención educativa, aunque el grado de conciencia del profesor sobre la existencia de dos niveles (didáctico y educativo) que pueden coexistir en cualquier material propuesto a los alumnos puede ser diferente. En cuanto a las imágenes y los textos de los materiales escolares utilizados por los alumnos, podemos distinguir dos niveles perceptivos: el foco principal y el fondo educativo.

Cada herramienta didáctica, desde el libro de texto hasta el vídeo proyectado en la LIM, ofrece a los alumnos un tema, relativo a una materia concreta, representado de forma icónica y textual que transmite una visión específica de la realidad (social, cultural, económica y política). El texto escolar, al igual que muchos materiales didácticos que utilizan imágenes y textos en su interior, es considerado por pedagogos e investigadores

como una construcción social que propone una determinada visión de la realidad, una herramienta social, por tanto, a través de la cual y gracias a la cual los alumnos interactúan entre sí y en la que todos los alumnos querrían y deberían reconocerse para no sentirse excluidos de la representación social y cultural (Morin, 2000).

Un ejemplo concreto puede ayudar a comprender mejor la dinámica entre el enfoque principal y el fondo educativo: en una página de un libro de gramática inglesa (pero lo mismo puede decirse de un libro de gramática italiana) que trate de los verbos auxiliares puede haber una caricatura o una imagen que represente a unos jóvenes en un parque y hablando utilizando algunas formas relacionadas con los verbos auxiliares. En este caso, la atención se centra en la explicación de los verbos auxiliares en la página en cuestión, mientras que el fondo está representado por la imagen en la que los chicos están hablando entre sí (Leicester, 2007). Esta representación, con respecto al tema didáctico de la página dentro del libro de gramática, puede desempeñar una función inclusiva de fondo destinada a actuar de forma indirecta sobre la imaginación y la perspectiva de los alumnos: si pensamos en la presencia de ilustraciones que representan diferentes realidades humanas dentro de los diversos capítulos del libro de gramática inglesa tomados como ejemplo, entendemos cómo la visión de la realidad social puede ser cada vez más abarcadora y esto puede contribuir sin duda a la creación de un punto de vista inclusivo (Shakespeare, 2006). En la imagen que representa a los niños hablando, de hecho, podría haber niños de diferentes nacionalidades, con necesidades especiales, de diferentes entornos sociales y de diferentes religiones, que hablan utilizando verbos auxiliares. Según esta perspectiva, la formación educativa tiende a convertirse también en una formación inclusiva.

El uso constante de estas imágenes hace posible que los alumnos asimilen una realidad inclusiva que no es necesariamente el tema específico de la lección, sino que representa un mensaje subyacente de inclusión en el que múltiples realidades humanas forman parte del contexto social cotidiano representado.

Esta misma perspectiva puede realizarse con respecto a los textos incluidos en el material didáctico. Consideremos, por ejemplo, una ficha didáctica en la que el cuento es el fondo mientras que el foco principal está representado por un tema gramatical específico en el que se quiere profundizar (como ocurre en los materiales relacionados con la *Reading Comprehension*): también en este caso la inclusión de historias dentro del texto re-

lativas a diferentes realidades humanas (desde necesidades especiales hasta otras realidades poco o nada representadas) puede tener un fuerte impacto educativo-inclusivo porque se injerta estrictamente en el específico educativo.

Por lo tanto, al trabajar en las escuelas es útil tener siempre presente la importancia de la representación a través de imágenes y textos en los materiales escolares, no sólo para promover una perspectiva inclusiva, sino también para ofrecer a todos los alumnos herramientas educativas en las que puedan reconocerse en el imaginario representado.

Para facilitar el proceso de inclusión y aprendizaje, los centros educativos proporcionan ayudas pedagógicas a los alumnos con apoyo. Los medios más utilizados son el ordenador y los dispositivos multimedia para la enseñanza personalizada y el software de aprendizaje (utilizados por el 43% y el 20% de los alumnos, respectivamente). Una gran proporción de alumnos con apoyo, el 38%, no utiliza ningún tipo de ayuda al aprendizaje.

4.7.1 Tecnologías de la información y herramientas pedagógicas

La tecnología educativa y las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan un papel importante en la creación de un entorno de aprendizaje eficaz y adaptable, especialmente cuando se enseña a alumnos con necesidades educativas especiales y en aulas inclusivas. Sin embargo, incluso en Inglaterra, hasta la fecha el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para abordar las necesidades educativas especiales ha sido inadecuado. La mayoría de los equipos y programas informáticos están diseñados para la población general y no prestan suficiente atención a una amplia gama de capacidades y a las personas con discapacidad (Williams, 1985).

Aunque el énfasis actual en la inclusión ha estimulado un gran interés en el uso de diversas aplicaciones de las TIC para integrar a los estudiantes con discapacidades en el entorno del aula ordinaria, la revisión de la literatura existente indica una falta de atención a la aplicación de las TIC para las personas con necesidades educativas especiales (Williams, 1985).

La principal laguna se encuentra en el desarrollo de entornos y sistemas de aprendizaje que faciliten la inclusión de personas con diferentes tipos de discapacidad. Los profesores no son conscientes de los entornos de *e-learning* y su potencial para la instrucción individualizada, los entornos de exploración, el aprendizaje colaborativo y la facilitación de las habilidades sociales, los planes de estudio individualizados, la gestión del aula para acomodar a los estudiantes con discapacidades en el aula inclusiva. La formación de los profesores para sus nuevas funciones y tareas en la sociedad, incluido el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje y el desarrollo de sus competencias profesionales, es una prioridad dentro de las políticas nacionales y de la UE (Reed y Bowser, 2005). La competencia en el uso de las TIC (González & Wagenaar, 2003) en el trabajo profesional y el aprendizaje de un profesor es uno de los principales motores del cambio a la hora de crear entornos de aprendizaje potentes y aplicar nuevos enfoques de la enseñanza. (Reed & Bowser, 2005).

En las escuelas inglesas, los métodos y materiales de enseñanza son decididos por el profesor de la clase con el asesoramiento de sus colegas y del Coordinador de Necesidades Educativas Especiales (SEN). Se presta especial atención al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, sobre todo para

los alumnos con discapacidades sensoriales o motrices: la *British Educational Communication y Technology Agency* (BECTA) promueve el uso de las nuevas tecnologías para romper las barreras de acceso al aprendizaje y forma a operadores expertos en tecnologías de apoyo.

La tecnología de asistencia es un término general que incluye dispositivos de asistencia, adaptación y rehabilitación para personas con discapacidades e incluye prácticamente cualquier cosa que pueda utilizarse para compensar la falta de ciertas habilidades (Reed y Bowser, 2005), desde dispositivos de baja tecnología como muletas o un agarre especial para un bolígrafo, artículos más avanzados como audífonos y gafas, dispositivos de alta tecnología como ordenadores con software especializado para ayudar a leer a los disléxicos (OMS, 2009).

También conocidas como "ayudas técnicas" o "auxiliares", entre las que se incluyen las TIC, las tecnologías de diseño universal, las tecnologías educativas, las tecnologías emergentes e innovadoras y las tecnologías accesibles; pueden ser "cualquier artículo, equipo o sistema de productos utilizado para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de las personas con discapacidad y ayudarles a sortear o compensar una discapacidad" (Godard, 2004, p. 2), con el fin de participar en las actividades de la vida diaria.

Tabla 33

Uso y aplicación de la tecnología de asistencia en la educación

| Category/ Area of function | Assistive Technology Applications | Need and Relevance in Classroom Learning |
|----------------------------|--|---|
| Reading | Electronic books, Book adapted for page turning, Single word scanners, Predictable texts, Tabs, Talking electronic devices/software, Speech Software | For students having difficulty in reading and understanding written text and in paying attention to the reading assigned. |
| Writing | Pen/Pencil grips, Templates, Word processors, Word card/book/wall, software, Spelling/Grammar checker, Adapted papers | For students having problem in writing or composition |

| | | |
|---|--|---|
| Math | Calculators, Talking Clocks, Enlarged Worksheets, Voice Output Measuring Devices, Scientific Calculators | For students having computational problems and confusions, and finding it difficult to perform well in Math lessons |
| Vision | Eye glasses, Magnifier, Screen Magnification, Screen Reader, Braille Large Print Books, CCTV, Audio Lesson Tapes | For students who have difficulty in seeing or lack complete vision |
| Hearing | Hearing Aids, Pen and paper, Signaling Devices, Closed Captioning | For students who have difficulty in hearing or are absolute hearing impaired |
| Computer Access | Word prediction, Alternative Keyboards, Pointing Option, Switches, Voice recognition software | For students finding it difficult to access the computer in its standard form and have difficulty in performing academic tasks |
| Augmentative/ Alternative Communication | Communication Board, Device with speech synthesis for typing, Eye gaze board/frame, Voice output device | For students having problems in comprehension of language, and lacking the ability to express it, or are unclear in speech and demonstrate delayed expressive language |
| Learning Disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) | Use of applications/devices depending upon the degree of disability/difficulty, in the area of reading and writing (Dyslexia), handeye coordination, written expression and composition (Dysgraphia), difficulty in fine motor skills, Coordination (Dyspraxia), Math (Dyscalculia) and Attention (ADHD) like Talking electronic devices, Calculators, Electric Organizers, Highlighters, Pencil Grips, Post-its, Computers, Spelling/Grammar Checker, Electronic Organizers, Recorded materials, Hand held Scanners, Print or picture schedule, Electronic Diaries etc. | For Students having problem in language development, reading and writing (Dyslexia), hand-eye coordination, written expression and composition (Dysgraphia), difficulty in fine motor skills, Coordination (Dyspraxia), Math (Dyscalculia), and ADHD. |

4.8 Políticas de financiación de los sistemas educativos inclusivos

La Recomendación del Consejo sobre el fomento de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea en la educación establece que

garantire una reale parità di accesso a un'istruzione inclusiva e di qualità per tutti i discenti, compresi quelli provenienti da contesti migratori, o da contesti socioeconomici svantaggiati, quelli con bisogni speciali e quelli con disabilità — in linea con la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità — è indispensabile per realizzare società più coese.

(Consiglio dell'Unione Europea, 2018)

Las investigaciones demuestran que los mecanismos de financiación son fundamentales para determinar el tipo de plaza escolar ofertada por los estudiantes de grupos desfavorecidos (OCDE, 2012). Los sistemas de financiación de la educación desempeñan un papel fundamental a la hora de garantizar que todos los estudiantes - incluidos los marginados por razones de género, religión, capacidad, orientación sexual, posición social o etnia- tengan acceso a un sistema educativo inclusivo en todos los niveles del aprendizaje permanente (UNESCO, 2009). Aunque los distintos países se enfrentan a diferentes criticidades en términos de financiación para apoyar la educación inclusiva, es importante garantizar que los recursos disponibles, tanto humanos como no humanos, se utilicen de la manera más eficaz (UNESCO, 2017).

La premisa del proyecto Políticas de Financiación para Sistemas Educativos Inclusivos (FPIES) es que los responsables de la toma de decisiones en toda Europa reconocen que los mecanismos de financiación son una palanca clave para reducir la desigualdad en la educación. Sin embargo, necesitan información más detallada sobre el impacto en la educación inclusiva de los mecanismos de financiación que puedan utilizar para orientar el desarrollo de sus políticas.

El proyecto FPIES es una respuesta a esta necesidad política reconocida. El proyecto, que se ejecuta en el período 2016-2018, se basa en un proyecto anterior de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (la Agencia): Funding for Inclusive Education - Mapping National Systems for Inclusive Education (Agencia Europea, 2016). El proyecto se basa en la cooperación directa entre ocho socios: los Ministerios de Educación de Italia, Lituania, Noruega, Países Bajos, Portugal y Eslovenia, la Agencia y la Universidad Ramon Llull.

Este último actúa como evaluador externo del proyecto, centrándose en las actividades y resultados del mismo.

El punto de partida del proyecto FPIES reside en el hecho de que los actuales marcos de asignación de recursos en todos los países se basan en sistemas educativos que pretenden ser cada vez más inclusivos. Los países han desarrollado estos marcos de asignación de recursos para que las partes interesadas puedan aplicar los principios de la educación inclusiva de una manera más eficaz. La metodología en la que se basó la recogida de información en el proyecto FPIES fue el enfoque de aprendizaje entre iguales.

Esto tiene el potencial de facilitar la autoevaluación y el intercambio de experiencias para apoyar el desarrollo y la aplicación de políticas a largo plazo en los países participantes.

Los resultados del proyecto FPIES combinan los mecanismos de financiación de los sistemas de educación inclusiva con importantes palancas que promueven la aplicación de políticas de educación inclusiva eficientes y rentables. Las políticas de educación inclusiva adoptadas por los países se inscriben en sistemas multinivel y multipartitos de educación inclusiva relativos a la oferta educativa ordinaria y especializada. Estos sistemas implican mecanismos interministeriales e intersectoriales, además de incluir aspectos no educativos que influyen en el acceso de los estudiantes a una educación inclusiva de alta calidad.

Por lo tanto, la eficiencia y la rentabilidad de los mecanismos de financiación dependen de las palancas esenciales para la asignación de recursos que incorporan medios y recursos en un marco integrado de cooperación interinstitucional y oferta educativa coordinada (Agencia Europea, 2016; 2018).

Estos temas clave vinculan los mecanismos de financiación de los sistemas educativos inclusivos con cuatro temas intersectoriales. Estos temas enmarcan la calidad de la educación inclusiva y su rentabilidad como cuestiones importantes o dimensiones estratégicas que deben tenerse en cuenta a la hora de aplicar políticas de educación inclusiva eficientemente de alta calidad y rentables.

Estas cuestiones están relacionadas con una serie de factores críticos relacionados con la asignación de recursos que determinan una educación inclusiva equitativa, eficiente y rentable. Los factores están, a su vez, vinculados a elementos clave de la financiación que se consideran críticos para la aplicación de políticas de financiación eficiente (Agencia

Europea, 2018). En conjunto, los temas, factores y elementos clave forman un marco indicativo para la asignación de la financiación y los recursos necesarios para los sistemas de educación inclusiva.

Tema transversal 1: Garantizar que los estudiantes estén eficientemente incluidos en las oportunidades educativas adecuadas. Deben evitarse las estrategias de exclusión que niegan a los alumnos el derecho a la educación y la instrucción inclusivas y/o etiquetan innecesariamente a los alumnos que requieren una decisión oficial de necesidades educativas especiales. El principal mensaje que subyace en este tema es la necesidad de encontrar estrategias que conduzcan a la inclusión educativa, no a la exclusión.

Tabla 34

Factores críticos de asignación de recursos y elementos clave interconectados

| Principales factores críticos relacionados con la asignación de recursos | Elementi chiave |
|---|---|
| Un compromiso político con el derecho a la educación para todos los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso financiero con la educación inclusiva • Compromiso con la excelencia para todos • Inversión en el desarrollo de diferentes medidas de apoyo a los estudiantes |
| Integrar la educación inclusiva en contextos locales dentro de un enfoque comunitario | <ul style="list-style-type: none"> • Integrar la educación inclusiva como tarea fundamental y área de responsabilidad en todos los niveles de decisión • Promover la responsabilidad social de las escuelas hacia la educación inclusiva |
| Promover un enfoque de desarrollo escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar un equilibrio sostenible entre los enfoques de financiación (basados en la productividad) que implican a todos los actores del proceso educativo y los enfoques de financiación (basados en los ingresos) basados en las necesidades educativas • Mecanismos de asignación de recursos que promueven el desarrollo de comunidades educativas inclusivas |

Tema transversal 2: Promover un enfoque de desarrollo escolar para la educación inclusiva: deben evitarse los mecanismos de financiación que desincentiven la educación inclusiva. Los sistemas de financiación flexibles deben garantizar un enfoque de desarrollo escolar que fundamente las comunidades de aprendizaje mediante el desarrollo de formas de enseñanza innovadoras y flexibles que combinen rendimiento y equidad. El mensaje principal de este tema es apoyar a los equipos escolares para que asuman la responsabilidad de satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

Tabla 35

Factores críticos de asignación de recursos y elementos clave interrelacionados

| Principales factores críticos relacionados con la asignación de recursos | Elementos clave |
|--|---|
| Incentivar un entorno de aprendizaje propicio | <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo financiero a los centros escolares y a los estudiantes con riesgo de bajo rendimiento • Mecanismos de asignación de recursos que fomentan las redes de aprendizaje |
| Promover la autonomía escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Uso asequible de la financiación pública • Flexibilidad organizativa |
| Incorporar la educación inclusiva a los mecanismos de garantía de calidad que apoyan a nivel escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar el liderazgo distribuido • Una combinación adecuada de medios para lograr entornos de aprendizaje innovadores y solidarios |

European Agency for Development in Special Needs Education 2018

Tema transversal 3: Ofrire entornos de aprendizaje innovadores y flexibles. Los mecanismos de financiación ineficaz actúan como un incentivo para la segregación y la exclusión cuando la enseñanza y el apoyo en los entornos tradicionales se perciben como inadecuados para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Esto puede llevar a las partes interesadas a percibir que los entornos especiales (es decir, las escuelas y clases

segregadas) offer el apoyo educativo a algunos estudiantes. El principal mensaje que subyace a este tema es que los mecanismos de eficazificación incentivan la educación inclusiva cuando promueven mecanismos de creación de capacidades que permiten a las partes interesadas desarrollar entornos de aprendizaje generales flexibles e innovadores para todos los alumnos.

Tabla 36

Factores críticos de asignación de recursos y elementos clave interrelacionados

| Principales factores críticos relacionados con la asignación de recursos | Elementos clave |
|--|--|
| Habilitar las estrategias de desarrollo de capacidades | <ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a las comunidades locales, las escuelas o los estudiantes |
| Permitir que los contextos especiales actúen como recurso para los contextos generales | <ul style="list-style-type: none"> • Incentivos para que los contextos especiales actúen como centros de recursos • Integrar las cuestiones relativas a la educación inclusiva en la formación previa y continua de los especialistas que trabajan en entornos especiales |
| Integrar la educación inclusiva en el desarrollo profesional | <ul style="list-style-type: none"> • Integrar la educación inclusiva en las oportunidades de formación del profesorado • Promover la capacidad de liderazgo en el desarrollo de escuelas inclusivas • Incluir a los padres en las oportunidades de formación/Desarrollo |

European Agency for Development in Special Needs Education 2018

Tema transversal 4: Garantizar sistemas transparentes y responsables de educación inclusiva. Los mecanismos de asignación de recursos que promueven la clasificación de los alumnos, en lugar de identificar las áreas de desarrollo del apoyo educativo y la oferta, son económicamente ineficientes a largo plazo y poco equitativos. Una colaboración intersectorial ineficaz (por ejemplo, con los servicios de bienestar social y de protección de la salud) puede conducir a la redundancia de servicios y a enfoques incongruentes.

El principal mensaje que subyace a este tema es que los sistemas de financiación y asignación de recursos que armonizan la eficiencia, la eficacia y la equidad están claramente vinculados a los marcos normativos que se centran en la gobernanza, la responsabilidad y la mejora de los sistemas en general.

Tabla 37

Factores críticos de asignación de recursos y elementos clave interrelacionados

| Principales factores críticos relacionados con la asignación de recursos | Elementos clave |
|--|--|
| Estrategias de gobernanza en red que promueven sistemas integrados para la educación inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> • Integrar la gobernanza en las redes escolares y locales, en un marco interdisciplinario e interministerial |
| Pasar de los mecanismos de control de los procedimientos a los sistemas de responsabilidad para la educación inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> • Vinculación de la financiación con el diseño de recursos con base científica • Desarrollar mecanismos de control que vayan más allá del cumplimiento administrativo • Cotejo de los datos de financiación con los objetivos de la educación inclusiva • Integrar la educación inclusiva en los mecanismos de información y difusión |
| Integrar las políticas de educación inclusiva en un sistema de garantía de calidad | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar los procedimientos de evaluación existentes teniendo en cuenta las cuestiones relativas a la educación inclusiva como elementos clave para un sistema de garantía de calidad • Desarrollar un marco de garantía de calidad definido para la educación inclusiva |

European Agency for Development in Special Needs Education 2018

Las conclusiones del proyecto Financing for Inclusive Education y de todas las actividades del proyecto FPIES (Agencia Europea, 2016; 2018) muestran que no existe una forma ideal de financiar la educación inclusiva. En effects, como señala la Comunicación

de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones:

"No hay ninguna garantía de que el aumento del gasto público produzca automáticamente mejores resultados. De hecho, la comparación entre los resultados de la encuesta PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) y el nivel de gasto público en educación preescolar y escolar revela considerables diferencias entre los Estados miembros en el uso eficiente de sus recursos. Estos datos demuestran la importancia crucial de una mayor eficiencia, es decir, de hacer el mejor uso de los recursos limitados para garantizar la calidad, la equidad y el rendimiento" (Comisión Europea, 2016, p.3).

Las políticas de educación inclusiva adoptadas por los países se inscriben en sistemas multinivel y multipartitos de educación inclusiva relativos a la oferta educativa ordinaria y especializada. En su forma actual, estos sistemas de educación inclusiva son mucho más complejos que el sistema educativo general y enmarcan los caminos que los países toman hacia la educación inclusiva.

Como sugiere el Consejo de la Unión Europea (2017), tratar todos los aspectos de la educación desde una perspectiva permanente requiere la participación de cuestiones interministeriales e intersectoriales. También implica la inclusión de aspectos no educativos que influyen en el acceso de los alumnos a una educación inclusiva de alta calidad (ibíd.).

En conclusión, las conclusiones extraídas de todas las actividades del proyecto FPIES vinculan los sistemas de educación inclusiva eficientes y rentables con cuatro temas intersectoriales. Estos temas intersectoriales, apoyados por metas y objetivos políticos, son los principales factores que facilitan el desarrollo de sistemas educativos inclusivos, eficientes y rentables, capaces de reducir la desigualdad educativa.

En Italia, la financiación de las escuelas corre a cargo del Estado, las regiones y los municipios. El Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR) proporciona el 80% de la financiación de las escuelas, cubriendo los servicios básicos (salarios y funcionamiento de las escuelas). Los salarios del personal escolar incluyen al personal administrativo y a los profesores de apoyo curricular (estos últimos representan el 13,2% del total de profesores).

Los fondos para el funcionamiento de las escuelas se asignan directamente a éstas, en función del número de alumnos matriculados en cada una de ellas. En 1999, el Decreto

Presidencial (DPR) 275/1999 concedió a las escuelas italianas autonomía educativa, administrativa y financiera. También les permitió recibir fondos de otras fuentes (privadas o públicas).

El Estado también atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales ofreciendo "fondos especiales" para fomentar la formación del profesorado, promover la inclusión y mejorar el rendimiento de los alumnos, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

La Ley 107/2015 (La Buona Scuola) está vinculada a medidas que incluyen: 300 millones de euros para la construcción de nuevos edificios escolares innovadores; la bonificación escolar: crédito fiscal del 65% de las donaciones privadas (máximo de 100.000 euros) para nuevos colegios, el mantenimiento de los existentes y para proyectos educativos; 40 millones de euros para la formación continua obligatoria del profesorado, también en el ámbito de la inclusión.

Se han contratado unos 9.000 profesores curriculares y de apoyo, a los que se sumarán 6.446 más en 2016 (Informe Nacional de la CPRA).

Las regiones y las autoridades locales aportan el otro 20% de la financiación escolar, que se destina a los servicios auxiliares, a través de dos tipos de intervención: directa e indirecta. Las intervenciones directas incluyen becas, ayudas y contribuciones destinadas a permitir la asistencia a la escuela. Las intervenciones indirectas incluyen algunos servicios gratuitos, como el transporte, las comidas y los libros de texto. Por último, los municipios prestan servicios de apoyo y asistencia a todos los alumnos con discapacidad que asisten a las escuelas de su jurisdicción. Los municipios y las autoridades provinciales aportan fondos para los edificios escolares y para la eliminación de las barreras arquitectónicas (tal y como exige la Ley 118/1971 para las instalaciones públicas). Esta "coparticipación" en la financiación de las escuelas entre el gobierno central, las regiones y las autoridades locales depende de sus diferentes competencias, tal y como establece la ley, con el fin de supervisar y garantizar la eficacia en la prestación e implicar a todos los niveles de gobierno en el proceso de inclusión.

El gasto del MIUR en la inclusión de los estudiantes asciende a más de 4.000 millones de euros, además de otros fondos para el bienestar de los estudiantes. En el gasto por alumno de los centros educativos influyen en gran medida: los salarios de los profesores;

el sistema de pensiones; las horas de instrucción y enseñanza; el coste del material didáctico y las instalaciones; el programa impartido; y el número de alumnos matriculados en el sistema educativo.

Al igual que en otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en Italia la mayor parte del gasto corriente se destina a compensar al personal educativo, y el resto a otros gastos corrientes (Financiación de la educación inclusiva - Informe nacional, 2018). A medida que más niños con necesidades especiales se integran en las aulas ordinarias, el aumento del uso de personal especializado y de servicios de apoyo puede limitar los recursos disponibles para reducir las ratios de alumnos por profesor. El número de profesores de apoyo se incrementó en un 82% entre 2001 y 2014 y el gasto se duplicó durante este periodo (Funding Inclusive Education, 2018).

Otros fondos son asignados por el Ministerio de Sanidad, el Departamento de Asuntos Sociales y las autoridades locales (regiones, provincias y municipios, en función de las necesidades y los presupuestos locales).

En Inglaterra, las *Local Authorities* (LA) reciben financiación de sus escuelas a través de una *Dedicated Schools Grant* (DSG), una subvención reservada pagada por el Departamento de Educación. Es responsabilidad de cada LA distribuir la financiación, en consulta con un foro local de escuelas, a sus escuelas, utilizando su fórmula acordada localmente. Corresponde a los órganos de gobierno de las escuelas decidir cómo gastar los recursos disponibles. La fórmula local puede utilizar cualquier número de 13 factores de la fórmula, incluyendo las *Special Educational Needs* (SEN) como un bajo nivel de logro previo. El DSG proporciona la mayor parte de la financiación para la provisión de SEN en las escuelas.

Las LA, en consulta con los foros de sus escuelas, deciden cuánto dinero se retendrá centralmente en los presupuestos de sus escuelas para el gasto en cosas como las escuelas especiales independientes, los servicios de apoyo a las SEN y el dinero para los alumnos individuales con altas necesidades. Las LA también deciden qué cantidad se delegará a las escuelas. Esto incluye un presupuesto que las escuelas pueden utilizar para proporcionar apoyo adicional a los alumnos con SEN. La mayoría de las escuelas reciben fondos suficientes para proporcionar apoyo adicional para las necesidades educativas especiales, con un coste de hasta 6.000 libras esterlinas al año. Las LA pueden proporcionarles financiación adicional si tienen un número desproporcionado de alumnos con SEN.

Corresponde a los gobernadores y a los directores de los centros escolares decidir cómo se utilizará la financiación delegada de su centro para proporcionar apoyo adicional a sus alumnos con SEN.

Las escuelas y unidades especiales reciben 10.000 libras esterlinas por plaza y escuela; los *Six Form* y los colegios reciben algo más. La L.A. proporciona financiación adicional a los alumnos con grandes necesidades en los centros de educación especial y en los colegios especializados, así como en los centros ordinarios, para sufragar el coste del apoyo adicional que supere estos umbrales. Este régimen de financiación de las altas necesidades se extiende a los estudiantes de hasta 24 años.

El Departamento de Educación recoge datos anuales sobre el gasto en SEN de las LA como parte de una recopilación más amplia de gastos (Sección 251)) (CPRA UK Country Country Report).

4.9 Participación de los estudiantes en el proceso de inclusión

UNICEF describe la participación como "un proceso continuo de expresión e implicación activa de los niños en la toma de decisiones a diferentes niveles en los asuntos que les afectan, que requiere el intercambio de información y el diálogo entre los niños/adolescentes y los adultos sobre la base del respeto mutuo y que exige que se tengan plenamente en cuenta sus opiniones, teniendo en cuenta la edad y la madurez del niño" (UNICEF, 2013). En la educación, y durante el proceso de aprendizaje, puede haber muchas barreras o circunstancias que limiten la plena participación de los alumnos. Muchos estudiantes tendrán diferentes necesidades (a corto y largo plazo) que pueden requerir consideración para permitirles participar en todas las actividades y aprovechar al máximo las oportunidades ofrecidas.

La participación plena y activa puede verse afectada por actitudes y pensamientos negativos, barreras físicas, falta de acceso a herramientas de comunicación e información adecuada en formatos accesibles, o falta de confianza y/o formación en las habilidades necesarias para participar. El trabajo de la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE) sobre la participación hace hincapié en que la presencia física no es suficiente: los alumnos deben participar de forma continua y significativa en actividades relevantes (en términos de objetivos sociales, de desarrollo y educativos) comparables a las que realizan sus compañeros. Las cuestiones planteadas anteriormente deben abordarse replanteando el pensamiento, reflexionando sobre la práctica y, lo que es más importante, escuchando las voces de los estudiantes y sus familias para apoyar un diseño universal que beneficie a todos los estudiantes.

La participación es algo positivo, una ventaja. Para participar, una persona debe ser parte activa de su vida, ser capaz de decidir cómo y en qué tipo de actividades quiere participar y tener la oportunidad de tomar parte en las actividades deseadas. Puede considerarse parte de una vida sana y, por tanto, un derecho humano, además de ser importante para un desarrollo y un aprendizaje óptimos. En el caso de los niños y adolescentes con discapacidades físicas y mentales, es fundamental centrarse en sus actividades y su participación en contextos específicos para promover un desarrollo y un aprendizaje óptimos. Centrarse en cómo funcionan en su entorno cercano proporcionará más información sobre su salud y bienestar en lugar de centrarse en el diagnóstico, el

grado y el tipo de discapacidad como características para la participación y la salud. Al definir la salud a nivel macro, se puede decir que todas las personas tienen derecho a participar en su propia vida. Es necesario para el funcionamiento positivo y el bienestar. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la participación es un concepto relacionado con la salud y es uno de los componentes de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) (OMS, 2001).

Tabla 38

El concepto de participación en diversos entornos ambientales

Dimensions of participation

| Setting | Experiences | Activity | Prerequisites | |
|--------------------------------|---|--|--|--|
| Person and close environment | Belonging Competence Reciprocity Understanding Motivation | Engaged Active Focused Interact- ing | Autonomy Locus of control Social skills Interaction | Interaction Means of assistance School form Instruction groups, teachers |
| Relations between environments | Having control Controlling | Planning, Decid- ing Expressing opinions | Education Com- petence | Action plans Teacher par- ent discus- sions |
| Society | Identification with the group | Politically active Getting information Participating in extra curricula activity and other interest groups | Well-informed Basic needs satisfied | The structure of school or- ganization |

Granlund, K. et al., (2004). *Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions*. Educational Research Review

La Tabla 38 ilustra la multidimensionalidad de la participación, por encima de los niveles de configuración que van desde el micro estrecho hasta el macro más amplio para la sociedad. Los factores pueden identificarse en la persona como experiencias, que se

muestran como in-teracción o actividad y dependen de los prerrequisitos personales y ambientales. En relación con los entornos diferentes, la participación forma parte de la relación e interacción entre entornos.

El nivel de participación en diferentes contextos y la similitud entre ellos es relevante (Granlund et al., 2004). En relación con la sociedad y el trabajo, la igualdad, la influencia y la desdemocracia son conceptos que suelen relacionarse con la participación (Granlund et al., 2004).

Esta tesis se centra principalmente en el nivel individual, es decir, la persona y su entorno cercano.

Szönyi (2005) se centró en la perspectiva de los niños con retraso mental en las escuelas primarias especiales y encontró diversas perspectivas sobre la participación escolar.

Algunos alumnos tenían una visión no problemática de la participación en la escuela, una visión de que la exclusión era bastante ordinaria o que la exclusión era común para los niños que eran diferentes. Esto indica que los niños con discapacidad intelectual reconocen los problemas de participación y que formar parte de un grupo es realmente importante para disfrutar de la escuela. Los estudiantes identificaron los aspectos sociales de la participación con más frecuencia que los aspectos y problemas académicos. Las escuelas especiales fueron consideradas como algo positivo para su participación, a pesar de que normalmente sentían que querían formar parte de la escuela regular (Szönyi, 2005).

Existe un consenso cada vez mayor de que los niños con discapacidades deben ser educados dentro de las estructuras escolares ordinarias y no segregados en escuelas especiales (Holt, 2003). Los niños con discapacidades se incluyen en las clases de la escuela ordinaria para aumentar sus oportunidades de adquirir conocimientos teóricos y sociales (Bronson et al., 1995) y promover su independencia y participación social (Hartup, 1996; Kennedy et al., 1997; Simeonsson, et al., 2001).

Los niños con discapacidades, en particular los que tienen discapacidades leves, llevan mucho tiempo integrados en las escuelas ordinarias, pero a menudo tienen problemas de integración social, como la aceptación de los compañeros, la amistad y la participación en actividades de grupo (Cullinan et al., 1992). Define estar socialmente integrado como ser aceptado socialmente, tener al menos una amistad mutua y ser un participante activo

e igual en las actividades realizadas por el grupo de iguales. Según Cullinan et al. (1992), los profesores pueden facilitar la integración de los alumnos creando normas en el aula y explicando y modelando las actividades para los alumnos.

La participación de los niños con discapacidad también depende del apoyo que necesitan. La frecuencia de participación parece depender menos del apoyo que de la intensidad de la participación. Para los profesionales que pretenden facilitar la participación de los niños y adolescentes, es vital tener un objetivo de intervención claro. Las intervenciones a corto plazo que facilitan la participación deben realizarse en una situación concreta.

Un dilema importante que debe abordarse es cómo desarrollar un entorno escolar que facilite la participación en entornos inclusivos y, al mismo tiempo, proporcione apoyo individualizado a los alumnos con restricciones de participación. Para los niños, los amigos suelen tener más prioridad que el aprendizaje. Los niños y jóvenes necesitan estar cerca de sus compañeros para sentirse parte del grupo. Ser incluido durante las clases también favorece la participación durante los descansos. Estar sentado en otro lugar con un cuidador o educador especial hará que haya menos oportunidades de participar en las actividades del recreo, incluso antes de que éste comience.

Si los profesores y cuidadores pueden apoyar a los niños sin excluirlos ni estigmatizarlos en relación con sus compañeros, los niños participarán más en las actividades escolares. Otro factor relacionado con la participación son las iniciativas o el comportamiento autónomo autodeterminado. Si el apoyo se proporciona cuando el adulto identifica una necesidad y no el niño, puede reducir las iniciativas del niño. Una de las hipótesis es que si los estudiantes se sienten aceptados y controlados, pedirán apoyo más a menudo y aprenderán más.

Un problema futuro podría ser cómo proporcionar apoyo sin reducir las iniciativas del niño y sin apartarlo del grupo de compañeros.

La participación no está tan influida por el tipo y el grado de discapacidad como por el hecho de que una persona tenga una discapacidad. Una de las razones de esta paradoja es la multidimensionalidad del concepto. Muchos factores personales contribuyen al grado de participación que experimenta un alumno, por ejemplo, la autonomía y el *locus of control* (Rotter, 1954).

Otra explicación son los factores contextuales, en los que el apoyo prestado reduce los efectos específicos de una discapacidad. Una de las implicaciones es que el uso del tipo

de diagnóstico y de la discapacidad como base para la prestación de servicios e intervenciones no es óptimo si el objetivo de la intervención es la plena participación del individuo.

4.10 Familia

Los cinco puntos clave para crear una cultura de colaboración son: 1. la participación de la familia es importante a lo largo de todo el ciclo vital de los niños con discapacidad, especialmente en los primeros años; 2. la participación de los padres y la comunidad es un principio importante de la educación inclusiva y de calidad, tanto dentro como fuera del aula; 3. la participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los niños con discapacidades es un elemento clave para la educación. una conexión positiva entre los padres y las escuelas influye en las actitudes y los resultados de los niños en la educación; 4. las familias y las organizaciones de la sociedad civil también pueden desempeñar un papel importante en el proceso de avance de un marco legal y político para la educación inclusiva; 5. los niños con discapacidades no son los únicos que se benefician: también hay beneficios para los padres, los compañeros de clase, los educadores y las escuelas (UNICEF, 2012).

La implicación de los padres y la participación de la comunidad en el esquema general de la educación inclusiva son importantes. La participación de las familias y las comunidades locales es esencial para lograr una educación de calidad para todos. La mayoría de los padres quieren que sus hijos sean acogidos en el mundo real y que reciban el respeto y los recursos que necesitan y merecen, igual que se les da a los niños sin discapacidad.

Las familias y los grupos comunitarios pueden desempeñar un papel activo en la promoción de la educación inclusiva, ayudando y cooperando con las autoridades escolares en la realización o provisión de los arreglos y adaptaciones necesarios para la educación de los compañeros especiales. Cuando las familias se implican en la educación de sus hijos, los alumnos obtienen más resultados, permanecen más tiempo en la escuela y se implican más en ella (Henderson y Mapp, 2002).

La participación de los miembros de la familia, ya sea la madre, el padre o ambos, los abuelos, los tutores o un hermano mayor, en todas las esferas de la vida del niño desempeña un papel fundamental en la formación y determinación de su personalidad. La participación de los padres en el programa de educación inclusiva crea relaciones positivas, fomenta nuevos comportamientos y aumenta la complicidad y el optimismo entre ellos, sus hijos y los profesores. Esta implicación familiar es el componente clave que conduce al éxito de los alumnos y de la escuela.

El principal objetivo de los padres es ver si el niño con necesidades especiales se beneficia de la experiencia escolar. Los niños con discapacidades de por vida necesitan oportunidades educativas adecuadas a su edad y capacidad. Los padres y los profesores trabajando juntos son el mejor apoyo para estos niños tan especiales. Juntos, pueden garantizar que los niños adquieran el mayor número posible de habilidades y capacidades necesarias para triunfar en la vida.

Los padres son los que mejor conocen a sus hijos. Conocen sus gustos y disgustos, sus puntos fuertes y débiles, sus necesidades y deseos, sus capacidades y sus retos. Esta información compartida con los profesores es muy valiosa durante el desarrollo de un plan educativo para el niño. Como padre, es importante participar plenamente en todos los aspectos del proceso de toma de decisiones que tiene lugar durante la educación del niño.

En algunos casos en los que los niños son identificados muy pronto por los miembros de la familia, es responsabilidad de los padres o de la familia informar a las autoridades escolares sobre las necesidades especiales de sus hijos. Los padres desempeñan un papel eficaz en la educación de sus hijos con necesidades especiales. Aunque los profesores de educación especial suelen trabajar duro para marcar la diferencia, no se puede esperar que eduquen a estos niños especiales por sí solos.

Necesitan el apoyo de los familiares. Los padres tienen que animarles para que los niños alcancen su potencial. Deben trabajar en los objetivos en casa y colaborar con los profesores en las escuelas. Si los padres trabajan con sus hijos en casa, no sólo progresarán más rápido y mostrarán mejores resultados, sino que también se darán cuenta de la dedicación y el compromiso de los padres con su educación. El tiempo que se pasa con los niños en casa acerca a los padres a los niños.

La familia es la unidad principal en la vida de un individuo. Los padres son los pilares de esta unidad. Los padres son los maestros naturales porque conocen a su hijo mejor que nadie y tienen una idea más clara de lo que está preparado para aprender.

Pasan más tiempo con el niño. Los padres desempeñan un papel importante en la vida del niño discapacitado, haciéndole aprender el arte de vivir y adaptarse a las situaciones de la vida real con la mayor independencia posible. La participación de los padres es vital para el éxito de la inclusión. Una asociación eficaz requiere tiempo y estrategias adecuadas (Dhawan, 2005).

En Inglaterra, las familias, sobre todo las organizadas en redes o asociaciones, desempeñan un papel destacado en la evolución de los sistemas educativos hacia enfoques y políticas más integradores, organizando seminarios y talleres para introducir nuevas ideas y prácticas y apoyar al profesor. La colaboración suele ser constructiva y eficaz, y esto ocurre porque todas las partes se sienten cómodas con el proceso, se acuerdan y comprenden los diferentes papeles y se proporciona información regularmente de forma abierta y democrática.

Los padres están en contacto permanente con la escuela y con sus hijos, manteniendo así una comunicación regular, bidireccional y significativa entre el hogar y la escuela.

Este tipo de comunicación genera confianza y crea relaciones. Asisten a todas las reuniones relacionadas con su hijo, hablan con él sobre sus sentimientos hacia la escuela, enumeran sus ideas sobre los puntos fuertes y débiles de su hijo, sus objetivos y toman notas sobre lo que quieren decir durante la reunión. Los padres también visitan periódicamente el aula del niño, observando su comportamiento dentro del aula con los compañeros y profesores, las actividades que realizan y, a veces, preguntan al profesor cómo pueden desarrollar las actividades escolares del niño en casa.

En Italia la reforma escolar, que entró en vigor en 2003, ha puesto en primer plano el papel de las familias en el curso escolar de sus hijos, previendo en el art.1 una cooperación entre la escuela y la familia y una implicación en la definición de la cartera y los planes personalizados. El tipo de integración que plantea la reforma entre el entorno escolar y el familiar no siempre resulta fluida, ya que son muchos los sujetos que intervienen.

La Ley 53, aprobada en 2003, pone de manifiesto un cambio en el eje cultural: de una escuela que ofrecía la misma educación a todos a una escuela que modela su oferta en función del individuo. La reforma exige la formación continua de los profesores en los cursos universitarios y de los padres para que puedan aumentar sus conocimientos sobre cómo abordar la vida escolar. Con respecto a esto último, es necesario formarse para no correr el riesgo de exigencias individualistas no respetuosas con las necesidades reales del niño, y con respecto a la escuela en su conjunto para que pueda enriquecer realmente su oferta educativa.

Incluso hoy en día, existe cierta desconfianza por parte de los profesores hacia los padres, que a veces pueden parecer intrusos, dada la petición de la reforma de ampliar su participación en la escolarización de sus hijos.

Las expectativas de los profesores respecto a la participación de los padres en la vida escolar pueden ser variadas. Mientras tanto, el profesor tiene la expectativa de ser aceptado, especialmente por sus métodos de enseñanza. Espera ser un punto de referencia constante para las familias y ser capaz de gestionar la relación con ellas de forma serena y con un buen nivel de definición y aceptación de los objetivos comunes que llevan a ambos a dirigir el camino educativo del alumno.

A menudo, estos dos sistemas no funcionan juntos y, como resultado, surgen problemas que provocan algunas formas de estrés para el personal docente, cuyo trabajo es a menudo subestimado por quienes no trabajan en las escuelas.

Los cambios que en los últimos años han caracterizado la organización escolar italiana han hecho más vulnerable al profesor. Esta categoría puede necesitar un momento de reflexión y un camino de crecimiento que le permita adquirir estrategias de prevención y gestión activa del estrés. En este sentido, están floreciendo diversos cursos para desarrollar en el profesor un camino de autoconciencia y autocontrol que le permita aprender a gestionar eficazmente las situaciones más difíciles de su actividad profesional.

En estos cursos, el primer momento es de autoevaluación, al que sigue el aprendizaje de procedimientos específicos para superar las emociones negativas, mejorar la autoestima, dirigir la clase con eficacia, mejorar el estilo de comunicación.

Los desacuerdos entre los dos microsistemas (equipo docente y familia) dan lugar a pequeños problemas no resueltos. Los malentendidos en el plano educativo, cuando existen, pueden estar relacionados con la pretensión de ambas partes de tener razón a toda costa, o bien de tener que admitir haber cometido algún error. En esencia, cada uno de los dos sistemas parece querer luchar para no cambiar.

Actualmente, estamos tratando de crear estrategias también para favorecer la continuidad de la vida en clase, por ejemplo, mediante la asistencia a cursos en los que los padres pueden aprender formas no intrusivas de acercarse al mundo de la escuela y los profesores pueden reelaborar sus experiencias estresantes para tratarlas de forma diferente.

Las familias no siempre están dispuestas a dejarse ayudar, a abrirse a una visión menos negativa de la escuela, a trabajar sobre sus propias resistencias, pero la ayuda de la familia es necesaria cuando el alumno tiene dificultades (de aprendizaje, relacionales, etc...), si queremos pensar en resolverlas, y por ello pretendemos fomentar la colaboración entre los dos microsistemas.

4.11 Puntos fuertes y débiles del "modelo italiano" de integración

El proceso de integración que tomó forma en Italia representó un punto de referencia también a nivel internacional, hasta el punto de que se convirtió en objeto de estudio de muchos partidarios de la *Inclusion* en Estados Unidos, que lo definieron [...] “as an excellent example of how wide-range inclusion can be accomplished” [...] (Begeny & Martens, 2007, pp.79-80).

De hecho, Vitello (1991), en un estudio comparativo sobre la integración de alumnos con discapacidades en Estados Unidos e Italia, definió el "modelo italiano" de integración como “*truly revolutionary*”. También otros estudios citados en el artículo de Begeny y B.K. Martens (2007) consideran a Italia como un punto de referencia útil para los educadores estadounidenses (por la integración en las clases ordinarias, la desaparición de las clases diferenciales, de casi todas las escuelas especiales y por la implicación de todos los actores en el proceso) (Berrigan, 1998). Estos autores sostienen, sin embargo, que la eficacia del modelo italiano no ha sido demostrada experimentalmente, porque faltan investigaciones y datos suficientemente articulados que avalen la calidad de las prácticas adoptadas. En primer lugar, porque la mayoría de los estudios disponibles en la literatura pertenecen a la escuela primaria, mientras que sólo una pequeña parte se refiere a la escuela secundaria. Si el modelo de integración en las escuelas primarias parece mostrar las características de una plena implicación de los actores, una buena colaboración entre los profesores curriculares y los profesores de apoyo y una gran atención al desarrollo social de los alumnos, en los ciclos de enseñanza superior, según las investigaciones citadas, no es así (Vitello, 1994).

Analizando la literatura, Begeny y Martens (2007) señalan que otro aspecto crítico del modelo italiano es la diferencia sustancial entre las indicaciones normativas y la práctica escolar y social. De hecho, si el legislador impone que los alumnos con discapacidades deben recibir su educación dentro de las clases ordinarias, la investigación recogida en el estudio de Begeny y Martens muestra que la mayoría de los alumnos con discapacidades reciben su educación dentro de la educación ordinaria, pero a menudo fuera de la clase "ordinaria". La tercera conclusión de Begeny y Martens es metodológica. De hecho, alrededor del 42% de las investigaciones que consideraron utilizaron la encuesta como enfoque metodológico, mientras que sólo el 16% utilizó un enfoque experimental. Los

estudios de encuesta han arrojado una imagen muy favorable hacia las prácticas de integración, mientras que los estudios experimentales no han arrojado una imagen globalmente positiva, destacando que la educación ofrecida a los alumnos con discapacidades tiene lugar, en su totalidad o en parte, fuera del aula ordinaria. Mientras que las primeras se basan en la opinión de los implicados, las segundas tienen en cuenta datos estructurados.

Sus conclusiones, por tanto, son por un lado positivas, en referencia a la extensión del modelo normativo italiano; por otro, críticas en relación con la falta de evidencia empírica sobre los resultados positivos de las prácticas de integración, sobre la calidad de los procedimientos y sobre la viabilidad de las intervenciones que los profesores utilizan con los alumnos con discapacidad dentro de las clases ordinarias. En la literatura italiana también se hacen consideraciones similares.

La FGA et al., por ejemplo, sostiene que la opción inicial de la integración, más de treinta años después de su creación, fue sin duda una elección valiente y acertada; al mismo tiempo, constata la ausencia de comprobaciones ciertas y compartidas sobre cómo ha funcionado el "modelo italiano" [...] "¿en qué medida ha funcionado realmente? ¿Fue la práctica coherente con los principios? ¿Se han alcanzado los objetivos? ¿Con qué relación de co-beneficio?" [...] (FGA et. al., 2011, pp.128-129).

Incluso los profesores implicados en los procesos de integración expresan una opinión dual sobre el "modelo italiano" de integración, que se considera eficaz y eficiente, fomentando un clima positivo y enriquecedor en términos de relaciones y socialización, pero que no parece dar respuestas concretas a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad (FGA et. al., 2011). De hecho, el modelo italiano se basa en un principio de corresponsabilidad generalizada. Esto significa que su calidad y eficacia es el resultado de una interacción entre diferentes profesionales, funciones y competencias. El primer chirrido de esta corresponsabilidad ya se puede encontrar dentro de las escuelas en la colaboración entre los profesores de apoyo y los de disciplina.

Una reciente encuesta realizada a los profesores de FGA recién contratados muestra una insatisfacción con la integración entre estos dos tipos de profesores (tanto en primaria como en secundaria). Además, los profesores, si por un lado juzgan muy positiva la relación entre la escuela y las familias, por otro lado son muy críticos con la relación con el equipo socio-sanitario (familia, equipo socio-sanitario y escuela son responsables de la

construcción del proyecto de vida), a menudo agravado por la falta de voluntad de muchos profesores de disciplina para apoyar a los profesores en la gestión de estas relaciones.

Por tanto, la mayoría de los profesores de apoyo [...] "no perciben al equipo socio-médico como un apoyo válido y no sienten su contribución al proceso de integración escolar" [...] (FGA et. al., 2017, pp. 112-113).

La percepción que tienen de sí mismos los profesores de apoyo es la de [...] "un profesor con un rol indefinido [o] un factótum jolly [o] un ayudante del alumno discapacitado" [...] (FGA, 2017, p.114). Se sienten poco implicados en las decisiones que afectan a toda la clase y son vistos como profesores de segunda clase, en los que sólo se delegan los casos problemáticos. Los propios profesores de disciplina y los gestores también tienen una percepción bastante crítica de los profesores de apoyo, de hecho [...] "a menudo se consideran inadecuados para tratar los casos que se les confían, porque son jóvenes novatos o porque están sujetos a una rápida rotación que impide la consolidación de las habilidades y experiencias" [...] (FGA et. al., 2017, pp.115-116).

En definitiva, la literatura tomada en consideración muestra cómo el modelo italiano es, a pesar de los buenos principios, poco transparente y poco eficiente, bajo varios perfiles: el de las certificaciones, los procedimientos formales y la eficacia de los servicios sociales y sanitarios que muestran filosofías de funcionamiento diferentes, poca propensión a la coordinación y responsabilidades claras; bajo el perfil de las relaciones entre los profesores de apoyo y los disciplinarios, en relación con la formación incierta/ambigua y la motivación que lleva a la elección del papel de apoyo; desde el punto de vista de la implicación del mundo del trabajo y de la orientación que la escuela debe ser capaz de proporcionar para evitar tanto las elecciones desmoralizadoras como las discriminatorias que impiden el pleno ejercicio del derecho al estudio; desde el punto de vista, por último, de la relación con las familias, en el sentido de que, por un lado, están poco implicadas en la planificación fundamental del itinerario educativo y del proyecto de vida, y, por otro, a menudo se les deja solas ante las dificultades humanas y burocráticas.

En consecuencia, treinta años después del inicio del "modelo italiano", como señala la FGA et al., se han generado una serie de resistencias por parte de todos los actores aquí mencionados. Sobre todo, la resistencia de las escuelas parece cuestionar radicalmente el propio cambio de modelo al que muchos han instado hacia un modelo inclusivo. Sin

embargo, tanto el sistema burocrático de formación de clases en presencia de alumnos con discapacidad como la escasa preparación de los profesores curriculares y de apoyo se oponen a cualquier iniciativa de reforma.

Un modelo de integración establecido de este modo responde a lógicas de emergencia y sectoriales, que no están interesadas en cambiar el contexto. Independientemente de cómo haya evolucionado el "modelo italiano" de integración, frente a un marco similar y a la evolución político-social, es la propia idea de integración la que resulta bastante estrecha frente a la heterogeneidad social (Dovigo, 2007).

La planificación de la enseñanza orientada a la inclusión implica la adopción de estrategias y metodologías como el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupo y/o por parejas, la tutoría, el aprendizaje por descubrimiento, la división del tiempo en periodos, el uso de medios de enseñanza, equipos y ayudas informáticas, software y ayudas específicas. Cabe mencionar que los profesores deben preparar los documentos para el estudio o los deberes en formato electrónico, de modo que puedan ser fácilmente accesibles para los alumnos que utilizan ayudas y ordenadores para realizar sus actividades de aprendizaje. En este sentido, es útil un amplio conocimiento de las nuevas tecnologías para la integración escolar, también en vista de las potencialidades que abre el libro de texto en formato electrónico.

Es importante entonces que los profesores curriculares, a través de los numerosos centros dedicados por el Ministerio de Educación y las Autoridades Locales a estos temas, adquieran los conocimientos necesarios para apoyar las actividades de los alumnos con discapacidades incluso en ausencia del profesor de apoyo.

Los resultados obtenidos en cuanto a los alumnos y los profesores demuestran que la inclusión es realmente un recurso, ya que ha desarrollado procesos de cambio que han mejorado la calidad de la escuela. En particular:

- la comunidad educativa ha mostrado una mayor sensibilidad a la hora de reconocer las diferencias;
- la reflexión sobre los estilos cognitivos y los procesos de aprendizaje de cada alumno es el punto de partida de la acción educativa;
- la formación continua se considera necesaria para un conocimiento más amplio de las diferencias y necesidades de cada persona;

- el profesorado ha desarrollado una mayor cohesión a la hora de compartir los objetivos, la metodología y la didáctica; mayor flexibilidad y disposición para adaptar la didáctica a las necesidades especiales de cada uno; mejora de las habilidades de comunicación;
- los alumnos, especialmente en la parte técnico-profesional, han alcanzado la excelencia.

Creo que todavía tenemos que trabajar para

- mejorar la capacidad de relación y negociación educativo-afectiva, punto nodal para fomentar el crecimiento del bienestar en el aula;
- desarrollar la firmeza de la flexibilidad para el respeto de las normas;
- utilizar de forma más sistemática en las actividades del aula la enseñanza de laboratorio para la adquisición de las competencias teóricas básicas;
- buscar espacios de tiempo para programar y planificar el trabajo de forma colectiva;
- utilizar la evaluación formativa en lugar de la suma de los estudiantes;
- Analizar la organización escolar global con la ayuda del Índice de Inclusión para identificar y medir los factores de calidad y los procesos de mejora.

La participación de las familias de los alumnos con discapacidad en el proceso de integración se produce a través de una serie de obligaciones previstas en la ley. De hecho, según el art. 12, párrafo 5 de la Ley nº 104/92, la familia tiene derecho a participar en la formulación del Perfil Funcional Dinámico y del PEI, así como en su verificación.

Además, una participación cada vez más amplia de las familias en el sistema educativo caracteriza las orientaciones normativas de los últimos años, desde la creación del Foro Nacional de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Escuela, previsto en el Decreto Presidencial 567/96, hasta la importancia que la Ley de Reforma n. 53/2003, Art. 1, otorga a la colaboración entre escuela y familia. Por lo tanto, es necesario que la relación entre la escuela y la familia se produzca, en la medida de lo posible, en la lógica del apoyo a las familias en relación con las actividades escolares y el proceso de desarrollo del alumno con discapacidad. La familia es, de hecho, un punto de referencia esencial para la correcta inclusión de los alumnos con discapacidad en la escuela, tanto como fuente de información valiosa como el lugar donde se produce la continuidad entre la educación formal y la informal. También por estas razones, la documentación relativa al alumno discapacitado debe estar siempre a disposición de la familia y ser entregada por el centro educativo cuando se solicite. Es especialmente importante la actividad destinada a

informar a la familia sobre la trayectoria educativa que permite al alumno con discapacidades adquirir un certificado de asistencia en lugar de un título de secundaria.

Para una información adecuada, es esencial tener acceso al expediente personal del alumno discapacitado, cuya ausencia puede tener un impacto negativo tanto en el derecho de información de la familia como en el proceso más general de integración. El director debe convocar reuniones en las que también participen los padres del alumno discapacitado, previo acuerdo adecuado sobre el horario.

4.12 Puntos fuertes y débiles del "modelo británico" de integración

En el Reino Unido, el proceso de integración (*integration*) y inclusión (*inclusion*) de todos los niños con necesidades educativas especiales en la escuela se ha producido de forma gradual porque, a diferencia de Italia, sólo se ha recomendado y ha dependido del tipo de condiciones, favorables o no, de los organismos responsables de la educación escolar. También hay que tener en cuenta que en estos países la integración, cuando se ha llevado a cabo, ha tomado principalmente la forma de insertar clases especiales en plexos comunes.

El primer documento que reclamó el proceso de integración de todos los alumnos con discapacidad fue el Informe Warnock de 1978, que supuso un cambio considerable en la filosofía de la educación de las personas con discapacidad. En primer lugar, el Informe Warnock optó por sustituir el término "minusválido" por la expresión "persona con necesidades educativas especiales" para referirse a una persona con discapacidad, con la esperanza de declinar el uso de las antiguas categorías de discapacidad, consideradas por muchos como una etiqueta.

En segundo lugar, amplió el ámbito de los problemas cubiertos por las llamadas necesidades educativas especiales para incluir todas las necesidades educativas individuales específicas de los alumnos (por ejemplo, también las dificultades de aprendizaje y de comportamiento). Por último, pide que se revisen las intervenciones educativas en favor de los niños con necesidades especiales, invitando, en la medida de lo posible, a garantizarles una trayectoria escolar en las escuelas primarias. Por lo tanto, el documento, a través de la posterior *Education Act* de 1981, que puso en práctica sus recomendaciones, no estableció la inclusión obligatoria de los niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias (*mainstream schools*), sino sólo la preferencia de la opción.

El último texto legislativo que instó a la inclusión de los alumnos con SEN en las escuelas ordinarias fue la *Special Educational Needs and Disability Act* (SENDA) de 2001, que entró en vigor el 1 de enero de 2002. Introdujo algunos cambios sustanciales en la *Education Act* de 1996, una ley de consolidación que reunía en un solo documento un gran número de disposiciones relacionadas con la escuela, y estableció lo siguiente en relación con la escolarización de los alumnos con SEN:

- . reforzar el derecho de los niños con necesidades educativas especiales a ser escolarizados en centros ordinarios;
- . pedir a la LEA (*Local Education Authority*) que tome medidas en relación con los servicios de asesoramiento e información para los padres de niños con SEN y los medios para resolver los conflictos con las escuelas y la propia LEA;
- . encargar a la LEA la planificación sistemática de una mayor accesibilidad de las escuelas públicas, las guarderías públicas y las *Pupil Referral Units* para los niños con SEN. En virtud de la mencionada *Education Act* de 1996, las LEA ya tenían asignadas las siguientes funciones:
 - . identificar a los niños con necesidades educativas especiales;
 - . realizar una evaluación de las necesidades especiales teniendo en cuenta factores educativos, médicos, psicológicos, etc;
 - . cuando sea necesario, emitir una declaración formal de necesidades educativas especiales (*Statement of Special Educational Needs*) y establecer medidas específicas para atenderlas.

Es bueno detenerse en el tema de *Statement of SEN* para aclarar su función, también teniendo en cuenta que muchos alumnos, a pesar de presentar necesidades especiales, no obtienen la certificación. La Declaración de Necesidades Educativas Especiales (*Statement of Special Educational Needs* más simplemente llamada *Statement*), no viene automáticamente con el diagnóstico de las necesidades especiales de un niño: depende de la evaluación de la LEA de la capacidad de la escuela para proporcionar una educación adecuada a ese niño concreto con esas necesidades especiales, utilizando únicamente sus propios recursos. Si esos recursos se consideran insuficientes para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno, se propone que la certificación se haga por escrito para poder obtener recursos adicionales. La certificación debe revisarse al menos una vez al año para comprobar que las medidas educativas adoptadas siguen respondiendo a las necesidades del niño y los progresos realizados.

En el caso de que no se emita uno *Statement*, la escuela tiene la obligación de velar por la educación del alumno de acuerdo con el *Special Educational Needs Code of Practice*, un manual que ofrece orientación sobre cómo identificar, evaluar y proporcionar ayuda a los niños con necesidades especiales. Este documento proporciona un proceso paso a paso (*step-by-step*) para ofrecer habilidades especializadas que se

utilizarán con un alumno con necesidades educativas especiales. Los fundamentales, vistos desde una perspectiva progresista, son los siguientes:

- . métodos de enseñanza diferenciados para que los niños aprendan determinadas habilidades;
- . apoyo adicional de un adulto;
- . el uso de equipos específicos, como ordenadores o mesas especiales.

El *SEN Code of Practice* establece que estos recursos pueden proporcionarse durante periodos cortos o incluso durante todo el curso escolar. Si estas medidas (conocidas como *School Action Plan*) no consiguen que el niño progrese, se puede acceder a la *School Action plus*, que implica la intervención de un profesor especializado o de un logopeda (*speech and language therapist*). Si incluso la *School Action plus* es insuficiente para hacer progresar las capacidades de un alumno, los padres o el centro escolar pueden solicitar a la LEA que realice una evaluación más profunda y detallada de las necesidades especiales del niño (*Statutory Assessment*) y, por tanto, de las intervenciones específicas que necesita. En ese momento, la LEA pedirá a los distintos organismos que tienen al niño en observación que den su opinión: el colegio al que asiste, un psicopedagogo, un médico, los servicios sociales (sólo si conocen al niño) y cualquier otra persona que la LEA considere que puede ayudar en la Evaluación (*Assessment*). La familia también puede sugerir personas u organizaciones cuya opinión se considera que da una imagen más completa de la situación de su hijo (servicios locales de asociación de padres - *local parent partnership service*, organizaciones de voluntariado que ofrecen servicios a la familia, otros grupos de apoyo a los padres). A partir de la información recogida en la evaluación reglamentaria, la LEA puede decidir si redacta o no lo *Statement of SEN*, a través de la cual se pueden obtener recursos adicionales para la educación del niño.

Parece útil subrayar algunas diferencias entre el proceso de certificación en los países anglosajones y en Italia. En primer lugar, destaca la diferencia en los organismos que gestionan la certificación: si en Italia la gestión está básicamente en manos de la Local Health Authority, en el Reino Unido se confía a la Local Education Authority (LEA), es decir, al organismo que supervisa la administración escolar del territorio. La identificación del niño con discapacidad o necesidades educativas especiales se confía respectivamente al especialista de la ASL (o de un centro concertado) en Italia y al psicólogo educativo de la LEA (o de la EA para Escocia) en el Reino Unido. En ambos

casos, pues, interviene un equipo multidisciplinar para realizar el diagnóstico. En el caso de Italia, está formada por profesiones exclusivamente sanitarias si se trata de certificar el estado de invalidez; en el caso de que se trate de verificar el estado de minusvalía según la ley vigente (ley 104/1992) la comisión incluye también a un trabajador social, mientras que no hay presencia de ningún profesional del colegio, por ejemplo.

En el Reino Unido, en cambio, tanto los profesores como los padres deben ser consultados tanto en la fase de evaluación como en la de emisión de la declaración. Por el contrario, la propia familia puede proponer personas de confianza que puedan ofrecer un punto de vista competente sobre la situación del niño. Este aspecto de multiprofesionalidad y multiplicidad de puntos de vista está ausente en el proceso de certificación italiano, desde la identificación del sujeto hasta el diagnóstico funcional.

Los recientes debates en el Reino Unido sobre las políticas de integración ponen de manifiesto las deficiencias que se están subsanando mediante programas nacionales específicos destinados a reforzar el papel de las familias en la toma de decisiones sobre las opciones educativas de sus hijos; la evaluación del rendimiento de los alumnos y la difusión de datos sobre los resultados del aprendizaje, incluso en los centros de educación especial; mejorar la formación de los trabajadores de las autoridades locales y de los directores de los centros escolares en materia de NEE; revisar la formación de los profesores, prestando atención a las cuestiones relacionadas con el autismo y la dislexia; aumentar los recursos que se distribuyen a nivel local, en particular para las zonas en las que hay familias con bajos ingresos; hacer más accesibles los programas de educación superior y de aprendizaje permanente para que haya igualdad de oportunidades profesionales para los jóvenes.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS CUANTITATIVO Y ESTUDIO CUALITATIVO DE CUESTIONARIOS, GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS

5.1 Análisis cuantitativo: objetivos, métodos y evaluación

Mediante una serie de entrevistas y cuestionarios (cerca de 800) fue posible recoger datos objetivos sobre el tema de nuestra investigación, teniendo en cuenta las experiencias y opiniones subjetivas de los entrevistados mediante respuestas estándar a elegir, que luego se transformaron en datos numéricos capaces de confirmar mis hipótesis.

El primer paso fue la planificación de mi proyecto de investigación, empezando por los objetivos fijados y pasando después a la investigación y la recopilación de información pertinente. Una vez identificados los objetivos que había que alcanzar y las hipótesis que había que poner a prueba, me dediqué a buscar los métodos más adecuados para poner a prueba las hipótesis iniciales.

La segunda etapa consistió en poner en práctica el método de investigación elegido; a continuación, creé las herramientas para la aplicación práctica del análisis y, posteriormente, la recogida de datos cuantitativos.

El tercer paso fue la evaluación de las respuestas obtenidas, transformando los resultados en datos numéricos que pudieran ser analizados cuantitativamente.

5.2 Análisis cualitativo: la construcción de la comunidad y la afirmación de los valores inclusivos: el punto de vista de los profesores, los padres, los alumnos, el equipo directivo y los profesionales del centro.

5.2.1 Profesores

El análisis cualitativo de la investigación ha contado con la contribución activa de los profesores, el equipo directivo, los profesionales del centro, los alumnos y los padres (en Londres, 200 padres, 80 alumnos, 15 miembros del equipo directivo, 20 especialistas; en Génova, 150 alumnos, 200 padres, 10 miembros del equipo directivo, 5 especialistas). Se

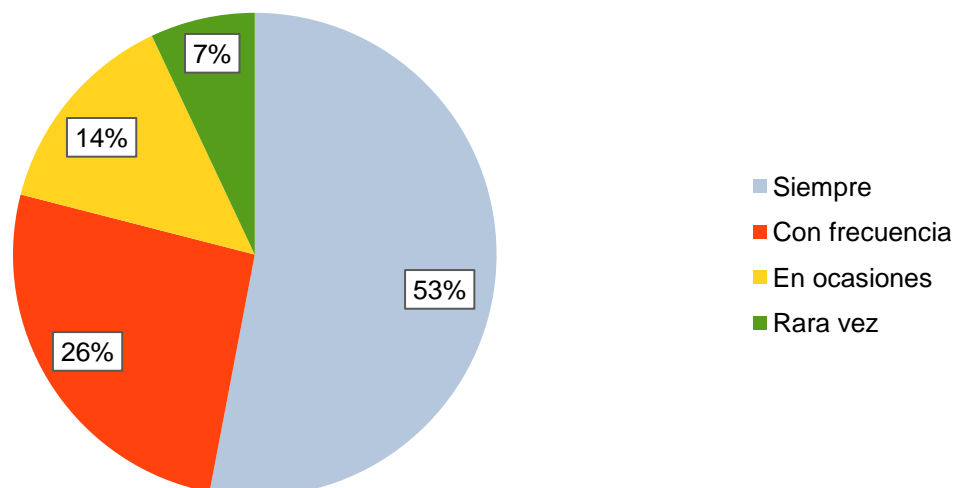
invitó a estos cinco actores clave de la organización escolar a responder al cuestionario en línea, que, como se ha mencionado anteriormente, trataba de investigar algunas dimensiones relacionadas con los procesos de inclusión utilizando un esquema de cuestionario tomado del *Index for Inclusion*. De este modo, fue posible investigar diversos aspectos organizativos de los centros escolares encuestados: desde las formas de autonomía organizativa y pedagógica hasta la formación y la cultura del profesorado, la colegialidad, el currículo, el liderazgo, la colaboración y la cooperación, las relaciones entre todos los actores del sistema escolar y la equidad sustantiva o formal.

Los profesores ofrecen una amplia interpretación de las cuestiones relativas a la enseñanza, el entorno organizativo y la ejecución de los proyectos del centro, las relaciones con los propios profesores, con los alumnos y con las familias. También se pidió a los alumnos y a los padres que se expresaran sobre la misma gama de cuestiones, por lo que, al tiempo que se distinguían las respuestas a los ítems de los distintos actores, se intentó entrelazar sus opiniones y orientaciones. Para ello, los grupos focales y las entrevistas, analizados conjuntamente, son capaces de ofrecer interesantes conocimientos sobre las percepciones de los interesados y la cohesión organizativa, un elemento que, como se ha visto en la primera parte de la investigación, la teoría organizativa considera crucial para la elaboración de políticas y su aplicación en las culturas organizativas.

El análisis de las respuestas de los profesores parte del ítem que trata de comprender la percepción de la dimensión colaborativa entre los profesores, como variable cultural fundamental. Las respuestas dibujan una figura "en forma de campana" que permite apreciar la clara prevalencia de las opiniones positivas (siempre y a menudo) frente a las negativas (a veces, raramente).

La opinión predominante sobre la buena colaboración del profesorado también se confirma en el ítem que investiga las prácticas de colaboración del profesorado en las fases de planificación, enseñanza y evaluación (Gráfico 11).

Gráfico 11

Colaboración entre profesores

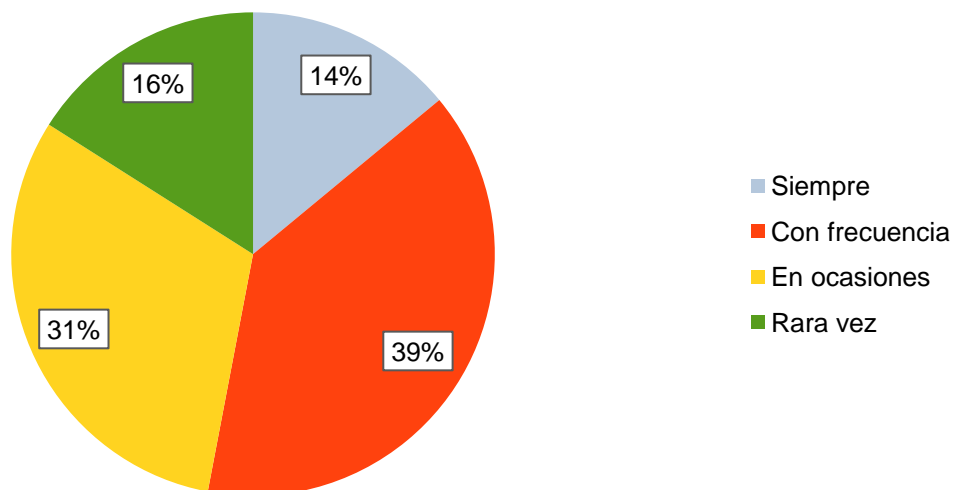
Elaboración propia

Sin embargo, a pesar de que todos los interlocutores, especialmente en los grupos focales, destacaron claramente la variable de la colaboración, un porcentaje importante de profesores piensa que es débil (a veces/rara vez). De hecho, a partir de las entrevistas y los grupos de discusión, así como de las respuestas, es posible detectar una percepción negativa de la dimensión colaborativa y de las prácticas de planificación, enseñanza interdisciplinaria y evaluación. Este es un punto importante sobre el que reflexionar para enmarcar concretamente la orientación hacia el proceso inclusivo, para el que se puede intentar una interpretación por ciclo educativo.

La colaboración entre profesores, la eficacia de la colegialidad, se refleja naturalmente también en la relación con los alumnos. En general, prevalece un clima de respeto entre profesores y alumnos.

Al ítem: *Los alumnos se ayudan unos a otros*, la mayoría de los profesores de ambos centros respondieron afirmativamente, pero hay que señalar que cerca del 47% de ellos cree que esto ocurre sólo a veces o raramente (Gráfico 12).

Gráfico 12

Cooperación entre alumnos

Elaboración propia

Además, los profesores responden muy positivamente al ítem: *El equipo docente busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en todos los aspectos de la vida escolar* que se relacionan con los elementos fundamentales de los procesos inclusivos, es decir, la presencia en las escuelas de valores democráticos y, por lo tanto, de procesos orientados a reducir la discriminación. Tanto los profesores de Italia como los del Reino Unido tratan de eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación en todos los aspectos de la vida escolar.

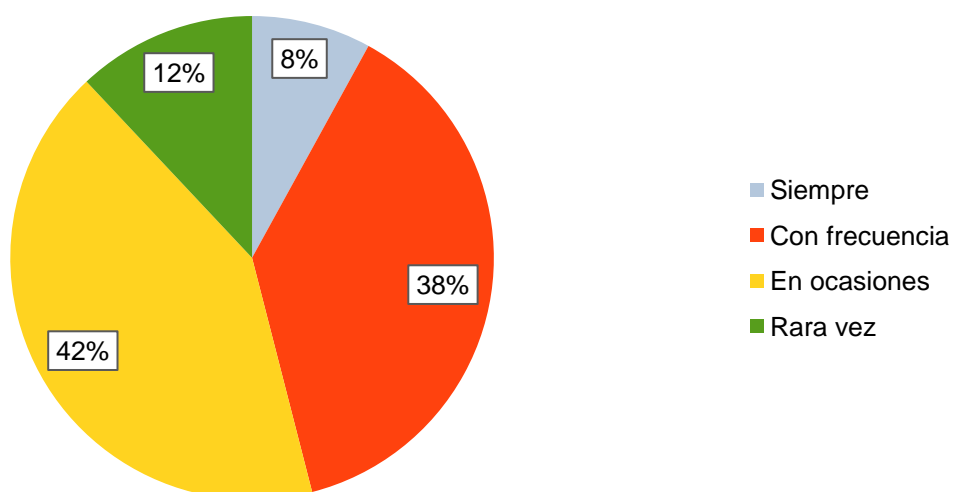
Hay que decir que los profesores, de este modo, expresan objetivamente un juicio positivo también sobre su trabajo, ya que los procesos de eliminación de barreras sólo pueden tener lugar principalmente en las aulas y, por tanto, en las actividades de enseñanza. Sin embargo, las respuestas de los alumnos a estas cuestiones son sustancialmente diferentes de las de los profesores, empezando por el significado que atribuyen a las relaciones con sus compañeros de clase y de escuela. De hecho, los alumnos ven la escuela como un lugar donde es posible establecer relaciones y amistades sólidas.

Los fuertes lazos de construcción de la personalidad adulta y las relaciones de amistad que se establecen en la escuela se encuentran, en cambio, en una relación "problemática" con las respuestas a los ítems: *Me gusta ir a la escuela* y *Me gustan la mayoría de las clases*, que expresan una división casi clara entre los que incluyen las actividades docentes y el compromiso en clase entre los aspectos agradables y los alumnos que, en cambio, expresan una opinión diferente.

Sin embargo, en el presente, los profesionales (psicólogo, logopeda, etc.) no creen que la escuela ayude siempre a sentirse bien con uno mismo. De hecho, las respuestas a este punto tienden a ser negativas (a veces/rara vez, 54% - Gráfico 13).

Gráfico 13

La escuela te ayuda a sentirte bien contigo mismo



Elaboración propia

Las numerosas respuestas abiertas proporcionan una clave importante para interpretar las causas de este malestar, que parecen anidar en la relación con algunos profesores: "¿cómo puede ayudar a sentirse bien un lugar en el que no hay condiciones para ello?"; "los alumnos se sienten a menudo aislados e infravalorados"; "los profesores no siempre trabajan la inclusión". Estas respuestas están en clara contradicción con la opinión

expresada por los profesores en el ítem: *La escuela anima a los alumnos y a los adultos a sentirse bien con ellos mismos*.

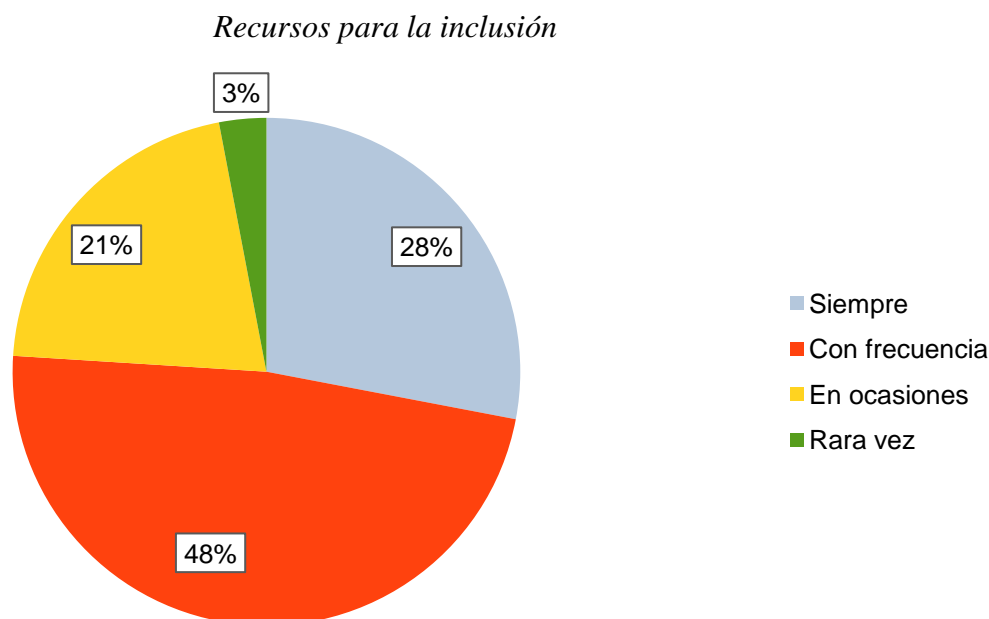
Parece, por tanto, que existe una clara divergencia de percepciones entre los profesionales y los profesores.

Estos últimos parecen tener una visión positiva de los resultados futuros que la escuela tendrá en la vida de los alumnos y no tienen dudas sobre las buenas relaciones establecidas en la escuela.

Los profesionales, en cambio, se centran en el verdadero significado de la inclusión y en lo que hacen los profesores para conseguirla. Según ellos, la relación entre profesores y alumnos sigue siendo muy distante y aún queda mucho camino por recorrer para lograr una verdadera inclusión.

Las respuestas de los profesores al ítem sobre iniciativas concretas para la inclusión escolar y la opinión sobre la difusión de las prácticas de aprendizaje cooperativo están en contradicción con la voluntad declarada de implementar prácticas escolares que tengan realmente a los alumnos en el centro. Desde este punto de vista, la respuesta al ítem: *Las diferencias entre los alumnos se utilizan como recursos de enseñanza y aprendizaje* donde prevalece un juicio claramente negativo es indicativa. Sin embargo, los profesores responden muy positivamente al ítem: *Los profesores desarrollan recursos para apoyar el aprendizaje y la participación para la inclusión* (Gráfico 14).

Gráfico 14



Elaboración propia

También es significativa a este respecto la clara respuesta positiva sobre el papel que desempeñan los profesores de apoyo en el aprendizaje de todos los alumnos.

Una explicación parcial de este contraste se deriva de la observación de que muchas de las respuestas al cuestionario y de la participación en las actividades de investigación proceden de los mismos profesores que animan las actividades del proyecto en las escuelas. Sin embargo, estas respuestas contrastan mucho tanto con la opinión expresada por los alumnos y las familias sobre el alcance y la utilidad de las prácticas de apoyo al aprendizaje, como con la expresada por los profesores en los grupos de discusión, los directivos y los profesionales. También los profesores de apoyo, durante los grupos de discusión, confirmaron un juicio crítico sobre las actividades de enseñanza destinadas a promover la igualdad de oportunidades y la inclusión.

El propio concepto de "profesor de apoyo" sólo se concibe teóricamente como un recurso para toda la clase: "[...] me gustaría que hubiera una mejor relación y colaboración entre todos los profesores del consejo de clase, incluido el profesor de apoyo, ya que a menudo nuestro trabajo no es reconocido por nuestros colegas [...]". Por un lado, las políticas escolares específicas (POF, planes individuales) sólo contienen referencias generales y, por otro, las prácticas docentes no prevén que el apoyo sea una

oportunidad abierta a toda la clase, sino sólo a los alumnos con discapacidades o necesidades especiales: “[...] hay que decir que hay muchas fragilidades dentro de la clase, no es sólo la discapacidad, hay tantas situaciones diferentes que no se pueden ignorar, tal vez en la vieja escuela era posible pero hoy ya no lo es, tiene que haber una atención a una serie de dinámicas personales [...]”. De hecho, la visión de los profesores de apoyo difiere de la de los profesores curriculares en cuanto a la capacidad del grupo descentralizado para trabajar de forma colegiada: “[...] tenemos que pensar en la integración y, si queremos ser previsores, en la inclusión de nuestros alumnos, pero primero tenemos que integrarnos nosotros mismos [...]”. Por el contrario, incluso con respecto a las situaciones de discapacidad u otras necesidades, los profesores de apoyo confirmaron su dificultad para el diálogo colegiado: “[...] hay profesores que no son tan abiertos hacia la discapacidad. Desgraciadamente, el alumno discapacitado sigue siendo visto como un obstáculo para el aprendizaje de los demás alumnos porque les molesta, porque ralentiza las clases, en definitiva, como un problema, pero aunque esto sea cierto, hay que buscar una solución en común discutiéndolo y no intentando sacarlo siempre de la clase con el profesor de apoyo [sería] muy importante que los demás compañeros trabajaran junto al alumno discapacitado, pero tienen que estar preparados, tienen que acostumbrarse, a esta edad no siempre es tan fácil, a los demás niños les cuesta interactuar con el discapacitado [...]”.

Los conceptos más utilizados por los profesores son principalmente los siguientes: colaboración/respeto, relaciones, clima, diversidad, proyectos/actividades, organización, acogida, libertad, enriquecimiento profesional/personal.

Casi todos los profesores expresaron sus preferencias describiendo un panorama de buenas relaciones con los colegas, no sólo en términos personales, sino, sobre todo, en relación con la organización de la enseñanza y la planificación de las actividades. Es cierto que este juicio tan positivo sobre las relaciones personales y organizativas, con referencia a los términos "profesor" y "colega", a menudo se refiere sólo a determinados colegas o a determinadas materias.

Del mismo modo, la relación activa y positiva se refiere en parte a la estructura de gestión y al personal en su conjunto. No es casualidad que los términos "colaboración", "cooperación" y sinónimos sean conceptos que se repiten en casi todas las respuestas.

Así, el término "respeto" también parece ser de gran importancia para los profesores cuando hablan de su entorno de trabajo; hablan de "respeto" entre profesores, entre profesores y padres, con el personal, con el director y, por último, pero no menos importante, en su relación con los alumnos. Entre los conceptos positivos recurrentes, con referencia a los alumnos, está la valoración de los intentos de inclusión, con indicaciones específicas para los alumnos con ciudadanía no italiana, con discapacidades o con necesidades educativas especiales (la referencia más frecuente es a la DSA), tanto para las actividades como para los proyectos de acogida, a los que los POF dedican gran importancia y que los propios profesores consideran entre las actividades calificadas de las instituciones.

Los profesores mencionan de diversas formas la centralidad de la relación docente.

Sin duda, las relaciones con los alumnos surgen como el "momento mágico" en el que, más que en otros, se manifiesta la función docente. Este aspecto se ve fuertemente confirmado por el análisis del resto del material disponible (entrevistas y focus), del que se desprende claramente que, aunque con crecientes dificultades y pocos recursos, la profesión docente se considera una buena, para algunos excelente, experiencia profesional y la relación profesor/alumno, junto con la colaboración con algunos colegas, o con parte de la organización, son elementos extremadamente calificadores:«[...] la mayor satisfacción es la relación que se crea con los niños, es percibir que puedes ser un punto de referencia para su crecimiento, independientemente del contenido y la disciplina que enseñes [...]».

En conjunto, por tanto, el análisis de los ítems positivos da una imagen de profesores que aman su trabajo, muestran gran aprecio por las relaciones que se establecen con los alumnos, por el crecimiento de la profesionalidad que ofrece la relación con los colegas tanto a nivel personal como a nivel de planificación e intercambio cultural. De hecho, cuando se habla en términos absolutos, sin tener en cuenta el entorno, la burocracia, el estatus legal y los bajos salarios, los profesores se expresan como si su trabajo y su compromiso fueran la actividad más bella y menos monótona del mundo, capaz de superar las malas condiciones sociales, sometida a un fuerte riesgo social o atravesada por una fuerte inestabilidad de las condiciones de trabajo:«[...] esta profesión es la más estimulante de todas, por la oportunidad que ofrece de transmitir conocimientos e influir

en el futuro de las personas y, por tanto, de la sociedad, y supone asumir enormes responsabilidades [...]».

5.2.2 Estudiantes

Para los alumnos, los términos amigos, compañeros, estudiantes o grupo de clase se señalan como las principales razones para estar bien en la escuela y a veces también se sienten como una motivación importante para seguir asistiendo a la escuela y la relación con el grupo de compañeros que se construye en la escuela también condiciona su juicio sobre la escuela. De hecho, los alumnos señalan a sus compañeros como las personas a las que pueden recurrir ante las dificultades y no sólo en las actividades escolares, sino también en la vida.

Muy pocos alumnos mencionaron la hostilidad de nadie (alumnos o personal de la escuela), mientras que, al destacar diversos aspectos positivos, subrayaron la colaboración "agradable", el ambiente "despreocupado" o "amistoso".

Las actividades educativas que se consideran más agradables, y que cuentan con la aprobación general, son las actividades curriculares y extracurriculares caracterizadas por la interactividad educativa, como los talleres, los cursos, los experimentos, que dan a los alumnos la oportunidad de participar en iniciativas asociadas al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pero también las actividades artísticas y deportivas.

En cuanto a la relación con los adultos de la escuela, los alumnos, salvo en algunos casos, muestran una gran consideración hacia el personal de la escuela, pero mencionan muy poco a los directivos. Los profesores son, sin duda, un punto de referencia para los alumnos, muy mencionado y sólo superado por los términos amigos, compañeros, alumnos, clase, pero, ya en esta parte positiva de las respuestas, los alumnos distinguen claramente a los profesores "preparados", "implicados" y "competentes" de los demás.

Con ellos, de hecho, afirman tener una relación de colaboración, diálogo y escucha no muy distinta, con las debidas distinciones, de la que tienen con sus compañeros o con el resto del personal.

5.2.3 Padres

Los padres están muy divididos en su valoración de la relación con las escuelas. Por un lado, reconocen el compromiso de las escuelas en la aplicación de las políticas de acogida, por otro lado, las relaciones escuela-familia parecen ser menos comprometidas.

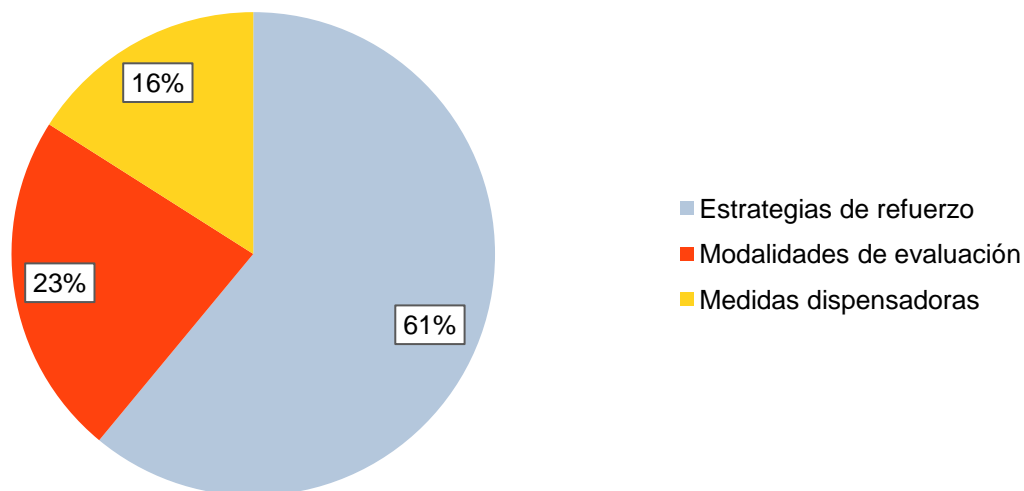
De hecho, creen que reciben toda la información que necesitan saber sobre la escuela, sus actividades y cualquier otra información relativa a sus hijos. Consideran que han elegido una buena escuela para sus hijos y juzgan positivamente su relación con los profesores y la administración de la escuela en general.

En cambio, los padres están divididos en cuanto a la colaboración entre la escuela y la familia: el 52% siempre/frecuentemente y el 48% a veces/rara vez/nunca, y no creen que los centros escolares sean capaces de implicar plenamente a las familias en los cambios o en las opciones educativas.

A la pregunta *En el aula, qué factores facilitan la integración/inclusión del alumno discapacitado*, los profesores responden que se atribuye un papel fundamental a la relación y colaboración con los profesores de apoyo, la familia y los profesionales que se ocupan del alumno, así como a las actividades y proyectos inclusivos que implican a toda la clase.

Al mismo tiempo, los profesores afirman que dicha integración/inclusión se ve a menudo obstaculizada por la falta de relación y colaboración con la familia, la presencia de figuras profesionales, la falta de laboratorios diversos y equipados y el poco tiempo que el alumno discapacitado pasa en clase con sus compañeros. A la pregunta *¿Qué actividades se llevan a cabo para promover la inclusión?*, los profesores respondieron que implementan estrategias educativas y pedagógicas de refuerzo y ayudas compensatorias junto con métodos adecuados y coherentes de verificación y evaluación, que adoptan medidas prescindibles y que realizan reuniones de continuidad con sus compañeros del orden o grado escolar anterior y siguiente para compartir las trayectorias educativas y didácticas que realizan los alumnos, en particular los que tienen DSA, y evitar la dispersión del trabajo realizado (Gráfico 15).

Gráfico 15

Actividades para promover la inclusión

Elaboración propia

Los padres se muestran muy divididos en el juicio de su relación con las escuelas. Por un lado, reconocen el compromiso de las escuelas en la aplicación de las políticas de acogida, por otro lado, las relaciones escuela-familia parecen ser menos comprometidas, especialmente en las escuelas italianas.

Los temas de comunicación, relación y colaboración entre profesores, alumnos y familias representan los dos ejes principales, tanto positivos como negativos, de las consideraciones de los padres, que surgieron tanto en las respuestas a los ítems abiertos del cuestionario como en los grupos focales. La riqueza de las motivaciones adoptadas por los padres para los aspectos positivos revela un amplio sentimiento de aprobación de la escuela elegida tanto en relación con el entorno social, por las relaciones que sus hijos han establecido, como por la seguridad, la organización y el esfuerzo de los institutos para satisfacer las crecientes demandas educativas e instrumentales.

Las escuelas de padres son lugares seguros para sus hijos y el personal que trabaja en ellas está en general bien formado, es educado y servicial. El clima general de respeto a la diversidad, a los alumnos y entre alumnos y profesores es un concepto recurrente en los comentarios positivos de los padres, al igual que mencionaron repetidamente la limpieza de los locales y las instalaciones acogedoras.

«[...] Nunca cambiaría esta apertura de la escuela hacia la diversidad porque es realmente especial, y estoy satisfecho con la preparación que se da a los niños; [...] creo que aquí un niño un poco más frágil crece mejor y está más abierto a los problemas que existen y, en mi opinión, a largo plazo tendrá una ventaja porque será capaz de aceptar muchas situaciones diferentes [...]».

De hecho, tanto en los ítems abiertos como en los grupos de discusión, los padres se refirieron a las consecuencias positivas que las escuelas tuvieron en la educación y preparación de sus hijos. Aprecian la oferta educativa, las actividades extraescolares y el método de enseñanza para el crecimiento educativo y cultural y ven positivamente los lazos de amistad y ayuda mutua que sus hijos construyen en la escuela. A pesar de las numerosas críticas, la opinión de los padres sobre los profesores es positiva. Para la mayoría de los padres, de hecho, existe una relación de colaboración con los profesores y algunos de ellos son calificados como "autoritarios", "serios" y "competentes". La colaboración ha sido a veces muy envolvente y, de hecho, algunos testimonios afirman que la participación en las actividades escolares ha cambiado también su experiencia vital, porque les ha permitido comprender las complejas dimensiones que implica el hacer escuela: «[...] Como padre tengo que decir que me ha enriquecido mucho formar parte del consejo escolar durante tres años, ahora que estoy fuera de él noto la diferencia. Sólo participando directamente en la vida de la escuela he podido entender cuáles son las verdaderas dificultades a las que se enfrenta la escuela en el día a día; cuando estás fuera, en cambio, se te escapan muchas cosas y corres el riesgo de sacar conclusiones demasiado simplistas. Estoy muy satisfecha con esta escuela, he apreciado mucho el camino que ha tomado mi hijo, que no es sólo el camino humanista de estudio, sino también la experiencia de vivir en la escuela con los estudiantes y profesores [...]».

5.2.4 Líderes escolares

La decisión de entrevistar a directivos y profesionales se debe al papel central que desempeñan en la estructura organizativa especial para la inclusión. Los directivos, al ilustrar las estructuras organizativas, mostraron una profunda conciencia de la complejidad del trabajo de gestión escolar, que tiene diferentes lógicas organizativas:

administrativa, técnico-profesional e institucional, que se corresponden más o menos con las competencias conferidas a los directivos para la gestión de los recursos escolares, la calidad del sistema educativo de los centros y la representación ante el mundo institucional, económico y social.

Las entrevistas con directivos y profesionales han proporcionado una amplia visión del funcionamiento de los centros escolares y un vasto y riquísimo material de análisis, que toca muchos aspectos de la vida escolar, concentrados en torno a algunos temas fundamentales considerados cruciales para la renovación y la eficacia del sistema educativo: en primer lugar, la autonomía escolar desde el punto de vista didáctico, organizativo y financiero; la formación y la cultura del profesorado, incluida la cuestión central de la relación docente; y, por último, la colegialidad en el desarrollo de las políticas y prácticas escolares.

Para los gestores, las escuelas son organizaciones en crisis, acosadas por conflictos, a veces sin prestigio y con estructuras obsoletas. Por el contrario, los directores, junto con sus preocupaciones, también expresaron una gran satisfacción por las experiencias en curso, la relación con los profesores, las familias y los alumnos. De hecho, a pesar de sus numerosos problemas estructurales, las escuelas se encuentran en el centro de una amplia red de organización y relaciones con el territorio, formada por redes estructuradas con otras escuelas, empresas, instituciones locales y asociaciones, que hacen de las escuelas realidades organizativas activas, puntos de referencia civiles e institucionales en los distintos contextos ambientales.

Todos los directores señalan que el ejercicio de su liderazgo se ve obstaculizado por la avalancha de reglamentos y avisos administrativos procedentes de los distintos niveles de la estructura ministerial y de las autoridades locales, y por la avalancha de requisitos burocráticos que tienen el efecto de privar a las escuelas de los elementos mínimos de autonomía de gestión, agravados por el desvío de recursos técnicos y administrativos de las tareas de las escuelas. La ejecución de proyectos inclusivos requiere una estrecha colaboración con el territorio. También en este caso, el comportamiento y las relaciones de los distintos agentes (escuelas, instituciones, asociaciones, mundo empresarial) están sujetos a una variabilidad extrema, que se justifica en parte porque expresa la voluntad y la capacidad de las escuelas de promover iniciativas o de asumir las peticiones del ámbito local.

Se entrevistó a los directores de los centros escolares y a los profesionales mediante la técnica de la entrevista semiestructurada. Los temas tratados en las entrevistas incluyeron un análisis de la estructura escolar y de los principales problemas críticos a los que se enfrentan los directores de los centros educativos en el día a día, las experiencias positivas y la evolución de las políticas escolares ante los profundos cambios en la demanda de educación. La decisión de entrevistar a los directores (y al personal) se debe al papel central que ocupan en la estructura organizativa especial, que es corta verticalmente pero muy amplia horizontalmente (véase 3.3.1 *Liderazgo escolar*). Por lo tanto, los directores deben ser capaces de ofrecer una imagen global de las actividades de la escuela como gestor del proceso material y líder educativo.

Como señalan los propios entrevistados, las estructuras organizativas de los centros educativos y la figura de la dirección están sometidas a múltiples limitaciones debido a las contradicciones del marco legal, la progresiva reducción de recursos y las incoherencias de la normativa, que han hecho que la función directiva sea difícil de cumplir y las estructuras organizativas sean a veces caóticas y extemporáneas. De hecho, los directores entrevistados, por un lado, reconocen que la institución del rol directivo encarnó el inicio del cambio en el sistema educativo que se inició a finales de la década de los noventa; por otro lado, que la figura del directivo, con el tiempo, ha encarnado las contradicciones del sistema tanto desde el punto de vista de las limitaciones normativas, por la falta de implementación de las reformas institucionales que debían acompañar el cambio en el modelo organizativo de las escuelas como de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, al ilustrar las estructuras organizativas, los directores mostraron una profunda conciencia de la complejidad del trabajo de dirección de los centros escolares, que tienen diferentes lógicas organizativas: administrativa, técnico-profesional e institucional, que se corresponden más o menos con las competencias conferidas a los directores para la gestión de los recursos escolares, la calidad del sistema educativo de los centros y la representación ante el mundo institucional, económico y social. Sin embargo, señalan que la gobernanza unitaria de las escuelas, basada en el principio de la autonomía funcional, ha sufrido un verdadero retroceso a lo largo de los años, lo que ha provocado ineficacias y frustraciones que se han reflejado inevitablemente en la elaboración de la política escolar (véase 3.2 *Marco normativo. Autonomía escolar: administrativa, organizativa, docente, de investigación y de experimentación*).

Las entrevistas, los documentos básicos de las instituciones (POF y balance social), el análisis de los proyectos específicos, permitieron destacar la riqueza de las actividades, la articulación de las perspectivas del proyecto y, es decir, el intento de las instituciones educativas de construir su propia identidad autónoma reconocible tanto por los interlocutores directos (alumnos, familias) como por el entorno institucional.

Sin embargo, tanto los centros italianos como los ingleses en los que realicé la investigación comparten amplias áreas de proyectos, una verdadera estructura básica de la oferta educativa de los Institutos, consistente en actividades de acogida, integración de alumnos con discapacidad, certificación de competencias lingüísticas y uso de nuevas tecnologías, educación para la salud, proyectos deportivos y de fomento del bienestar organizativo, actividades extraescolares de ayuda, escucha y debate con alumnos y familias y proyectos (seminarios, encuentros, viajes educativos) de apoyo a la cultura de la legalidad.

Sin embargo, según los gestores, este enorme trabajo de planificación corre siempre el riesgo de quedar inconcluso, "extemporáneo", y de no provocar ningún cambio estable en la estructura organizativa del funcionamiento de los centros escolares. Esto, según los entrevistados, es sobre todo consecuencia de la falta de aplicación plena del principio de autonomía escolar que, como ya se ha señalado, ha quedado como un proyecto inacabado, basado en la contribución (casi) voluntaria de los profesores, regido por órganos colegiados que ya no se adaptan a las necesidades de participación del mundo escolar, privado del poder de control del personal y de los recursos financieros, lo que pone en tela de juicio, en primer lugar, el papel de liderazgo educativo de los directores. De hecho, subrayan todos los directores, esta compleja función no puede ejercerse sin un control selectivo de las necesidades profesionales y en ausencia de un sistema de evaluación de las escuelas, de los profesores y de los propios directores, coherente con la planificación y la identidad de la escuela, como argumentó un director: "[...] porque los primeros en ser evaluados deberíamos ser nosotros, los directivos, y posiblemente irnos a casa cuando hayamos demostrado que no somos capaces de alcanzar los objetivos marcados, pero esto no existe y, por lo tanto, tengo que confiar en la aportación voluntaria de cada uno de los profesores [...]".

La otra dimensión crítica fundamental destacada por los gestores se refiere a la colegialidad, que sólo expresa formalmente un sistema coordinado de gobierno de las instituciones educativas, centrado en el consejo escolar, el consejo docente y la dirección.

La cuestión, subrayada por todos los entrevistados (directivos y personal de gestión), es que estos órganos colegiados, concebidos en el clima cultural de los años 70, nunca se han modificado sustancialmente, a pesar de que el marco normativo y social ha cambiado profundamente.

Aparte de los solapamientos y conflictos que generan, lo cierto es que los órganos colegiados, señalan los responsables, ya no despiertan entusiasmo y casi siempre se expresan en largas e inconclusas discusiones de unos pocos, permaneciendo la mayoría de los profesores en actitud pasiva.

Por lo tanto, las condiciones para el ejercicio del liderazgo educativo se basan casi exclusivamente en la capacidad del director para convencer a los profesores más sensibles y preparados profesionalmente de que asuman tareas de colaboración y esperar que su competencia y autoridad puedan implicar a otros colegas para que participen más activamente en la vida escolar.

5.2.5 Profesionales

Las escuelas inglesas utilizan la colaboración de profesionales, en particular el psicólogo, el musicoterapeuta, el psicomotricista y el logopeda, más que las escuelas italianas, esto es lo que se desprende de mi investigación.

Esta colaboración tiene como objetivo principal la promoción del bienestar y la detección precoz de las molestias. Para ello, se organizan actividades específicas dirigidas a conocerse a sí mismo y a sus propios recursos, ejercicios para conocer y mejorar la comunicación en el grupo de clase, actividades de educación emocional y afectiva, actividades que permiten la inclusión/integración del niño discapacitado.

El psicólogo, al igual que otros profesionales, tiene que prestar mucha atención a todas aquellas señales que puedan indicar algún problema a nivel emocional, cognitivo o relacional: estallidos de ira, dificultades de atención, dificultades para socializar con los compañeros, problemas escolares, malestar para reconocer el papel de los profesores.

Detectar los primeros signos de malestar significa intentar averiguar qué significa ese malestar, darle voz, hacerse cargo de él, resolverlo, evitar que se convierta en algo más importante, o grave.

En la escuela inglesa donde realicé esta investigación, el psicólogo utiliza tres herramientas: reuniones de grupo en el aula, observación de la dinámica de grupo en el aula, entrevistas individuales con los profesores, los padres o los alumnos. Las actividades de grupo suelen ser semiestructuradas, es decir, se dan estímulos (frases, dibujos, tarjetas) con el objetivo de sacar algo del mundo interior del alumno: no se trata de evaluar al alumno, sino de hacerle consciente de sus recursos o debilidades. El objetivo no es averiguar si el alumno tiene problemas o no, sino permitirle conocerse mejor. Pueden aparecer signos de malestar en estas actividades y, si son muy marcados, se comentan con los padres y los profesores.

En ambas escuelas hay también un mostrador de asesoramiento psicológico, que es una herramienta muy importante para la escuela porque permite a quienes lo deseen acceder rápidamente a una sesión de asesoramiento con un profesional experto. El asesoramiento psicológico ayuda a aclarar algo que está causando malestar en mayor o menor medida.

El asesoramiento psicológico es una intervención breve centrada en dificultades específicas. Se trata de una intervención no terapéutica que orienta y apoya a quienes la solicitan, ayudándoles a promover actitudes activas y proactivas y estimulando su capacidad de elección. La ventaja del servicio de asesoramiento para profesores y padres es que es rápido, gratuito y dentro de la escuela.

La ventaja para los alumnos es aún mayor, ya que pueden acudir a un adulto que no es ni padre ni profesor, sino una persona con experiencia que les escuchará sin intervenir en la situación concreta que plantean.

La observación del aula suele ser solicitada por los profesores que tienen dificultades con uno o varios alumnos. El psicólogo está presente en algunas clases y observa lo que ocurre, sin intervenir, y teniendo en cuenta lo que informan los profesores. El objetivo es ayudar a los profesores a gestionar mejor los problemas denunciados. Si surgen signos importantes de malestar significativo en un alumno, es obligatorio informar a los padres, a quienes se les comunicará lo que ha surgido y se les dará indicaciones sobre los posibles caminos a seguir para valorar el posible problema y hacerse cargo de él y solucionarlo.

Al final de las actividades y del curso escolar, el psicólogo que ha dirigido las actividades elabora un informe en el que comunica lo que ha hecho, cómo lo ha hecho y qué ha descubierto.

Los niños consolidan sus habilidades lingüísticas y comunicativas durante el curso de logopedia. La introducción de talleres y proyectos de logopedia en las dos escuelas permite centrar la atención en los aspectos comunicativos-relacionales, pero también en los aspectos formales del lenguaje. El objetivo de su taller de logopedia es reforzar las habilidades que los niños ya deberían poseer, ampliando y consolidando su uso, y fomentar el desarrollo de nuevas habilidades.

Durante los encuentros se alternan momentos narrativos, en los que los niños pueden contar sus experiencias y compartirlas con sus compañeros, con actividades lúdicas, realizadas individualmente o en grupo. Esto permite a los niños compararse con sus compañeros, ayudarse y apoyarse en caso de dificultades, siempre jugando juntos. Todos los cursos se llevan a cabo gracias a la colaboración entre el logopeda y los profesores, de manera que se pueden introducir estrategias didácticas útiles para potenciar las habilidades lingüísticas y desarrollar los aspectos comunicativos-relacionales.

A la pregunta de *Cuáles son los objetivos de su intervención logopédica para la inclusión escolar*, estos profesionales respondieron que los principales objetivos son:

- . Mejorar las habilidades lingüísticas, centrándose especialmente en los aspectos semántico-léxicos (vocabulario) y morfosintácticos (estructura de la oración) para facilitar la inclusión/integración en el grupo de clase.
- . Aumentar las habilidades comunicativas con el mismo objetivo.
- . Mejorar el procesamiento narrativo: contar historias personales, pero también describir secuencias de imágenes.
- . Trabajar la alternancia de turnos en la comunicación y el juego: los niños, trabajando en grupo, deben esperar su turno, aprenden a esperar escuchando a sus compañeros.
- . Aumentar la capacidad de atención y permanecer en la tarea, para que puedan realizar las mismas actividades educativas que sus compañeros y no se sientan excluidos del grupo de clase.

Para los dos profesionales (psicólogo y logopeda) de ambos colegios, las formas esenciales de favorecer la inclusión se basan en el conocimiento de cada historia individual con sus etapas de desarrollo y métodos de aprendizaje, en el grupo de clase cuya red

relacional es un terreno fértil no sólo para la maduración emocional del individuo sino también para la esfera relacional y el desarrollo intelectual, y en el equipo docente encargado de gestionar las necesidades educativas y relacionales de la persona con discapacidad y del individuo como parte del grupo de clase.

Los profesionales también destacan el importante papel del profesor de apoyo, como especialista en integración, que se encarga de crear un itinerario individualizado para favorecer el aprendizaje y las relaciones del niño dentro del grupo de clase.

CAPÍTULO VI: UNA EXPERIENCIA PERSONAL

En nuestra investigación, presentamos mi experiencia en el Istituto Comprensivo di Genova Castelletto como profesor de apoyo y referente de un proyecto plurianual en red para la integración escolar de alumnos con pluridiscapacidad, denominado "Polo Morbido", pensado como un posible modelo de buenas prácticas inclusivas y cómo, precisamente las diferencias de los alumnos se han transformado en un recurso y han desarrollado, poco a poco, procesos de cambio e innovación metodológica/didáctica y estructural de calidad y éxito educativo para todos.

La idea de integración parte de la premisa de que es necesario "dar cabida" al "diferente" en el contexto escolar.

La ecuación que lleva al deseo de identificar un espacio físico dentro del contexto escolar y luego confiar al profesor de apoyo y al contacto más o menos frecuente con los compañeros una condición de "habitabilidad" del diferente dentro de la escuela es fácil. Se trata de un paradigma "asimilacionista", basado en la adaptación del "diferente" a una organización escolar estructurada esencialmente en función de los alumnos "normales", donde la planificación para los alumnos "diferentes" sigue desempeñando un papel residual. Desde este punto de vista, se trata de hacer lo más normal posible lo diferente, aunque esto niegue la diferencia en nombre de un ideal de uniformidad que no siempre es alcanzable. Las repercusiones también son relevantes en el ámbito educativo: pedir a la persona diferente que se normalice lleva a pensar que es el alumno quien no puede seguir el programa escolar, en lugar de preguntarse si ese programa es adecuado o adaptable al alumno.

La idea de inclusión, en cambio, no se basa en la medición de la distancia entre el nivel del alumno diferente y un supuesto estándar de adecuación, sino en el reconocimiento de la importancia de la participación plena en la vida escolar de todos los sujetos. Si la integración es un estado, la inclusión es un proceso, un marco en el que todas las condiciones pueden ser valoradas, respetadas y se les ofrecen oportunidades en la escuela (Dovigo, 2007).

La perspectiva pedagógica internacional actual propone la visión de la inclusión plena que, partiendo del reconocimiento de los alumnos discapacitados en la escuela, se abre a la inclusión de todas las necesidades educativas especiales y, en consecuencia, acoge

plenamente a todos los alumnos dando respuestas adecuadas a todas las dificultades presentes.

Es una escuela que sabe responder adecuadamente a todas las diversidades individuales de todos los alumnos, no sólo a las de los alumnos discapacitados o con BES, una escuela que no pone barreras, sino que potencia las diferencias individuales de cada uno y facilita la participación social y el aprendizaje; una escuela que es un factor de promoción social, realmente atenta a las características individuales, tanto en el caso de las dificultades como en el de la variabilidad "normal" y excepcional.

Este nivel óptimo integra la inclusión y la integración (De Anna, 2014).

Volviendo a mi experiencia, el alumno incluido en el "Polo Morbido", después de haber asistido durante un año al "Polo Gravi" de la Dirección Educativa de Génova Quarto, fue incluido en una primera clase a tiempo completo del Istituto Comprensivo di Genova Castelletto.

Durante los cinco años de la escuela primaria, Eve se introdujo gradualmente en la clase. Sin una referencia precisa, sin haber tenido nunca experiencia en inserciones de tal gravedad, y sin indicaciones metodológicas relativas a los años anteriores, se procedió por ensayo y error en colaboración con los profesores de la clase y los trabajadores socioeducativos (O.S.E.).

En el día a día, sin una planificación a medio plazo, teniendo en cuenta que la alumna muchas veces no respondía positivamente a las propuestas que se le hacían y, en consecuencia, había que atender sus peticiones, se realizaban actividades con el fin de conseguir los siguientes objetivos, que me parecían prioritarios:

- . la exploración gradual del nuevo entorno escolar
- . conocer a los profesores y compañeros de clase

Al principio, Eve se incluía en el grupo de clase todos los días durante :

- . actividades motrices (en el gimnasio, en las terrazas, en los jardines)
- . actividades de educación artística y de la imagen (en clase, en la sala de vídeo)
- . actividades musicales, a las que el niño mostró inmediatamente gran interés y participación
- ...recreación
- . la cantina
- . momentos de socialización libre en espacios abiertos

. con motivo de las salidas educativas en la zona.

Esto permitió alcanzar el objetivo, mínimo pero esencial, de hacer que Eva se sintiera parte de la clase. Al final del primer ciclo de primaria, Eva se orientaba en el espacio escolar/aula, identificaba su lugar en el aula, reconocía a sus compañeros y profesores, mejoraba su forma de relacionarse con ellos y asumía un comportamiento cada vez más adecuado. Esto le permitió participar en varias salidas educativas, incluyendo dos viajes largos, desde la mañana hasta la tarde.

Durante estos cinco años de primaria, Eve ha mostrado un gran interés por el ordenador y el uso de la pantalla táctil ha sido indispensable para la libre elección de las actividades que más le gustan, como escuchar y ver simultáneamente cuentos musicales, dibujos animados y juegos educativos sencillos.

Los objetivos de autonomía individual, en particular la higiene personal y la satisfacción de las necesidades básicas, se lograron parcialmente, ya que el niño aún no había logrado el control de esfínteres. La Comunicación Aumentativa Alternativa le permitió mejorar su relación con los profesores y educadores.

Durante el segundo ciclo de la escuela primaria, Eve pasó casi todo su tiempo escolar en clase con sus compañeros, mostrando claramente su deseo de estar con ellos. Ha participado con creciente interés en las diversas actividades propuestas, tanto individuales como en grupo, favoreciendo las guiadas por ordenador con el uso correcto del ratón, la lectura de imágenes, la pintura y la música. Ha reforzado las principales autonomías personales, logrando el control de esfínteres y las sociales, como la interacción con los compañeros en los momentos de juego.

Ha demostrado comprender las órdenes y peticiones de los adultos, mejorando la capacidad de hacerse entender por todos, incluso mediante la emisión de sonidos.

El comedor escolar era un momento importante para que Eve se relacionara con sus compañeros. Siempre ha mostrado preferencia por un grupo pequeño de niños tanto en el juego como en el trabajo en grupo. Esta vía educativa ha creado oportunidades de aprendizaje cada vez más sistematizadas para el niño, mejorando su calidad de vida y sus habilidades de interrelación.

No faltaron actitudes agresivas, provocadoras, disruptivas, hiperactivas, estados de ánimo de ansiedad, euforia, desmotivación, alegría, gratitud y aburrimiento por parte del

alumno, que se superpusieron y entrelazaron con la realidad existente, haciéndola aún más compleja.

La observación de este escenario da lugar a la necesidad de encontrar respuestas adecuadas a las polifacéticas necesidades educativas presentes en las aulas.

De ahí el problema de investigación:

- Transformar la complejidad de las diferencias de un problema a un recurso capaz de inducir elementos de calidad en la escuela.

Y surgen dos preguntas de investigación:

- ¿Puede la inclusión ser un recurso, es decir, el punto de apoyo de un movimiento evolutivo hacia la calidad de la enseñanza cotidiana para todos los alumnos?

- ¿Cómo puede el profesor de apoyo ser un verdadero recurso para la inclusión?

A este respecto, es necesario aclarar qué se entiende por recurso en mi investigación.

Podemos hablar del valor de un recurso al menos en dos niveles: el instrumental y el intrínseco.

Un recurso tiene un valor instrumental cuando es útil y sirve para alcanzar un fin, un objetivo considerado deseable. En este sentido, por ejemplo, el tiempo o el nivel de educación es un recurso instrumental. Sirven para alcanzar nuevos objetivos o para mejorar los existentes. Pero un recurso también tiene un valor intrínseco cuando es valioso en sí mismo, enriqueciéndose sólo por su presencia, no por el hecho de que sirva para conseguir otra cosa. A veces uno se siente rico en amistad, en relaciones positivas, en belleza, en cultura, en valores, etc. Son "bienes", incluso extremadamente inmateriales. Son "bienes", incluso extremadamente inmateriales, que hacen que uno se sienta inmensamente rico. Sin embargo, lo que interesa en esta investigación es el nivel del valor instrumental de la inclusión, es decir, la presencia activa del alumno "diferente" en el aula. Esta presencia, a veces incómoda, siempre desafiante, es un valor instrumental en la medida en que ayuda a alcanzar objetivos importantes: el éxito educativo y la mejora de la escolaridad cotidiana.

La metodología aplicada en mi investigación fue mixta y se basó en la observación y el análisis de la experiencia en el Istituto Comprensivo di Genova Castelletto. Mi objetivo era poner de relieve cómo la organización de este contexto escolar, superando las limitaciones culturales y estructurales, ha emprendido fructíferos procesos de cambio

mediante el desarrollo de "buenas prácticas" (didáctica, planificación y red de relaciones), que conducen al éxito educativo: la inclusión escolar.

La inclusión resulta ser un recurso precisamente porque obliga-empuja a cambiar la forma de hacer escuela. El profesor D'Alonzo (2006), de la Universidad de Birmingham, propone unos pasos básicos para desarrollar la inclusión escolar en función de las diferentes necesidades personales de los alumnos:

- creer en la inclusión;
- el papel dinámico y planificador del director;
- el papel del profesor de apoyo como profesor complementario en la planificación pedagógica y el liderazgo didáctico;
- el trabajo en equipo como profesores que codiseñan, planifican juntos, documentan las actividades de enseñanza y evalúan con dispositivos compartidos;
- la preparación del profesor curricular en el tratamiento de cuestiones relacionadas con la pedagogía especial y la enseñanza inclusiva.

En la realidad que observé, las acciones teorizadas del pedagogo se tradujeron en la práctica diaria. De hecho, creer en el valor de incluir las diferencias ha llevado a cada profesor a reflexionar profundamente sobre los procesos de aprendizaje de cada alumno: "¿cómo aprende el otro?" Está claro que si partimos de la evidente diversidad de cada alumno, ya no se puede utilizar la didáctica tradicional. La didáctica se transforma necesariamente en una didáctica personalizada al adaptarse a las necesidades de cada individuo. Así, no había lecciones frontales en las que se impartían nociones para aprender, sino que la enseñanza se adaptaba a los estilos cognitivos de cada alumno; no había ejercicios interminables ni estudio mnemotécnico, sino que las lecciones se ejemplificaban según un enfoque didáctico concreto y no mediante la automatización de conceptos. No se aplicaron pruebas estandarizadas, sino una observación personalizada que evaluaba el proceso y no el resultado. Se implementaron rutas de aprendizaje personalizadas porque los estilos cognitivos y el potencial de cada niño son diferentes. Por lo tanto, la inclusión como recurso ha llevado a una enseñanza personalizada y el alumno ha sido coprotagonista de su propio proceso de maduración y crecimiento. La oferta educativa se ha calibrado en función de la singularidad que caracteriza las necesidades de cada niño. Se han potenciado los puntos fuertes y los talentos y se han

apoyado los puntos débiles individuales mediante la búsqueda de métodos y estrategias de enseñanza adecuados y de medidas compensatorias o prescindibles apropiadas. Las intervenciones se han remodelado en función de los niveles alcanzados, con vistas a una auténtica evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje.

La planificación didáctica que se desarrolla tiene las características de intencionalidad porque surge de la reflexión y apunta a una meta: la formación del niño; de contextualización porque se refiere a ese alumno y a su historia; de sistematicidad porque procede día a día en un proceso continuo a menudo compuesto por pequeños pasos uno tras otro y de flexibilidad porque se adapta a los cambios. Por lo tanto, es una planificación y no una programación, porque en la planificación se tiene una visión didáctica vertical ya establecida, una especie de formación, con objetivos a alcanzar, tiempos a respetar, adecuada a todas las clases. El profesor sabe y el alumno tiene que aprender lo que el profesor ha dicho. La organización precede y tiene prioridad sobre la aplicación.

Intervenciones personalizadas, es un diseño porque el alumno está en el centro, los objetivos, las metodologías, las herramientas y las ayudas se eligen y orientan con flexibilidad, el profesor y el alumno son corresponsables y coaprenden juntos.

La segunda pregunta se centró en el papel del profesor de apoyo que, en el Istituto Comprensivo di Genova Castelletto, se ha convertido en la clave del cambio, evolucionando hacia el papel de co-profesor. En efecto, la organización ideal del apoyo se basa en la copropiedad, que genera la corresponsabilidad de la enseñanza; la colegialidad, que conduce al trabajo en equipo; la colaboración, que presupone una visión común; y la ayuda mutua.

Se considera que la acción inclusiva es tarea de todos los implicados en el sistema escolar.

La función de apoyo ya no es sólo del profesor de apoyo, sino que ha evolucionado hacia una intervención de apoyo que ha implicado a toda la comunidad educativa, convirtiéndose en un contexto de apoyo, es decir, en un contexto inclusivo (Gaspari, 2015).

La inclusión como recurso ha llevado a este cambio positivo en la dirección de la normalidad. El profesor de apoyo ya no es una figura aparte, sino que es realmente el titular de la labor educativa y didáctica con todos los alumnos. Es una figura

codocente/sistema como lo señala la Ley 107 de 2015 "La Buona Scuola" ya que cumple, como docente especializado, la función de facilitador de procesos inclusivos. El co-profesor, como tal, ha desarrollado acciones de empoderamiento tanto hacia los alumnos como hacia los profesores.

Llevó a cabo una observación sistemática de los ejes de desarrollo hacia los alumnos, a sabiendas de que los datos recogidos están constantemente sujetos a cambios rápidos, ya que estudiar el desarrollo significa estudiar la transformación continua del individuo en su totalidad y su devenir (De Anna et al., 2015).

Para los colegas, el co-profesor, como recurso adicional, ha hecho posible la evolución de la enseñanza ordinaria hacia formas más flexibles e inclusivas como el aprendizaje cooperativo, la tutoría, la enseñanza en el laboratorio, la adaptación y diversificación de los materiales de aprendizaje, el uso participativo e inclusivo de la tecnología y la promoción del uso de la evaluación formativa auténtica que examina el proceso de aprendizaje y no los resultados.

Gracias a la motivación positiva, a la mediación y a la coordinación didáctico-relacional desarrollada con los colegas, fue posible lograr una co-enseñanza en la que los roles pueden ser diferenciados e intercambiados. Con dos profesores, la clase podía dividirse fácilmente en grupos y subgrupos, ya no era un monolito inexpugnable, se podía estar más cerca de los alumnos, tanto didáctica como psicológicamente, se rompían las barreras del aula, conquistando contextos facilitadores, también se podía intervenir sobre los problemas de comportamiento de forma más preventiva o al menos más temprana, el grupo de clase era menos temible y más manejable.

Los resultados muestran que la inclusión es realmente un recurso, ya que ha desarrollado procesos de cambio que han mejorado la calidad de la escuela:

- la comunidad educativa ha mostrado una mayor sensibilidad a la hora de reconocer las diferencias;
- la reflexión sobre los estilos cognitivos y los procesos de aprendizaje de cada alumno es un punto de partida para la acción educativa;
- la formación continua se considera necesaria para un conocimiento más amplio de las diferencias y necesidades de cada uno;
- el personal docente ha desarrollado una mayor cohesión a la hora de compartir los objetivos, la metodología y la didáctica; una mayor flexibilidad y disposición para adaptar

la didáctica a las necesidades especiales de cada persona; una mejora de las habilidades de comunicación.

Todavía queda mucho trabajo por hacer. La inclusión es una cuestión compleja que requiere una reflexión, aplicación e investigación continuas.

Creo que todavía tenemos que trabajar en:

- mejorar la capacidad de relación y negociación educativo-afectiva, que es un punto clave para el crecimiento del bienestar en el aula;
- desarrollar la firmeza de la flexibilidad en el respeto de las normas;
- utilizar la enseñanza en taller de forma más sistemática en las actividades de clase para la adquisición de las competencias teóricas básicas;
- buscar franjas horarias para planificar y programar el trabajo de forma colectiva;
- utilizar la evaluación formativa de los alumnos en lugar de la suma;
- analizar la organización escolar en general con la ayuda del Índice de Inclusión para identificar y medir los factores de calidad y los procesos de auto-mejora.

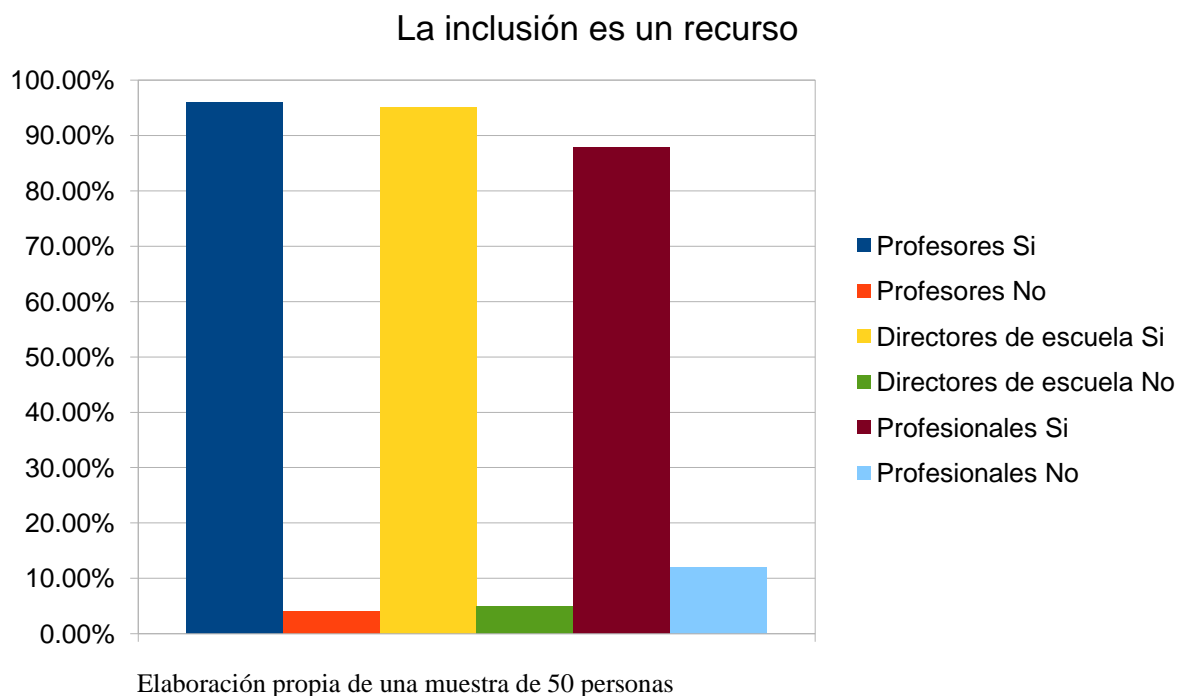
CAPÍTULO VII: ANÁLISIS PROSPECTIVO

La inclusión de las diferencias es el tema de la vida escolar que, aún hoy, más conmueve al mundo de los profesores. La configuración de las clases refleja la complejidad social actual y, en comparación con el pasado, es ciertamente más articulada y plural. En las aulas la presencia de alumnos con discapacidades certificadas es una realidad variada. Además, junto a estos, también hay alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje (DSA), con problemas psicosociales y/o familiares, niños con conductas complejas de gestionar, o hijos de extranjeros. Y, sin embargo, parece que, en este escenario de dificultades, la inclusión es el único catalizador de los esfuerzos de cambio, de los intentos de hacer más significativa la enseñanza, el trabajo escolar, la emoción de las relaciones y el aprendizaje. La diversidad, aún hoy, es el punto de apoyo de un movimiento evolutivo de calidad, ciertamente difícil y problemático pero real.

La búsqueda continua e incesante de la calidad en la inclusión es, en realidad, la búsqueda de la calidad en la escolarización cotidiana de todos los alumnos. El alumno "diferente" cuestiona cada día y cada día pide calidad (De Anna, 1983).

Los resultados obtenidos hasta ahora muestran que la inclusión es realmente una solución, ya que ha desarrollado procesos de cambio que han mejorado la calidad de la escuela. La reflexión sobre los estilos cognitivos y los procesos de aprendizaje de cada alumno es el punto de partida de la acción educativa y se considera necesaria la formación continua para un conocimiento más amplio de las diferencias y necesidades de cada uno (Grafico 16).

Grafico 16



Trasladando este discurso al contexto italiano, se puede afirmar que Italia ha mostrado una larga práctica de políticas ineficaces e ineficientes, precisamente por la falta de convergencia de estas dimensiones, junto con experiencias positivas de prácticas de integración, muchas de las cuales son fines en sí mismas. Al utilizar los *Index* no nos limitamos a una traducción literal de los mismos, sino que intentamos, cuando fue necesario, adaptarlos al contexto escolar italiano.

Mientras que en Italia se subraya actualmente por muchos la necesidad de reforzar progresivamente la autonomía de decisión de los centros escolares (al menos en lo que se refiere a los elementos de gestión menos relevantes, ya que se parte de la base de que la autonomía debe desarrollarse "a coste cero" en lo que se refiere a las aportaciones del Estado), la dinámica inglesa es, en cierto modo, la contraria, ya que se subraya la necesidad de dar mayor uniformidad y coherencia a un panorama en el que el esfuerzo educativo de los distintos centros parece muy diferente y fragmentado, a través de la petición de adhesión a un marco nacional común. Esta diversidad de relaciones de poder se refleja naturalmente, a nivel del *Index*, también en las posibilidades de cambio que las escuelas pretenden activar, donde tales transformaciones implican opciones que inevitablemente involucran otros niveles de decisión a escala local o nacional. Esto no

significa que en ambas situaciones no exista un margen de flexibilidad respecto al cambio organizativo necesario para poner en práctica proyectos o actividades experimentales que vayan en la dirección de una mayor inclusión, sino que esta flexibilidad se juega en términos diferentes. Dentro de los límites de la generalización, podemos decir que en Italia la preocupación burocrática casi siempre precede y prevalece sobre la económica, mientras que en el Reino Unido la primera cuestión que se aborda suele ser el aspecto económico, que generalmente suena a *more with less*, necesario para cubrir las iniciativas.

El resultado más relevante del encuentro entre las familias, los servicios y las instituciones parece ser el crecimiento de la dimensión social de la cuestión de la discapacidad: las relaciones sociales se construyen y alimentan en torno a una cuestión que sigue siendo social, conteniendo las derivas de tipo técnico-terapéutico y las derivadas de interpretaciones ideológicas o moralistas. Es una cooperación que genera solidaridad y cohesión social a partir de la discapacidad: poner en común los recursos a partir de lo que existe para crear oportunidades de inclusión, no sólo para las personas con discapacidad, sino también para las familias y el territorio con vistas a un apoyo mutuo en la búsqueda de mejores espacios de vida. El diálogo, por tanto, puede generar iniciativas, cultura y momentos de significado para el conjunto de la sociedad, demostrando a veces que incluso las personas con discapacidad y el movimiento de servicios y cultura que de ellas se deriva son un recurso y no sólo un problema.

Todavía queda mucho trabajo por hacer. La inclusión es una cuestión compleja que requiere una reflexión, aplicación e investigación continuas. Creo que todavía hay que trabajar para mejorar la capacidad de relación y negociación educativo-afectiva, punto clave para promover el crecimiento del bienestar en el aula; desarrollar la firmeza de la flexibilidad para el respeto de las normas; utilizar más sistemáticamente en las actividades del aula la enseñanza de laboratorio para la adquisición de las competencias teóricas básicas; buscar espacios de tiempo para programar y planificar el trabajo colectivamente; utilizar una evaluación formativa de los niños y no sumativa: "la verdadera evaluación es la que compara a cada uno consigo mismo" (Canevaro, 2004); analizar la organización escolar global con la ayuda del Índice de inclusión para identificar y medir los factores de calidad y los procesos de auto-mejora.

El proceso de inclusión requiere inversiones valientes que tanto las escuelas italianas como las inglesas aún no han realizado. Una primera gran inversión tiene que ver con las

competencias inclusivas de todos los profesores del currículo, empezando por la formación universitaria (hoy absolutamente insuficiente para los futuros profesores de secundaria), elevando los niveles de formación actuales y desarrollando una visión de la inclusión tan amplia que implique el mayor número posible de disciplinas y actividades para los futuros profesores.

Una visión integral de la inclusión no puede prever que el discurso inclusivo sea sólo de algunas disciplinas, por ejemplo, la didáctica y la pedagogía especial, sino que debe convertirse en un factor estructural de tipo transdisciplinar, presente en las distintas enseñanzas. Para los profesores que ya están en activo, el desarrollo profesional continuo y la evaluación y certificación de las competencias inclusivas deben convertirse en un *modus operandi* constante y estar respaldados por los recursos adecuados, tanto en términos de nuevas metodologías de formación ascendentes, situadas y autorrealizadas, integradas por formas de aprendizaje e intercambio en línea, como en términos de recompensa e inversión en la carrera.

Una inversión necesaria deberá apoyar la implementación del modelo ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) en la definición del perfil de funcionamiento y del PEI del alumno/niño con discapacidad, según lo previsto en el Decreto de Inclusión N. 66/2017 y 96/2019. Es una oportunidad única para basar en una antropología bio-psico-social del alumno y en un lenguaje finalmente compartido la colaboración entre los mundos de la salud, la escuela y la familia. La visión del alumno y del funcionamiento humano contenida en la ICF de la Organización Mundial de la Salud es compleja y exigente, y requiere una inversión adecuada en conocimientos técnicos y recursos operativos, pues de lo contrario tendremos formas de rechazo o de simplificación formalista.

Una tercera línea de inversiones deberá apoyar a las escuelas para estimular las diversas formas de romper la rigidez de espacios, tiempos, hábitos didácticos obsoletos, de formación de clases, de grupos, de ofertas educativas, para construir una didáctica lo más universal posible, accesible y personalizable para todos los alumnos, y basada en políticas de equidad.

La escuela de la universalidad-equidad, es decir equidad, es decir, la fusión virtuosa de la universalidad y la equidad. Este discurso organizativo y de gestión implica directamente una gestión que debe convertirse cada vez más en un liderazgo para la

justicia social, creando formas de distribución en red de las responsabilidades compartidas.

Una cuarta línea de inversión cultural y económica se refiere a la evolución de la actual figura del profesorado de apoyo, que en un 80% debería transformarse en profesorado curricular para implementar formas de co-enseñanza que enriquezcan la oferta educativa para todos los alumnos, permitiendo al sistema escolar liberar todos aquellos recursos latentes presentes en él, pero que no pueden desarrollar su potencial: por ejemplo, los compañeros de clase en el aprendizaje cooperativo. El 20% restante debería convertirse en un apoyo técnico itinerante entre los centros educativos para proporcionar, sobre el terreno y de forma paritaria, competencias inclusivas a todos los compañeros de currículum, potenciando así el bagaje de competencias excelentes que estos profesores de apoyo han acumulado y no encuentran una aplicación adecuada. Este modelo de "normalización-especialización" se ha experimentado en algunas escuelas italianas con resultados interesantes.

La última inversión estratégica para el sistema italiano debería ser la de someter a una evaluación científica global los efectos de nuestro camino hacia la inclusión, para documentar, con datos científicamente incontrovertibles también en los diversos contextos internacionales, la positividad y el valor añadido, también en términos de resultados concretos de aprendizaje y participación social, que ha aportado a la población escolar, con y sin dificultades, a las familias, a los profesores, a la organización escolar, al mundo del trabajo y a la comunidad y a la inclusión social.

CAPITULO VIII: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Hemos visto cómo la inclusión concierne al 100% de los alumnos, no sólo a una parte: no es una cuestión de NEE, sino de justicia social y derechos humanos de cada alumno. Toda la escuela está implicada, por lo que hace para evitar cualquier forma de marginación, para compensar aquellas diferencias que, si no se abordan positivamente, se convertirían en diversidad y desigualdad, para eliminar barreras y crear facilitadores que permitan a todos los alumnos expresar todo su potencial, tanto en términos de habilidades de aprendizaje, como de pertenencia a la comunidad escolar.

Este proceso interminable de inclusión es un proceso de reconocimiento de la infinita variedad de las diferencias humanas y de diferenciación y personalización de las prácticas de enseñanza, con un esfuerzo cada vez mayor por desarrollar competencias inclusivas en todos los profesores, que desde una perspectiva inclusiva empiezan a repensar críticamente su papel y sus hábitos profesionales.

Todo esto requiere inversiones audaces, de las que hemos hablado en la sección anterior.

Primera inversión: formación de profesores. Una primera gran inversión se refiere a las competencias inclusivas de todos los profesores del currículo, empezando por la formación universitaria (que hoy es absolutamente inexistente para los futuros profesores de secundaria), elevando los niveles de formación actuales y desarrollando una visión de la inclusión tan amplia que implique el mayor número posible de disciplinas y actividades para los futuros profesores. Una visión integral de la inclusión no puede contemplar que el discurso inclusivo sea sólo de algunas disciplinas, por ejemplo, la didáctica y la pedagogía especial, sino que debe convertirse en un factor estructural de tipo transdisciplinar, presente en las distintas enseñanzas.

Para los profesores que ya están en activo, el desarrollo profesional continuo y la evaluación y certificación de las competencias inclusivas deben convertirse en un *modus operandi* constante y estar respaldados por los recursos adecuados, tanto en lo que se refiere a las nuevas metodologías de formación ascendentes, situadas y autorrealizadas, complementadas con formas de aprendizaje e intercambio en línea, como en lo que se refiere a la recompensa de las inversiones económicas y profesionales.

Segunda inversión: aplicación del modelo ICF. Una inversión necesaria deberá apoyar la implementación del modelo ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) en la definición del perfil de funcionamiento y del PEI de los alumnos con discapacidad, tal y como establece el Decreto de inclusión N. 66/2017 y 96/2019. Se trata de una oportunidad única para basar la colaboración entre los mundos de la salud, la escuela y la familia en una antropología bio-psico-social de los alumnos y en un lenguaje finalmente compartido. La visión de los alumnos y del funcionamiento humano contenida en la CIF de la Organización Mundial de la Salud es compleja y exigente y requiere una inversión adecuada en conocimientos técnicos y recursos operativos, pues de lo contrario se producirán formas de rechazo o de simplificación formalista.

Tercera inversión: enseñanza universal, accesible y personalizable. Una tercera línea de inversión deberá apoyar a los centros educativos en su autonomía pedagógica para favorecer las distintas formas de romper la rigidez de espacios, tiempos, hábitos pedagógicos obsoletos, formación de clases, grupos y oferta educativa, para construir un sistema de enseñanza lo más universal, accesible y personalizable posible para todos los alumnos y basado en políticas de equidad. La escuela de la Universalidad-Equidad, es decir, la fusión virtuosa de la Universalidad y la Equidad.

Este discurso organizativo y de gestión implica directamente una gestión que debe convertirse cada vez más en un liderazgo para la justicia social, creando formas de distribución reticular de las responsabilidades compartidas.

Cuarta inversión: evolución del profesor de apoyo. Una cuarta línea de inversión cultural y económica se refiere a la evolución de la actual figura del profesorado de apoyo, que en un 80% debería transformarse en profesorado curricular para implantar formas de co-enseñanza que enriquezcan la oferta educativa para todos los alumnos, permitiendo al sistema escolar liberar todos aquellos recursos latentes presentes en él, pero que no pueden desarrollar su potencial: por ejemplo, los compañeros de clase en el aprendizaje cooperativo. El 20% restante debería convertirse en un apoyo técnico itinerante entre los centros educativos para proporcionar, sobre el terreno y de forma paritaria, competencias inclusivas a todos los compañeros de currículo, potenciando así el bagaje de competencias excelentes que estos profesores de apoyo han acumulado y no encuentran una aplicación adecuada.

Quinta inversión: evaluar para dar valor. La última inversión estratégica para el sistema italiano debería ser la de someter los efectos de nuestro camino hacia la inclusión a una evaluación científica global, para documentar, con datos científicamente incontrovertibles también en los diversos contextos internacionales, la positividad y el valor añadido, también en términos de resultados concretos de aprendizaje y participación social, que ha aportado a la población escolar, con y sin dificultades, a las familias, a los profesores, a la organización escolar, al mundo del trabajo y a la comunidad y a la inclusión social.

Las preguntas que debemos hacernos para construir el diseño de un proyecto de inclusión son: ¿Cuáles son los elementos clave para implantar con éxito la educación inclusiva? ¿Cómo se define en la literatura la "educación inclusiva exitosa? ¿Cómo sabemos que la educación inclusiva tiene "éxito? ¿Qué factores se han identificado en la literatura que permiten y desafían la implementación exitosa de la educación inclusiva en los países de bajos ingresos y bajos recursos? ¿Cuáles son las estrategias clave relacionadas con el éxito de la educación inclusiva?

Los elementos clave para el éxito de la implantación de la educación inclusiva son

- ▶ Un concepto y definición claros de la educación inclusiva, entendida como la inclusión de todos los alumnos, fomentando el éxito académico de cada uno, tanto de los que aprenden con facilidad, como de los que tienen dificultades y Necesidades Educativas Especiales (BES).
- ▶ Objetivos, indicadores, medidas y resultados concretos de la educación inclusiva, a saber.
 - Garantizar la disponibilidad y el funcionamiento de herramientas educativas para apoyar una enseñanza excelente.
 - Asegurar el servicio de las figuras de apoyo a las trayectorias y procesos educativos (autoridades locales).
 - Mejorar el entorno vital del niño, tanto en términos de estructura, como de relaciones y habilidades.
 - Aumentar las habilidades de comunicación verbal y no verbal, para que sean herramientas útiles durante el itinerario educativo.
 - Favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas, fonéticas, fonológicas, metafonológicas y gráficas.

- Favorecer la autonomía personal mediante el uso de herramientas multimedia.
 - Promover el desarrollo de las habilidades manipulativas y de coordinación motriz.
 - Experimentar metodologías innovadoras para expresarse en todas las formas de comunicación aumentativa.
 - Experimentar el potencial de la pizarra digital interactiva en la práctica diaria, individualmente, en pequeños grupos y en el contexto del aula.
 - Aumentar la capacidad de atención y memorización de los alumnos, a través del lenguaje icónico de la pizarra interactiva.
 - Aumentar la capacidad de lógica y abstracción de los alumnos mediante la construcción colectiva de mapas conceptuales.
 - Fortalecer la autonomía operativa de los alumnos mediante la construcción y el uso de libros digitales.
 - Crear buenas prácticas de integración dentro de la escuela.
 - Promover el pleno desarrollo cognitivo, afectivo, relacional y escolar de los alumnos.
 - Aumentar el potencial de los alumnos con discapacidades y de sus grupos de clase mediante herramientas pedagógicas innovadoras, con el fin de lograr el éxito académico de todos.
- La creación de un entorno de aprendizaje seguro: activación y realización de situaciones de bienestar en términos de seguridad, eficacia de los servicios, calidad del entorno escolar (espacios dentro y fuera de la escuela como lugares de aprendizaje real y significativo y como espacios de ocio y juego libre).
- Una estrategia de aplicación bien diseñada que incluya un plan claro, una evaluación y un proceso de revisión escolar. No cabe duda de que las escuelas necesitan tener un lenguaje común de acogida para formar una estructura de identidad cohesionada. Para construir un clima de aula, por ejemplo, una escuela que utiliza rituales para abrir y cerrar la jornada escolar se asegurará de que los resultados de estas técnicas sean legibles según parámetros compartidos y definidos y determinen la "temperatura" de la vida en el aula, haciendo aflorar necesidades, recursos y dificultades.
- Proporcionar formación sobre educación inclusiva, apoyo continuo y recursos para todos los profesores y líderes escolares. El profesor puede facilitar la acogida preguntando "¿Cómo acojo al otro? ¿Me siento, soy un profesor acogedor? ¿Qué tan bien conozco a mis colegas, a mis alumnos? ¿Qué estrategias utilizo para ser acogedor? ¿Cuál es mi estilo

relacional? ¿Qué canal de comunicación prefiero?" El profesor, por su parte, debe tener asegurada una condición de bienestar, dentro del contexto laboral, que va bien con el concepto de bienestar educativo, prioritario para desempeñar de la mejor manera posible la delicada y cada vez más compleja profesión docente.

► Liderazgo nacional en materia de política de educación inclusiva, sistemas de información de gestión de la educación, reforma de los planes de estudio y coordinación de sistemas sociales como la educación y el empleo inclusivos.

El éxito de la educación inclusiva requiere la transformación de las escuelas y el cambio de los sistemas. Sin embargo, gran parte de esta reforma se centra en el diseño y no en los recursos.

Lo más importante es que la educación inclusiva significa que todos los niños están juntos en las clases ordinarias durante la mayor parte del día. Esto ha demostrado tener efectos positivos en el rendimiento de los alumnos y el bienestar social de todos los niños, y es mucho más eficiente y eficaz que las escuelas y clases especiales. A menudo, el término "educación inclusiva" se convierte en sinónimo de educación para niños con discapacidad.

Aunque esta puede seguir siendo la principal motivación para la educación inclusiva, una práctica inclusiva exitosa tendrá éxito para todos los niños con muchos atributos diferentes, tales como etnia, lengua, género y estatus socioeconómico.

La educación inclusiva es un proceso continuo de transformación educativa, y un conjunto claro de indicadores de equidad, como los de la UNESCO (2017), que puede apoyar la implementación de la educación inclusiva. La medición del éxito de la educación inclusiva debe ir más allá del simple recuento de alumnos para evaluar el acceso, ya que debe incluir medidas de calidad educativa, resultados y experiencias. La comprensión y la evaluación de las prácticas de enseñanza también son de vital importancia. *El Index for Inclusion Toolkit*, el *Supporting Effective Teaching Project*, *Supporting Effective Teaching* y el *Lao Inclusive Education Project by Save the Children* (Grimes, 2010) son herramientas especialmente útiles para evaluar la educación inclusiva, pero también existen otros conjuntos de indicadores y herramientas.

Los obstáculos a la educación inclusiva son ya bien conocidos, e incluyen insuficiencias en el apoyo político y legal, recursos e instalaciones, personal especializado, formación del profesorado, técnicas pedagógicas, planes de estudio

flexibles, liderazgo de apoyo y actitudes culturales. Sin embargo, el pensamiento actual sugiere que quizás sea más útil pensar en las formas en que se pueden identificar y ampliar las prácticas de educación inclusiva exitosas, en lugar de centrar la atención en las deficiencias.

Los factores clave en la implementación de la educación inclusiva incluyen la implementación a nivel de escuela y de aula, como las revisiones y los planes escolares; la formación y el apoyo a todos los profesores en prácticas inclusivas, no sólo a los "especialistas"; y el apoyo a la dirección de la escuela para implementar una visión inclusiva para sus escuelas. La aplicación a nivel nacional requiere una política de articular y apoyar la educación inclusiva; contar con sólidos sistemas de recopilación y gestión de datos; ofrecer flexibilidad en el plan de estudios; y coordinarse con otros aspectos de la sociedad en los que la educación inclusiva es un factor, como el empleo.

Una de las principales ideas erróneas sobre la educación inclusiva es la creencia en la intensidad de los recursos de tal esfuerzo. Muchos responsables políticos piensan inmediatamente en los costes de los recursos, como los profesores especializados y el equipamiento. Sin embargo, un estudio tras otro ha puesto de manifiesto el argumento de que la educación inclusiva es realmente rentable. Es mucho más eficiente tener a todos los niños en una sola escuela y en clases ordinarias, que en clases y escuelas especiales (ADB, 2010).

Implantar la educación inclusiva no significa aumentar la educación presupuesto para la educación, sino una transformación continua, sistemática y sostenida del diseño, la cultura y los valores de la educación.

También se puede motivar a los profesores para que sean más inclusivos, ofreciéndoles expectativas más estructuradas y sostenidas. Hay ocho indicadores (T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion*, 2002 CSIE, Traduzione italiana 2008 Erickson) que pueden ayudar a los profesores a revisar sus aulas:

1. La enseñanza se planifica teniendo en cuenta a todos los alumnos.
2. Las clases fomentan la participación de todos los alumnos.
3. Los estudiantes participan activamente en su aprendizaje.
4. Se anima a los estudiantes a que se apoyen mutuamente en su aprendizaje.
5. Se proporciona apoyo cuando los estudiantes tienen dificultades.
6. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo y la vida sana.

7. Los estudiantes sienten que tienen a alguien con quien hablar cuando están preocupados o molestos.

8. La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes.

El liderazgo de la escuela es crucial para el éxito de la implementación de la educación inclusiva. A menudo, las escuelas más inclusivas y de mayor calidad son las que tienen líderes escolares que dirigen con visión, valores inclusivos, motivación, autonomía y confianza en su personal escolar. Los directores de los centros escolares deben revisar sus centros para que:

1. Todo el mundo se siente bienvenido.

2. Los estudiantes son igualmente valorados.

3. Hay grandes expectativas para todos los estudiantes.

4. El personal y los alumnos se tratan con respeto.

5. Existe una colaboración entre el personal y las familias.

6. La escuela es accesible para todos los estudiantes.

7. El personal superior apoya a los profesores para que todos los alumnos participen y aprendan.

8. La escuela controla la asistencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos.

El Director de la Escuela se convierte, por tanto, en un promotor de la inclusión: La "Buona Scuola", ley 107/2015, refuerza el papel del Director de la Escuela en sus funciones de gestión direccional, organizativa y de coordinación, tanto en su papel de decisor del uso de los recursos humanos, financieros, instrumentales, en su institución escolar. Posteriormente, el Decreto Legislativo 66, de 13 de abril de 2017, sienta las bases para reforzar e implementar la inclusión escolar, un tema que siempre ha estado en el corazón de las escuelas italianas. El objetivo de la reforma es, por tanto, reforzar el concepto de escuela inclusiva, implicando a todos los componentes de la escuela y reforzando el papel de las familias y las asociaciones en los procesos de inclusión.

Inevitablemente, las responsabilidades recaen en todos: los profesores, los educadores profesionales, las familias, el personal de la escuela y los acuerdos del programa, pero sobre todo los gestores que tienen que responder a múltiples necesidades a diario. Hoy en día, el Director tiene la gran tarea de construir a su alrededor un contexto inclusivo que sea capaz de dar una respuesta adecuada a las necesidades de todos.

Por ello, el Director es responsable de realizar todas las gestiones necesarias para la constitución de los grupos de trabajo, identificando también los horarios compatibles para la presencia de todos los componentes llamados a participar. Estamos integrados/incluidos en un contexto, de hecho, cuando experimentamos y aprendemos junto a otros, cuando compartimos objetivos y estrategias de trabajo y no cuando vivimos, trabajamos y nos sentamos unos junto a otros. Y esta integración, en la medida en que es sustancial y no formal, no puede dejarse al azar, ni a la iniciativa de los profesores para las actividades de apoyo, que funcionan como instancias separadas del contexto general de la clase y de la comunidad educativa.

Corresponde al Director y a los órganos colegiados competentes activar, en el marco de la planificación integrada, las iniciativas necesarias para hacer efectiva la citada cooperación y corresponsabilidad, a través de su inclusión en el P.O.F. La documentación relativa a la planificación de que se trate deberá ponerse a disposición de las familias, a fin de que puedan conocer la trayectoria educativa y formativa acordada y planificada.

Podemos resumir el papel del Director de la escuela de la siguiente manera:

- . Gestiona los recursos humanos e instrumentales y asigna a los profesores curriculares expertos en DSA a las clases donde hay alumnos con este tipo de trastorno.
- . Estimula, promueve y cuida las iniciativas que se pongan en marcha de acuerdo con los componentes del centro escolar para hacer operativos los procedimientos (compartidos con los Órganos Colegiados y las familias) y comprueba que se pongan en marcha.
- . Junto con la persona de contacto, sobre la base de una resolución de la Junta docente, prepara los procedimientos y métodos de cribado para identificar posibles casos de DSA y comunicar los resultados a las familias.
- . Prepara los procedimientos para la entrega y conservación de la documentación registrada del diagnóstico, también en base a la legislación sobre privacidad y comprueba que la documentación adquirida es compartida por todos los profesores del Consejo de clase.
- . Nombra y preside el GLI (Grupo de Trabajo para la Inclusión), el cual debe detectar alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BES) presentes en la escuela, documentar y verificar las intervenciones didáctico-educativas ya implementadas, elaborar una propuesta de Plan Anual para la " Inclusión (PAI), monitorear alumnos con

DSL/SEN presentes en la institución y enviar a la USR para la asignación definitiva de recursos funcionales.

. Preside los consejos de clase que son responsables de evaluar la necesidad de un PDP para un alumno en dificultad.

. Promueve la intensificación de las relaciones entre los docentes y las familias de los niños con TLD y asegura que el PDP sea compartido con los docentes, la familia, el estudiante y eventualmente los servicios de salud.

. Verificar, junto con la persona de contacto, los tiempos de elaboración del PDP (dentro de los tres meses de recibido el diagnóstico), verificar su implementación y seguimiento continuo.

. Activar el seguimiento de todas las acciones implementadas, con el fin de incentivar la reproducción de buenas prácticas o realizar cambios.

. Asegura la coordinación de las acciones (tiempo, métodos, financiación) de los proyectos destinados a la inclusión, también en relación con otras organizaciones locales de formación.

. Promueve un debate constructivo para salvar prácticas de buen valor pedagógico porque la inclusión implica una pedagogía comunitaria.

Es importante que la política y las orientaciones nacionales fomenten y permitan una educación inclusiva práctica en el ámbito escolar. El primer paso es que la política nacional establezca claramente que la educación inclusiva es un derecho para todos los niños. También es importante que las políticas y directrices sobre educación inclusiva se elaboren en colaboración y consulta con las organizaciones de personas con discapacidad (DPOs), las organizaciones no gubernamentales (NGOs), los padres de los niños con discapacidad, los propios niños con discapacidad y otras partes interesadas de la comunidad. Disponer de información detallada y actualizada sobre las escuelas y los alumnos ayudará a los sistemas educativos a comprender dónde y cuándo los niños no están plenamente incluidos. Un plan de estudios rígido y centralizado, sin posibilidades de modificación o flexibilidad, no favorece la educación inclusiva en las escuelas. Uno de los argumentos conceptuales y de derechos más antiguos para la educación inclusiva es que las escuelas conducirán a sociedades inclusivas (EASNIE, 2018). Si bien esto puede seguir siendo cierto, los gobiernos nacionales pueden hacer más para apoyar

resultados exitosos después de la escuela, como el empleo inclusivo y una economía accesible.

La educación inclusiva sólo tendrá éxito mientras haya oportunidades claras de beneficiarse del aprendizaje y aplicarlo a los resultados posteriores a la escuela, y es particularmente importante en contextos rurales y/o de bajos ingresos económicos.

La participación de la familia es importante durante todo el ciclo vital de los niños con discapacidad, especialmente en los primeros años (UNICEF, 2012). La participación de los padres y la comunidad es un principio importante para una educación inclusiva y de calidad, tanto dentro como fuera del aula.

Una conexión positiva entre los padres y las escuelas influye en las actitudes de los niños y en los resultados educativos. Las familias y las organizaciones de la sociedad civil también pueden desempeñar un papel importante en el proceso de promoción de un marco jurídico y político para la educación inclusiva. Los niños con discapacidades no son los únicos que se benefician: también se benefician los padres, los compañeros, los educadores y las escuelas.

La colaboración de los padres no sólo beneficia a los niños: también hay beneficios probados para todas las partes, por ejemplo, los padres aumentan la interacción con sus hijos, se vuelven más receptivos y sensibles a sus necesidades y confían más en sus habilidades parentales; los educadores entienden mejor la cultura y la diversidad de las familias, se sienten más cómodos en el trabajo y mejoran su moral. Las escuelas también tienden a establecer una mejor reputación en la comunidad al involucrar a los padres y a la comunidad.

La familia necesita ser acogida, acompañada y ayudada. Necesita entrar en un fideicomiso.

Es necesario entrar en una relación de confianza que requiere un tiempo de conocimiento mutuo y espacios concretos para su puesta en marcha. Sin embargo, el reconocimiento de que la participación de la familia en la educación beneficia a los niños no aclara cómo la participación se convierte en una fuerza positiva.

El primer paso para que las familias colaboren con las escuelas es fomentar un ambiente social y educativo en el que los padres y los socios se sientan acogidos, respetados, confiados, escuchados y necesitados. Los factores culturales y las tradiciones influyen mucho en la relación entre las escuelas y la comunidad. En muchos lugares del

mundo, las escuelas son el centro de la vida comunitaria y se utilizan para fomentar y lograr la participación social. Estos entornos culturales facilitan el proceso: los padres, las escuelas y los líderes de la comunidad saben cómo trabajar juntos y encontrar soluciones creativas para mejorar el aprendizaje.

No hay "recetas" para crear una cultura de colaboración y un clima escolar que fomente los procesos de inclusión en las escuelas y comunidades. La colaboración es el resultado de una dinámica social, institucional e interpersonal que se caracteriza por su complejidad. Como no hay recetas para afrontar estas complejidades, es esencial pensar de forma creativa, comprender los recursos, las oportunidades y los retos que existen en cada caso, y ser consciente de lo que ha funcionado en casos similares.

En su conocido *Open File* sobre educación inclusiva, la UNESCO presenta una lista detallada de posibles opciones de compromiso que pretenden hacer de la experiencia una relación bidireccional:

- . Las familias como activistas: A menudo, las familias, sobre todo las organizadas en redes o asociaciones, desempeñan un papel destacado en la evolución de los sistemas educativos hacia enfoques y políticas más inclusivos. Algunas de las acciones en las que los grupos de padres pueden incidir son la identificación de escuelas dispuestas a avanzar, estableciendo vínculos y asociaciones con las autoridades educativas en apoyo de la educación inclusiva, organizando seminarios y talleres para introducir nuevas ideas y prácticas, y apoyando el desarrollo del profesorado.
- . Las familias como contribuyentes a la educación inclusiva: En esta opción se hace hincapié en el papel de los padres para apoyar la inclusión en la familia y el aprendizaje y desarrollo de los niños en el hogar. La idea principal es que las familias y las comunidades deben reforzar las experiencias de inclusión y aprendizaje.
- . Las escuelas, las familias y las comunidades como socios: Hay muchas oportunidades de asociación y colaboración, desde el intercambio de información hasta el apoyo de los familiares al aprendizaje en casa.
- . Familias que apoyan a otras familias: Esto es especialmente recomendable en el caso de los padres de niños con discapacidad que viven en la pobreza, en comunidades aisladas o con un origen cultural o lingüístico diferente. En este caso, el apoyo de los padres de niños discapacitados que están en mejor posición social o educativa puede ser muy valioso.

. Implicación de la familia y la comunidad en el gobierno y la gestión de la escuela: Esto incluye la participación de las familias en la toma de decisiones y en el apoyo a los aspectos del funcionamiento diario de las actividades.

Las estrategias y oportunidades para involucrar a los padres y a las comunidades en el apoyo a la educación inclusiva deben ser identificadas a nivel local y desarrolladas dentro de los programas existentes y aprovechando las capacidades y recursos existentes. Sin embargo, conocer los puntos de entrada más eficaces y las experiencias exitosas en todo el mundo puede ayudar a construir una base adecuada para las asociaciones eficaces con las familias, las comunidades y las organizaciones y redes sociales. Por lo tanto, es crucial identificar las escuelas que están dispuestas a avanzar y están interesadas en el desarrollo del personal, establecer vínculos y asociaciones con los ministerios de educación y las autoridades locales, organizar seminarios de información y talleres de formación para introducir nuevas ideas y prácticas, facilitar el desarrollo del personal en las escuelas, el seguimiento, el apoyo, la evaluación y la difusión, y comprometerse con las autoridades educativas en el desarrollo de políticas para apoyar la educación inclusiva.

Las familias de los niños con discapacidades pueden proporcionar a menudo consejos útiles sobre las adaptaciones del plan de estudios y los métodos de enseñanza, ya que suelen conocer mejor las limitaciones funcionales y los puntos fuertes de sus hijos. Esta práctica no es infrecuente en la educación infantil, donde la participación de las familias suele ser mayor.

Al dar la palabra a los padres y tener en cuenta sus prioridades en materia de educación, los conocimientos adquiridos en la escuela son más es probable que las habilidades aprendidas en la escuela se apliquen también en casa. Cuando las actividades diseñadas específicamente para un niño con necesidades especiales se basan en las preocupaciones y prioridades de la familia, es más probable que sean apropiadas en el contexto cultural de cada familia. Al mismo tiempo, algunas adaptaciones del plan de estudios serán útiles para los niños que no tienen una discapacidad pero pueden tener algunas necesidades educativas especiales. Por eso siempre es mejor que los asistentes parentales en las aulas se consideren un apoyo a disposición del profesor y no se asignen a alumnos individuales.

Muy a menudo vemos que, a pesar de la inclusión de los niños con discapacidad en las clases normales y de las adaptaciones y esfuerzos realizados por las escuelas, los profesores y los niños para facilitar la inclusión, los niños con discapacidad siguen sin ser

incluidos en las actividades de ocio, no son invitados a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros sin discapacidad o no participan en las citas de juego fuera de la escuela.

No hay ningún padre o madre que esté capacitado para cubrir todas las necesidades de su hijo con discapacidad. Ello supone que las familias necesitan:

- Apoyo psicológico para asumir de forma realista, activa y solidaria la discapacidad de su hijo.
- Información sobre todas las condiciones, realidades, implicaciones, consecuencias, apoyos, que concurren en la discapacidad de su hijo.
- Formación sobre tales aspectos.

En suma es indispensable que las familias tengan una actitud realista, activa y solidaria acerca de la discapacidad de sus hijos, porque esa será la actitud que el hijo tenga hacia su propia discapacidad. En cuanto a la forma en que las familias se relacionan con otros actores (instituciones, servicios y territorio), se han producido tres fases históricas sucesivas que pueden resumirse como sigue.

Una primera fase, que diversos interlocutores remontan a los años 70 y 80, de activación e implicación en primera persona y de gestión directa de servicios y proyectos, ante una situación de escasez, si no de ausencia, de respuestas en el territorio. Las familias se organizaron y, a través de las asociaciones, se convirtieron en gestores directos, iniciando tentativas, experimentos e iniciativas de diversa índole, que a menudo se transformaron en servicios estables.

Una segunda fase de "atraso" y delegación a otros sujetos: en particular al organismo público inicialmente, y luego a la cooperación social, que se convirtieron en los propietarios efectivos de las unidades de respuesta en el territorio. Esta fase duró desde finales de la década de 1980 hasta los primeros años del nuevo milenio.

Por último, una fase más reciente y actual en la que hay un nuevo dinamismo y un nuevo modo de interacción. Las familias parecen volver a entrar en el juego, aunque de forma diferente a la del pasado. Parecen surgir tres anclajes del diálogo actual: la zona en la que se vive, el servicio/proyecto en el que participa el cónyuge y las instituciones del propio contexto.

Lo micro y lo local parecen prevalecer, aunque no en oposición a afiliaciones más "macro" y horizontes más amplios. No se trata del fin del asociacionismo tradicional, sino de una situación más abierta, en la que la pertenencia a la gran asociación coexiste con

una vitalidad local ligada a procesos en los que las personas participan activa y directamente en acontecimientos cercanos a sus propias historias de vida, y a su propio contexto de pertenencia, y percibidos como concretamente influyentes, mejorables con su propia contribución, y con la ayuda de muchos otros.

Existen diversas formas y dispositivos que concretan esta relacionalidad más rica: hay padres que se integran en cooperativas, padres que participan en la planificación y el seguimiento de los servicios, padres que asumen aspectos concretos de la planificación socioeducativa, padres que actúan como garantes y reguladores de las iniciativas emprendidas, padres que se ponen a disposición para trabajar en el ámbito local en iniciativas de sensibilización social sobre la cuestión de la inclusión.

En cualquier caso, más allá de la riqueza y variedad de las formas en que las familias pueden implicarse en los acontecimientos vinculados a la promoción de una vida digna para sus parientes, parece existir un terreno emergente en el que las familias son usuarias y clientes de responsabilidades y respuestas, pero sobre todo, también son portadoras de valiosos recursos (culturales, técnicos, sociales y económicos) y ciudadanos que viven y habitan un territorio, que también puede ser mejorado gracias a su contribución. El resultado más relevante del encuentro entre las familias, los servicios y las instituciones parece ser el crecimiento de la dimensión social de la cuestión de la discapacidad: las relaciones sociales se construyen y alimentan en torno a una cuestión que sigue siendo social, conteniendo las derivas de tipo técnico-terapéutico y las derivadas de interpretaciones ideológicas o moralistas. Es una cooperación que genera solidaridad y cohesión social a partir de la discapacidad: poner en común los recursos a partir de lo que hay para crear oportunidades de inclusión, no sólo para las personas con discapacidad, sino también para las familias y el territorio con vistas a un apoyo mutuo en la búsqueda de mejores espacios de vida. El diálogo, por tanto, puede generar iniciativas, cultura y momentos de significado para el conjunto de la sociedad, demostrando a veces que las personas con discapacidad y el movimiento de servicios y cultura que les acompaña son un recurso y no sólo un problema.

Junto a los aspectos positivos, también se intentó identificar los problemas y puntos críticos.

Una primera área de dificultad se refiere a las propias familias. No es raro, de hecho, que muchas familias sigan ancladas en actitudes culturales de cerrazón o en prejuicios consolidados en el tiempo.

Cuando sigue existiendo una cultura que considera a la persona discapacitada como el problema y a los servicios como la solución, es más probable que la dinámica que se establece sea difícil y esté llena de expectativas que a menudo se ven defraudadas. Son aquellas familias que siguen atadas a un espíritu reivindicativo o asistencialista que no permite la posibilidad de un intercambio dialógico y una comparación honesta entre las necesidades a satisfacer y las posibilidades reales. En casos como éste, es difícil que las familias se desprendan de sus necesidades individuales y consideren soluciones para el beneficio común de todos los que viven en la misma situación. El diálogo se hace difícil si las familias sólo abordan sus problemas personales y hablan de la urgencia. Están muy a la defensiva, quieren saber cosas prácticas y útiles para ellos sin implicarse demasiado.

Son las familias que todavía luchan por percibirse como sujetos activos y permanecen en cierto modo en la posición de usuarios junto con sus hijos atendidos por el servicio.

Por otro lado, también es cierto que no existe un servicio de acompañamiento y apoyo a los familiares. Hay pocos lugares de encuentro concretos donde puedan desahogar las dificultades que encuentran y se les anime a mirarlas con perspectivas más amplias.

También son escasas las personas y/o profesiones que pueden proporcionar apoyo para las dificultades concretas y cotidianas. Se sienten solos con su situación para arreglarla lo mejor posible. No sienten ninguna comprensión ni participación y esto no les ayuda a expresar la iniciativa. A veces, las relaciones con los servicios se limitan a reuniones formales a las que les invita el operador, porque por ley hay que compartir el Plan Individualizado.

Las intervenciones de los profesionales corren el riesgo de ser demasiado específicas, técnicas y particulares, con poca atención a una visión global de la persona. Trabajan en compartimentos estancos y sectoriales, sin un solo hilo que lo conecte todo. El padre se reúne con el operador, escucha y se asombra de lo que se hace, pero cuando vuelve a casa, la situación es diferente. Diferente en la dinámica dentro del núcleo familiar, en las necesidades prácticas a gestionar. Y no se atreve a compartirlo con los operadores porque todo queda en el ámbito profesional. En varias situaciones, entonces, surgen las resistencias de los operadores, que ven al padre como un antagonista en el cuidado común

de la persona discapacitada. En este clima, no puede haber la más mínima posibilidad de diálogo. Es necesario reunirse como personas comprometidas con una causa común. Los profesionales con su experiencia, los padres con su conocimiento íntimo de su hijo y con la voluntad de luchar por los derechos de la condición.

No hay diálogo de entendimiento si no hay acercamiento.

Otro problema que se desprende de nuestra investigación es la fragmentación de las competencias y responsabilidades. Falta un trabajo en red entre los sujetos que se encargan de los servicios. No pocas veces, el ayuntamiento, el servicio educativo, los servicios de rehabilitación, no se hablan entre sí; a veces, paradójicamente, es la familia la que hace el famoso trabajo en red, es el usuario el que pone en contacto a diferentes organizaciones presentes en un mismo territorio. Es un fenómeno que surge con especial fuerza durante las fases de paso de un servicio a otro, o en caso de acontecimientos traumáticos para la familia. Seguimos en la lógica de la necesidad en lugar de trabajar en el mapa de las relaciones que ayudan a la persona discapacitada y a su familia a estar en contacto con otras personas y con la sociedad para que se les ayude a construir mejores condiciones de vida, para ellos mismos pero también para su contexto.

Hay que apoyar a las familias con información y formación, por lo que hay que organizar reuniones temáticas, de formación y orientación (distinguiendo entre los distintos grupos de edad y las diferentes necesidades a las que se enfrentan las familias) para difundir el conocimiento de los servicios, las oportunidades, los recursos y la normativa.

Surgió la necesidad de que las familias fueran acogidas y acompañadas en las delicadas decisiones que tienen que afrontar por sus hijos. Por tanto, es necesario promover la orientación "personalizada" del usuario entre los servicios, intervenciones y actividades disponibles en el territorio. No basta con dar ayudas económicas (voucher); las familias sienten la necesidad de implicarse más activamente en los proyectos diseñados y evaluados para sus hijos y de encontrar operadores dispuestos a asumir cierta corresponsabilidad. Asimismo, es necesario ayudar a crear una red, poner en contacto a las distintas asociaciones para ampliar la visión de los derechos y oportunidades que pueden y deben crearse para que la condición de discapacidad sea aceptada como social y no quede relegada sólo a quienes la viven personalmente. Las familias deben salir del aislamiento, deben tener la oportunidad de compartir sus experiencias, de reconocer los

recursos de sus hijos, de sentir la unidad como fuerza para promover la defensa de los derechos y la atención de diversas necesidades a nivel social. Es un paso importante hacia la inclusión social.

La dificultad de criar a un niño normal suele estar cubierta por las condiciones naturales del sentido común y los recursos que proporciona el concepto de paternidad. Sin embargo, criar a un niño con cualquier tipo de deficiencia genera funciones y responsabilidades específicas para las que la naturaleza no nos ha dotado suficientemente.

Por tanto, si queremos que las familias atiendan satisfactoriamente las demandas de sus hijos, es necesario proporcionarles los apoyos necesarios para que puedan desempeñar específicamente estas funciones (López Torrijo, 2001).

Se trata de una cuestión fundamental si se tiene en cuenta el derecho de familia y su centralidad en el proceso de desarrollo del niño. Sin embargo, es sorprendente que una evidencia tan antigua no haya sido atendida por los servicios públicos, que han dejado a los padres y familiares completamente desamparados.

En general, las necesidades planteadas por las familias pueden agruparse en tres áreas principales:

1. Necesidad de apoyo: el proceso de aceptación del déficit y la consecución de una actitud de normalización e implicación adecuada es tan difícil que se necesita la ayuda de profesionales y otras personas afines para ayudarles en este difícil camino.
2. Necesidad de información: el desconocimiento es la principal causa de las actitudes negativas hacia la discapacidad, no sólo en las familias sino también en los profesionales. Por lo tanto, es esencial que las familias tengan acceso a la información necesaria sobre la discapacidad desde el principio.

Las asociaciones de familias reclaman un intermediario que reúna todos los datos de los distintos profesionales que intervienen en el diagnóstico y que proporcione esta información inicial a las familias de forma completa, precisa y accesible, adaptada a las circunstancias sociales, culturales y emocionales de la familia.

3. Necesidad de formación: los miembros de la familia deben recibir formación para desempeñar correctamente sus funciones.

Estas necesidades de las familias se satisfacen con diversos programas de intervención de probada eficacia que deben adaptarse y completarse individualmente para cada familia, por ejemplo, programas de terapia familiar, programas de apoyo social (grupos abiertos

de padres, talleres para padres, programa de padres a padres), apoyo espiritual (algunas religiones ofrecen a sus miembros apoyo emocional, social instrumental y educativo a través de su ideología, rituales y actividades. Las necesidades reales de las familias suelen ser complejas, por lo que la planificación de su apoyo debe ser individualizada buscando la coordinación y complementariedad de los diferentes programas y servicios (López Torrijo, 2001).

Parece necesario aumentar la apertura del servicio, aumentar su transparencia; la accesibilidad y la puesta en común son importantes para encontrar un punto de contacto dentro del cual el intercambio comunicativo (de contenido y actitud) se haga efectivo para la condición de vida de la persona discapacitada. Mejorar la formación de los operadores centrándose tanto en las competencias normativas, de gestión y burocráticas para dar soluciones útiles a las peticiones concretas de las familias (lo cual es un paso importante para reconocer con confianza) y, al mismo tiempo, ofrecer herramientas de formación que puedan ayudar a mejorar las actitudes relacionales: escucha, acogida y suspensión del juicio. Abrir espacios para la reflexión cultural y no dejar que los operadores trabajen sólo en lo contingente, perdiendo la dirección de su compromiso.

Los educadores deben ser capaces de disponer de un espacio para la reflexión y la puesta en común de ideas, construyendo su misión sobre la capacidad de confrontación abierta (con los colegas y las familias), aceptando la posibilidad del conflicto como una herramienta de crecimiento y responsabilidad en el intercambio de diferentes puntos de vista.

Hay que aumentar la inversión en la sensibilización de toda la comunidad en materia de discapacidad, dando espacio a iniciativas inclusivas que hagan visible la presencia de asociaciones y personas con discapacidad en el territorio.

La familia necesita ser acogida, acompañada y ayudada. Necesita entrar en una relación de confianza que necesita un tiempo de conocimiento mutuo y espacios concretos para llevarse a cabo.

La formación del movimiento asociativo familiar para la consecución de una educación inclusiva completa es un punto crucial. Es necesario crear itinerarios culturales y formativos que ayuden a las asociaciones, sobre todo a las pequeñas, a estar mejor preparadas para afrontar el trabajo de coplanificación y sostenimiento de caminos a menudo impracticables y no exentos de obstáculos, experimentando nuevas soluciones

jurídicas y formas organizativas innovadoras, más adecuadas que las existentes, para dar consistencia y estabilidad a la carga innovadora trazada en las experiencias encontradas.

En el Reino Unido, la organización “*Parents for Inclusion*” ha trabajado para apoyar la inclusión más allá de la escuela y ha desarrollado una serie de recursos y enfoques innovadores.

8.1 Límites de nuestra investigación

Durante mis veinte años de experiencia como profesora de apoyo en escuelas primarias de Génova y Londres, he adquirido una clara visión pedagógica de la inclusión escolar a través de la observación directa de los contextos educativos, de las estrategias educativas y pedagógicas adoptadas por los profesores y de las relaciones entre las personas que trabajan en las escuelas.

La dinámica relacional entre el profesor de la clase y el profesor de apoyo, las interacciones cotidianas entre profesores y alumnos, la predisposición que tienen los profesores a la hora de tratar los diferentes tipos de discapacidades y la aplicación de estrategias educativo-didácticas inclusivas representaron un focus de observación fundamental y privilegiado.

Este trabajo de investigación nace con la ambición de ofrecer una imagen "clara y legible" de la situación actual del sistema de inclusión escolar, analizada mediante la comparación de datos y la comparación entre la legislación italiana y la inglesa.

Puede que la exploración no haya conseguido cartografiar todo lo que se ha hecho en los dos países sobre esta cuestión, pero sin duda ofrece una contribución útil en términos de conocimientos e ideas para poder iniciar una reflexión bien fundamentada, para poder articular hipótesis sensatas y documentadas. Los datos recogidos y catalogados ofrecen pistas interesantes, pero no pretenden ser exhaustivos, ya que se limitan a una "muestra de público" que podría haberse ampliado.

Teniendo en cuenta la densidad del tema, la dimensión geográfica del territorio, la riqueza de las experiencias y la variedad de los actores implicados, se intentó implicar a los sujetos mediante entrevistas y cuestionarios estructurados ad hoc; la recogida de estos materiales ocupó un amplio período de tiempo, encontrando no pocas reticencias entre los *stakeholder*.

Este documento contiene un resumen de los principales elementos que surgieron de esta fase exploratoria. Elementos que, tras un primer análisis, podrían ser discutidos en momentos dedicados a las diferentes realidades implicadas en esta investigación (familias y sus asociaciones; servicios, profesores, Autoridades Locales, Autoridades Sanitarias Locales), con vistas a la elaboración de un informe final más amplio y articulado, tanto a nivel descriptivo como analítico.

El primer obstáculo fue la devolución del material distribuido a las familias: de hecho, muchas familias suelen permanecer ancladas a actitudes culturales de cerrazón o a prejuicios consolidados en el tiempo. Cuando todavía existe una cultura que considera a la persona discapacitada como el problema y a los servicios como la solución, es más probable que la dinámica que se establece, incluso con quienes estudian el fenómeno, se vuelva difícil y esté llena de expectativas que a menudo se ven defraudadas. Son aquellas familias que siguen atadas a un espíritu reivindicativo o asistencialista que no permite la posibilidad de un intercambio dialógico y una comparación honesta entre las necesidades a satisfacer y las posibilidades reales.

En algunos casos el diálogo fue difícil, las familias sólo se enfrentaron a problemas personales y discursos urgentes, estuvieron a la defensiva, hicieron preguntas prácticas y útiles sin demasiada implicación.

En los trabajos de investigación participaron operadores especializados en servicios de asistencia y apoyo a las familias. La experiencia confirmó que sus intervenciones a menudo corren el riesgo de ser demasiado específicas y técnicas, parece que trabajan en compartimentos estancos y sectoriales, sin un hilo conductor que lo conecte todo, mostrando una cierta impaciencia con el trabajo de investigación, ¡que se considera aleatoria si no un estorbo!

El padre se reúne con el operador, escucha y se asombra de lo que se hace, pero cuando vuelve a casa su situación es diferente. La familia de un discapacitado tiene necesidades prácticas que gestionar y no se atreve a compartirlo con los operadores porque todo queda en el ámbito profesional. En varias situaciones, hay resistencia por parte de los operadores, que ven al padre como un antagonista en el cuidado común de la persona discapacitada.

Los principales interlocutores de este trabajo fueron profesores cuyo enfoque inclusivo es muy investigado por la investigación nacional e internacional, especialmente en relación con las actitudes hacia la discapacidad y la inclusión. Las entrevistas realizadas mostraron que es difícil que el trabajo realizado con las personas discapacitadas sea objeto de reflexión en la práctica escolar, a pesar de que la inclusión forma parte plenamente de los objetivos educativos fijados por los profesores al inicio de cada curso escolar para que cada alumno se sienta aceptado, reconocido y valorado por los demás miembros del grupo y por los profesores.

De los datos recogidos se desprende que se ha avanzado mucho gracias a las leyes de inclusión, pero también gracias a las teorías sobre la inclusión que han llevado a orientar la personalización y la individualización en una perspectiva cada vez menos gueto y estigmatizante y que tiende cada vez más a tener en cuenta la especificidad de los alumnos con respecto a sus dificultades.

La introducción de importantes innovaciones organizativas y procedimentales ha contribuido a una delimitación más clara de las perspectivas y de las líneas educativo-didácticas: los profesores han empezado a familiarizarse progresivamente con prácticas y documentos que, si se utilizan de forma coherente, flexible y compartida, representan puntos de referencia sólidos para la planificación de las actividades que se proponen a los alumnos.

Desde hace muchos años, existe un vivo debate sobre las cuestiones críticas que se han acumulado en las instituciones educativas, que han puesto de manifiesto cómo, muy a menudo, siguen existiendo claras divisiones entre los alumnos con necesidades especiales y los alumnos sin necesidades especiales, entre la figura del profesor de clase y la del profesor de apoyo, entre la planificación de la clase y la planificación individualizada, una cuestión que se plantea con frecuencia en la práctica diaria y que suele ser causa de macro y microexclusiones. Las consecuencias de estas cuestiones críticas se refieren a las repercusiones negativas en los alumnos con necesidades especiales que, de forma más o menos inconsciente, pueden percibirse a sí mismos y ser percibidos por sus compañeros como "otros" alumnos pertenecientes a una supuesta "normalidad" o a la realidad sin necesidades especiales. La dicotomía entre "alumnos con" y "alumnos sin" obstaculiza la visión del enriquecimiento a través de las diferencias, ya que favorece las pseudoexclusiones y las microexclusiones.

La inclusión ha empezado a tomar progresivamente una dirección burocrático-céntrica y didáctico-céntrica, surgiendo como un concepto claramente teórico y al mismo tiempo como una práctica ocasional orientada principalmente a la didáctica, a la consecución de objetivos, a las funciones del profesorado dentro del aula y a la recopilación de documentos según la legislación vigente. Esto ha sido y sigue siendo una gran limitación, ya que las esferas didáctica/disciplinaria y educativa/socio-cultural deberían estar siempre entrelazadas para promover la realización de una comunidad de aprendizaje verdaderamente inclusiva.

La experiencia de los estudios y las extensas investigaciones han confirmado que si persiste el clima de desconfianza mutua mezclado con la autorreferencialidad entre los actores implicados en el círculo de la inclusión, no puede haber la más mínima posibilidad de diálogo.

Es necesario reunirse como personas comprometidas con una causa común.

Profesionales con su experiencia, padres con su conocimiento íntimo de su hijo y con la voluntad de luchar por los derechos de la condición. No hay diálogo de entendimiento si no hay acercamiento.

8.2 Propuestas para futuras líneas de investigación

Una futura línea de investigación podría centrarse en el plan de estudios, la formación de profesores y directivos, una mayor implicación de las familias en la educación y un entorno que permita a las escuelas libertad de acción mediante un marco legal adecuado, políticas activas y financiación para apoyar la inclusión y la diversidad.

Las escuelas no funcionan independientemente de la sociedad y necesitan el apoyo de las comunidades a las que sirven y de un entorno legal, político y financiero propicio.

Para que las escuelas puedan abordar las cuestiones de inclusión, diversidad e integración es necesario un marco jurídico adecuado que garantice la igualdad de oportunidades para todos, aplicado y apoyado por una política nacional concreta y por la financiación. El apoyo a nivel regional/local tiene un papel crucial a la hora de estimular y apoyar a las escuelas para que sean más inclusivas en sus perspectivas y prácticas. Por ejemplo, el apoyo a nivel regional/local puede ayudar a las escuelas a través de procesos de seguimiento, información y evaluación, interviniendo en las escuelas en las que los niños corren el riesgo de no rendir al máximo de su potencial, apoyando la innovación y difundiendo las prácticas exitosas, facilitando las asociaciones entre las escuelas y entre éstas y sus comunidades, fomentando y estimulando la formación en la escuela sobre la inclusión y la diversidad, y proporcionando oportunidades para que los jóvenes participen en la gobernanza local y en el desarrollo de políticas y programas de intervención.

El plan de estudios es fundamental para el desarrollo de una escuela culturalmente inclusiva.

Aunque muchos países están comprometidos con la inclusión y la diversidad, el currículo a menudo presenta una brecha entre la política y la práctica y hay relativamente pocos ejemplos de esfuerzos para supervisar eficazmente el progreso y los logros de los diferentes grupos de alumnos, o para proporcionar un marco de seguimiento y evaluación que incluya aspectos de inclusión y diversidad. La comprensión de la diversidad cultural, lingüística y religiosa debe impregnar todo el programa escolar y desarrollarse en la enseñanza y el aprendizaje. Los centros escolares suelen promover la diversidad cultural a través de actividades extraescolares como asambleas, festivales, enlaces escolares y programas de intercambio cultural con otros estudiantes, pero esto no es suficiente. El plan de estudios debe reflejar la contribución de las diferentes culturas desde el principio

hasta el final de la historia, hasta el conocimiento actual del mundo moderno. Los materiales de enseñanza y aprendizaje deben reflejar la diversidad y presentar modelos positivos de diferentes culturas. Para garantizar la igualdad de oportunidades y asegurar que todos los alumnos se beneficien del plan de estudios, también es importante garantizar que los sistemas de evaluación sigan y supervisen los procesos de inclusión. Los sistemas de control desempeñan un papel importante a la hora de garantizar que los centros escolares apliquen las políticas de igualdad y de igualdad de oportunidades y mejoren el nivel de todos los alumnos.

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia ha identificado la formación del profesorado en materia de diversidad como una prioridad clave para todos los Estados miembros.

Sin embargo, es evidente que muchos centros educativos no cuentan con profesores o directores con especial experiencia en la enseñanza intercultural, y son relativamente pocas las experiencias en las que los aspectos relacionados con la inclusión y la diversidad forman parte del programa de formación inicial o continua. Por su propia naturaleza, las escuelas culturalmente inclusivas son comunidades de aprendizaje, en las que las estrategias de inclusión y diversidad deben formar parte de la formación del profesorado, tanto al principio como a lo largo de su carrera e incluso dentro de la escuela en la que trabaja. Los cursos para líderes escolares también deberían incluir aspectos de inclusión y diversidad. Ofrecer una serie de oportunidades de aprendizaje a los profesores, incluida la participación en procesos de investigación activos y reflexivos, la participación en debates y la revisión por pares, contribuye a mejorar la competencia profesional. El desarrollo de la formación del profesorado, no sólo para los profesores noveles, sino también para todo el personal, incluidos los directores, los administradores y el personal complementario, se reconoce como una prioridad para el futuro.

Por lo tanto, es necesario promover la orientación personalizada de los usuarios entre los servicios, intervenciones y actividades disponibles en la zona. No basta con proporcionar ayuda económica; las familias sienten la necesidad de implicarse más activamente en los proyectos diseñados y evaluados para sus hijos y de encontrar operadores dispuestos a asumir cierta corresponsabilidad. Asimismo, es necesario ayudar a crear una red, poner en contacto a las distintas asociaciones para ampliar la visión de los derechos y oportunidades que pueden y deben crearse para que la condición de

discapacidad sea aceptada como social y no quede relegada sólo a quienes la viven personalmente. Las familias deben salir del aislamiento, deben tener la oportunidad de compartir sus experiencias, de reconocer los recursos de sus hijos, de sentir la unidad como fuerza para promover la defensa de los derechos y la atención de las distintas necesidades a nivel social. Es un paso importante hacia la inclusión social.

La escuela es una pequeña sociedad en la que hay mil matices diferentes. Estos mil matices son las personas y cada una, con sus propias especificidades, contribuye a construir la sociedad que somos. Todos estos colores siguen siendo acogidos de la misma manera, algunos son "relegados" a los rincones de la sociedad escolar, para que no sean demasiado evidentes para todos, para que no destaquen en el conjunto.

A menudo, la palabra integración en el contexto escolar se vacía de significado y se redefine a voluntad: no queremos oír hablar más de niños que se consideran inadecuados para el entorno, que no son capaces de comportarse y llevarse bien con los demás o, lo que es peor, que son elementos perturbadores que hay que sacar de alguna manera del juego.

Esperamos un futuro en el que el objetivo de la escuela, además del puramente cultural, sea promover el bienestar de las personas que asisten a ella. Para lograr este objetivo, uno de los aspectos que no hay que descuidar serán los lugares y espacios educativos: esto es aún más importante cuando hablamos de personas con discapacidad, con las llamadas "necesidades especiales". Creemos que en función de los diferentes objetivos que se plantea el educador, se debe elegir un lugar sobre otro, no hay un ranking de agrado, de hecho todos los lugares de la escuela deben alternarse para permitir que los niños tengan sus experiencias de la manera menos constrictiva posible. Además, si es cierto que el niño está incluido, también lo es que sus compañeros aprenden algo que no está escrito en los libros de texto: tolerancia, cohesión, disponibilidad. Las ventajas, por tanto, son infinitas y no creo que haya límites a la implicación del grupo de clase; siempre hay que tener mucho cuidado con lo que se propone, cuándo, y considerar la madurez del grupo para determinadas actividades, pero aquí le corresponde al profesional ser cuidadoso y prudente.

CAPÍTULO IX - PROPUESTA DE INCLUSIÓN



De nuestro trabajo de investigación se desprenden diez condiciones para una inclusión escolar eficaz (García-García, F. J.; López-Torrijo, M.; Gil-Linares, G., 2018):

1. Una filosofía clara de inclusión: es necesario promover la inclusión de todos los alumnos, fomentando el éxito académico de cada uno, tanto de los que aprenden con facilidad como de los que manifiestan dificultades y SEN. La presencia de los alumnos del BES en la escuela es una buena oportunidad para superar la visión tradicional de la didáctica en favor de los principios pedagógicos de la individualización y la personalización, haciendo que la enseñanza sea cada vez más eficaz, adaptando los objetivos y las estrategias a las necesidades y características de cada alumno, con el fin de dar a todos la posibilidad de adquirir y dominar las competencias.

La heterogeneidad de las aulas actuales impone la necesidad de una enseñanza de calidad que sea capaz de incluir y valorar las diferencias.

2. Un compromiso compartido con la integración: estrecha colaboración entre profesores, directores, profesionales y padres hacia un objetivo común. La acción inclusiva es tarea de todos los actores del sistema escolar. La integración escolar es una tarea colectiva en la que las diferentes partes interesadas tienen cada una su propio papel y

responsabilidades. El apoyo a los profesores de aula incluye el acceso a instalaciones que facilitan la comunicación y el trabajo en equipo con una amplia gama de profesionales (incluidos los que trabajan en instituciones de educación superior) y oportunidades de formación continua y desarrollo profesional. La implicación de toda la comunidad educativa debe incluir también la participación activa del resto del alumnado que no presenta SEN y, por supuesto, de las familias que tengan hijos con y sin SEN. Es esencial implicar a la clase en el proceso de inclusión hablando con los niños. Con demasiada frecuencia se echa en falta este aspecto. Nos escudamos en frases como "Los niños no ven las diferencias" o "A los niños no les pasa nada". Esto no es cierto. Quizás esto esconde una dificultad que tenemos como adultos para tratar ciertos temas. Explicar las diferencias individuales de cada uno es muy importante porque no es cierto que todos seamos iguales. No hay que anular las diferencias, al contrario, hay que valorarlas. Y sólo así es posible promover la inclusión real en la escuela. Todos son niños diferentes, diferentes por la discapacidad que llevan, pero también diferentes como niños. Sólo la formación continua puede apoyar la inclusión real en la escuela. Y el proceso continuo también significa un seguimiento cuidadoso y continuo de cómo avanza el trabajo, cómo va la clase, qué objetivos se han alcanzado y cómo se pueden alcanzar los que aún están lejos. En definitiva, un reajuste continuo, incluso cuestionando lo que se ha hecho hasta ahora.

Hacer que la educación sea inclusiva" significa "hacer comunidad". La inclusión es un entorno en el que se valoran todas las diversidades para dar a todos la misma oportunidad de crecer en un sistema justo y cohesionado que cuida de todos los ciudadanos, garantizando su dignidad, el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2017).

3. Actitudes adecuadas: aceptar la diversidad como un valor porque la inclusión es la suma de la diversidad de todas las personas. La idea de inclusión no se basa en la medición de la distancia entre el nivel del alumno diverso y un supuesto estándar de adecuación, sino en el reconocimiento de la importancia de la participación plena en la vida escolar de todos los individuos. Si la integración es un estado, la inclusión es un proceso, un marco en el que todas las condiciones pueden ser valoradas, respetadas y con oportunidades en la escuela. Por lo tanto, es necesario un cambio de actitudes, un cambio cultural profundo (de comportamientos, acciones humanas, creencias, sistemas,

políticas), la promoción de una cultura organizativa impregnada de valores como la acogida, el sentido de comunidad, la identidad compartida, la responsabilidad de pertenecer a una "escuela común", la acogida, un proyecto educativo y organizativo compartido por todos los "actores" de la escuela (profesores, (profesores, directivos, personal de ATA, personal educativo, familias y autoridades locales implicadas en la red de inclusión), el cuidado de las relaciones y un estilo de liderazgo abierto y distribuido, capaz de activar un sistema participativo y democrático de toma de decisiones y planificación, que haga de la comunicación algo transparente, de la información compartida y de la evaluación un proceso centrado en las acciones y no en las personas.

La escuela debe responder adecuadamente a todas las diversidades individuales de todos los alumnos, no sólo a las de los alumnos discapacitados o con BES, una escuela que no establezca barreras, sino que potencie las diferencias individuales de cada uno y facilite la participación social y el aprendizaje; una escuela que sea un factor de promoción social, realmente atenta a las características individuales, tanto en el caso de las dificultades como en el de la variabilidad "normal" y excepcional (López-Torrijo y Carbonell,R. (Coords, 2005).

4. Recursos personales y materiales: aunque los materiales educativos se convierten en un medio para no excluir a nadie, creo que aún más importante que los recursos materiales son los recursos personales: el profesorado. Las relaciones que tenemos actualmente no permiten una atención adecuada en el aula, en el apoyo, el diagnóstico o la rehabilitación.

Por lo tanto, debemos exigir la contratación de un número suficiente de profesionales para hacer posible una relación adecuada.

Asimismo, personalmente creo que es necesario mejorar la formación inicial y continua de estos profesores. La formación inicial a través de la mejora de los planes de grado y máster universitarios y la formación continua garantizando unos cursos de actualización adecuados, gratuitos e incorporados a la jornada laboral.

La inclusión se ajusta plenamente a los objetivos educativos establecidos por los profesores y se consigue cuando cada alumno se siente aceptado y valorado por los demás miembros del grupo. Las representaciones en los libros de texto y el material escolar desempeñan un papel importante a este respecto. Los centros escolares deben potenciar el uso de las herramientas informáticas en la escuela para todos los alumnos y, de este modo, proporcionar entornos acogedores también para los alumnos con DSA.

No cabe duda de que todos los profesores utilizan estas herramientas para idear, planificar y poner en práctica la intervención educativa, aunque el grado de conciencia del profesorado sobre la existencia de dos niveles (didáctico y educativo) que pueden coexistir en cualquier material ofrecido a los alumnos puede ser diferente.

Cada herramienta pedagógica, desde el libro de texto hasta el vídeo proyectado en la pizarra interactiva, ofrece a los alumnos un tema, relacionado con una materia específica, representado de forma icónica y textual que transmite una visión concreta de la realidad (social, cultural, económica y política). El texto escolar, al igual que muchos materiales didácticos que utilizan imágenes y textos en su interior, es considerado por los pedagogos e investigadores como una construcción social que propone una determinada visión de la realidad, una herramienta social, por tanto, a través de la cual y gracias a la cual los alumnos interactúan entre sí y en la que todos los alumnos querrían y deberían reconocerse para no sentirse excluidos de la representación social y cultural.

5. Implicación y participación de las familias: las familias y los grupos comunitarios pueden desempeñar un papel activo en la promoción de la educación inclusiva ayudando y cooperando con las autoridades escolares para hacer o proporcionar los arreglos y adaptaciones necesarios para la educación de los compañeros especiales.

El principal objetivo de los padres es ver si el niño con necesidades especiales se beneficia o no de la experiencia escolar. Los niños con discapacidades de por vida necesitan oportunidades educativas adecuadas a su edad y capacidades. Los padres y los profesores trabajando juntos son el mejor apoyo para estos niños tan especiales. Juntos, pueden garantizar que los niños adquieran el mayor número posible de destrezas y habilidades necesarias para triunfar en la vida. Los padres conocen mejor a sus hijos.

Conocen sus gustos y disgustos, sus puntos fuertes y débiles, sus necesidades y deseos, sus capacidades y sus retos. Esta información compartida con los profesores es muy valiosa durante el desarrollo de un plan educativo para el niño. Como padre, es importante participar plenamente en todos los aspectos del proceso de toma de decisiones que tiene lugar durante la educación del niño. En algunos casos en los que los niños son identificados muy pronto por los miembros de la familia, es responsabilidad de los padres o de la familia informar a las autoridades escolares sobre las necesidades especiales de sus hijos. Los padres desempeñan un papel eficaz en la educación de sus hijos con necesidades especiales. Aunque los profesores de educación especial suelen trabajar duro

para marcar la diferencia, no se puede esperar que eduquen a estos niños especiales por sí solos. Creo que los padres de alumnado con discapacidad sufren un difícil proceso de aceptación de la discapacidad de su hijo para lo que precisan de apoyo psicológico, información y formación entre otras ayudas, a fin de llegar a conseguir la actitud realista, constructiva y solidaria que les permita participar en el proceso inclusivo y rehabilitador de sus hijos. Esa misma actitud es la que asumirán sus propios hijos: tal es la importancia del proceso que viven las familias.

Muchos autores han descrito el difícil camino personal y familiar que siguen los padres con hijos discapacitados (Seligman, Olshansky, 1992; Gargiulo, 1991; Boutin y Durning, 1999). Esquemáticamente podemos recordar algunas posibles etapas (López-Torrijo, M. 2001):

- Choque emocional: la llegada de la discapacidad a la vida de los padres tiene importantes repercusiones en el bienestar psicológico, emocional y social de toda la familia. Los padres se encuentran de repente con dificultades prácticas, relacionadas con las intervenciones médicas, de rehabilitación, farmacológicas y educativas, pero también con un sufrimiento emocional y psicológico, relacionado con los sentimientos de inadecuación, frustración, miedo al futuro y el tratamiento de la diversidad. Los padres se encuentran ante una situación para la que no estaban preparados; cuando están presentes, los hermanos también se ven catapultados a una nueva dimensión familiar en la que, sobre todo en los primeros momentos, toda la atención gira en torno a las dificultades del recién llegado.
- Rechazo: la noticia de la discapacidad de un niño provoca una reacción natural de rechazo y choque emocional. Esto suele ir seguido de fuertes sentimientos de tensión, incredulidad e impotencia.
- Dolor y depresión: para un padre, la discapacidad significa el colapso de las expectativas puestas en el niño. Esto se traduce en un dolor que no desaparece y en una fuerte depresión que se acumula desde los primeros días tras el nacimiento del hijo con discapacidad, porque la madre no se siente una buena madre y los esfuerzos realizados en el día a día a menudo parecen no tener recompensa.
- Sentimientos de culpa y rabia: el dolor se traduce pronto en culpa hacia los médicos, los predecesores de la familia y uno mismo. A menudo se convierte en agresión e impotencia.

Al enfrentarse a la noticia de la discapacidad de un hijo, los padres experimentan sentimientos de rechazo y rabia, de no aceptación, de vergüenza, de culpa; al enfrentarse a la desesperación y al sentimiento de injusticia que acompañan a los padres, el apoyo social y psicológico es de fundamental importancia para facilitar una buena adaptación y aceptación de la nueva situación.

Un programa de apoyo psicológico para los padres tiene como objetivo mejorar el bienestar emocional y psicológico de toda la familia, desbloquear los procesos de pensamiento que a veces están "suspendidos" y encontrar las mejores estrategias para gestionar la vida diaria con el niño, fomentando la máxima expresión de sus capacidades.

En concreto, el apoyo a los padres:

- Ofrece un espacio de escucha, acogida y procesamiento de las vivencias emocionales y del estrés generado por la nueva situación, promoviendo una reelaboración y reajuste emocional que les permita afrontar cada situación con mayor seguridad y serenidad.
- Proporciona un espacio de pensamiento compartido en el que tratar las cuestiones de gestión diaria del niño, en sus distintas etapas de desarrollo.
- Permite reflexionar juntos sobre las posibles dificultades en la pareja parental o en la relación con otros hijos, cuando las hay.
- Ofrece un espacio de información y reflexión sobre las características de los distintos síndromes y patologías diagnosticadas, y sobre cómo pueden influir en la capacidad de autonomía, regulación emocional y adaptación del niño en las distintas etapas de crecimiento.

La tarea del terapeuta es también mantener una relación constante con los servicios sanitarios, sociales y educativos, con vistas a una red global y funcional. Si se considera necesario, es posible llevar a cabo cursos conjuntos de padres e hijos, destinados a restablecer/reanudar una buena relación entre el padre y el hijo y a apoyar las habilidades educativas del padre para tratar los problemas del niño.

6. Una legislación eficaz y aplicable. Los estudios de encuestas han arrojado una imagen muy favorable hacia las prácticas de integración, mientras que los estudios experimentales no han arrojado una imagen globalmente positiva, señalando que la educación ofrecida a los alumnos con discapacidades tiene lugar, en su totalidad o en parte, fuera de las aulas ordinarias.

Mientras que las primeras se basan en la opinión de los implicados, las segundas tienen en cuenta datos estructurados. Los principios de aceptación, la definición del concepto de BES, los retos de la individualización y la personalización, representan una orientación constitutiva y arraigada del sistema escolar italiano y caracterizan, en el conjunto de soluciones adoptadas por los países de la Unión Europea, lo que se ha definido como "la vía italiana hacia la inclusión". En esta materia, el marco normativo nacional italiano está considerado como uno de los más avanzados de Europa, como resultado de numerosas medidas y progresivos perfeccionamientos por parte del legislador: la apropiación del profesor de apoyo en el aula, la dimensión en red y multidimensional de las intervenciones para garantizar la inclusión, la estructuración de grupos de trabajo dedicados en las instituciones educativas y de una red de apoyo territorial para la creación de entornos de aprendizaje según el modelo de la CIF y la puesta en común del proyecto inclusivo entre las escuelas, las familias y otros sujetos públicos y privados que operan en el territorio de referencia, representan importantes elementos de calidad.

Sin embargo, a pesar de la solidez de los principios inspiradores, arraigados en la estructura de costes italiana, en las últimas décadas la inclusión escolar también ha tenido que hacer frente a los intentos de racionalización del gasto público que a menudo han dado lugar a recortes lineales en nuestro sistema escolar. Al mismo tiempo, las instituciones escolares se han visto sometidas a una condición de aislamiento en su acción inclusiva, debido a la progresiva reducción de las acciones de apoyo que debían garantizar las Autoridades Locales y la Sanidad. En algunos casos, incluso ha sido necesario recurrir a litigios a varios niveles para garantizar la eficacia de los procesos inclusivos. La crisis ha sido tan aguda que el Tribunal Constitucional ha tenido que intervenir para reducir el impacto de las disposiciones financieras que tienden a restringir gravemente los derechos de los alumnos con discapacidad.

Parece que ahora se ha abierto una nueva temporada y los colegios han vuelto a estar en el centro del debate político, como también destacó el presidente Mario Draghi en su discurso con motivo de la petición de confianza al nuevo Gobierno. Sin embargo, sigue existiendo una gran ambivalencia, y la tentación de reducir personal y recursos resurge periódicamente, precisamente en un ámbito tan sensible como el de la inclusión. Por tanto, ha llegado el momento de retomar las vías cualitativas, que hasta ahora se han visto dificultadas e impermeabilizadas por una reducción del gasto público que ha interpretado

la escuela como un coste y no como una inversión. En particular, es necesario completar el diseño concretado en el Decreto Legislativo 66/2017 y las posteriores intervenciones normativas, que han supuesto un intento de reorganización del marco competencial y de las modalidades de funcionamiento en el ámbito de la inclusión. Muchos aspectos de esta vía quedan aún por determinar, y de ellos dependerá la calidad de los procesos inclusivos en las escuelas y la aplicación efectiva de los principios establecidos por el Legislador.

Los delicados pasos que aún son necesarios en el ámbito de la inclusión escolar deben ser cuidadosamente supervisados para garantizar que los principios fundamentales que han inspirado a nuestra sociedad hasta ahora no se vean socavados y que los procedimientos para asignar los recursos profesionales y financieros necesarios se apliquen de forma coherente. En particular, me refiero a los criterios de asistencia que deben proporcionar las autoridades locales: la asignación de personal, la prestación de servicios de transporte para la inclusión escolar, la accesibilidad y la usabilidad física, perceptiva y comunicativa de los espacios y herramientas de las instituciones educativas estatales y los estándares de calidad relacionados.

En primer lugar, hay que aumentar el número de cursos y, sobre todo, distribuir la oferta en función de las necesidades locales. En mi opinión, hay que actuar en varios frentes, empezando por incentivar a las universidades que aumenten la oferta de cursos de especialización para profesores de apoyo.

Es necesario actuar con decisión en términos de recursos dedicados, simplificación de procesos, estabilidad y fiabilidad del sistema de recepción y una respuesta específica a las necesidades actuales. Hay que actuar sobre el sistema de contratación de profesores, la formación continua, la limitación del número de alumnos por clase; también es necesario garantizar todas las medidas que la legislación impone a las autoridades locales o a los servicios sanitarios y revisar el perfil profesional del personal escolar.

7. Formación y perfeccionamiento de los profesionales: organización de actividades de formación diversificadas, basadas en las situaciones contextuales específicas y adaptadas a las experiencias, competencias y prácticas previas presentes en cada realidad, con el fin de adecuar la respuesta formativa a la demanda real de apoyo y conocimientos.

8. Práctica docente: todos los profesores, individualmente y en consejos de clase, deben ser capaces de planificar y aplicar su disciplina de forma inclusiva, adoptando un método de enseñanza creativo, adaptable y flexible, lo más cercano a la realidad. Esto implica

superar toda rigidez metodológica y abrirse a una relación dialogante/afectiva, que garantice la comprensión de las necesidades y la puesta en marcha de respuestas funcionales. En particular, se requiere que el profesor adopte un modelo de enseñanza democrático compuesto por estrategias y metodologías adaptadas a las necesidades que favorezcan la comunicación interactiva con sus alumnos para que éstos pasen de un papel más pasivo, entendido como oyentes y usuarios pasivos de la información, propio del modelo autoritario, a otro más activo y participativo. Los profesores también deben permitir que sus alumnos expresen sus ideas con tranquilidad, sin miedo a equivocarse o a ser juzgados o censurados, y al mismo tiempo potenciar la participación con estímulos, actuando como modelos expertos para los alumnos y mostrándoles cómo utilizar y generalizar las distintas estrategias.

El aula inclusiva debe considerarse como una microsociedad que se organiza de forma democrática para vivir mejor, donde la realización interpersonal se basa en valores compartidos por alumnos y profesores. Un clima escolar más inclusivo permite que todos se sientan aceptados, comprendidos y valorados, y desarrolla un sentido de pertenencia, interdependencia positiva y fortaleza.

9. Coordinación personal e institucional: la escuela debe adoptar un lenguaje común de acogida para convertirse en una estructura de identidad cohesionada. Para construir un clima de aula, por ejemplo, una escuela que utiliza rituales para abrir y cerrar la jornada escolar hará que los resultados de estas técnicas puedan leerse según parámetros compartidos y definidos y determinarán la "temperatura" de la vida en el aula, sacando a la luz necesidades, recursos y dificultades.

10. Prevención, seguimiento y evaluación, investigación: la evaluación es, por su propia naturaleza, inclusiva, ya que responde tanto a la individualización como a la personalización. En el sentido de atribución de valor, de hecho, la evaluación es más que nunca una premisa, base, soporte, certificación y reporte de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Esto significa que el acto de evaluación no puede prescindir de las características específicas del contexto, tanto en lo que se refiere a la autoevaluación escolar como a la evaluación de los alumnos. De hecho, sólo así toma prestados, asumiéndolos como criterios, los conceptos que inspiran la acción educativa, o como decíamos, el principio de individualización y el principio de personalización. Al tener en cuenta estos principios se respetan y ponen en práctica las dos prioridades que

representan: la igualdad social, a través de la garantía de la igualdad de oportunidades educativas, tal y como establece la Constitución, y la centralidad de la persona, en su compleja y múltiple singularidad irrepetible.

La validación de los resultados de una buena práctica inclusiva requiere investigación.

Creo que este tipo de investigación no es sólo una prerrogativa de las universidades o de los institutos de investigación, sino que, para poder contribuir a la mejora efectiva de la práctica inclusiva, tiene que ser el resultado de equipos que incluyan a profesores de aula y de diagnóstico y rehabilitación, junto con investigadores universitarios. Los primeros aportan datos y reflexiones desde la práctica, los segundos aportan metodologías de investigación.

Sujetos implicados

Este proyecto implica a todos los miembros de la comunidad escolar en una asunción colectiva de responsabilidades. Todos los implicados se comprometen a adoptar formas de comunicación acogedoras e inclusivas y a construir un clima de relaciones positivas.

Los objetivos de la educación inclusiva no se limitan a facilitar la comunicación y crear un clima de relaciones positivas, sino que es esencial garantizar el acceso y la participación en el aprendizaje.

El personal escolar como recurso

- Equipo directivo
- Alumnado con y sin BES
- Profesores de enseñanza
- Profesores de apoyo
- Inspectores, personal de servicios, alumnado
- Familias

Órganos escolares

- Junta de profesores
- Grupo de trabajo para la inclusión

Recursos extracurriculares

- Instituciones (municipales; servicios sanitarios, sociales)
- Especialistas (psicólogos, fisioterapeutas, logopedas)

Destinatarios

La intervención a favor de la inclusión escolar se dirige a todos los alumnos identificados de la siguiente manera:

- Grupos de clase
- Alumnos con certificación de discapacidad (ley 104/92)
- Alumnos con diagnóstico de Trastorno Específico del Aprendizaje (ley 170/2010)
- Alumnos con desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales, no certificados (Decreto Ministerial 27/12/2012 y Circular Ministerial 6/03/2013)
- Alumnos con dificultades relacionales-conductuales, no certificados (D.M. 27/12/2012 y C.M. 6/03/2013) -alumnos con dificultades de aprendizaje no certificados (D.M. 27/12/2012 y C.M. 6/03/2013)
- Familias de los alumnos
- Profesores

Objetivo

Con respecto a los alumnos

Promover:

- Las relaciones entre los alumnos estimulando la colaboración y la experimentación de formas de ayuda mutua y solidaridad.

- Inclusión de los alumnos en la escuela, desarrollando sus puntos fuertes y la conciencia de su potencial mediante proyectos pedagógicos innovadores y el uso de materiales específicos.

- Momentos de narración, reflexión y comparación entre compañeros.

- Garantizar la disponibilidad y el funcionamiento de las herramientas pedagógicas para apoyar una enseñanza excelente.

- Garantizar el apoyo de las figuras de apoyo a las trayectorias y procesos educativos (autoridades locales).

Educar en el valor de la diversidad en situaciones de aprendizaje formativo, socialización, comunicación y relación. Para favorecer

- El crecimiento de la autoestima; el desarrollo de la motivación; la estructuración de los automatismos; el desarrollo óptimo del potencial.

- Actitudes positivas entre compañeros; respeto a las normas y espacios; desarrollo de la motivación; aprendizaje tranquilo; aprendizaje cooperativo; actitud empática.

Ayudar a los alumnos a adaptarse al nuevo contexto. Consolidar y/o mejorar los logros y competencias de cada alumno.

Con respecto a los profesores

- Conocer, a través de una cuidadosa observación y evaluación, las necesidades educativas del grupo de clase y de los alumnos.

- Formación sobre necesidades educativas especiales mediante el uso de contextos de formación en red.

- Mejorar las habilidades operativas relacionadas con la enseñanza inclusiva.

- Implicar a todos los profesores en la planificación y ejecución de las intervenciones inclusivas. Reflexionar y poner en práctica un estilo comunicativo y relacional para apoyar la inclusión, tanto del niño como de la familia.

- Crear una colaboración constructiva entre las distintas figuras que trabajan en la escuela y en la zona (profesores, personal de secretaría, personal de ATA, operadores de ASL, operadores del plan de zona, asociaciones de la zona, centros de rehabilitación).

Con respecto a las familias

- Promover una relación de confianza y colaboración mediante la participación activa en las actividades propuestas por la escuela.
- Involucrar a los padres a través de clases abiertas, experiencias de talleres, encuentros formativos, iniciativas solidarias, espacios de colaboración, oportunidades de confrontación.
- Fomentar las relaciones positivas entre: -padres e hijos -los padres que pertenecen al grupo de clase -padres y profesores -padres y escuela.
- - Promover la cooperación profesional-familiar. Cuando los padres de una persona discapacitada entran en contacto y tratan con los distintos profesionales, es importante, por la riqueza que los primeros aportan, que los segundos tengan en cuenta sus opiniones, inquietudes, etc. en relación con el trabajo a realizar, ya que sólo una buena colaboración puede conducir a buenos resultados.

De hecho, las experiencias y las competencias de los propios padres pueden aportar a menudo una imagen de sus hijos diferente de la médica, y ciertamente inédita, y su experiencia puede convertirse en una competencia compartida que permita a los especialistas enriquecer su visión de los problemas ligados a la discapacidad y pensar en vías terapéuticas y asistenciales, a veces de manera y forma diferentes de las actuales.

Sólo así se puede fomentar la aceptación, que no debe entenderse como resignación, y la elaboración de un plan de vida para cada persona que vincule su presente con su futuro, permitirá trabajar de forma práctica y abierta al cambio.

- Romper cualquier barrera a la colaboración. En este sentido, la propuesta del Índice es muy clara y radical: es necesario abandonar la referencia al BES (que sugiere una visión de la discapacidad como un problema que afecta al individuo) y sustituirla por la de los obstáculos al aprendizaje y la participación. No es el individuo el que está discapacitado, sino la situación que, al no tener en cuenta la pluralidad de sujetos y sus características específicas, favorece a unos en detrimento de otros (Booth, T. & Ainscow, M., 2000).
- Potenciar la participación de los padres.
- Construir alianzas con las familias. Cuando la discapacidad y la familia se unen, la palabra alianza es algo más que compartir un proyecto: es el signo de una relación positiva entre personas que comparten un interés común; es un entendimiento, una unión, un pacto

de amistad, un vínculo que nace de una afinidad de propósitos y se mantiene fuerte por la estima y la consideración mutuas. Desgraciadamente, en la práctica diaria, no siempre es fácil alcanzar estos objetivos. Afortunadamente, la perspectiva actual orientada a la inclusión y la participación de las personas débiles en el tejido social exige cada vez más el entrelazamiento complementario de las competencias profesionales (en los ámbitos médico, psicopedagógico, educativo y de rehabilitación) para responder a las necesidades educativas especiales con el fin de evitar que la diversidad se convierta en una dificultad y, por el contrario, se viva como una diferencia constructiva.

Objetivos de una escuela inclusiva

- Garantizar la disponibilidad y el funcionamiento de las herramientas didácticas para apoyar una enseñanza excelente.
- Garantizar el apoyo de las figuras de apoyo a las vías y procesos educativos (autoridades locales).
- Mejorar el contexto vital del niño, tanto a nivel estructural como relacional y de habilidades.
- Aumentar las habilidades de comunicación verbal y no verbal, para que sean herramientas útiles durante el itinerario educativo.
- Favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas, fonéticas, fonológicas, metafonológicas y gráficas.
- Promover la autonomía personal mediante el uso de herramientas multimedia.
- Fomentar el desarrollo de las habilidades manipulativas y la coordinación motriz.
- Experimentar con metodologías innovadoras para expresarse en todas las formas de comunicación aumentativa.
- Experimentar el potencial de la pizarra interactiva en la práctica diaria, individualmente, en pequeños grupos y en el contexto del aula.
- Desarrollar la capacidad de atención y memorización de los alumnos, a través del lenguaje icónico de la pizarra interactiva.
- Reforzar la capacidad lógica y de abstracción de los alumnos mediante la construcción colectiva de mapas conceptuales.

- Consolidar la autonomía operativa de los alumnos, mediante la construcción y el uso de libros digitales.
- Crear buenas prácticas de integración dentro de la escuela.
- Promover el pleno desarrollo cognitivo, afectivo, relacional y escolar de los alumnos.
- Mejorar el potencial de los alumnos con discapacidades y sus grupos de clase mediante herramientas pedagógicas innovadoras, con el fin de lograr el éxito académico de todos.

La escuela debe estar dispuesta a acoger, y esto debe ser cultivado por todos, todos los días: es una actitud pedagógica que debe ser adoptada diariamente, por el Director, el personal de dirección, el personal de secretaría, los profesores, los alumnos entre sí, para promover diferentes niveles de acogida (macro-micro).

El vínculo entre la acogida y el aprendizaje también es fundamental. ¿Qué necesitamos para sentirnos bien juntos? ¿Qué y cómo queremos aprender?

Acogida significa hospitalidad, hacer espacio dentro de nosotros para percibir la presencia del otro, escuchar sus necesidades, valorarlo en su diversidad, apreciarlo por sus recursos, celebrarlo por su crecimiento y autorrealización. Si no hay acogida, surgen la expulsión, la exclusión, la marginación, los prejuicios y el racismo. Al acoger los mensajes de los niños, tenemos que construir un método de enseñanza basado en la vida real, en las peticiones reales de nuestros alumnos. Por ello, quienes se sienten acogidos abren su mente y dejan que "florezca" su deseo de aprender y conocer. Si hay un ambiente acogedor, los alumnos experimentan la escuela como un lugar preparado para ellos: un espacio de celebración y un laboratorio de pensamiento. Todo esto, por supuesto, facilita el aprendizaje.

La escuela, por lo tanto, tiene la tarea de acomodar las diferentes necesidades del niño, es decir, las de:

- Para ser escuchado.
- Ser reconocido como individuo, con la valoración de su saber hacer, sus características y su historia.
- Ser aceptado tal y como es, sin tener que medirse necesariamente con modelos preestablecidos.
- Encontrar un clima relacional sereno, intenso y positivo.
- Vivir la relación con los demás a través de experiencias que favorezcan la comparación y el intercambio.

- Encontrar en el adulto una figura mediadora que les guíe en su descubrimiento e interacción con el entorno.
- Reforzar la autoestima y la confianza en la propia capacidad de aprendizaje.
- Percibir los caminos didácticos y educativos propuestos por la escuela como significativos para el logro del éxito educativo, respetando las potencialidades de cada uno a través del juego, el uso de los lenguajes verbales y no verbales (gestos, sonrisas, tono de voz, proxémica, contacto), el diálogo, la escucha.
- El uso de diferentes estrategias y metodologías de enseñanza, el respeto a los estilos de aprendizaje.
- Intervenciones sobre las condiciones de malestar que permitan a los alumnos construir las herramientas (tanto en términos de "saber hacer" como de "saber ser") necesarias para ganar autoestima y confianza en sí mismos.
- La valorización de la diversidad.
- La valorización de otras raíces lingüístico-culturales.
- La creación de un entorno de aprendizaje seguro: activación y realización de situaciones de bienestar en términos de seguridad, eficacia de los servicios, calidad del entorno escolar (espacios dentro y fuera de la escuela como lugares de aprendizaje real y significativo y como espacios de ocio y juego libre).

La acción del profesor es la de un mediador que orienta, guía y acoge al niño en la adquisición progresiva de conocimientos y habilidades, haciéndole consciente de sus emociones, protagonista de su propio aprendizaje; fomenta la iniciativa, el desarrollo personal y el placer del descubrimiento, ayudándole a formarse sus propias ideas, a ejercer la capacidad crítica y el derecho a elegir.

No cabe duda de que la escuela debe adoptar un lenguaje común de acogida para convertirse en una estructura de identidad cohesionada. Para construir un clima de aula, por ejemplo, una escuela que utiliza rituales para abrir y cerrar la jornada escolar hará que los resultados de estas técnicas puedan leerse según parámetros compartidos y definidos y determinará la "temperatura" de la vida en el aula, sacando a la luz necesidades, recursos y dificultades.

Metodologías inclusivas y acciones didácticas

Una de las condiciones esenciales para que una escuela sea efectivamente inclusiva es la creación de un clima social positivo que garantice la aceptación y el respeto de la diversidad. Este clima fomenta la confianza, la autoestima, la autonomía y la motivación para aprender en la escuela. Para que cada alumno pueda alcanzar el éxito educativo a través de un aprendizaje significativo, el profesor integrador:

- Adapta el estilo, la enseñanza, los materiales, el tiempo, las tecnologías.
- Modifica las estrategias en curso, desarrollando un enfoque cooperativo.
- Fomenta la creación de redes relacionales con las familias, los especialistas, las autoridades y el ámbito local. Considero fundamental adoptar una metodología integrada, que respete las características psicológicas de los alumnos y sus tiempos de aprendizaje.

En particular, se potenciarán las siguientes estrategias metodológicas.

Individualización

La educación individualizada no es solamente una enseñanza individualizada.

Consiste en adaptar la enseñanza a las características (sus ritmos de aprendizaje, sus capacidades lingüísticas, sus modos de aprendizaje y sus prerrequisitos cognitivos), tratando de alcanzar individualmente objetivos de aprendizaje comunes al resto de la clase. Hay que seguir diferentes caminos, más cortos, más largos, más concretos o más abstractos, pero siempre orientados a la consecución de objetivos de aprendizaje comunes. Hay una sutil diferencia entre individualización y personalización. La individualización se refiere a los procedimientos de enseñanza destinados a hacer que todos los alumnos persigan las habilidades instrumentales básicas y las competencias comunes a través de vías de aprendizaje diversificadas.

Se prevén objetivos comunes para todo el grupo de clase pero, para que los alumnos puedan actuar en condiciones más cómodas y para que las situaciones de aprendizaje se adapten mejor a las características de cada individuo, se garantiza la adaptación de la propuesta didáctica mediante los:

- Facilitación (uso de herramientas didácticas y tecnológicas compensatorias).
- Segmentación del trabajo según la cantidad y la complejidad.

-Simplificación del material didáctico (modificación del vocabulario, reducción de los conceptos y de los criterios de ejecución de las tareas).

Personalización

Los objetivos se adaptan a las características personales del alumno mediante la simplificación, la reducción de la complejidad conceptual y la aplicación de medidas dispensatorias/compensatorias. Si existe un diagnóstico de Trastornos Específicos del Aprendizaje (DSA), se permiten medidas especiales de dispensa y compensación para flexibilizar la enseñanza y adaptarla a su nivel de aprendizaje.

Las herramientas compensatorias que debe utilizar el alumno con diagnóstico de DSA son diversas y pueden ser, por ejemplo, el uso de textos en versión digital, la grabación de las clases, el uso de programas de síntesis de voz, otras ayudas tecnológicas a la hora de preparar las preguntas y durante los exámenes.

Las medidas dispensadoras para los alumnos DSA incluyen:

- . Dispensa de lectura en voz alta.
- . Escribir en cursiva.
- . Dispensa de toma de notas.
- . Prescindir de la copia de la pizarra.
- . Exención del estudio mnemotécnico de fórmulas, tablas, definiciones, reglas, textos poéticos.
- . No se pueden realizar varias pruebas de evaluación escrita el mismo día.

Por supuesto, al igual que los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje, pueden utilizar vocabularios en papel o en formato digital, construir mapas geográficos e históricos silenciosos e intentar dar una carga de deberes menor que la de sus compañeros. Sería útil permitir tiempos de prueba más largos o, si no es posible, aplicar una reducción de preguntas o tareas.

También se proporcionan medidas y herramientas dispensadoras y compensatorias a los alumnos con BES, para facilitar el aprendizaje y reducir las consecuencias del trastorno específico. Las medidas dispensadoras incluyen: horarios personalizados para

las distintas actividades, modos de aprendizaje específicos (toma de notas, lectura en voz alta) y evaluación basada en el contenido sin tener en cuenta la forma.

Cada profesor, con el fin de superar las barreras derivadas de las BES particulares, tratará de crear un clima de aprendizaje sereno, en el reconocimiento y el respeto de las diferencias individuales, tal vez, si es posible, organizando las actividades en parejas o en pequeños grupos, con el fin de llevar a cabo una enseñanza inclusiva. Por lo tanto, además de las herramientas compensatorias, el profesor debe utilizar diferentes modos de comunicación y activar más canales sensoriales durante las explicaciones, también mediante el uso de procesadores de texto, especialmente para la producción de textos o en momentos de especial fatiga.

Pero también:

- . Informar al alumno de los temas que se examinan.
- . Evitar las verificaciones por sorpresa.
- . Utilice fuentes más grandes al escribir el texto de las verificaciones.
- . Uso de pruebas estructuradas, siempre que sea posible, con respuestas de opción múltiple.
- . Reducir la cantidad de la entrega o, en su defecto, tardar más tiempo en completar la prueba.
- . Lectura en voz alta de la entrega para las pruebas escritas.
- . Limitar, en la medida de lo posible, las pruebas sobre lenguas, definiciones y reglas específicas a un carácter puramente mnemotécnico.
- . Permitir el uso del ordenador con todos los programas que utiliza habitualmente el alumno.
- . Permitir el uso de calculadoras, formularios, tablas, mapas y diagramas .
- . Cuestiones de programación.
- . Pruebas orales con preguntas que guían al candidato en sus respuestas, sin partir de términos o definiciones específicas.
- . Uso de imágenes en lugar de palabras en mapas o textos con imágenes para el estudio fotocopias adaptadas.
- . Grabación de conferencias.
- . Lectura en voz alta por parte de otros para la comprensión de textos escritos y tareas.

Otras estrategias que el profesor puede desplegar durante las actividades de enseñanza son, por ejemplo, cuidar que las exigencias operativas, en términos cuantitativos, sean adecuadas a las especificidades temporales y personales, también al asignar los deberes.

Pero también promover el conocimiento y la utilización de todos aquellos mediadores didácticos que puedan ponerle en condiciones de aprendizaje sereno, como las imágenes, los diagramas y los mapas conceptuales, buscando enfoques metodológicos útiles para compensar dificultades específicas.

Método cooperativo

El Cooperative Learning es un método de enseñanza específico mediante el cual los alumnos aprenden en pequeños grupos, ayudándose mutuamente y sintiéndose corresponsables del progreso de los demás. El profesor asume el papel de facilitador y organizador de las actividades, estructurando "ambientes de aprendizaje" en los que los alumnos, favorecidos por un clima relacional positivo, transforman cada actividad de aprendizaje en un proceso de "*problem solving*" en grupo, logrando objetivos cuya realización requiere la contribución personal de todos.

Metodologías pedagógicas cognitivo-motoras para verificar los prerrequisitos y la adquisición de la instrumentalidad básica.

Las metodologías se basan en el supuesto de que el alumno, para enfrentarse a la experiencia de leer, escribir y contar, debe adquirir los prerrequisitos necesarios, tanto físicos como mentales, a través de experiencias realizadas con el cuerpo, con el movimiento, con los objetos, con el color.

Con estas metodologías cognitivo-motoras, el profesor tiene la posibilidad no sólo de observar si el alumno ha adquirido o no los prerrequisitos para la escuela primaria, sino que también puede reforzarlos allí donde sean deficitarios trabajando la motricidad fina, la orientación espacial y la concentración.

Metodología narrativa

La narrativa es un medio eficaz de reflexión para la construcción de significados interpretativos de la realidad y a nivel educativo representa una formidable herramienta de aprendizaje, permitiendo la organización del pensamiento para el intercambio de experiencias y conocimientos a través de la activación de múltiples habilidades: cognitivas, lingüísticas, mnemónicas, perceptivas, atencionales. La metodología narrativa se basa en contenidos caracterizados por una estructura temática y una secuencia temporal que facilita la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades multidisciplinares. La estructuración del pensamiento y la adquisición de reglas para comunicarse, que caracterizan la forma narrativa, representan la base del proceso de alfabetización, ya que es a través de la práctica de la narración que los sonidos y los signos adquieren significado, permitiendo la interacción en un contexto significativo. Esta metodología permite un aprendizaje multisensorial, basado en la explotación de varios canales perceptivos: la adquisición de las competencias comunicativas puede, por tanto, realizarse a través de lenguajes diferentes a la lectura y la escritura (por ejemplo, la mímica-gestualidad, el teatro, el icono, la música); lo importante para nuestro alumno es ser capaz de activar un canal que le permita ser comprendido por un interlocutor y comprenderlo a su vez, utilizando formas de comunicación alternativas a la expresión verbal. La narración de cuentos es también un poderoso medio para estimular la imaginación y el razonamiento creativo (aportación: inventar un final diferente, contar atribuyendo características inversas a los protagonistas de la historia; formular hipótesis o anticipaciones sobre lo que va a ocurrir). Además, la metodología narrativa también tiene implicaciones a nivel psicológico relacionadas con la narración y la escucha de historias. Mientras escuchan o cuentan una historia, los alumnos se sienten emocionalmente implicados y pueden gestionar sus emociones mediante modos de expresión adecuados. Los alumnos se sienten gratificados por una actividad motivadora y aprenden sin que su autoestima se vea afectada porque viven la narración de cuentos como una actividad lúdica y familiar, que no les crea ansiedad y no les pone en competencia con sus compañeros exigiéndoles un rendimiento por encima de sus posibilidades.

Metodología de la descentralización

La metodología de descentralización ayuda al alumno a aprender a ver las cosas desde otro punto de vista, o mejor, desde el punto de vista de otra persona. Es una técnica que requiere paciencia y voluntad de cuestionarse porque parte de la base de que nuestra forma de pensar no es la única posible, sino que es una entre muchas posibles, y todas con la misma dignidad. Ser capaz de aprender esta habilidad, llevará a los estudiantes a salir de su egocentrismo, a ser más tolerantes y capaces de buscar una confrontación respetuosa con los demás. Esta metodología se traduce en la enseñanza:

- En la voluntad de "escuchar" a los demás, de comprender el alfabeto de las emociones así como el del lenguaje.
- Entendiendo que para el otro yo soy el otro.
- Adoptar técnicas de trabajo cooperativo.
- Aceptar que puedo estar en un error.
- Aceptar la ayuda del otro.
- Hacer de la escuela un lugar de confrontación.
- Adoptar contextos de aprendizaje flexibles en lugar de vías estructuradas rígidas.

Esto llevará al alumno a adquirir una seguridad interior libre de prejuicios e ideas preconcebidas y a convencerse de que sólo mediante la confrontación con los demás podrá descubrir nuevos mundos y nuevos pensamientos que enriquecerán su vida.

Acciones específicas en favor de los alumnos del BES y de los alumnos con una certificación de discapacidad

Los encuentros con compañeros con discapacidad se convierten en un momento importante de crecimiento personal y humano para todos los alumnos y desarrollan la aceptación y el aprecio de la diversidad en todos. La escuela es una comunidad educativa que acoge a todos los alumnos con independencia de su diversidad funcional y garantiza a todos espacios de socialización y oportunidades para desarrollar su potencial en términos de aprendizaje, autonomía y relaciones, promoviéndolos: • Conocimiento del alumno mediante el intercambio de información con la familia, la escuela de origen y los

servicios sanitarios correspondientes. • Momentos de planificación compartida entre los profesores para la puesta en marcha del itinerario educativo participativo. • Elaboración del PEI; atención al proyecto de vida de cada alumno a través de la activación de formas orgánicas de orientación encaminadas al autoconocimiento, al conocimiento de los demás, a la capacidad de elección, a la adaptación al cambio y al trabajo en equipo.

- Conciencia de la diversidad como recurso para el crecimiento y el desarrollo del propio potencial.
- Reconocimiento del valor educativo y de aprendizaje de las actividades que estimulan el crecimiento corporal y psicoafectivo del alumno.
- La aceptación de la relación con los compañeros y los adultos dentro de un contexto físico y humano significativo.
- La enseñanza inclusiva y el uso de las nuevas tecnologías.

Métodos de verificación y evaluación

El Índice es un recurso para apoyar el desarrollo escolar inclusivo. Se trata de un documento exhaustivo que puede ayudar a identificar los distintos pasos necesarios para avanzar en el camino de la inclusión escolar. Los materiales se basan en la riqueza de conocimientos y experiencias que las personas tienen en relación con sus propias actividades, proporcionando una lectura crítica y al mismo tiempo un apoyo para el desarrollo de cada escuela, independientemente del grado de "inclusividad" que se considere que se ha alcanzado (Booth y Ainscow, 2002).

El Índice de Inclusión es también una herramienta para evaluar la metodología, la enseñanza y la evaluación. Por lo tanto, sería necesaria la administración del cuestionario del Índice a las familias, los alumnos, los profesores y Ata. Para los alumnos del BES, la evaluación escolar periódica y final debe ser coherente con las intervenciones pedagógicas y didácticas aplicadas durante el curso escolar y previstas en el PEI y el PDP.

A la hora de evaluar a los alumnos y estudiantes con BES, hay que tener en cuenta la relación entre los resultados de la prueba y el tema que los determinó, la situación inicial del alumno, la personalidad y las condiciones psicofísicas del mismo, con una visión formativa y no puramente sumativa, para que el momento de la evaluación no se reduzca a una mera medición del rendimiento.

La escuela y la familia son contextos con propósitos educativos diferentes y no deben confundirse, pero la colaboración, el intercambio, el respeto mutuo de los diferentes roles, hacen que el "viaje" del hogar a la escuela sea más sereno y menos tortuoso. Además de las reuniones con los grupos de padres, las conversaciones individuales tienen una importancia fundamental, para intercambiar conocimientos, acordar los objetivos que se persiguen y llegar juntos a una descripción no sólo de las dificultades del niño, sino también de sus recursos.

La relación escuela-familia debe acompañar el recorrido de los niños desde su primer ingreso, a través de reuniones con los padres, para conocerse, comunicar las líneas esenciales del programa, compartir los objetivos educativos y promover un comportamiento positivo. Todo ello respetando las diferencias, evitando la confusión de roles.

La claridad en las diferencias sirve para evitar peligrosas intromisiones e interferencias mutuas. Evaluar, desde el punto de vista etimológico, no sólo significa estimar, sino también atribuir valor. Es precisamente este segundo significado el que debe guiar la acción evaluadora de los profesores.

La evaluación es, por su propia naturaleza, integradora, ya que responde al mismo tiempo a la demanda de individualización y de personalización. En el sentido de atribución de valor, de hecho, la evaluación se connota a sí misma más que nunca como premisa, base, soporte, certificación e informe de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Esto significa que el acto de evaluación no puede prescindir de las características específicas del contexto, tanto en lo que respecta a la autoevaluación de la escuela como a la evaluación de los alumnos. De hecho, sólo así toma prestados, asumiéndolos como criterios, los conceptos que inspiran la acción docente, es decir, como decíamos, el principio de individualización y el de personalización.

El mismo proceso de desarrollo con el Índice puede contribuir a la promoción de la inclusión, ya que implica una autoevaluación detallada y cooperativa que se apoya en las experiencias de todos los implicados en la actividad escolar. No se trata de evaluar las competencias individuales, sino de encontrar formas de apoyar la mejora escolar y profesional.

Esperamos un futuro en el que el objetivo de la escuela, más allá del puramente cultural, sea promover el estado de bienestar de las personas que asisten a ella.

Para ello, uno de los aspectos que no se debe descuidar serán los lugares y espacios educativos: esto es aún más importante cuando se trata de personas con discapacidad, con las llamadas "necesidades especiales". Creemos que en función de los diferentes objetivos que se plantea el educador, se debe elegir un lugar sobre otro, no hay un ranking de agrado, de hecho todos los lugares de la escuela deben alternarse para permitir que los niños tengan sus experiencias de la manera menos constrictiva posible. Además, si es cierto que se incluye al niño, también lo es que los compañeros de clase aprenden al mismo tiempo algo que no está escrito en los libros de texto: tolerancia, cohesión, disponibilidad. Las ventajas son, por tanto, infinitas y no creo que haya límites a la implicación del grupo de clase, siempre hay que tener mucho cuidado con lo que se propone, cuándo, y considerar la madurez del grupo para determinadas actividades, pero ahí sí que el profesional debe ser cuidadoso y prudente.

Ahmad, F.K. (2015). Use of Assistive Technology in *Inclusive Education: Making Room for Diverse Learning Needs*, Transcience Vol. 6, Issue 2.

Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.

Ainscow, M. (1995). Support for learning. *Education for All: making it happen*. University of Manchester.

Ainscow, M., Barrs, D. & Martin, J. (1998). Taking school improvement into the classroom. *Improving Schools*, vol. 1, n. 3, pp. 43-48.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer 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*.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2003). *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools*. ESRC – TLRP, Final report, September, 2003.

Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. & Frankham, J. (2003). Making sense of the Development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 2.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109-124.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, G., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools Developing Inclusion*. London: Routledge.

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.

Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (2001). *Handbook of Disability Studies*. California: Sage Publications.

Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense.

Allemann-Ghionda, C. (2009). *From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe*. In J. A. Banks (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York & London: Routledge.

Arnaiz, P. S., Escarbajal, A & Garcia, C.M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusion Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol.10 n.2.

Anastasiou, D., et al. (2015). Inclusive Education in Italy: description and reflections on Full Inclusion. *European Journal of Special Need Education*, Vol.30, Issue 4.

Andrews, J.E., Carnin,e D.W., Coutinho, M.J., Edga,r E.B., Forness, S.R., Fuchs, L.S., Jordan, D., Kauffman, J.M., Patton, J.M., Paul, J., Rosell, J., Rueda, R., Schiller, E., Skrtic, T.M. e Won, G. J. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education*, vol. 21, n. 5, pp. 258-267.

Archer, M.S. (1979). *A Sociology of Special Education System*. London: Sage.

Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive Education: Policy Contexts and Comparative Perspectives*. London: Fulton.

Artiles, A. J. & Dyson, A. (2005). *Inclusive education in the globalization age: the promise of comparative cultural-historical analysis*. In Mitchell, DE. (ed). *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. Oxon: Routledge.

Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education. Research re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, vol. 30, n. 1, pp. 65-108.

Augenti, A. (1977). *La questione scolastica dei ragazzi handicappati*. Firenze: Le Monnier.

Avon, A. (2009). *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*. Milano: Franco Angeli.

Avradimis, E., et al. (2002). Teachers' attitudes towards Integration/Inclusion: a review of the Literature. *European Journal of Special Need Education*, Vol.17, Issue 2.

Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in Special Needs Education, in Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. *Theorising Special Education*. London: Routledge.

Ball, S.J. (1987). *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*. London: Melthuen.

Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination*. London: Hurst.

Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability. A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.

Barton, L. (1998). *The Politics of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer Press.

Barton, L. & Oliver, M. (1992). *Special Needs: A personal trouble or public issue?* In Arnot, M. & Barton, L. (eds). *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary education reforms*. Oxford: Triangle Books.

Bassanini, F. (1997). *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa. Legge 15 marzo 1997, n. 59*. da <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm>

Begeny, J.C. & Martens, B.K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, vol. 28, n. 2, pp. 80-94.

Belardinelli, S. (2002). *La normalita' e l'eccezione: il ritorno della natura nella cultura contemporanea*. Catanzaro: Rubbettino.

Benadusi, L. & Serpieri, R. (2000) (a cura di). *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.

Berlinguer, L. & Panara, M. (2001). *La scuola nuova*. Roma-Bari: Laterza.

Bernstein, B. (1971). *Class Code and Control, Vol.1, Theoretical studies towards a sociology of language*.: London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1975). *Class Code and Control, Towards a Theory od Educational Control*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bertagna, G. (1993). *La riforma necessaria*. Brescia: La Scuola.

Bertagna, G. (2008). *Autonomia – Storia, bilancio e rilancio di un'idea*.Brescia: La Scuola.

Biklen, D. (1985). *Achieving the Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*. New York: Teachers College Press.

Black-Hawkins, K. (2012). Developing inclusive classroom practices: What guidance do commercially published texts offer teachers? *European Journal of Special Needs Education*, vol. 27, n. 4, pp. 499-516.

Blatt, B. (1970). *Exodus from Pandemonium: Human abuse and reformation of public policy*. Boston: Allyn & Bacon.

Bonazzi, G. (1989). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Franco Angeli.

Bonazzi, G. (2002). *Come studiare le organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.

Booth, T. (1981). Demystifying integration in W. Swann (ed). *The Practise of Special Education*. Oxford: Blackwell.

Booth, T. (1987). *Integrating special education*. In Booth, T. & Potts, P. (eds). Oxford: Blackwell.

Booth, T., Potts, P. & Swann, W. (eds). *Preventing Difficulties in Learning*. Milton Keynes: Open University Press.

Booth, T. (1996). A perspective on Inclusion from England. *Cambridge Review of Education*, Vol. 26, Issue 1, pp.87-99.

Booth, T. & Ainscow, M.. (1998). *From Tthem to Us: An Intenational Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.

Booth, T. (1999). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? In Armstrong, M. et al. (eds). *Inclusive Education: Contexts and Comparative Perspectivies*. London: David Fulton Publishers.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Nes K. & Stromstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. Oxon: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) (eds). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Bottani, N. & Benadusi, L. (2006). *Uguaglianza e equita' nella scuola*. Trento: Erikson.
- Boudon, R. & Lazarsfeld, P.F. (a cura di) (1969). *L'analisi empirica nelle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Boyle, C. & Topping, K. (2012). *What Works in Inclusion?* Berkshire – England: McGraw-Hill Education. Open Press University.
- Braddock, D.L. & Parish, S.L. (2001). *An institutional history of disability*. In Albrecht G.L., Seelman, K.D. & Bury, M. (eds). *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Brantlinger, E. (2004). *Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education*. In Ware, L. (a cura di). *Ideology and the politics of in/exclusion*. New York: Peter Lang, pp. 11-31.
- Bronson, M. B., Hauser-Cram, P., & Warfield, M. E. (1995). Classroom behaviours of preschool children with and without developmental disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 371-390.
- Burt C., *The Backward Child* (1965). London: University of London Press.

Butt, R., et al., Teaching assistants and class teachers: differing perceptions role confusion an the benfit of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.16, Issue 2, 2012.

Canestri G. & Ricuperati, G. (1976). *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*. Torino: Loescher.

Canevaro, A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Canevaro, A. (1986). *Handicap e identita'*. Bologna: Capelli Editore.

Canevaro, A. & Gaudreau, J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.

Canevaro, A. (1999). *Pedagogia Speciale*, Milano: Mondadori.

Canevaro, A. (2001). *L'integrazione in Italia*, in Nocera, S. *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Trento: Erikson.

Canevaro, A. & Mandato, M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*. Roma: Monolite.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.

Canevaro, A. (2007) (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilita'*. *Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erikson.

Caritas-Migrantes (2016). *XXV Rapporto Immigrazione 2015. La cultura dell'incontro*. Retrieved May 22, 2017 from http://www.caritasitaliana.it/home_page/area_stampa/00006472_XXV_Rapporto_Immigrazione_Caritas_Migrantes.html.

Carrington, S. & Robinson, R. (2006). Inclusive School Community: Why Is It So Complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10, 323-334.

Carugati, F., & Selleri, P. (2001). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.

Castles, S. (2009). *World population movements, diversity, and education*. In J. A. Banks (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York & London: Routledge.

Catarci, M. (2015). *Interculturalism in Education across Europe*. In Catarci, M. & Fiorucci M. (Eds.). *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. Farnham, Surrey & Burlington, VT: Ashgate.

Chiosso, G. (2003). *Teorie dell'educazione e della formazione*. Milano: Mondadori Università'.

Ceriane, A. (2004) (a cura di). *Qualita' totale nei processi scolastici. Teoria ed esperienze*. Milano: Franco Angeli.

CEU (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved May 22, 2017 from http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/report_en.pdf.

Christoplos, F.& Renz, P. (1969). A critical examination of Special Education Programs. *Journal of Special Education*.

Cigman, R. (a cura di) (2007). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London-New York: Routledge.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.

Clough, P. & Corbett, J. (2000) (eds). *Theories of Inclusive Education*. London: Sage.

Cole, M. (2003). *Education, Equality and Human Rights*. Issues of Gender, “race”, sexuality, disability and social class. London: Routledge.

Coleman, J.S.W. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: USGPO.

Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From Inclusion to Engagement: Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice*. London: Wiley.

Copeland, I. (1997). *Pseudo-science and Dividing Practices: A Genealogy of the First Educational Provision for Pupils with Learning Difficulties*. *Disability and Society* 12 (5):709-22.

Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti M.L. & Vio, C. (2010). *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*. Trento: Erickson.

Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education Journal*, 17 Issue 3, pp.245-257.

Curcic, S. (2009). *Inclusion in PK-12: An international perspective*. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, n. 5, pp. 517-553.

Davis, L.J. (2001) (2006 2nd ed.). *The disability studies reader*, New York- London: Routledge.

D'Alessio, S., Watkins, A. & Donnelly, V. (2010). Inclusive education across Europe: The move in thinking from integration to inclusion. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1, n. 5, pp. 109-127.

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publisher.

D'Alessio, S., Balerna, C. & Mainardi, M. (2014). *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*. Scuola Ticinese, pp. 11-18, <http://www.supsi.ch/go/dfa-inclusione>.

D'Alonzo, L. (2006). *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*. Brescia: La Scuola.

D'Alonzo L. & Ianes D. (2007). *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson, pp. 185-219.

D'Amico, N. (2010). *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.

De Anna, L. (1983). *Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*. Roma: Tempinuoovi.

De Anna, L. (2007). *Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'universita'* in *L'integrazione scolastica degli alunni con disabili*. Canevaro, A. (a cura di). Trento: Erickson.

De Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci Editore.

De Anna L., Gaspari P. & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato*. Milano: Franco Angeli.

De Boer, A. et al. (2010). Attitudes of parents towards Inclusive Education: a review of the Literature. *European Journal of Special Need Education*, Vol.25, Issue 2.

Department of Education Science (DES, 1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Warnock Report). London: HMSO.

Department for Education. Special Educational Needs in England (2017). *Information from the school census on pupils with Special Educational Needs (SEN) and SEN provision in schools*. London: HMSO.

Department for Education and Employment (DfEE) (1999). *Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils*, in *The national curriculum handbook for primary teachers in England*, London: DfEE.

Department for Education and Employment (DfEE) (2001). *Inclusive school design: accommodating pupils with special educational needs and disabilities in mainstream schools*. London: DfEE.

Department for Education and Skills (DfES) (2001). *Special Educational Needs and Disability Act*. London: DfES.

Department for Education and Skills (DfES) (2001). *The Special Educational Needs Code of Practice*. London: DfES.

Department for Education and Skills (DfES) (2001). *Statutory guidance. Inclusive schooling, children with special educational needs*. London: DfES.

De Vecchi, C., et al. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Need Education*, Vol.27, Issue 2.

Dhawan, M.L. (2005). *Education of children with special needs*. New Delhi: Isha Book.

Di Nuovo, S. (2012). *Rethinking Inclusion and Its Conditions: A Reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012)*. *Life Span and Disability*, 15(2), 75-83.

Disability Rights Commission (2002). *Disability Discrimination Act 1995, Part 4: Code of Practice for Schools*. London: DRC.

Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: issues of Innovation and Inclusion*, London: Paul Chapman.

Donati, P. (1991). *Teoria relazionale della societa'*. Milano: Franco Angeli.

Donati, P. (1998). *La societa' e' relazione*, in Donati, P. (a cura di). *Lezioni di sociologia. Le categorie fondamentali per la comprensione della societa'*. Padova: Cedam.

Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erikson.

Dovigo, F. (2008). *Didattica attiva e apprendimenti multipli: pratiche di pensiero*, in Dovigo, F. & Micheli, O. (2008) (a cura di). *Didattica attiva e apprendimenti multipli*. Roma: Carrocci.

Driedger, D. (1989). *The Last Civil Rights Movement*. London: Hurst.

EASIE (European Agency Statistic Inclusive Education), 2018.

EFA (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: Unesco. Retrieved May 22, 2017 from <http://unesdoc.unesco.org/imagetags/0012/001211/121147e.pdf>.

Egido Gálvez, I & Martínez-Usarralde, M.J. (2019). *La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada*. Síntesis.

Erikson (2005). *Le guide Erikson*. Trento: Centro Studi Erikson.

Erten, O. & Savage, R.S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, n. 2, pp. 221-233.

EU (2010). *Europe 2020: the European Union strategy for growth and employment. Communication from the Commission*. Brussels: European Commission. Retrieved May 22 2017 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EN>.

Eurybase - *Banca Dati sui Sistemi Educativi Europei*. Rete Eurydice di informazione sull'istruzione in Europa, 2009/2010.

Eurydice (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Retrieved May 22, 2017 from http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf.

Eurydice (2004). *The information network on education in Europe. Integrating immigrant Children into schools in Europe*. Retrieved May 22, 2017 from [http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Integrating immigrant children 20 04 EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Integrating%20immigrant%20children%2004%20EN.pdf).

- Falvey, M.A. & Givner C.G. (2005). *What is an inclusive school?* In Villa A. & Thousand J.S. (a cura di) *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 4, n. 2, pp. 153-162.
- Farrell, P. et al. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Education Review*, vol. 62, Issue 4.
- Fassari, L. (2000). *Managerializzazione della scuola ed organizzazione curricolare: spunti di riflessione per un dibattito incrociato* in Benadusi, L. & Serpieri, R. (2000). *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma : Carocci.
- Ferraro, A. (2015). *Una serie di proposte per la riforma del sostegno*. Retrieved from <http://bit.ly/2gv0qx3>.
- Ferrucci, F. (2004). *La disabilita' come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*. Catanzaro: Rubbettino.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Fish, J. (1985). Community, co-operation, co-partnership. *Proceedings of the Educational Congress of Special Education*. Nottingham, UK.
- Florian, L. (1998). *Inclusive Practise. What, why and how?* In Tilstone, C., Florian, L. & Rose R. (1998) (eds). *Promoting Inclusive Practice*. London – New York: Routledge Falmer.

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*, 40, 369-386.

Fogarolo, F. (2012). *Il computer di sostegno. Ausili informatici a scuola*. Trento: Erickson.

Forest, M. & Pearpoint, J. (1992). *Putting all kids on the MAP*. Educational Leadership. London: Sage.

Frabboni, F., Wallnofer & Angeli F. (2009). *La pedagogia tra sfide e utopie*, Roma: Franco Angeli.

Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thoudans Oaks, Corwin Press.

Gagliardi, P. (1986). *Le imprese come culture*. Torino: ISEDI.

Galimberti, U. (1983). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.

Galvez, I.E. & Martínez-Usarralde, M.J. (2019). *La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada*. Madrid: Editorial Síntesis.

Gandolfi, S. *L'Educazione Inclusiva: le prospettive dell'UNESCO*. Conferenza Internazionale sull'Educazione Inclusiva, Bergamo, 27 febbraio 2009.

Garcia-Garcia, F. J.; Lopez-Torrijo, M.; Gil-Linares, G. (2018). Mainstream Educational Enrollment for Students With SEN in the EU. *Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad*. pp. 615 - 624. Universidad de La Laguna. Disponible en Internet en: ISBN ISBN 978-84-16471

Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio*. Milano: Franco Angeli.

Genovesi, G. (2004). *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*. Roma – Bari: Laterza.

Giacobini, C. (2015). *Buona scuola" e studenti con disabilità*. Retrieved from <http://bit.ly/2gCnldC>

Goddard, M. (2004). Access through technology. *Library Journal*, vol.2, Spring, pp.2-6.

Goddard, W. & Melville, S. (2004). *Research methodology*. Lytham St. Annes: Juta and Company Ltd.

Goffman, E. (1959). *The presentation of Self in Eveyday Life*. New York: Doubleday Anchor Books.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

Gonzales, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings. A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 29, n. 3, pp. 265-280.

Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education Journal*, 17 Issue 2, pp.163-177.

Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education Journal*, 19 Issue 6, pp. 515-525.

- Gorski, P. (2009). Intercultural Education as Social Justice. *Intercultural Education Journal*, 20 Issue 2, pp. 87-90.
- Gowman, A. G. (1957). *The War Blind in American Social Structure*. New York: American Foundation of the Blind.
- GOV.UK, (January 2017). National Statistic Department for Education *Special Educational Needs in England*.
- Granlund, k. et al., (2004). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*.
- Greiner, L.E. (1982). *Senior executive as strategic actors*. Relazione presentata al Research Seminar on Strategy, Helsinki School of Economics, Finlandia.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B. & Varjo, J. (2009). North by northwest: Quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, 24 Issue 2, pp. 121-133.
- Gruner-Gandhi, A. (2007). Context matters: Exploring relations between inclusion and rearing achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 54, n. 1, pp. 91-112.
- Gundara, J. S. & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education Journal*, 19 Issue 6, pp.463-468.
- Hall, J. (1996). *Integration, inclusion, what does it all mean?* In O' Kane, C. & Goldbart, J.(eds) *Whose Choice? Contentious Issues for Those Working with People with Learning Difficulties*. London: David Fulton.

Hargreaves, D. (1983). *The challenge for the Comprehensive School*. London: Routledge.

Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson.

Hegarty S., Pocklington K., *Integration in action*, Windsor, NFER-Nelson, 1982.

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement* (Research Synthesis). Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools.

Hodgkinson, C. (1991). *Educational Leadership: The Moral Art*. Albany: SUNY Press

Holt, L. (2003). *(Dis)abling children in primary school micro-spaces: geographies of inclusion and exclusion*. *Health and Place*, 9(2), 119-128.

Hollingworth, L.S. (1923). *The Psychology and Subnormal Children*. New York: Macmillan.

Hornby, G. (2011). Inclusive Education for Children with Special Educational Needs: A critique. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 58, no.3, pp.321-329. London: Routledge.

Humphries, S. & Gordon, P. (1992). *Out of Sight: The Experience of Disability 1900-1950*. Plymouth: Channel Books 4.

Ianes, D. & Tortello, M. (2004). *La qualita' dell'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e Inclusione*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2006). *La speciale normalita'*. Trento: Erickson.

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of inclusion debate. *Remedial and Special Education*, vol. 21, n. 5, pp. 279-296.

Klatt, M. (2014). *Understanding the European Union and its Political Power. The Contribution of European Studies to Adult Education Policy Research*. In Milana, M. & Holford, J. (2014). *Adult Education Policy and the European Union*. Rotterdam (The Netherlands): Sense Publishers.

Larocca F. (2007). *Integrazione/inclusione in Italia*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 39-57.

Lascioli, A. (2008). *Pedagogia speciale in Europa, Problematiche e stato di ricerca*. Milano: Franco Angeli.

Lauchlan, F. & Fadda, R. (2012) *The 'Italian model' of full inclusion: origins and current directions*. In C. Boyle and K. Topping (eds), *What Works in Inclusion?* pp. 31–40. London: McGraw-Hill Education.

Lazarsfeld, P.F. (1967). *Metodologia e ricerca sociologica*. Bologna: Il Mulino.

Leicester, M. (2007). *Special Stories for Disability Awareness: Stories and Activities for Teachers, Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley.

Leyden, G. (1978). *The process of reconstruction: an overview* in Gillham, B. *Reconstructing Educational Psychology*. London: Croom Helm.

Lewis, A. (1995). *Children's Understanding of Disability*. London: Routledge.

Lindsay, G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 7, n. 7, pp.1-24.

Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reforming America's classrooms*. Baltimore MA: Brookes Publishing.

Lopez Torrijo M. (2001) in Garcia Fernandez, J.M. & Perez Cobacho, J. *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Cap. 14. Spagna: Diego Marin DM.

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 18, n. 5, pp. 459-483.

Lupton, D. (1994). *Medicine as culture. Illness, disease and the body in Western Societies*. London: Sage.

Keppel, F. (1966). *The Necessary Revolution in American Education*. New York: Harper & Row
 Malaguti Rossi, E. (2004). *Handicap e rinnovamento della didattica. Esperienze e riflessioni dell'autonomia*. Roma: Anicia.

Malusà, G., & Tarozzi, M. (2016). *Qualità fa rima con equità? Il caso di una scuola primaria multiculturale*. In Portera, A. & Dusi, P. (Eds.). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: Franco Angeli.

Malusà, G. & Tarozzi, M. (2017). *Ensuring quality and equity in an Italian multicultural primary school*. In Portera, A. & Grant, C. (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World*. Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.

March, J.G. & Olsen, J.P. (1976). *Ambiguity and Choise in Organizations*. Bergen (Norway): Universitetforlaget.

- Marradi, A. (1980). *Concetti e metodi per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Maviglia, M. (2008). *Vedi alla voce: integrazione*. In *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*. Onger, G. (a cura di). Gussago (Brescia): Vannini.
- McLeskey, J., Waldron, N.L., Spooner, F. & Algozzine, B. (a cura di) (2014). *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. New York: Routledge.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Macmillan.
- Meazzini, P. (1978). *Che cos'è il modello medico*. In Meazzini, P. *La conduzione della classe*. Firenze: Giunti – Barbera.
- Maclure S. (1989). *Education Reformed: A Guide to the Education Reform Act*. London: Hodder and Stoughton.
- Medeghini, R. (2005) (a cura di). *Disabilità e corso di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'Integrazione all'Inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Bagnolo Mella (Brescia): Vannini.
- Medeghini, R. & Valtellini, a E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. (2008). *Dall'Integrazione all'Inclusione*. In *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*. Onger, G. (a cura di). Gussago (Brescia): Vannini.
- Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M. & Onger G. (2009). *L'Inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Bagnolo Mella (Brescia) Vannini.

Medeghini, R. & Fornasa, W. (2011). *L'Educazione Inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.

Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (2007). *L'integrazione dei disabili in Europa*. Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili.

Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 18, n. 6, pp. 601-613.

Meuret, D. (2001). *A system of equity indicators for educational system*. In Hutmacher, W., Cochrane, D & Bottani, N. (a cura di). *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Mintzberg, H. (1983). *Structures of Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Mitchell, D. (2009). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*. London: Routledge.

Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social contexts*. London: David Fulton Publishers.

MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma: MIUR.

MIUR – Ufficio di Statistica - *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. A.S. 2014/2015.

MIUR – Ufficio di Statistica – *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*. A.S. 2016/2017.

Morin, E. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morris, P. (1969). *Put Away*. London: Routledge.

Morzenti Pellegrino, R. (2006). *L'autonomia scolastica*: Torino: Giappichelli.

NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training). (2012). *Education and Disability/Special Needs. Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Education Needs in the EU*. Brussels: European Commission, DG Education and Culture.

Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Boston, New York, San Francisco: Pearson Education.

Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J. & Hall, K. (2004). Methodological challenges in researching inclusive school cultures. *Educational Review*, vol. 56, n. 3, pp. 260-270.

Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erikson.

Nociforo, O. (2010). *Da Berlinguer a Gelmoni. Come (non) cambia la scuola*. Roma: Editoriale Tuttoscuola.

Norwich, B. (2012). *How inclusion policy works in the UK (England): successes and failures*. In Boyle, C. & Topping, K. (eds), *What Works in Inclusion?* pp. 53–65. London: McGraw-Hill Education.

O'Brien, J. & Forest, M. (1989). *Action for Inclusion: How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms*. Toronto: Inclusion Press.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.

Oliver, M. (1988). *The social and political context of educational policy: the case of Special Needs*. In Barton, L. (ed.). *The Politics of Special Educational Needs*. London: Flamer Press.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.

Oliver, M. (1996). *Defining Impairment and Disability: issue at stake*. In Barnes, C. & Mercer, G. (1996) (a cura di). *Exploring the Davide: Illness and Disability*. Leeds: The Disability Press.

Orsini, A. (2012). *Gramsci e Turati. Le due sinistre*. Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubbettino.

Park, H., & Sandefur, G. D. (2010). *Educational gaps between immigrant and native students in Europe: The role of grade*. In J. Dronkers (Ed.), *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives*. Dordrecht: Springer. Parson, T. (1951). *The social system*. London: Routledge.

Peters. S. (1995). *Disability baggage: changing the educational research terrain*. In Clough, P. & Barton, L. (eds). *Making Difficulties: Research and the Construction of SEN*. London: Paul Chapman.

Plouin, J. & Preis, A. (2014). *Envisioning a New Humanism for the 21st Century. New Avenues for Reflection and Action*. Paris: Unesco. Retrieved May 22, 2017 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227855E.pdf>.

Porter, G. (1995). Organization of schooling: Achieving access and quality through inclusion, *Prospects*, Vol.25, Issue 2.

Porter, G., in Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Psychology Press.

Potts, P. (1997). *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*. Paper presented to the European Conference on Educational Research. Frankfurt.

Pravettoni, G. & Miglioretti, M. (2002). *Processi cognitivi e personalita'*. Milano: Franco Angeli.

Quaglino, G.P. (1999) (a cura di). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*. Milano: Cortina Editore.

Redazione. (2015). *Il problema dell'inclusione non è il numero degli insegnanti di sostegno*. Retrieved from <http://bit.ly/2xXJvyu>

Reed, P. & Bowser, G. (2005). Assistive technologies and the IEP in Edyburn, D., Higgins, K., Boone, R. (Eds.) *Handbook of Special Education Technology Research and Practice*. Knowledge by Design Inc. Whitefish bay.

Reindal, S. (2010). What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 1, 1–12.

Reynolds, M.D. (1962). A framework for considering some issue in special education. *Exceptional Children*, 21: 234-9.

Roaf, C. & Bines, H. (1989). *Needs, Rights and Opportunities: Developing Approches to Special Education*. London: Falmer.

Romei, P. (1993). *La scuola come organizzazione. Testo e casi*. Milano: Franco Angeli.

- Rouse, M. & Florian, L. (1996). *Effective inclusive schools: A study in two countries*. In *Cambridge Journal of Education*, 26:71-85.
- Rottenberg, C. J. (1992). Integration of the handicapped: A comparative review. *BC Journal of Special Education*, 16: 59-68.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rueteimer, S. (2002). *Social and Educational Justice: The Human Rights Framework for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Rubin, E.Z., Senison, C.B. & Retwee, M.C. (1966). *Emotionally Handicapped Children in the Elementary School*. Detroit: Wayne State University Press.
- Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67–79.
- Sandulli, A. (2003). *Il sistema nazionale di istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori.
- Santoni Rugiu, A. (1981). *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu, A. (1994). *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu, A. (2006). *Maestre e Maestri*. Roma: Carocci.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *La lunga storia della scuola secondaria*. Roma: Carocci.

Sbarbati, L. (1998). *Handicap e integrazione scolastica. Venti anni di esperienza*. Roma: Armando Editore.

Schein, E.H. (1984). *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*. In Gagliardi, P. (1986). *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI.

Scott, R. W. (1985). *Le organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.

Scotto Luzio, A. (2007). *La scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.

Schizzerotto, A. & Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.

Schonell, F. (1942). *Backwardness in the Basic Subjects*. London: Oliver & Boyd.

Sebba, J. (1996). *Developing Inclusive Schools*. University of Cambridge Institute of Education.

Sebba, J. & Sachdeva, D. (1997). *What works in Inclusive Education*. Ilford: Barnardo's.

Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. New York: Herper & Row.

Sen, A.K. (1982). *Choise, Welfare and Measurement*. Oxford: Basil Blackwell.

Sen, A.K. (1992). *Inequality reexamined*. New York: Russel Sage Foundation. Trad. It. *Le disuguaglianze: un riesame critico* (2010). Bologna: Il Mulino.

Senge, P.M. (1989). *The fifth Discipline. The Art and practise of the Learning Organization*. London: Century.

Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Shakespeare, T. & Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability and Society*, 12: 297-300.

Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge.

Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education : A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.

Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore: Brookes.

Stella, R. (2001). *Il corpo come testo*. In Bucchi, M. & Neresini, F. (a cura di). *Sociologia della salute*. Roma: Carocci.

Stella, R. (2001). *La dislessia*. Bologna: Il Mulino.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann. Trad it. (a cura di) Angelini, C. (1991). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Roma: Armando Editore.

Szönyi, K. (2005). Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*.

Tarozzi, M. (2012). *Intercultural or multicultural education in Europe and in the United States*. In Della Chiesa, B., Scott, J. & Hinton, C (Eds.). *Languages in a global world: learning for better cultural understanding*. Paris: OECD.

Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.

- Tarozzi, M. & Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education. Beyond the crises of multiculturalism*. London: Bloomsbury.
- Telford, H. (1996). *Transforming schools through collaborative leadership*. London: Falmer Press.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, Vol.24, issue 3, pp.103-107.
- Thomas, G., Walker D. & Webb J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London-New York: Routledge Falmer.
- Thomas, G. & Vaughan, M. (2004). *Inclusive Education: reading and reflections*. Berkshire (England): Open University Press.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, n. 6, pp. 553-563.
- Tomlinson, S. (1982). *The Sociology of Special Education*. London: Routledge.
- Topping, K. & Maloney, S. (2005). *The Routledge Reader in Inclusive Education*. New York: Routledge Falmer.
- Torres, C. A. (2009). *Globalizations and Education. Collected Essays on Class, Race, Gender, and state. Introduction by Michael W. Apple, Afterword by Pedro Demo*. New York & London: Teachers College Press-Columbia University.

Trigilia, C. (1998). *Sociologia economica*. Bologna: Il Mulino.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Edizioni Laterza.

Udisky, B. (1993). *From integration to inclusion: the Canadian Experience*. In Slee, R. (ed). *Is There a Desk with My Name on it? The Politics of Integration*. London: Falmer Press.

Vertecchi, B. (2001). *La scuola italiana da Casati a berlinguer*. Milano: Franco Angeli.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 18, n.1, pp. 17-35.

Vitello, S.J. & Mithaug, D.E. (1998). *Inclusive Schooling: National and International perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vitello, S. J. (1991). Integration of handicapped students in the United States and Italy: a comparison. *International Journal of Special Education*, 6, 213–222.

Walker, D. (1995). *Postmodernity, Inclusion and Partnership*. Milton Keynes: Open University.

Wang, M.C. (1991). *Adaptive education: An alternative approach to providing for student diversity*. In Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: Fulton.

Warnock, C. (1978). *Special Educational Needs: The Warnock Report*. London: D.E.

Webster, R. et al. (2011). The wide pedagogical role of Teaching Assistants. *School Leadership & Management*, Vol.31, Issue 1.

Wedell, K. (1995). Making Inclusive Education ordinary. *British Journal of Special Education*, Vol. 22, no.3 pp.100-104.

Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for Inclusion. *British Journal of Special Education*, Vol. 32, no.1, pp.3-11.

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled System. *Administrative Scienze Quarterly*, 21: pp.1-19.

Welton J. (1983), *Implementing the 1981 Education Act*, «Higher Education», Springer Netherlands, vol. 12, n. 5.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.

Ware, L. (2004). *Ideology and the politics of in/ exclusion*. New York: Peter Lang.

Williams, G.H. (1983). The Movement for Independent Living: An evaluation and critique. *Social Science and Medicine*, 17: pp.103-10.

Williams, G.H. (1985). *Series Editor's introduction*. In Brennan, W. (1985). *Curriculum for Special Need*. Milton Keynes: Open University Press.

Vislie L. (2002). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 18, part 1, pp. 17-36.

WHO (World Health Organization's) (1970). *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: WHO.

WHO (World Health Organization's) (1980). *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: WHO.

WHO (World Health Organization's) (2001). *The International Classification of Functioning of Disability and Health*. Geneva: WHO.

Woods, P.A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Sage.

Zan, S. (1988). *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: Il Mulino.

Zelioli, A. (1977). *Il problema degli handicappati nella legislazione italiana*. In Zavalloni, R. (a cura di). *Il problema degli handicappati*. Cesena: Istituto Psicopedagogico Pio XII, pp.105-107.

Zigler, E. & Hall, N. (1995). *Mainstreaming and the philosophy of normalization*. In J. Kauffman and D. Hallahan (eds), *The Illusion of Full Inclusion*. Texas: Pro-Ed.

LA LEGISLAZIONE ITALIANA

INTRODUZIONE

Il modello pedagogico della scuola italiana, giudicato in tutto il mondo come il più avanzato, è stato caratterizzato da una serie di normative. Partendo dal concetto di “integrazione scolastica” delle persone con disabilità, la legislazione italiana oggi parla di “inclusione”. In questo lavoro è stata raccolta la normativa italiana che sottolinea il percorso evolutivo del nostro modello pedagogico, un “modello all’avanguardia”, caratterizzato, appunto, dal passaggio dall’ “Integrazione” degli alunni con disabilità all’ “Inclusione” dei B.E.S.

La Legge n. 118/71 stabilisce che anche gli alunni disabili debbono adempiere l’obbligo scolastico nelle scuole comuni, ad eccezione di quelli più gravi (fra i quali si consideravano i ciechi, i sordi, gli intellettivi ed i motori gravi come i tetraplegici, cioè con impossibilità a muovere i quattro arti e spesso anche a parlare). Inizia a farsi strada il concetto di Integrazione Sociale e si interviene anche sul terreno dell’assistenza economica e sanitaria (gratuita fruizione e adattamento dei mezzi trasporto pubblico) e dell’abbattimento delle barriere architettoniche (art.27).

Il DPR n.970/1975 introduce nell’ordinamento giuridico la figura dell’insegnante di sostegno formato e specializzato per poter favorire l’integrazione scolastica.

Con **la Legge n. 517 del 1977** nasce nel nostro paese un modello pedagogicoeducativo avanzatissimo, basato sull’integrazione scolastica delle persone disabili, abolendo le classi differenziali. Questa legge stabilisce il principio dell’inclusione per tutti gli alunni disabili della scuola elementare e media dai 6 ai 14 anni (imponendo però l’obbligo di una programmazione educativa da parte di tutti gli insegnanti della classe, che venivano affiancati da un insegnante specializzato per il "sostegno didattico" (inserito nella scuola dell’obbligo) ed una programmazione amministrativa e finanziaria concordata fra Stato, Enti Locali, Unità Sanitarie Locali).

In particolare:

Art. 2: detta disposizioni per l’integrazione scolastica nelle scuole elementari, articolo che introduce anche il tema della programmazione educativa individualizzata come strumento indispensabile per "*....agevolare l’attuazione del diritto allo studio e la promozione della*

piena formazione della personalità degli alunni, in particolare dei portatori di handicap...."

Art. 7: decreta l'integrazione scolastica nelle scuole medie.

Art. 13, comma 3 prevede: "*..... l'obbligo per gli Enti Locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisico o sensoriale, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati...."*

Nel 1987 la Corte Costituzionale ha emesso la **sentenza n. 215**, con la quale si riconosceva il diritto pieno ed incondizionato di tutti gli alunni disabili, anche se in situazione di gravità, a frequentare anche le scuole superiori, imponendo a tutti gli enti interessati (amministrazione scolastica, Enti locali, Unità sanitarie locali) di porre in essere i servizi di propria competenza per sostenere l'integrazione scolastica generalizzata.

Con i Decreti Delegati (1973-74), la scuola italiana, trasformata in senso democratico, realizza un passo importantissimo verso quell'appianamento delle diseguglianze definito negli articoli 3 e 34 della nostra Costituzione.

La C.M. 262/88 promulga l'iscrizione e la frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni disabili.

Con la **Legge n. 104/92**, che rappresenta una vera e propria eccellenza per il nostro paese, si ha la generalizzazione dell'integrazione e si sancisce il diritto all'istruzione e all'educazione nelle sezioni e classi comuni per tutte le persone in situazione handicap precisando che "*l'esercizio di tale diritto non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap*".

Il sostegno alle persone con disabilità effettuato nella scuola pubblica "di tutti e per tutti", che si sostanzia attraverso i docenti abilitati nell'insegnamento delle discipline e poi specializzati per favorire l'inclusione, costituisce un vero e proprio punto di riferimento mondiale della pedagogia speciale.

L'integrazione dell'alunno disabile avviene attraverso l'integrazione di tutti i servizi preposti.

Per quanto riguarda la *Programmazione educativa*, viene sottolineato quanto segue:

Art. 12 comma 3: sviluppo degli apprendimenti mediante la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale.

Art. 12 comma 4: stabilisce che *“l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”*.

Art. 12 comma 5: la collaborazione con le famiglie che hanno il diritto di partecipazione alla formulazione del Profilo Dinamico Funzionale e del PEI, nonché alle loro verifiche.

Art. 13 comma 3: Assistenza di base.

Art. 14: continuità educativa.

Art. 15: gruppi di Lavoro per l'integrazione scolastica.

Art. 16: criteri di valutazione validi per ogni ordine e grado di scuola. Sulla base del PEI i professionisti formulano:

- ▶ Il progetto riabilitativo, a cura dell'ASUR (L. n. 833/78 art. 26).
- ▶ Il progetto di socializzazione, a cura degli Enti Locali (L. 328/2000 art. 14).
- ▶ Il Piano Educativo personalizzato, a cura della scuola (D.M. 141/99).

Il DPR 24 febbraio 1994 *“Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap”* decreta l'articolazione della compilazione dei documenti specifici quali la DF (Diagnosi Funzionale), il PDF (Profilo Dinamico Funzionale) e il P.E.I. (Piano Educativo Individualizzato) da parte delle U.S.L. (Unità Sanitarie Locali). Sono previsti inoltre gli accordi di programma, il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP: composto da docenti, operatori dei servizi sociali e genitori; incaricato di programmare le attività idonee all'integrazione del bambino).

Nel 1999 la Legge n.68 del 22 marzo, *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*, rappresenta un ulteriore passo di normalizzazione civile sulla disabilità. Questa legge che integra e sviluppa la Legge n. 482 del 2 aprile 1968 che *“Disciplina le assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private”*, introduce il concetto di *“collocamento mirato”* (art.2). La normativa con gli articoli 3 e 4 chiara promuove e sostiene l'inserimento individualizzato nel mondo del lavoro delle persone con disabilità in base ad un'analisi delle capacità lavorative del singolo soggetto, delle caratteristiche del posto di lavoro. Incoraggia un'attivazione di azioni positive di sostegno e prevedendo la rimozione dei problemi ambientali e relazionali, che rendono difficile l'inserimento della persona con disabilità nell'attività lavorativa.

Il successivo DPR n.333 del 2000 disciplina la materia trattata nella legge n.68/99 e la legge n.53 del 28 marzo 2003 definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

La Legge 8 novembre 2000, n. 328 (*Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*) pone l'accento sui bisogni essenziali delle persone.

Con **la nota del 4 agosto 2009** si innalza il livello qualitativo degli interventi formativi ed educativi sugli alunni portatori di disabilità fisiche, psichiche e sensoriali e si conferma il principio della **piena integrazione** di tali alunni.

La legge n. 18 del 3 marzo 2009, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. Questa legge ratifica la **Convenzione ONU del 1959** e chiarisce che tutte le categorie di diritti si applicano alle persone con disabilità e identifica le aree nelle quali può essere necessario intervenire per rendere possibile ed effettiva la fruizione di tali diritti; identifica inoltre le aree nelle quali vi sono violazioni e quelle nelle quali la protezione va rafforzata. Con questa Legge, l'Italia si è assunta l'impegno di adottare tutti gli atti, le azioni, le politiche necessarie per un deciso cambio di strategia nell'affrontare le tematiche della disabilità. La Convenzione ONU, infatti, focalizzando l'impegno dello Stato **sui diritti** delle persone con disabilità, abbandona definitivamente la visione della non-abilità come malattia, ed opera un cambiamento di natura culturale: traghettare gli interventi in favore delle persone con disabilità da una modalità settoriale e frammentaria ad un approccio globale per la costruzione di una società pienamente inclusiva e di un ambiente a misura di tutti.

L'O.M.S. ha elaborato dei sistemi di classificazione dei deficit. Dalla prima classificazione elaborata dall'O.M.S., l'**ICD del 1970** "La Classificazione Internazionale delle malattie" focalizzando l'attenzione sull'aspetto eziologico delle patologie, si è passati all' **ICIDH del 1980** che descrive gli effetti del deficit sulla persona e sulla sua partecipazione sociale. L'OMS dichiara l'importanza di utilizzare l'ICD (in Italia si fa riferimento alla versione 10 del 1992) e l'ICIDH in modo complementare, favorendo l'analisi e la comprensione delle condizioni di salute dell'individuo in una prospettiva più

ampia, in quanto i dati eziologici vengono integrati dall'analisi dell'impatto che quella patologia può avere sull'individuo e sul contesto ambientale in cui è inserito.

La presenza di limiti concettuali insiti nella classificazione ICIDH ha portato l'OMS ad elaborare un ulteriore strumento, *“La Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità” (ICIDH-2, 1999)*, che rappresenta l'embrione del modello concettuale che sarà sviluppato nell'ultima classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità: *“La Classificazione Internazionale del funzionamento, disabilità e salute (ICF, 2001)*. Con l'ICF si sottolinea l'importanza e l'influenza che il contesto sociale esercita sullo stato di salute delle popolazioni.

Anche la **Comunità Europea** ha assunto impegni in tema di disabilità. **Legge 28 marzo 2003 n.53**. *Legge delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

Il modello integrativo italiano se da un lato suscita interesse ed ammirazione, dall'altro molti sono stati gli attacchi interni ed esterni, tesi a metterne in discussione i fondamenti. Da una parte tali attacchi sono giunti dall'estero, dove l'integrazione scolastica non c'è ed esiste ancora il sistema delle scuole o delle classi speciali. Altri attacchi sono giunti invece dall'interno, precisamente nel **2011**, con la **proposta di Fondazione Agnelli, Caritas e Treelle** di eliminazione della figura dell'insegnante di sostegno, grossolanamente considerata un “inaccettabile spreco di risorse e competenze”.

Dopo la **riforma Gelmini (133/2008)** e dopo altri provvedimenti legislativi (es. legge 244/2007) tesi a tagliare le risorse della scuola riducendo pesantemente l'organico dei docenti curricolari e di sostegno, ci sono state pesanti ricadute sui processi di inclusione e sull'educazione-formazione degli alunni più deboli ed in difficoltà.

Con i tagli alla spesa pubblica causati dai patti di stabilità (fiscal compact e pareggio bilancio in Costituzione 2012, spending review 2014), riuscire a rendere reale il modello di una scuola in grado di includere e valorizzare ogni diversità è diventata un'impresa quasi impossibile.

Ogni scelta relativa all'inclusione scolastica è infatti oggi pesantemente toccata dalle esigenze di bilancio:

- Il rapporto tra insegnanti specializzati ed alunni certificati, che non può superare quello medio di un insegnante per due alunni disabili e che determina una carenza dell'organico

di sostegno nelle scuole (con le famiglie che sempre più spesso devono rivolgersi alle aule dei tribunali per veder riconosciuti i propri diritti).

- La “stretta” sui criteri per attribuire le certificazioni, con una medicalizzazione progressiva del sostegno (attribuito oggi solo a chi possiede la certificazione 104, art.3 comma 3 e comma 1).
- Le aule sovraffollate, la mancanza di compresenze nella scuola primaria, il taglio del tempo pieno (tutte conseguenze della riforma Gelmini), condizioni che peggiorano sostanzialmente la qualità dell’inclusione.
- Il mancato rispetto dell’art.5 comma 2 DPR 81/09 che fissa a 20 il numero di alunni per classe in presenza di alunni disabili, con un tetto massimo di certificazioni in ogni classe.
- L’assenza, nella cosiddetta “scuola dell’autonomia”, di risorse economiche adeguate e di ausili didattici speciali, ma anche di mediatori culturali e di specialisti nell’alfabetizzazione degli alunni stranieri.
- I tagli alla sanità, ai servizi pubblici ed al welfare in generale, ed in particolare il taglio delle risorse alle ASL che determina una carenza nel supporto di neuropsichiatri e psicologi nelle scuole e nei territori.
- La percentuale ancora alta di precarietà nella scuola (con pesanti conseguenze sulla continuità educativa), nonostante le nuove assunzioni e la sentenza della corte europea sulla precarietà.

Negli ultimi 10 anni, nella scuola italiana c’è stato un aumento progressivo degli alunni certificati per il sostegno, da 180.000 a oltre 240.000. Questo incremento di certificazioni è stato analizzato con preoccupazione tagliando il sostegno ai DSA in assenza di commorbidità (170/2010), agli alunni con iperattività e disturbo dell’attenzione (ADHD), agli alunni con funzionamento cognitivo limite (borderline). È stata, quindi, emanata la Direttiva Ministeriale sui “bisogni educativi speciali” (BES) nel 2012 con la relativa circolare (C.M. n. 8 del 6 marzo 2013) e nota di chiarimento (nota n. 2563 del 22 novembre 2013).

Attraverso l’uso di “strumenti compensativi e/o dispensativi” tutti docenti sono chiamati a compilare un PDP (Piano Didattico Personalizzato) in accordo con le famiglie per gli alunni DSA e “altri BES”, mentre per gli alunni certificati, resta la compilazione del P.E.I. (Piano Educativo Individualizzato).

La **Legge 107** varata a luglio del 2015, meglio conosciuta come “Buona scuola”, ha dato una delega in bianco al governo in merito all’inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali. Attraverso questo sistema pedagogico-educativo nelle scuole italiane si può lavorare per costruire una società basata sull’accoglienza e sulla convivenza delle diversità, vissute come valore aggiunto e come utile esperienza di crescita per tutti.

Per quanto riguarda **l’inserimento lavorativo** delle persone con disabilità sono state emanate leggi e decreti attuativi sull’organizzazione territoriale e sui compiti delle Unità Sanitarie.

ELENCO NORMATIVA DISABILITÀ

1. STORIA DELL'INTEGRAZIONE

- **PRINCIPI COSTITUZIONALI** per l'inclusione:

Art. 3: uguaglianza

Art. 34: diritto allo studio

Art.32: diritto alla salute;

Art. 38: diritto all'assistenza e avviamento professionale

Artt. 30 e 38: diritto all'educazione

- **LEGGE 118/71**:

Art. 28: "*Provvedimenti per la frequenza scolastica*": principio dell'inserimento degli alunni con disabilità in classi normali.

- **LEGGE 517 del 4/08/77**: avvio del principio dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, abolendo le classi differenziali.

- **SENTENZA CORTE COSTITUZIONALE N. 215 DEL 1987**: estende il diritto all'integrazione degli alunni handicappati a tutta la scuola secondaria superiore, mentre fino a quell'anno era previsto solo per la scuola dell'obbligo e la scuola materna.

- **C.M. n. 262/88**: è la "magna Charta" dell'integrazione scolastica

- **LEGGE 104/92**: "*Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*". In particolare, per quanto concerne il diritto all'istruzione e all'educazione si vedano gli **articoli 12,13, 14, 15 e 16** che rappresentano ancora oggi un punto di riferimento fondamentale per il raggiungimento della qualità dell'integrazione scolastica e per la definizione del ruolo e delle competenze degli insegnanti di sostegno specializzati.

- **DPR del 24 febbraio 1994** "*Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap*". Il decreto fissa le linee di indirizzo e coordinamento delle Regioni per disciplinare i compiti delle Unità Sanitarie Locali in relazione alla diagnosi funzionale, del profilo dinamico funzionale di cui al comma 5 e 6 art. 12 L. 104/92.

- **Testo Unico L. 297/94**: L'assegnazione dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe rappresenta la "vera" natura del ruolo che egli svolge nel processo di integrazione.

- **LEGGE n. 17 del 28/01/1999** "*Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*". La legge apporta modifiche e integrazione agli articoli 13 e 16 della Legge quadro 104/92 in favore degli studenti handicappati iscritti all'università.
- **NOTA n. 4274 del 4 agosto 2009** "*Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*"
- **NOTA MINISTERIALE prot. n. 4798 del 25 luglio 2015**: ribadisce la necessità del coinvolgimento di tutto il personale docente, curriculare e per le attività di sostegno.

2. NORME INTERNAZIONALI SULL'INTEGRAZIONE

- **CONVENZIONE ONU del 20/11/1959**: modello sociale della disabilità centrato sui diritti umani delle persone con disabilità.
- La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (ONU) rappresenta un importante risultato raggiunto dalla comunità internazionale.
- Nei suoi principi ispiratori la Convenzione non riconosce "nuovi" diritti alle persone con disabilità, ma assicura che queste possano godere, sulla base degli ordinamenti degli Stati di appartenenza, degli stessi diritti riconosciuti agli altri consociati, in applicazione dei principi generali di pari opportunità per tutti.
 - ▶ Il Parlamento italiano con la **Legge n. 18 del 3 marzo 2009** ha ratificato la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.
- **ASSEMBLEA MONDIALE DELLA SANITÀ** ha elaborato dei sistemi di classificazione dei deficit:
 - ▶ **DALL' ICIDH (1980)**: descrizione gli effetti del deficit sulla persona e sulla sua partecipazione sociale.
 - ▶ **ALL' ICF (2001)**: inclusione dipende dalle capacità integrative della persona disabile e dell'ambiente sociale e comunitario in cui essa vive.

3. GLI IMPEGNI IN TEMA DI DISABILITA' PRESI DALLA COMUNITA' EUROPEA

- **La Carta Sociale europea del 1961**: garantisce più diritti sociali ed economici con l'intento di completare la Convenzione europea dei diritti dell'uomo.
- **Carta dei Diritti sociali fondamentali dei lavoratori del 1989**: questo documento contiene una disposizione molto importante sulle persone disabili: *“Ogni persona handicappata, a prescindere dall'origine o dalla natura dell'handicap deve poter beneficiare di concrete misure aggiuntive intese a favorire l'inserimento sociale e professionale. Tali misure devono riguardare la formazione professionale, l'ergonomia, l'accessibilità, la mobilità, i mezzi di trasporto e l'alloggio e devono essere in funzione delle capacità degli interessati”*.
- **Il Trattato di Amsterdam del 1995**: pone per la prima volta il problema dell'invalidità nel quadro della clausola generale di *“no discrimination”*. Impone pari opportunità, mutua assistenza e l'obbligo di combattere la discriminazione delle persone con disabilità ai paesi membri e alle istituzioni comunitari.
- **Il Fondo Sociale Europeo (F.S.E.) e il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (F.R.S.R.)** finanziano azioni concernenti attività di formazione professionale, interventi per l'inserimento lavorativo, creazione di posti di lavoro autonomo, iniziative di orientamento e di consulenza per il reinserimento dei disoccupati. I destinatari possono essere giovani in attesa di occupazione e disoccupati.

4. ATTACCHI AL MODELLO INTEGRATIVO ITALIANO

- **PROPOSTA Fondazione Agnelli del 2011** sullo “stato di salute dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità”:
 - Pesanti tagli alla scuola: ricadute sui processi di inclusione e di educazione-formazione degli alunni più deboli e in difficoltà.
- **Riforma Gelmini (133/2008)**
- **Provvedimenti legislativi (ad es. la legge 244/2007)**

5. ORGANIZZAZIONE DELL'INCLUSIONE

L'inclusione diventa una scelta irrinunciabile per rispondere adeguatamente ai crescenti BES di una scuola per tutti (disabilità, difficoltà, svantaggi)

• **LEGGE n. 328 dell'08/11/2000** "*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*". In particolare l'articolo 14 prevede "*per realizzare la piena integrazione delle persone disabili di cui all'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale*".

• **LEGGE n. 170 dell'8/10/2010 sui DSA**: "*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*".

○ Linee guida con Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.

○ Intesa Conferenza Stato-Regioni del 25 luglio 2012.

• **DIRETTIVA M. del 27 dicembre 2012** "*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale*": istituisce i GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione che nell'art. 15 della legge 104/92 erano Gruppi di Lavoro per l'Integrazione). La finalità è di potenziare la cultura dell'inclusione per realizzare il diritto allo studio di tutti.

• **C.M. n. 8 del 6 marzo 2013**: suggerisce azioni a livello di singola istituzione scolastica e costituzione del GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) esteso alle problematiche relative a tutti i BES.

• **Nota n.1551 del 27 giugno 2013**: PIANO ANNUALE INCLUSIVITA' (P.A.I.)

• **Nota n. 2563 del 22 novembre 2013**: "*Chiarimenti di applicazione alla Direttiva del 27.12.2012*".

▶ Piano annuale per l'inclusione (PAI, da redigere al termine di ogni anno scolastico, approvare nel Collegio dei Docenti di giugno ed è parte integrante del POF).

▶ Gruppi di lavoro per l'inclusione.

▶ Organizzazione territoriale per l'inclusione (Legge n. 35 del 4/4/2012: creazione di una rete di scuole- polo per l'inclusione) e rapporti con CTI (Centri Territoriali per

l’Inclusione) e CTS (Centri territoriali di Supporto) e i GLIP (Gruppi di lavoro interistituzionali: art. 15 legge n.104/92).

• **LEGGE n. 107 del 13 luglio 2015** “La Buona Scuola” (entrata in vigore il 16/07/2015).

Questa legge ha dato una delega in bianco al governo in merito all’inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali. **L’inclusione scolastica diventa un tema condiviso.**

Comma 7 lettera “1”: *“Potenziamento dell’inclusione scolastica del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati”*.

Comma 24: *“L’insegnamento delle materie scolastiche agli studenti con disabilità è assicurato anche attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica”*.

Comma 84: *“Il dirigente scolastico, nell’ambito dell’organico dell’autonomia assegnato e delle risorse, anche logistiche, disponibili, riduce il numero di alunni e di studenti per classe rispetto a quanto previsto dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81, allo scopo di migliorare la qualità didattica anche in rapporto alle esigenze formative degli alunni con disabilità”*.

Comma 181, lettera “c”: *“Promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione”*. L’inclusione diventa una responsabilità diffusa all’interno del corpo docente e non docente.

• **LEGGE n. 134 del 18/08/2015** *“Disposizioni in materia di diagnosi, cura e abilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e di assistenza alle famiglie”*.

6. DIRITTO AL LAVORO

► INSERIMENTO LAVORATIVO:

• **La Legge 28 febbraio 1987, n.56**. (Norme sull’organizzazione del mercato del lavoro), specifica le norme in materia di collocamento ordinario. In particolare **l’art. 5, lettera d)** della legge prevede la possibilità, da parte della CRI (Commissione Regionale per l’Impiego), di predisporre programmi di inserimento lavorativo per portatori di handicap,

prevedendo attività formative sulla scorta di programmi di assunzione disposti dalle imprese con la consulenza dell'operatore sociale.

- **Il Decreto Interministeriale 9 luglio 1992.** *Applicazione art. 13 Legge 104/1992 sui criteri per la stipula degli accordi di programma.* Il Decreto specifica gli accordi di programma in ambito provinciale e comunale, avvalendosi anche di “Enti convenzionati” (art. 5)

- **La Legge 8 novembre 1991, n. 381** (*Disciplina delle Cooperative sociali.*), specifica all'art. 4 il concetto di “Persone svantaggiate” e disciplina l'inserimento lavorativo di soggetti disabili presso cooperative sociali.

► **ORGANIZZAZIONE TERRITORIO:**

- **Il DPR 24 luglio 1977, n. 616** rappresenta l'*Attuazione delega alla Legge 382/1975 (Norme sull'ordinamento regionale e sulla organizzazione della pubblica amministrazione)*. Nel DPR è decretato il “*Trasferimento e deleghe delle funzioni amministrative dello Stato*” (art.1), sono attribuite le province, i comuni, le comunità montane e le Regioni, individuando specifiche norme di attuazione in diversi settori (economico, finanziario, sicurezza, istruzione, sanità, ecc).

- **La Legge 24 giugno 1997, n. 196.** (*Norme in materia di promozione dell'occupazione*), all'art. 18, lettera d), prevede i tirocini formativi ed orientativi della durata massima di 24 mesi a favore di soggetti con handicap vincitori di concorsi.

- **Il DECRETO MINISTERIALE 25 marzo 1998, N. 142** *Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'art. 18 della L. 24/6/1997, N. 196, sui tirocini formativi e di orientamento.*

- **Legge 12 marzo 1999, n. 68.** (*Norme per il diritto al lavoro dei disabili*) **Alla Legge n. 68 del 1999 sono susseguiti una serie di decreti:**

- **Decreto 22 novembre 1999** “*Disciplina della trasmissione dei prospetti informativi da parte dei datori di lavoro soggetti alla disciplina in materia di assunzioni obbligatorie di cui alla legge 12 marzo 1999, n. 68*” (G.U. n. 295 del 17.12.1999).

- **Decreto 10 gennaio 2000** “*Disciplina generale del collocamento obbligatorio*” “*Individuazione di qualifiche equipollenti a quella del centralinista telefonico non vedente, ai fini dell'applicazione della Legge 29 marzo 1985, n.113, ai sensi di quanto disposto dall'art.45, comma 12, della Legge 17 maggio 1999, n.144*” (G.U. n. 37 del 15.02.2000).

○ **Decreto 13 gennaio 2000, n. 91** *Regolamento recante norme per il funzionamento del Fondo nazionale per il diritto al lavoro dei disabili, istituito dall'articolo 13, comma 4, della legge 12 marzo 1999, n. 68. (G.U. n. 88 del 14.04.2000).*

○ **D.P.C.M. 13 gennaio 2000** *Atto di indirizzo e coordinamento in materia di collocamento obbligatorio dei disabili, a norma dell'art. 1, comma 4, della legge 12 marzo 1999, n. 68. (G.U. n. 43 del 22.02.2000).*

• **Il DPR 25 marzo 1999, n. 70.** *Regolamento recante disciplina del telelavoro nelle pubbliche amministrazioni, a norma dell'articolo 4, comma 3, della legge 16 giugno 1998, n. 191, regola il Telelavoro definendolo come “lavoro a distanza” e specificando, negli articoli i progetti, le assegnazioni, le postazioni, le regole tecniche ed il trattamento economico e normativo.*

○ **Decreto Ministro del Lavoro 28 febbraio 2000.** *(Disposizioni relative alle esperienze professionali richieste per lo svolgimento delle funzioni di tutore aziendale ai sensi dell'articolo 16, comma 3, della legge n. 196 del 24 giugno 1997 recante: “Norme in materia di promozione dell'occupazione).*

○ **Decreto Ministro del Lavoro 15 maggio 2000** *Autorizzazione alla gradualità degli adempimenti in materia di assunzioni obbligatorie ai sensi dell'art. 4, comma 11-bis, della legge 19 luglio 1993, n. 236. (G.U. 29 novembre 2000, n.279).*

○ **Decreto Ministro del Lavoro 7 luglio 2000, n. 357** *Regolamento recante: “Disciplina dei procedimenti relativi agli esoneri parziali dagli obblighi occupazionali di cui alla legge 12 marzo 1999, n.68“(G.U. 4 dicembre 2000, n.357).*

○ **Decreto 26 settembre 2000** *Ripartizione tra le regioni delle risorse finanziarie del Fondo per il diritto al lavoro dei disabili, istituito dall'art. 13, comma 4, della legge 12 marzo 1999, n. 68. (G.U. n. 244 del 18.10.2000)*

• **DPR 10 ottobre 2000, n. 333.** *Regolamento di esecuzione della legge del 12 marzo 1999, n. 68 recante norme per il diritto al lavoro dei disabili. Il Decreto regola l'iscrizione negli elenchi dei soggetti disabili negli elenchi del collocamento obbligatorio (art.1), l'obbligo e le quote di riserva (art. 2 e 3), le modalità di assunzione (art. 6), le graduatorie (art. 9) e le Convenzioni tra datori di lavoro privati, cooperative sociali o disabili liberi professionisti e servizio competente (art. 10).*

D.L. 15 aprile 2005, n. 77 *Definizione delle norme generali relative all'alternanza Scuola-Lavoro a norma dell'art. 4 della L. 53/2003. Il D.L. reca le norme in disciplina di*

alternanza scuola-lavoro specifica le sanzioni per i datori di lavoro che non rispettano le quote di riserva per l'assunzione dei disabili. L'art. 4 del decreto legislativo precisa che, per i soggetti disabili, i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro devono essere dimensionati al Profilo Funzionale e al Piano Educativo Individualizzato.

Il Decreto 12 dicembre 2005 *Adeguamento dell'importo delle sanzioni amministrative di cui all'articolo 15 della legge 12 marzo 1999, n. 68.* Specifica le sanzioni per i datori di lavoro che non rispettano le quote di riserva per l'assunzione dei disabili.

Legge sul Protocollo Welfare n. 247 del 2007 *Norme di attuazione del Protocollo del 23 luglio 2007 su previdenza, lavoro e competitività per favorire l'equità e la crescita sostenibili, nonché ulteriori norme in materia di lavoro e previdenza sociale.*

• **La Convenzione Onu del 1959**, specifica il Diritto al lavoro dei disabili all'art. 27 "Lavoro ed Occupazione": Gli Stati Parti devono garantire e favorire l'esercizio del diritto al lavoro, anche a coloro i quali hanno subito una disabilità durante l'impiego, prendendo appropriate iniziative – anche attraverso misure legislative – in particolare al fine di:

a) Vietare la discriminazione fondata sulla disabilità per tutto ciò che concerne il lavoro in ogni forma di occupazione, in particolare per quanto riguarda le condizioni di reclutamento, assunzione e impiego, la continuità dell'impiego, l'avanzamento di carriera e le condizioni di sicurezza e di igiene sul lavoro.

b) Proteggere il diritto delle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri, di beneficiare di condizioni lavorative eque e favorevoli, compresa la parità di opportunità e l'uguaglianza di remunerazione per un lavoro di pari valore, condizioni di lavoro sicure e salubri, la protezione da molestie e le procedure di composizione delle controversie.

c) Garantire che le persone con disabilità siano in grado di esercitare i propri diritti di lavoratori e sindacali su base di uguaglianza con gli altri

d) Consentire alle persone con disabilità di avere effettivo accesso ai programmi di orientamento tecnico e professionale, ai servizi per l'impiego e alla formazione professionale e continua.

e) Promuovere opportunità di impiego e l'avanzamento di carriera per le persone con disabilità nel mercato del lavoro, quali l'assistenza nella ricerca, nell'ottenimento e nel mantenimento di un lavoro, e nella reintegrazione nello stesso.

f) Promuovere opportunità di lavoro autonomo, l'imprenditorialità, l'organizzazione di cooperative e l'avvio di attività economiche in proprio

- g) Assumere persone con disabilità nel settore pubblico.
- h) Favorire l'impiego di persone con disabilità nel settore privato attraverso politiche e misure adeguate che possono includere programmi di azione antidiscriminatoria, incentivi e altre misure.
- i) Garantire che alle persone con disabilità siano forniti accomodamenti ragionevoli nei luoghi di lavoro.
- j) Promuovere l'acquisizione, da parte delle persone con disabilità, di esperienze lavorative nel mercato del lavoro.
- k) Promuovere programmi di orientamento e riabilitazione professionale, di mantenimento del posto di lavoro e di reinserimento nel lavoro per le persone con disabilità.

ENGLISH LEGISLATION

The UNESCO Salamanca Statement: In June 1994 representatives of 92 governments and 25 international organisations formed the World Conference on Special Needs Education, held in Salamanca, Spain. They agreed a dynamic new **Statement** on the education of all disabled children, which called for inclusion to be the norm. In addition, the Conference adopted a new **Framework for Action**, the guiding principle of which is that ordinary schools should accommodate all children, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. All educational policies, says the Framework, should stipulate that disabled children attend the neighbourhood school 'that would be attended if the child did not have a disability.

Education for All: The Statement begins with a commitment to Education for All, recognising the necessity and urgency of providing education for all children, young people and adults 'within the regular education system.' It says those children with special educational needs 'must have access to regular schools' and adds: "regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost effectiveness of the entire education system.

The World Conference went on to call upon all governments to:

. give the 'highest policy and budgetary priority' to improve education services so that all children could be included, regardless of differences or difficulties.

."Adopt as a matter of law or policy the principle of inclusive education" and enrol all children in ordinary schools unless there were compelling reasons for doing otherwise.

. Develop demonstration projects and encourage exchanges with countries with inclusive schools.

. Ensure that organisations of disabled people, along with parents and community bodies, are involved in planning decision-making.

. Put greater effort into pre-school strategies as well as vocational aspects of inclusive education.

. Ensure that both initial and in-service teacher training address the provision of inclusive education.

The Statement also calls on the international community to endorse the approach of inclusive schooling and to support the development of special needs education as an integral part of

all education programmes. In particular it calls on UNESCO, UNICEF, UNDP and the World Bank for this endorsement. It asks for the United Nations and its specialised agencies to 'strengthen their inputs for technical co-operation' and improve their networking for more efficient support to integrated special needs provision. Non-governmental organisations are asked to strengthen their collaboration with official national bodies and become more involved in all aspects of inclusive education.

The UK has ratified the following international human rights treaties which place the Government under an obligation to provide education free from discrimination:

- UN Convention on the Rights of the Child (ratified by the UK in 1991)
- UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (ratified in 1986)
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ratified in 1976)
- International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (ratified in 1969)
- UNESCO Convention against discrimination in education

In March 2007, the UK signed the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, but as at March 2008 had not ratified it.

Regional human rights instruments also confirm the right to education free from discrimination. These include the European Social Charter and Revised Social Charter and the First Protocol to the European Convention on Human Rights. The UK ratified the European Social Charter in 1962, but as of July 2008 had not ratified the Revised Charter. The European Convention on Human Rights was incorporated into UK law in the Human Rights Act 1998.

Equality Act 2010: Under the Equality Act 2010, it is unlawful for any education provider, including a private or independent provider, to discriminate between pupils on grounds of disability, race, sex, gender reassignment, pregnancy and maternity, religion or belief, or sex.

Discrimination on these grounds (known as “protected characteristics”) is unlawful in relation to prospective pupils (admissions arrangements), pupils at the school including absent or temporarily excluded pupils, and former pupils who have a continuing relationship with the school.

The Act defines discrimination in four ways:

1. Direct discrimination occurs when a pupil is treated less favourably than another pupil because of a protected characteristic. It is always unlawful, with certain exceptions, e.g. with regard to single-sex schools. The law also prohibits:

□ Direct discrimination by association, when a pupil is treated less favourably because of his/her association with another person who has a protected characteristic (but this does not apply to pregnancy and maternity, see below).

□ Direct discrimination based on perception, when a pupil is treated less favourably because of being mistakenly seen as having a protected characteristic

□ Discrimination because of pregnancy and maternity, where a female pupil is treated less favourably because she is or has been pregnant or has given birth in the last 26 weeks or is breastfeeding a baby under 26 weeks old (if the baby is older than 26 weeks, unfavourable treatment would be classed as direct sex discrimination).

2. Indirect discrimination occurs when treating all pupils in the same way results in putting pupils with a protected characteristic at a disadvantage. It depends on the following conditions being met:

□ a provision, criterion or practice is applied equally to all relevant pupils, including those with a protected characteristic, and

□ the provision, criterion or practice puts pupils sharing a protected characteristic at a disadvantage compared to other relevant pupils, and

□ the provision, criterion, practice or rule puts the particular pupil concerned at a disadvantage, and

□ the school cannot demonstrate that the provision, criteria or practice is justified as a “proportionate means of achieving a legitimate aim”.

3. Discrimination arising from disability occurs when a disabled pupil is treated unfavourably because of something related to his/her disability (as distinct from being because of the disability itself, which would be direct discrimination as above) and such treatment cannot be justified. The following conditions must be met:

□ The disabled pupil is treated in a way which puts him/her at a disadvantage

□ The treatment relates to the pupil’s disability

□ The treatment cannot be justified as “a proportionate means of achieving a legitimate aim”.

4. Failure to make reasonable adjustments for disabled people. There has been a duty on responsible bodies of schools to make reasonable adjustments for disabled pupils and prospective pupils since 1995. The new Act extends the duty so that a school must also provide auxiliary aids and services, but as at November 2010 this element is yet to come into force.

The main laws relating to disability discrimination and to special educational needs in education are:

- [Equality Act 2006](#)
- [Disability Discrimination Act 2005](#)
- [Disability Discrimination \(Public Authorities\) \(Statutory Duties\) Regulations 2005, SI No. 2966](#)
- [Special Educational Needs and Disability Act 2001](#)
- [Education Act 1996](#)
- [Disability Discrimination Act 1995](#)

In 2006, the “disability equality duty” came into force, as introduced by the **Disability Discrimination Act 2005**. This puts a general duty on public authorities – including schools and further and higher education institutions – to promote disability equality. Regulations published under the Act put a specific duty on public authorities to prepare and publish a disability equality scheme which gives details of how disability equality is being promoted. Schools must have regard to the need to:

- a. promote equality of opportunity between disabled and other people;
- b. eliminate discrimination and harassment, promote positive attitudes to disabled people;
- c. encourage participation by disabled people in public life; and
- d. take steps to meet disabled people’s needs, even if this requires more favourable treatment.

Under schedule 27 paragraph 3 of the Education Act, there are three conditions for complying with parental preference in the schooling of children with statements of special educational needs, namely that the school is suitable to the child’s “age, ability or aptitude or to his special educational needs”, that attendance is compatible with “efficient education for the children with whom he would be educated” and that attendance is compatible with the “efficient use of resources”. In fact, the law elsewhere recognises, in relation to all children, “the general principle that pupils are to be educated in accordance with the wishes of their parents, so far as that is compatible with the provision of efficient instruction and training and the avoidance of unreasonable public expenditure” (section 9, Education Act 1996). Re-emphasising this in the context of disabled children suggests an additional right to parents of disabled children to veto the inclusive education their child has a right to and is in this sense discriminatory.

The following information reflects UK law before 1 October 2010, when the Equality Act 2010 came into force, and will be updated in due course. In the meantime, please see the [Equality Act 2010](#) page for further details.

The main laws relating to sex discrimination in education are:

- [Equality Act 2006](#)

- [Sex Discrimination Act 1975 \(Public Authorities\) \(Statutory Duties\) \(Scotland\) Order 2007 \(the Scottish Order\)](#)
- [Sex Discrimination Act 1975 \(Public Authorities\) \(Statutory Duties\) Order 2006](#)
- [Sex Discrimination Act 1975](#)

The main laws relating to racial discrimination in education are:

- [Race Relations Act 1976 \(PDF\)](#)
- [Race Relations \(Amendment\) Act 2000](#)
- [Race Relations Act 1976 \(Statutory Duties\) Order 2001](#)
- [Race Relations Act 1976 \(Statutory Duties\) \(Scotland\) Order 2002](#)
- [Race Relations Act 1976 \(Amendment\) Regulations 2003/1626](#)

Children's right to inclusive education is widely recognised in international human rights law. All relevant international human rights instruments recognise the right to education without discrimination on any grounds, including gender, disability, ethnic background, and other aspects of identity.

The most widely ratified human rights instrument worldwide is the UN Convention on the Rights of the Child, which is increasingly taken as setting the standards for all issues relating to children. The most recently adopted instrument is the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which explicitly states that education for disabled children should be inclusive. These and other key treaties supporting children's right to inclusive education are binding on the states which have ratified them.

- [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities \(2006\)](#)
- [International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families \(1990\)](#)
- [UN Convention on the Rights of the Child \(1989\)](#)
- [UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women \(1979\)](#)
- [International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights \(1966\)](#)
- [International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination \(1965\)](#)
- [UNESCO Convention against Discrimination in Education \(1960\)](#)

The First Protocol (1952) to the European Convention on Human Rights includes the right to education (article 2): "No person shall be denied the right to education. In the exercise of any functions which it assumes in relation to education and to teaching, the State shall respect

the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religious and philosophical convictions”.

When the UK ratified the European Convention and the First Protocol, it entered a reservation to the education article, stating that it is accepted ‘only in so far as it is compatible with the provision of efficient instruction and training and the avoidance of unreasonable public expenditure’. The article, with its reservation, has been incorporated into UK law in the Human Rights Act (1998).

The **Convention on the Rights of Persons with Disabilities** (2006 in force in 2008) covers the rights of disabled people. Article 5 recognises the right to equality and non-discrimination; article 7 makes special provision for children; article 24 asserts the right to inclusive education.

The **UN Convention on the Rights of the Child** (1989, in force 1990) covers the rights of children. Article 2 asserts the right to enjoyment of these rights without discrimination; article 23 makes special provision for disabled children; articles 28 and 29 detail the right to education.

The **UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women** (1979, in force 1981) covers the rights of women, including girls, to enjoy all human rights without discrimination on grounds of gender. Article 1 defines discrimination; article 10 recognises the right to education without discrimination; article 14 refers to education for women living in rural areas.

UNESCO Convention against discrimination in education: This Convention addresses many aspects of discrimination in education. It covers the issues of separate schools based on language, gender, and religion, and of private schools. It is also a cornerstone of UNESCO’s ‘Education for All’ movement.

Article 1 states: “For the purpose of this Convention, the term ‘discrimination’ includes any distinction, exclusion, limitation, or preference which, being based on race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, economic condition or birth, has the purpose or effect of nullifying or impairing equality of treatment in education”.

Article 2: “When permitted in a State, the following situations shall not be deemed to constitute discrimination, within the meaning of article 1 of this Convention:

- a. The establishment or maintenance of separate educational systems or institutions for pupils of the two sexes, if these systems or institutions offer equivalent access to education, provide a teaching staff with qualifications of the same standard as well as school premises and equipment of the same quality, and afford the opportunity to take the same or equivalent courses of study.

- b. The establishment or maintenance, for religious or linguistic reasons, of separate educational systems or institutions offering an education which is in keeping with the wishes of the pupil's parents or legal guardians, if participation in such systems or attendance at such institutions is optional and if the education provided conforms to such standards as may be laid down or approved by the competent authorities, in particular for education of the same level.
- c. The establishment or maintenance of private educational institutions, if the object of the institutions is not to secure the exclusion of any group but to provide educational facilities in addition to those provided by the public authorities, if the institutions are conducted in accordance with that object, and if the education provided conforms with such standards as may be laid down or approved by the competent authorities, in particular for education of the same level.”

Article 3: “In order to eliminate and prevent discrimination within the meaning of this Convention, the States Parties thereto undertake:

- a. To abrogate any statutory provisions and any administrative instructions and to discontinue any administrative practices which involve discrimination in education.
- b. To ensure, by legislation where necessary, that there is no discrimination in the admission of pupils to educational institutions.
- c. Not to allow any differences of treatment by the public authorities between nationals, except based on merit or need, in the matter of school fees and the grant of scholarships or other forms of assistance to pupils and necessary permits and facilities for the pursuit of studies in foreign countries.
- d. Not to allow, in any form of assistance granted by the public authorities to educational institutions, any restrictions or preference based solely on the ground that pupils belong to a particular group.
- e. To give foreign nationals resident within their territory the same access to education as that given to their own nationals.”

Article 4: “The States Parties to this Convention undertake furthermore to formulate, develop and apply a national policy which, by methods appropriate to the circumstances and to national usage, will tend to promote equality of opportunity and of treatment in the matter of education and in particular:

- a. To make primary education free and compulsory; make secondary education in its different forms generally available and accessible to all; make higher education equally

accessible to all based on individual capacity; assure compliance by all with the obligation to attend school prescribed by law.

- b. To ensure that the standards of education are equivalent in all public education institutions of the same level, and that the conditions relating to the quality of education provided are also equivalent.
- c. To encourage and intensify by appropriate methods the education of persons who have not received any primary education or who have not completed the entire primary education course and the continuation of their education based on individual capacity.
- d. To provide training for the teaching profession without discrimination.”

Article 5: “The States Parties to this Convention agree that:

- a. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms; it shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.
- b. It is essential to respect the liberty of parents and, where applicable, of legal guardians, firstly to choose for their children institutions other than those maintained by the public authorities but conforming to such minimum educational standards as may be laid down or approved by the competent authorities and, secondly, to ensure in a manner consistent with the procedures followed in the State for the application of its legislation, the religious and moral education of the children in conformity with their own convictions; and no person or group of persons should be compelled to receive religious instruction inconsistent with his or their conviction;
- c. It is essential to recognize the right of members of national minorities to carry on their own educational activities, including the maintenance of schools and, depending on the educational policy of each State, the use or the teaching of their own language, provided however:
 - i. That this right is not exercised in a manner which prevents the members of these minorities from understanding the culture and language of the community as a whole and from participating in its - activities, or which prejudices national sovereignty.
 - ii. That the standard of education is not lower than the general standard laid down or approved by the competent authorities; and
 - iii. That attendance at such schools is optional.

PROGETTO DI RICERCA PER UNA SCUOLA INCLUSIVA

Dottorato di Ricerca in Filosofia e Scienze dell'Educazione

Università di Valencia

Il seguente questionario è rivolto agli alunni disabili di scuola primaria. Costruito in linea con le tre Dimensioni individuate nell'Index per l'Inclusione:

Dimensione A: creare culture inclusive

Dimensione B: produrre politiche inclusive

Dimensione C: sviluppare pratiche inclusive.

Vi chiediamo cortesemente di compilare il questionario mediante una crocetta [X] o una risposta aperta negli spazi predisposti e spedire il file al seguente indirizzo: tiziana.natoli@yahoo.it

Sono:

Maschio

Femmina

Frequento la classe:

Prima

Seconda

Terza

Quarta

Quinta

A1. Tutti i nuovi compagni vengono aiutati a trovarsi bene a scuola.

Sì

Abbastanza

No

A2. Quando non riesco a fare una cosa i miei compagni mi aiutano.

Sì

Abbastanza

No

A3. Gli insegnanti ascoltano con piacere le mie idee.

Sì

Abbastanza

No

A4. Quando ho un problema o non riesco a fare qualcosa gli insegnanti mi aiutano.

Sì

Abbastanza

No

A5. Mi piace stare a scuola.

Sì

Abbastanza

No

A6. Quando i miei compagni non riescono a fare una cosa io li aiuto.

Sì

Abbastanza

No

A7. La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola.

Sì

Abbastanza

No

A8. I bambini che hanno difficoltà vengono trattati con rispetto in questa scuola.

Sì

Abbastanza

No

B1. Penso che gli insegnanti si comportino bene quando riprendono un compagno che si è comportato male.

Sì

Abbastanza

No

B2. Penso che gli insegnanti si comportino bene quando premiano un compagno che è stato bravo.

Sì

Abbastanza

No

B3. Credo che le regole in classe siano giuste.

Sì

Abbastanza

No

B4. Quando i miei compagni litigano, l'insegnante riesce a fargli fare pace.

Sì

Abbastanza

No

B5. La scuola fa bene a richiamare i bambini che si comportano molto male.

Sì

Abbastanza

No

B6. Ho paura di essere trattato male dai compagni.

Sì

Abbastanza

No

B7. Alcuni bambini della mia classe chiamano altri con brutte parole.

Sì

Abbastanza

No

B8. Se qualcuno mi tratta male o mi vuole picchiare, lo dico all'insegnante.

Sì

Abbastanza

No

C1. A scuola lavoro insieme a un compagno/a o lavoriamo in gruppo.

Sì

Abbastanza

No

C2. Mi piace lavorare in tutte le materie.

Sì

Abbastanza

No

C3. Quando non riesco a fare una cosa chiedo aiuto all'insegnante.

Sì

Abbastanza

No

C4. Gli insegnanti non mi sgridano quando sbaglio se vedono che mi sto impegnando.

Sì

Abbastanza

No

C5. Gli insegnanti e il personale scolastico sono tutti gentili con me e con i miei compagni.

Sì

Abbastanza

No

C6. Il mio lavoro e quelli dei miei compagni sono esposti sulle pareti dell'aula.

Sì

Abbastanza

No

C7. Quando ho dei compiti a casa so come li devo fare.

Sì

Abbastanza

No

C8. Faccio sempre i compiti a casa.

Sì

Abbastanza

No

Grazie per la collaborazione

PROGETTO DI RICERCA PER UNA SCUOLA INCLUSIVA

Dottorato di Ricerca in Filosofia e Scienze dell'Educazione

Università di Valencia

Il seguente questionario è rivolto ai genitori di alunni disabili di scuola primaria. Costruito in linea con le tre Dimensioni individuate nell'Index per l'Inclusione:

Dimensione A: creare culture inclusive

Dimensione B: produrre politiche inclusive

Dimensione C: sviluppare pratiche inclusive.

Le chiediamo cortesemente di compilare il questionario mediante una crocetta [X] o una risposta aperta negli spazi predisposti e spedire il file al seguente indirizzo: tiziana.natoli@yahoo.it

Mio figlio frequenta la scuola Primaria di _____

A1. La scuola accoglie positivamente tutti gli alunni, le famiglie, gli altri membri della comunità locale.

- Si
 Abbastanza
 No

A2. È presente un sentimento di accettazione di tutti gli alunni, indipendentemente dalla storia personale, dalle capacità e dalle disabilità.

- Si
 Abbastanza
 No

A3. Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto.

- Si
 Abbastanza
 No

A4. Gli insegnanti collaborano tra loro.

- Si
 Abbastanza
 No

A5. C'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie.

- Si
 Abbastanza
 No

A6. Gli alunni si aiutano l'un l'altro: cercano e offrono aiuto ai compagni quando necessario.

- Si
 Abbastanza
 No

A7. Gli alunni hanno fiducia di poter trovare negli insegnanti un sostegno efficace alle loro necessità.

- Si
Abbastanza
No

A8. A tutti gli alunni della scuola viene garantita la possibilità di compiere un positivo percorso di apprendimento.

- Si
Abbastanza
No

A9. Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica.

- Si
Abbastanza
No

B1. Tutti i ragazzi della comunità locale sono i benvenuti nella scuola.

- Si
Abbastanza
No

B2. Tutti gli alunni sono aiutati ad ambientarsi nella scuola.

- Si
Abbastanza
No

B3. Tutte le famiglie sono adeguatamente informate sulle attività e le pratiche scolastiche.

- Si
Abbastanza
No

B4. Tutte le famiglie vengono tenute in pari considerazione, indipendentemente dalla loro cultura o collocazione sociale.

- Si
Abbastanza
No

B5. Gli insegnanti si impegnano affinché la scuola sia un luogo in cui si viene volentieri.

- Si
Abbastanza
No

B6. Viene fatto tutto il possibile per prevenire e contrastare il bullismo.

- Si
Abbastanza
No

B7. Credo che la scuola mi tenga ben informato sui progressi di mio figlio.

- Si
Abbastanza
No

B8. Gli insegnanti affrontano le problematiche comportamentali degli alunni al fine di evitare demotivazione e abbandono.

- Si
Abbastanza
No

B9. Il personale di questa scuola incoraggia tutti gli alunni a dare il meglio di sé, non solo i più abili.

- Si
Abbastanza
No

C1. L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.

- Si
Abbastanza
No

C2. Le proposte didattiche sono flessibili e si adeguano alle reali esigenze della classe.

- Si
Abbastanza
No

C3. I docenti sono attenti agli aspetti emozionali, oltre che a quelli cognitivi, dell'apprendimento.

- Si
Abbastanza
No

C4. Ci sono incontri con personale scolastico, alunni, famiglie, in cui si affrontano in modo tempestivo i problemi prima che diventino rilevanti.

- Si
Abbastanza
No

C5. Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.

- Si
Abbastanza
No

C6. Mio figlio frequenta volentieri questa scuola.

- Si
- Abbastanza
- No

C7. Se comunico le mie preoccupazioni al personale, so di poter essere ascoltato.

- Si
- Abbastanza
- No

C8. Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento.

- Si
- Abbastanza
- No

C9. Il personale di sostegno si prodiga per aiutare tutti gli alunni in difficoltà.

- Si
- Abbastanza
- No

Grazie per la collaborazione

PROGETTO DI RICERCA PER UNA SCUOLA INCLUSIVA

Dottorato di Ricerca in Filosofia e Scienze dell'Educazione

Università di Valencia

Il seguente questionario è rivolto ai docenti di scuola primaria, curricolari e di sostegno, nelle cui classi è presente un alunno disabile..

*Le chiediamo cortesemente di compilare il questionario mediante una crocetta [X] o una risposta aperta negli spazi predisposti e spedire il file al seguente indirizzo: **tiziana.natoli@yahoo.it***

RUOLO PROFESSIONALE DELL' INTERVISTATO

docente curricolare docente di sostegno ispettore equipe direttiva di centri educativi

altri professionisti (psicopedagoga, educatore, etc.)

a tempo determinato a tempo indeterminato

con titolo di specializzazione per sostegno senza titolo di specializzazione per sostegno

- Presso quale Istituto svolge il suo lavoro di docente? Istituto _____ Città _____

- Da quanti anni svolge il lavoro in questo ruolo? Specificare numero: _____

- Svolge altre funzioni all'interno dell'Istituto? Si no Se si, quale/i? _____

- Se insegnante curricolare, precedentemente ha ricoperto anche il ruolo di docente di sostegno? Si No

1. Nella sua classe quanti alunni ci sono? _____

2. Nella sua classe, oltre all'alunno/a disabile, ci sono anche: DSA certificati Si No Quanti? _____

BES Si No Quanti? _____

3. Qual è la sua formazione iniziale? _____

4. Se dovesse partecipare ad un corso di aggiornamento, a quale ambito, tra quelli elencati, sarebbe maggiormente interessato? (Solo una scelta)

Linguistico Logico-matematico Antropologico Gestione della classe

Bisogni Educativi Speciali Inclusione Nuove tecnologie

5. Conosce la rete di supporto territoriale, creata per aiutare le istituzioni scolastiche nel difficile compito dell'inclusione e articolata a livello distrettuale con i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), a livello provinciale con i Centri Territoriali di Supporto (CTS)?

Conosco i Centri e li frequento Conosco i Centri ma non li frequento Non conosco i Centri

6. Come insegnante, quali metodologie didattiche utilizza per far acquisire gli apprendimenti?

(Indicare la frequenza: 1 sempre, 2 spesso, 3 poco, 4 mai, 5 non pertinente al contesto)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Lezione frontale | | | | | |
| Attività laboratoriali | | | | | |
| Attività di piccolo gruppo eterogeneo | | | | | |
| Attività di piccolo gruppo omogeneo | | | | | |
| Attività individuali 1 :1 | | | | | |
| Attività individuali al computer | | | | | |
| Attività individuali con schede | | | | | |
| Attività di apprendimento sul territorio | | | | | |
| Altro (specificare) | | | | | |

7. In classe, l'integrazione/inclusione dell'alunno disabile è facilitata da:

(legenda: 1 moltissimo; 2 molto; 3 abbastanza 4 poco; 5 per niente)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Gravità del deficit/ livello capacità dello studente | | | | | |
| Relazione e collaborazione con la famiglia | | | | | |
| Presenza di personale ausiliario formato e collaborativo | | | | | |
| Collaborazione fra gli/le insegnanti curricolari e gli/le insegnanti di sostegno | | | | | |
| Dai rapporti con il neuropsichiatra o con operatori ASL | | | | | |
| Da attività e progetti inclusivi | | | | | |
| Dalla presenza di laboratori vari e attrezzati | | | | | |
| Dalla conoscenza e presenza di collaborazioni con i centri di documentazione | | | | | |
| Dalla conoscenza e presenza di collaborazioni con le realtà del territorio | | | | | |
| Dalle competenze e motivazioni dell' insegnante di sostegno | | | | | |
| Dalla presenza di molte figure professionali che si occupino dello stesso studente | | | | | |
| Da compagni sensibilizzati al tema della disabilità e che svolgono attività di tutoraggio | | | | | |
| Dal tempo che lo studente disabile trascorre in classe con i compagni | | | | | |
| Altro specificare | | | | | |

8. In classe, l'integrazione/inclusione dell'alunno disabile è ostacolata da:

(legenda: 1 moltissimo; 2 molto; 3 abbastanza 4 poco; 5 per niente)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Gravità del deficit/ livello capacità dello studente | | | | | |
| Mancanza di relazione e collaborazione con la famiglia | | | | | |
| Scarsa collaborazione fra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno | | | | | |
| Dai rapporti con il neuropsichiatra o con operatori ASL | | | | | |
| Dalla mancanza di attività e progetti inclusivi | | | | | |
| Dalla mancanza di laboratori vari e attrezzati | | | | | |
| Dalla assenza dei centri di documentazione | | | | | |
| Dalla mancanza di collaborazioni con le realtà del territorio | | | | | |
| Dalle competenze e motivazioni dell'insegnante di sostegno | | | | | |
| Dalla presenza di molte figure professionali che si occupino dello stesso studente | | | | | |
| Da compagni poco sensibilizzati al tema della disabilità | | | | | |
| Dal poco tempo che lo studente disabile trascorre in classe con i compagni | | | | | |
| Altro specificare | | | | | |

9. In classe vengono messe in atto attività specifiche concordate tra docenti e/o progetti atti a favorire l'inclusione?

- Molte Abbastanza Poche Nessuna

10. Quali attività vengono svolte per favorire l'inclusione?

11. In classe si occupa anche di quegli alunni (BES) che, pur non avendo una certificazione, necessitano di essere seguiti individualmente?

- sempre spesso poco mai

12. Quali strategie didattiche utilizzate con gli alunni BES?

13. Come pensa che la presenza dell'insegnante di sostegno sia vissuta dagli studenti della sua classe? (massimo tre risposte)

- Con indifferenza
- Con curiosità
- Con rispetto e autorevolezza
- Come insegnante che aiuta l'insegnante curricolare
- Come insegnante che segue particolari attività
- Come insegnante che aiuta nei laboratori
- Come insegnante dello studente disabile
- Come insegnante degli studenti più in difficoltà
- Come un insegnante (che spiega, dà compiti, interroga, mette valutazioni sul registro elettronico a tutti gli alunni ...)
- Come insegnante con cui instaurare relazioni più informali, amicali e, magari confidenziali
- Altro (specificare) _____

14. Nell'elaborazione della sua progettazione didattica si confronta con...

(legenda: 1 sempre; 2 spesso; 3 abbastanza; 4 poco; 5 mai)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| nessuno | | | | | |
| i colleghi di team | | | | | |
| i colleghi delle classi parallele e/o del plesso | | | | | |
| i colleghi di altri plessi dell'istituto | | | | | |
| soggetti esterni alla scuola | | | | | |
| Altro (specificare) | | | | | |

15. Ritiene che il livello d'aiuto ricevuto da parte del dirigente della scuola sia:

- Elevato Buono Sufficiente Scarso

16. In generale, le piace essere insegnante nel suo ruolo attuale?

- molto abbastanza poco per niente

17. Quali sono le principali difficoltà che incontra all'interno della sua classe, nel promuovere, la piena inclusione di tutti gli alunni?

(Si possono indicare fino a tre motivazioni, in ordine di importanza)

18. Quali sono gli aspetti che favoriscono maggiormente l'istruzione inclusiva?

19. E' a conoscenza della Proposta di legge 2444 del 10-6-2014 che prevede "Norme per il miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali"?

- Sì No

20. Quali crede siano gli aspetti positivi e negativi di tale proposta di legge?

21. Esprima la sua opinione rispetto sulle seguenti proposte per il miglioramento dell'inclusione scolastica:

- Separazione delle carriere tra insegnanti con la creazione di un ruolo specifico per il sostegno, un percorso a senso unico che vincola i docenti a svolgere una sola mansione (curricolare o sostegno), senza possibilità di passaggio da un ruolo all'altro

- molto d'accordo d'accordo poco d'accordo per niente d'accordo

- Obbligo di permanenza nel ruolo del sostegno per un periodo non inferiore a dieci anni per i docenti specializzati in attività di sostegno con contratto a tempo indeterminato

- molto d'accordo d'accordo poco d'accordo per niente d'accordo

- Obbligo di continuità educativo-didattica per i docenti con incarico a tempo determinato, con sottoscrizione obbligatoria, di un contratto di lavoro biennale nella stessa sede, fermo restando la disponibilità della stessa

- molto d'accordo d'accordo poco d'accordo per niente d'accordo

- Formazione obbligatoria annuale sulla didattica inclusiva, non inferiore a 20 ore, per tutti i docenti, curricolari e di sostegno, assegnati a una classe in cui è presente un alunno con disabilità certificata

- molto d'accordo d'accordo poco d'accordo per niente d'accordo

- Cattedra mista sostegno-materia attraverso l'istituzione del doppio ruolo dell'insegnante di sostegno, che è sia esperto nella didattica speciale, sia esperto curricolare delle discipline per cui ha l'abilitazione. Si intende valorizzare il ruolo dell'insegnante di sostegno, riconferendogli anche la qualità di esperto disciplinare a tempo parziale, per renderlo un pari tra i propri colleghi.

molto d'accordo d'accordo poco d'accordo per niente d'accordo

- Utilizzare con più sistematicità nelle attività d'aula la didattica laboratoriale per l'acquisizione delle competenze teoriche di base

molto d'accordo d'accordo poco d'accordo per niente d'accordo

- Usare nei confronti dei ragazzi una valutazione formativa e non sommativa

molto d'accordo d'accordo poco d'accordo per niente d'accordo

- Analizzare l'organizzazione scolastica complessiva con l'aiuto dell'*Index per l'inclusione* per individuare e misurare i fattori di qualità e i processi di auto-miglioramento

molto d'accordo d'accordo poco d'accordo per niente d'accordo

Grazie per la collaborazione

RESEARCH PROJECT FOR AN INCLUSIVE SCHOOL

PhD in Philosophy and Educational
Sciences University of Valencia

The following questionnaire is addressed to primary, curricular and support teachers, in whose classes there is a disabled pupil. We kindly ask you to fill in the questionnaire by means of a cross [X] or an open reply in the spaces provided and send the file to the following address: tiziana.natoli@yahoo.it

PROFESSIONAL ROLE OF THE INTERVIEWER

- curricular teacher support teacher inspector management team of educational centres
- other professionals (psycho-pedagogist, educator, etc.)
- fixed-term indefinite
- with specialization title for support without specialization title for support

- In which Institute do you work as a teacher? Institute _____ City _____
- How many years have you been working in this role? Specify number: _____
- Do you carry out other functions within the Institute? Yes No If yes, which one (s)? _____
- If a curricular teacher, have you previously also held the role of support teacher? Yes No

1. How many pupils are there in your class? _____

2. In your class, in addition to the pupil / disabled person, there are also: DSA certificates Yes No How many? _____

BES Yes No How many? _____

3. What is your initial training? _____

4. If you were to participate in a refresher course, in which area, among those listed, would you be most interested? (Just a choice)

- Linguistic Logical-mathematical Anthropological Management of the class
- Special Educational Needs Inclusion New Technologies

5. Do you Know the territorial support network, created to help schools in the difficult task of inclusion and articulated at district level with the National Leaders of Education (NLEs), National Leaders of Governance (NLGs), Local Leaders of Education (LLEs), Specialist Leaders of Education (SLEs)?

- I know the Centres and I attend them I know the Centres but I do not attend them I do not know the Centres

6. As a teacher, what teaching methodologies do you use to acquire learning?

(Indicate the frequency: 1 always, 2 often, 3 little, 4 never, 5 not relevant to the context)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Frontal lesson | | | | | |
| Laboratory activities | | | | | |
| Small heterogeneous group activity | | | | | |
| Homogeneous small group activity | | | | | |
| Individual activities 1: 1 | | | | | |
| Individual computer activities | | | | | |
| Individual activities with cards | | | | | |
| Local learning activities | | | | | |
| Other (specify) | | | | | |

7. In the classroom, the integration / inclusion of the disabled pupil is facilitated by:

(legend: 1 very much; 2 very much; 3 quite a little; 5 not at all)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Deficit severity / student's ability level | | | | | |
| Relationship and collaboration with the family | | | | | |
| Presence of trained and collaborative auxiliary staff | | | | | |
| Collaboration between curricular teachers and support teachers | | | | | |
| From relationships with the neuropsychiatrist or with ASL operators | | | | | |
| From inclusive activities and projects | | | | | |
| From the presence of various and equipped laboratories | | | | | |
| From the knowledge and presence of collaborations with the documentation centres | | | | | |
| From the knowledge and presence of collaborations with the realities of the area | | | | | |
| From the skills and motivations of the support teacher | | | | | |
| From the presence of many professional figures who take care of the same student | | | | | |
| From companions sensitized to the issue of disability and who carry out tutoring activities | | | | | |
| From the time the disabled student spends in class with classmates | | | | | |
| Other (specify) | | | | | |

8. In the classroom, the integration / inclusion of the disabled pupil is hampered by:

(legend: 1 very much; 2 very much; 3 quite a little; 5 not at all)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Deficit severity / student's ability level | | | | | |
| Lack of relationship and collaboration with the family | | | | | |
| Poor collaboration between curricular teachers and support teachers | | | | | |
| From relationships with the neuropsychiatrist or with NHS operators | | | | | |
| From the lack of inclusive activities and projects | | | | | |
| From the lack of various and equipped laboratories | | | | | |
| From the absence of documentation centers | | | | | |
| From the lack of collaborations with the realities of the area | | | | | |
| From the skills and motivations of the support teacher | | | | | |
| From the presence of many professional figures who take care of the same student | | | | | |
| From companions not very sensitized to the issue of disability | | | | | |
| From the short time that the disabled student spends in class with classmates | | | | | |
| Other (specify) | | | | | |

9. Are specific activities agreed between teachers and / or projects aimed at promoting inclusion in class?

- Many Fairly Few None

10. What activities are carried out to encourage inclusion?

11. Does he also take care of those students in the classroom (BES) who, although not certified, need to be followed individually?

- always often little never

12. What teaching strategies do you use with BES pupils?

13. How do you think the presence of the support teacher is experienced by the students of your class? (maximum three answers)

- With indifference
 With curiosity
 With respect and authority
 As a teacher who helps the curricular teacher
 As a teacher who follows particular activities
 As a teacher who helps in the workshops
 As a teacher of the disabled student
 As a teacher of the most distressed students
 How a teacher (who explains, from homework, interrogates, puts assessments on the electronic register to all pupils ...)
 As a teacher with whom to establish more informal, friendly and perhaps confidential relationships
 Other (specify) _____

14. In the elaboration of his didactic planning he confronts ...

(legend: 1 always; 2 often; 3 fairly; 4 little; 5 never)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| nobody | | | | | |
| teammates | | | | | |
| colleagues from the parallel and / or plexus classes | | | | | |
| colleagues from other institutes | | | | | |
| subjects outside the school | | | | | |
| Other (specify) | | | | | |

15. Do you believe that the level of help received by the school manager is:

High Good Sufficient Poor

16. In general, do you like being a teacher in your current role?

very enough little for nothing

17. What are the main difficulties you encounter within your class in promoting the full inclusion of all pupils?

(You can indicate up to three reasons, in order of importance)

18. What are the aspects that most help inclusive education?

19. Express your opinion on the following proposals for the improvement of school inclusion:

- Separation of careers between teachers with the creation of a specific role for support, a one-way path that binds teachers to perform only one task (curricular or support), without the possibility of changing from one role to another

very agree agree little agree not at all agree

- Obligation to remain in the role of support for a period of not less than ten years for teachers specialized in support activities with a permanent contract

very agree agree little agree not at all agree

- Obligation of educational-didactic continuity for teachers with a fixed-term assignment, with mandatory subscription, of a two-year employment contract in the same location, without prejudice to the availability of the same

very agree agree little agree not at all agree

- Compulsory annual training on inclusive teaching, not less than 20 hours, for all teachers, curricular and support, assigned to a class in which there is a pupil with certified disability

very agree agree little agree not at all agree

- Mixed support-subject chair through the institution of the dual role of the support teacher, who is both an expert in special teaching and a curricular expert in the disciplines for which he has the qualification. It is intended to enhance the role of the support teacher, also conferring on him the quality of part-time disciplinary expert, to make him an equal among his colleagues.

very agree agree little agree not at all agree

- Use laboratory teaching more systematically in classroom activities for the acquisition of basic theoretical skills

very agree agree little agree not at all agree

- Use a formative and non-summative assessment towards children

very agree agree little agree not at all agree

- Analyzing the overall school organization with the help of the Index for inclusion to identify and measure quality factors and self-improvement processes

very agree agree little agree not at all agree

Thanks for collaboration

RESEARCH PROJECT FOR AN INCLUSIVE SCHOOL
Dottorato di Ricerca in Filosofia e Scienze dell'Educazione
Università di Valencia

The following questionnaire is aimed at parents of disabled primary school pupils. It is constructed in line with the three Dimensions identified in the Index for Inclusion:

Dimension A: creating inclusive cultures

Dimension B: producing inclusive policies

Dimension C: developing inclusive practices.

We kindly ask you to fill in the questionnaire by ticking [X] or an open answer in the spaces provided and send the file to the following address: tiziana.natoli@yahoo.it

My son attends Primary School in _____

A1. The school welcomes all pupils, families and other members of the local community.

- Yes
Fairly
No

A2. There is a feeling of acceptance of all pupils, regardless of personal history, abilities and disabilities.

- Yes
Fairly
No

A3. Teachers and pupils treat each other with respect.

- Yes
Fairly
No

A4. Teachers collaborate with each other.

- Yes
Fairly
No

A5. There is collaboration between teachers and families.

- Yes
Fairly
No

A6. Pupils help each other: they look for and offer help to their peers when needed.

- Yes
Fairly
No

A7. Pupils are confident that they can find effective support for their needs in teachers.

- Yes
Fairly
No

A8. All pupils in the school are guaranteed a positive learning experience.

- Yes
Fairly
No

A9. The teaching team seeks to remove barriers to learning and participation in every aspect of school life.

- Yes
Fairly
No

B1. All children from the local community are welcome in the school.

- Yes
Fairly
No

B2. All pupils are helped to settle into the school.

- Yes
Fairly
No

B3. All families are adequately informed about school activities and practices.

- Yes
Fairly
No

B4. All families are given equal consideration, regardless of their culture or social background.

- Yes
Fairly
No

B5. Teachers strive to make the school a place where people want to come.

- Yes
Fairly
No

B6. Everything possible is done to prevent and combat bullying.

- Yes
Fairly
No

B7. I believe that the school keeps me well informed about my child's progress.

- Yes
Fairly
No

B8. Teachers address pupils' behavioural issues in order to avoid demotivation and dropping out.

- Yes
Fairly
No

B9. The staff of this school encourage all pupils to do their best, not only the most able.

- Yes
Fairly
No

C1. Teaching is designed with the learning abilities of all pupils in mind.

- Yes
Fairly
No

C2. Teaching proposals are flexible and adapted to the real needs of the class.

- Yes
Fairly
No

C3. Teachers pay attention to the emotional as well as the cognitive aspects of learning.

- Yes
Fairly
No

C4. There are meetings with school staff, pupils, families, where problems are addressed in a timely manner before they become relevant.

- Yes
Fairly
No

C5. Lessons stimulate the participation of all pupils.

- Yes
Fairly
No

C6. My son enjoys attending this school.

- Yes
Fairly
No

C7. If I communicate my concerns to the staff, I know I can be heard.

- Yes
Fairly
No

C8. Pupils are actively involved in learning activities.

- Yes
Fairly
No

C9. The support staff do their utmost to help all pupils in difficulty.

- Yes
Fairly
No

Thank you for your cooperation

RESEARCH PROJECT FOR AN INCLUSIVE SCHOOL

PhD in Philosophy and Educational
Sciences University of Valencia

The following questionnaire is aimed at disabled primary school pupils. It is constructed in line with the three Dimensions identified in the Index for Inclusion:

Dimension A: creating inclusive cultures

Dimension B: producing inclusive policies

Dimension C: developing inclusive practices.

We kindly ask you to fill in the questionnaire by ticking [X] or an open answer in the spaces provided and send the file to the following address: tiziana.natoli@yahoo.it

I am:

Male

Female

I attend class:

Year 1

Year 2

Year 3

Year 4

Year 5

A1. All new classmates are helped to get on well at school.

Yes

Fairly

No

A2. When I can't do something, my classmates help me.

Yes

Fairly

No

A3. Teachers are happy to listen to my ideas.

Yes

Fairly

No

A4. When I have a problem or can't do something, teachers help me.

Yes

Fairly

No

A5. I like being at school.

Yes

Fairly

No

A6. When my classmates can't do something, I help them.

Yes

Fairly

No

A7. My family thinks that this is a good school.

Yes

Fairly

No

A8. Children who have difficulties are treated with respect in this school.

Yes

Fairly

No

B1. I think teachers behave well when they pick up a classmate who has misbehaved.

Yes

Fairly

No

B2. I think the teachers behave well when they reward a classmate who has done well.

Yes

Fairly

No

B3. I think the rules in the classroom are fair.

Yes

Fairly

No

B4. When my classmates fight, the teacher can get them to make up.

Yes

Fairly

No

B5. The school does well to reprimand children who behave very badly.

Yes

Fairly

No

B6. I am afraid of being treated badly by my classmates.

Yes

Fairly

No

B7. Some children in my class call others bad words.

Yes

Fairly

No

B8. If someone treats me badly or wants to hit me, I tell the teacher.

Yes

Fairly

No

C1. At school I work together with a partner or work in a group.

Yes

Fairly

No

C2. I like to work in all subjects.

Yes

Fairly

No

C3. When I can't do something, I ask the teacher for help.

Yes

Fairly

No

C4. Teachers do not scold me when I make mistakes if they see that I am trying hard.

Yes

Fairly

No

C5. Teachers and school staff are all kind to me and my classmates.

Yes

Fairly

No

C6. My work and that of my classmates are displayed on the classroom walls.

Yes

Fairly

No

C7. When I have homework I know how to do it.

Yes

Fairly

No

C8. I always do my homework.

Yes

Fairly

No

Thank you for your cooperation