

RETOS XXI



EXPANSIÓN POSTMODERNA TECNOLÓGICA,
ESCUELA INCLUSIVA TECNOLÓGICA

INCLUSIÓN DE LAS DIVERSIDADES EN LA ESCUELA ITALIANA INCLUSION OF DIVERSITY IN THE ITALIAN SCHOOL

Amelia Broccoli, María Gabriella De Santis,
Fabrizio Pizzi

Volumen 2, 2018.
Enviado: 16/10/2017
Aceptado: 10/4/2018

INCLUSIÓN DE LAS DIVERSIDADES EN LA ESCUELA ITALIANA

INCLUSION OF DIVERSITY IN THE ITALIAN SCHOOL

Amelia Broccoli¹, María Gabriella De Santis²,
Fabrizio Pizzi³

¹ Profesor Titular de Universidad. Departamento de Ciencias Humanas, Sociales y de la Salud - Universidad de Cassino y del Lazio Meridional (Italia) - a.broccoli@unicas.it

² Profesor Agregado, Departamento de Ciencias Humanas, Sociales y de la Salud - Universidad de Cassino y del Lazio Meridional (Italia) - mg.desantis@unicas.it

³ Profesor Agregado, Departamento de Ciencias Humanas, Sociales y de la Salud - Universidad de Cassino y del Lazio Meridional (Italia) - f.pizzi@unicas.it

Resumen

El marco teórico que subyace a una pedagogía de la inclusión se refiere a la ontología relacional en la que se hace evidente que la existencia del ser humano es siempre un “ser con” los otros. Esta ontología cuestiona los conceptos de respeto, responsabilidad y reconocimiento, que dan a cada relación comunicativa, una connotación ética. La relación entre “yo” y “tú” y la (relación) entre diferencia y diversidad, son los marcadores conceptuales ineliminables para construir la apertura necesaria al otro. No hay dos personas idénticas en ninguna sociedad; intereses, capacidades, actitudes, contexto social, cultura, hábitos, son connotaciones completamente personales. Así sucede en la escuela también. Cada alumno tiene un estilo, un ritmo de aprendizaje, una forma de ser y de conocer. Prácticamente, para que el proceso educativo tenga lugar, cada sujeto necesita estímulos y ayudas completamente personalizadas. Este es el principio fundamental en el que debe basarse un recorrido formativo, especialmente si está orientado a la escuela o a la inclusión social.

Palabras clave: relación, ética, responsabilidad, capacidades diferentes, extranjero.

Abstract

The theoretical framework underlying a pedagogy of inclusion refers to relational ontology in which it becomes evident that the existence of human beings is always being with others. Such ontology calls into question the concepts of respect, responsibility and recognition, which give each communicative relation an ethical connotation. The relationship between ‘I’ and ‘You’ and the difference between diversity and otherness are the ineliminable conceptual markers to build the necessary openness to the other. There are no two identical people in any society; interests, capacities, attitudes, social context, culture, habits, are completely personal. So it’s also in school. Each pupil has a style, a learning rhythm, a way of being and knowing. The essence is, in order for the educational process to take place, every subject needs stimuli and aid that are completely personalized. This is the guiding principle on which a learning path, especially when it comes to inclusion in school or in society, has to be founded

Keywords: *relationship, ethics, responsibility, differently abled, foreign people.*

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD: EL MARCO TEÓRICO

Al delinear el marco teórico que subyace a la pedagogía inclusiva de la diversidad, es necesario aclarar el horizonte antropológico en cual podemos reportar la siguiente reflexión. De hecho, no se puede no hacer referencia a un marco ontológico y ético que presupone la inclusión del otro (Gallego y Rodríguez, 2014; 2016). Este requisito debe remontarse a una ontología de la relacionalidad basada en la convicción de que la existencia de los seres humanos está siempre destinada a ser con los demás.

Por lo tanto, no es sencillo pretender afirmar la primacía de la individualidad, significando así la posibilidad de la existencia de una persona suelta de lazos y relaciones de interdependencia. Por el contrario, manteniendo las condiciones de autonomía del pensamiento y de la acción, el individuo percibe el valor agregado de la presencia del otro, porque sabe ser la expresión de las relaciones que se crean en su horizonte de vida. En otras palabras, hay que suponer que la existencia de cada individuo se alimenta de las relaciones con los otros y que tales relaciones necesitan ser nutridas para que la vida pueda definirse como plenamente humana.

No es difícil comprender el alcance conceptual de esta forma de concebir el ser humano y su ontología relacional. De hecho, la vocación implica términos como responsabilidad, respeto, reconocimiento, que, a través de sus múltiples entretrejos, se refieren a una realidad éticamente connotada.

El filósofo Martin Buber es uno de los analistas más lúcidos sobre el valor de la comunicación y el diálogo en el sentido ontológico y existencial. La combinación del problema humano y la urgencia de refundar éticamente la relación comunicativa afirma la necesidad de pasar de la relación más que de la polarización frente a dos individuos que dialogan. Esto exige, en primer lugar, una revisión de pares de palabras, “Yo-tú” y “yo-ello”, que no deben ser consideradas

como una sola entidad gramatical de una frase. Pero al igual que los pares de palabra-base: «La forma de ser hombre es doble -escribe en el ensayo titulado Yo y Tú- de acuerdo con el dualismo de las palabras-base que él puede pronunciar. Las palabras-base no son palabras solas, sino pares de palabras. Una palabra-base es la pareja Yo-Tú. Otra palabra-base es el par Yo-El» (Buber, 1959, pp. 9-10). Esto significa decir que no es la subjetividad individual la que determina conocer y ordenar el mundo, sino la pareja-en-relación de Yo-Tú la que sirve para fundar un nuevo orden de importancia para la totalidad de la experiencia.

No es solo una necesidad teórica y especulativa. El mismo Buber señala la naturaleza profundamente comunicativa de esta relación: el individuo «está constantemente en relación, se manifiesta con un “ser con”, tiende a la comunicación. Todo desarrollo personal está marcado por la aspiración hacia el Tú, y solo da coherencia al ego y promueve el crecimiento» (p.9).

Se deduce que la existencia coincide con el lenguaje, y la opción antropológica siempre especula sobre la elección de un tipo de comunicación muy preciso. Decidir si tratar al otro por “tú” o “él” altera completamente la perspectiva axiológica de una relación entre individuos. Se entiende, por lo tanto, que la relación con el otro es considerada por Buber como la categoría existencial fundamental: “Al principio es la relación”, escribe para aclarar cualquier duda sobre la naturaleza dialógica de la experiencia humana (p. 21).

Interesante, entonces, es el carácter ético que esta relación está asumiendo. Cualquier comunicación, de hecho, aparece vinculada, por un lado, con el modo relacional de la visión, por el otro, con la idea de la comunicación como asunción de responsabilidad. Basta pensar en el significado de la advertencia de que la comunicación requiere “asumir la responsabilidad de las propias palabras”.

¿Qué significa el término responsabilidad? Es una determinación conceptual del actuar

moral cuya etimología dice así: comprometerse (spondēre, en latín) de nuevo (re-), ser fiel a un compromiso, y se refiere, en el espacio semántico de la que forma parte, al concepto religioso de responsum, es decir, a la solemne respuesta de los antiguos oráculos. En este sentido, pensamos en un paso muy intenso de Buber: “Un perro te ha mirado, tienes la responsabilidad de su mirada; un niño tomó su mano, eres responsable de su contacto; una multitud humana se mueve alrededor de usted, usted es responsable de su castigo” (p.125).

Se trata, como se ha sugerido, de captar el valor de la responsabilidad colectiva, que no aleja al individuo de su compromiso individual, sino que involucra a toda la comunidad en un proceso de elaboración continua de los fundamentos éticos que establecen la coexistencia. Buber es muy claro en este punto. No hay necesidad de negar la contradicción de las relaciones humanas, ni descuidar las diferencias existentes entre los individuos. Estos son aspectos ineliminables en cualquier grupo humano, pero deben ser entendidos como un recurso, no como un elemento en conflicto. Por otra parte, nadie puede escapar a la llamada de la responsabilidad que viene del rostro del otro, advierte Emmanuel Lévinas, solo para enfatizar el valor de la relación dialógica con el “otro de sí mismo”.

Se deduce, pues, que la manera en que los individuos interactúan entre sí se presenta como el verdadero problema de la ética: solo si el sujeto se acerca al otro reconociendo su plena dignidad humana, la relación dialógica puede ser connotada éticamente. Solo si se hace el reconocimiento del otro, en definitiva, el informe está dentro de un ideal de humanitas compartido.

Debemos al filósofo Paul Ricoeur una discusión oportuna del tema del reconocimiento en relación con la comunicación entre los seres humanos. Para comprender plenamente su carácter ético y ontológico, sugiere la posibilidad de «volcar el uso del verbo, “reconocer” de la forma activa a la forma pasiva» (Ricoeur, 2005, p.29).

Esto no es un ejercicio de gramática pura. El examen cuidadoso de las formas verbales y sustantivas trae consigo una verdadera transformación del significado. En forma sucinta, Ricoeur explica, además del reconocimiento, el término gratitud, cuyo espectro semántico expone los conceptos vecinos de don y gracia. En el sentido activo, el reconocimiento alude al “reconocimiento de cosas o personas ya vistas”, o recuerda “sentir algo como verdadero”. En el sentido pasivo, sin embargo, el reconocimiento se refiere al acto de ser reconocido, un modo que implica el derrocamiento de la voluntad racional de conocer y agarrar activamente el mundo, de abandonarse a la atención de los demás.

Tal reconocimiento hasta ahora está lejos del puro racionalismo del saber: ser reconocido implica la renuncia a la comprensión, entendida en el sentido de poseer intelectualmente su objeto de conocimiento. “La solicitud de reconocimiento -dice Ricoeur- expresa una expectativa que solo puede satisfacerse como reconocimiento mutuo” (p.24). Y además, escribe que en “el reconocimiento mutuo... el sujeto está bajo la protección de una relación de reciprocidad” (p.227).

Los términos usados aquí no son aleatorios. Se refiere, de nuevo, a los vínculos sutiles entre la identidad y el reconocimiento, incluyendo la comunicación y relación, que se originan dentro de la familia, como expresiones de la primera atención educativa de los padres. Donde hay valor ontológico y unidad, casi siempre determina la voluntad de reconocimiento mutuo de la identidad. De hecho, es “nuestra identidad muy auténtica, lo que nos convierte en lo que somos, que pide reconocimiento” (p.26).

De ello se deduce que la identidad individual y, sobre todo, las identidades narrativas de los individuos solo pueden ser connotados en sentido moral. La comunicación relacional, de hecho, ha destacado el carácter ético del encuentro con el otro: los seres humanos sienten una necesidad urgente de comunicarse porque, entrando en una auténtica relación con los demás, hacen posible su reconocimiento

mutuo. La identidad de cada uno, en otras palabras, solo en el cumplimiento de la ocasión comunicativa entre sí se puede confirmar en un sentido ético, tal como se encuentran en un horizonte valor de la igualdad y la propia dignidad. Se comunica en un auténtico y profundo sentido solo si está en el mismo nivel axiológico que el interlocutor, y si se reconoce a la otra persona como un portador humano de los mismos derechos morales.

CONOCER AL “OTRO (DE SÍ MISMO)” : EL ALUMNO CON CAPACIDADES DIFERENTES

Una escuela para todos o una escuela inclusiva asume la carga de promover la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo aquellos con dificultades o retratos cognitivos. El objetivo es la consideración de cada alumno distinto del otro y no solo diferente. Cada niño, para crecer de una manera apropiada, debe encontrarse con el otro, debe jugar, ser capaz de ser parte de un grupo de pares, debe sentirse amado, aceptado, bienvenido, respetado independientemente de las dificultades y diferencias (Rodríguez, 2015; 2017).

En Italia, una fecha importante es el 5 de febrero de 1992, cuando el Parlamento italiano aprobó la Ley Marco nº 104 sobre asistencia, integración social y derechos de las personas con discapacidad (publicada en el DO 17 de febrero de 1992, nº 39, S.O). A través de ella el Estado pretende:

- a) velar por el pleno respeto de la dignidad humana, los derechos de libertad, de autonomía de las personas discapacitadas;
- b) promover la plena integración en la familia, en la escuela, en el trabajo, en la sociedad;
- c) prevenir y eliminar de las condiciones de discapacidad que impiden el desarrollo de la persona, la consecución de la máxima autonomía posible, la participación de las personas con discapacidad en la vida de la comunidad, la realización de los derechos civiles, políticos y financieros;
- d) perseguir la recuperación funcional y social de

la persona con discapacidad física, psíquica y sensitiva, proporcionando servicios y beneficios para la prevención, atención y rehabilitación de las minusvalías;

e) salvaguardar legal y económicamente a la persona con discapacidad;

f) preparar acciones dirigidas a superar la marginación y exclusión social de la diversidad.

La sección de la Ley que afecta principalmente el entorno educativo y la escuela se muestra en el art.12, sobre el derecho a la educación, donde, de manera inequívoca, queda establecido que el niño discapacitado tiene asegurada la entrada en el jardín de infancia; se garantiza el derecho a la educación en las escuelas de todo rango y grado; el desarrollo de sus capacidades en las actividades cotidianas, familiares, relacionales, escolares, sociales: el derecho a las dos, educación y formación supera las dificultades del aprendizaje aunque estén relacionadas con la discapacidad, deficiencia, minusvalía; los maestros deben, sobre la base del diagnóstico funcional (D.F.), elaborar el perfil dinámico funcional (P.D.F.) necesario para hacer el plan educativo individualizado (P.E.I.) para el cual entran en colaboración los padres del niño discapacitado, operadores sanitarios, profesores especializados de apoyo a la minusvalía y el psicólogo. En el P.E.I. las dificultades de aprendizaje y las eventuales oportunidades de recuperación quedan subrayadas. En cualquier caso, para las personas con discapacidad, incluso temporales la educación y la formación están garantizadas. Muy significativa es la preocupación por la educación de los pacientes con minusvalía que estén hospitalizados ya que, siempre de acuerdo al art. 12 de la misma Ley, el uso de personal en posesión de la formación psicopedagógica específica con experiencia adquirida a través de prácticas y, por lo tanto, capaz de adaptarse a la desventaja del paciente, es requerido (Ley Marco n.104, 1992).

Para hacer frente a estas prácticas y responder a las necesidades especiales de educación¹ de los alumnos con capacidades diferentes, en 2001, la Organización Mundial de la Salud se basa en

¹ En italiano, Bisogni Educativi Speciali (BES)

una herramienta muy útil para el desarrollo de un recorrido formativo, de rehabilitación, y funcional con respecto a las personas con discapacidades, minusvalías o desventajas. Este instrumento es la Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud² (OFM, 2004). “El CIF es un proceso de clasificación multidisciplinar” (Croce y Pati, 2011, p.5) que le permite recoger información sobre el funcionamiento humano en general, los límites y restricciones. Como resultado, el CIF se puede utilizar para identificar las fortalezas y debilidades de cada uno, independientemente de las discapacidades o minusvalías. La esperanza es que el CIF puede convertirse en una herramienta para evaluar el funcionamiento humano, tanto en la escuela como en el campo específico de la educación especial, tanto en los campos y en los contextos en los que se puede tejer cualquier interrelación, interpersonal, o dialógica, entre humanos y no solo con las personas discapacidades, es decir, en todos los campos y en cada momento.

La pedagogía especial, por consiguiente, es reabsorbida por la dimensión social de la pedagogía. En la actualidad, este instrumento se utiliza principalmente en un entorno escolar porque, en este contexto, al integrar la enseñanza y la educación a la familia, el sujeto en crecimiento se enriquece, se amplía y se fortalece con prácticas educativas dirigidas al aprendizaje y conocimiento de contenidos disciplinarios específicos. Cabe señalar que el CIF no debe usarse como mera clasificación indeterminada o simplemente como medio para identificar los trastornos de la persona; además de los esquemas de evaluación, es imperativo entender el significado de funcionamiento, presente, carente o ausente, ya que el sujeto de intervención será siempre un ser humano y como tal será tratado y respetado.

El protagonista de la acción educativa es el estudiante, pero el director es el educador, es decir, en la escuela, el maestro/profesor. Estos, gracias al diagnóstico funcional y a la contribución de la familia del sujeto en busca de ayuda y a los otros

actores involucrados (Unidad de Salud Local³, Consejo de clase), deben tener la humanización del proceso educativo en la escuela más allá de las estrategias de detección de los datos. Por encima de todo, en definitiva, porque la finalidad educativa (especial) es la formación de la personalidad lo más completa posible, más armoniosa posible, con la consecución del más alto grado posible de autonomía y tanto como sea posible en la función social. Debe tenerse en cuenta que no existe el mismo nivel taxonómico de aprendizaje para todos los alumnos, pero cada uno debe ser capaz de expresar la magnitud de su talento, por lo tanto, la intervención educativa debe necesariamente ser individualizada o personalizada. “En resumen, el valor del perfil CIF no pretende ser entendido sólo como una herramienta técnica, sino también como proceso reflexivo resultante de una dinámica cooperativa de redes. Esto adquiere un significado adicional orientando a la planificación de la educación en términos de sentido y significado” (Croce y Pati, 2011, p.5).

Así, gracias al CIF, es posible profundizar y circunscribir teóricamente su uso no solo como una buena práctica, sino como una base antropológica precisa y una referencia gnoseológica estricta necesaria para abordar el aspecto semántico y la claridad epistemológica de la discapacidad.

La aplicación de CIF en la escuela es particularmente urgente porque en este contexto, la diferencia entre salud, enfermedad, función y operación en relación con la discapacidad no siempre es suficientemente clara.

Al completar este marco, en 2012, el Ministerio Italiano de Educación, Universidad e Investigación⁴, elabora las Directrices Nacionales para el Currículo de la Escuela Infantil y el Primer Circuito Educativo⁵. Este documento pretende promover una nueva forma de hacer educación, porque la escuela tiene que ponerse como función pública, “comprometiéndose, en esta perspectiva, al éxito escolar de todos

² En inglés, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).

³ En italiano, Azienda Unità Sanitaria Locale (AUSL).

⁴ En italiano, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (M.I.U.R.)

⁵ En italiano, “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”.

los estudiantes, prestando especial atención al apoyo a las diversas formas de diversidad, discapacidad o desventaja”. De esta manera es posible enfrentar los retos que plantea la diversidad: “en primer lugar en el aula, donde se deben reconocer y valorar diferentes situaciones individuales, evitando que la diferencia se convierta en desigualdad; también en el país, de modo que las desventajas sociales, económicas y culturales no impidan el logro de los objetivos esenciales de calidad que es necesario garantizar” (Ministerio de Educación, 2012, p.5). La aplicación de esto se encuentra principalmente en el aprendizaje basado en competencias y en el plan de estudios a las que las escuelas se deben referir.

El desarrollo curricular, horizontal o vertical, representa un camino con metas / objetivos para llegar a donde el elemento interdisciplinario, incluso transversal, se vuelve fundamental. Para afrontar y realizar esta necesidad es necesario aclarar que el propósito esencial del camino es el aprendizaje por competencias que provienen del conocimiento, con el fin último de la dotación educativa, coincidiendo con la formación integral del hombre. El plan de estudios prevé un diseño en el que hay que desarrollar y adaptar estrategias para la promoción efectiva del aprendizaje y las competencias.

El progreso, la gradualidad y la esencialidad son las palabras clave que guiarán al educador en el complejo sistema educativo actual. Una aclaración final es deseable: el currículo horizontal se relaciona con la correspondencia entre las clases (todas las clases del primer año, todas las clases del segundo año, del tercer año, etc.); el currículo vertical se relaciona con el vínculo y la continuidad entre los grados de la escuela.

Desde este punto de vista, la discapacidad en el nivel escolar se aborda de una nueva forma y de acuerdo con diferentes estrategias y herramientas para las necesidades, respuestas y competencias. Acoger y conocer

al otro respecto de sí mismo, la persona con capacidades diferentes, en el futuro, será menos complejo; lo que será multifactorial e interdisciplinario será la enseñanza.

CUANDO EL “OTRO” ES EL ALUMNO EXTRANJERO

El contexto social en Italia, así como en Europa y en el mundo entero, asume un tono cada vez más en línea con el multiculturalismo y la multiétnicidad. Tanto en el ámbito social como en el escolar, tiene que ver con la diversidad cultural, como resultado de los fenómenos de migración global. En Italia, es la escuela la que ha demostrado -de hecho- ser el lugar principal de conocimiento e integración entre los migrantes y los nativos (Santerini, 2014, p.10).

Al contrario de lo sucedido en otros países europeos, el proceso de la inmigración en Italia y la consiguiente inclusión de los niños y jóvenes extranjeros en las escuelas, tiene una historia relativamente reciente. Si hace treinta años había unos pocos miles de estudiantes sin ciudadanía italiana, a partir de los años 90 en adelante, se ha producido un rápido crecimiento, con un importante efecto en el aumento correspondiente en adultos y familias extranjeras en el territorio. Según los datos de la última encuesta estadística del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia, en referencia al año escolar 2015/2016, hay casi 815.000 alumnos de origen extranjero presentes en las clases desde la Escuela Infantil a la Escuela Secundaria. Representan el 9,2% de la población escolar total. Rumania, Albania y Marruecos son las nacionalidades más representadas, pero también las asiáticas, especialmente China y Filipinas. También aumenta la proporción de estudiantes / alumnos sin nacionalidad italiana que nacieron en Italia⁶: constituyen casi el 60% del total. Ellos son la llamada “segunda generación”, los hijos de inmigrantes que nacen en Italia, que tienen en común con los chicos italianos el mismo camino de la educación y que tienen diferentes

⁶ En el debate político italiano, está de actualidad el tema de la reforma del derecho a la ciudadanía, consagrado en la Ley 91/1992, que se basa en ius sanguinis, por el cual los hijos de inmigrantes, nacidos en Italia, son considerados extranjeros y no pueden convertirse en ciudadanos italianos antes de cumplir 18 años.

necesidades educativas que los estudiantes extranjeros recientemente inmigrados. En los últimos cinco años, desde 2011/2012 a 2015/2016, el aumento fue del 43% (Ministerio de Educación, 2016).

Por lo tanto, se requiere profesores con habilidades específicas para manejar mejor las clases lingüísticas y las culturalmente heterogéneas (Portera y Grant 2017). En la escuela y en los servicios educativos, los niños y las niñas migrantes pueden confrontar las otras diferencias, redefinir su historia y construir los cimientos de un proyecto de vida que requiere pasar de vivir entre dos culturas a vivir con dos culturas (y dos lenguas). Para las familias migrantes, por otra parte, la entrada en el sistema escolar de sus hijos termina siendo «por un lado el indicador más importante del proceso de estabilización de la población inmigrante en el país receptor, por otro lado, atestigua el nivel de apertura / cierre del mismo contexto de aterrizaje hacia el “otro»» (Baldoni, 2009, p.70; Dusi y Pati 2011).

En los documentos oficiales que tratan a los menores de origen extranjero en el sistema escolar italiano (por ejemplo, Circulares emitidas por el Ministerio de Educación), los nuevos alumnos se denominan “extranjeros”, “inmigrantes”, “alumnos con ciudadanía no italiana”. De acuerdo con la definición propuesta por el Consejo de Europa y Eurydice, se entiende por “alumno extranjero” un niño o joven que procede de cualquier país tercero (europeo y no europeo) cuyos padres o abuelos son inmigrantes y que se han establecido en el país de acogida, son solicitantes de asilo o están en situación de refugiado, o siguen como inmigrantes no regulares (Eurydice, 2004, p.8). En cualquier caso, debe señalarse que los términos “extranjero”, “inmigrante”, y “con ciudadanía no italiana” terminan dejando en la sombra las diferentes historias y condiciones de vida que cada alumno lleva.

Desde el principio, es decir, desde 1989, cuando el Ministerio de Educación de Italia, por primera vez, constituye un grupo de trabajo para la inclusión de alumnos extranjeros en

la escuela obligatoria, se afirma el principio de la participación de los alumnos italianos en una relación interactiva con los alumnos inmigrantes, dependiendo del enriquecimiento mutuo. En este contexto, emerge el concepto de educación intercultural como la forma más elevada y completa de prevención y contracción del racismo y de todas las formas de intolerancia: “La educación intercultural apoya el sentido de la democracia, dado que la diversidad cultural debe ser considerada como un recurso positivo para los complejos procesos de crecimiento de la sociedad y del pueblo” (Circular n.205, 22/7/1990).

En fechas más recientes (2007), el documento “La vía italiana para la escuela intercultural y la integración de estudiantes extranjeros”⁷, elaborado por el Observatorio Nacional para la Integración de Estudiantes Extranjeros, define las características de un modelo italiano de integración en perspectiva intercultural. El título del documento simboliza inequívocamente las dos dimensiones que se consideran imprescindibles: la intercultural (que incluye a todos los alumnos y todas las disciplinas) y la integración (es decir, el conjunto de medidas y acciones específicas para facilitar la recepción y el aprendizaje de idiomas, especialmente de los alumnos de reciente inmigración).

Cuando se trata de alumnos extranjeros, en Italia la palabra “integración” se utiliza a menudo como sinónimo de “inclusión”, aunque las dos palabras tienen un significado diferente. Esta última difiere de la palabra “integración” porque expresa la idea de que la diversidad, cualquiera que sea, ejerce una fuerza de mediación para el cambio de reglas. En otras palabras, el individuo integrado sería el que se ajusta al contexto, mientras que el socialmente involucrado sería aquel que, al adaptarse, acompaña este proceso a un aumento correspondiente de autonomía y responsabilidad (Sabatino, 2016).

En la mayoría de los documentos ministeriales relativos a la cuestión de los

⁷ En italiano, “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri”.

alumnos de origen extranjero, se tiende a utilizar principalmente el término “integración”, tal como se ve en otros documentos importantes sobre este tema, por ejemplo las Directrices para la acogida y la integración de los alumnos extranjeros⁸ elaboradas por primera vez en 2006 y actualizadas en 2014. Los Lineamientos de 2006 abordaron, en primer lugar, los diversos aspectos relativos al primer contacto de los alumnos no italianos y su familia con la realidad escolar. Las áreas en las que se desarrolla la recepción se ubican en tres áreas: área administrativa; área comunicacional-relacional; educativo-didáctica. A diferencia del documento de 2006, el de 2014 está más centrado en la identificación de varios tipos de alumnos extranjeros (alumnos con ambiente familiar de habla no italiana, menores no acompañados, alumnos sin hogar) y los problemas principalmente de retraso conectados a su inserción.

Recientemente, la Ley de Reforma del Sistema Escolar (n.107, 3 de julio de 2015) se puso en marcha en Italia, donde la cuestión de los alumnos extranjeros solo se aborda marginalmente. Para cubrir esta “carencia”, dos meses más tarde, la Nota Ministerial *¿Diferente de quién? Recomendaciones para la Integración de Estudiantes Extranjeros e Interculturalidad*⁹, elaborada por el Observatorio Nacional para la Interculturalidad, contiene diez propuestas concretas para la inclusión de niños extranjeros.

Este documento aborda la cuestión de la falta de participación de casi una cuarta parte de los niños inmigrantes de 3 a 5 años de edad en la educación de la primera infancia. Este es un hito educativo crucial para el aprendizaje de idiomas, para una buena integración y para garantizar la necesidad de involucrar a las comunidades extranjeras y sociales, con medidas que hagan que las cuotas de membresía escolar sean asequibles para las escuelas no públicas.

Según la legislación italiana sobre la colocación de alumnos de origen inmigrante, la clase se determina en función del criterio de edad. Sin embargo, las cifras ministeriales muestran una preocupante tasa de “retraso escolar” que no solo no evita, sino que en muchos casos favorece retrasos adicionales debido a episodios repetidos, con efectos desmotivantes para continuar los estudios. La falta o desconocimiento de la lengua italiana por parte del alumno recién admitido no puede ser una razón suficiente para la derogación de la ley: por el contrario, es necesario “proporcionar planes de aprendizaje personalizados orientados a reajustarse con objetivos de aprendizaje comunes” (Nota Ministerial, 9 de septiembre de 2015).

Los estudiantes de nacionalidad extranjera tienden a seguir los estudios inscribiéndose sobre todo en los institutos profesionales. De acuerdo con la Nota Ministerial de 2015, se debería lanzar una orientación más eficaz mediante información a las familias sobre las características de los itinerarios de estudio y, en su caso, mediante medidas eficaces para dar respuesta al derecho a la educación, incluyendo también mediadores lingüístico-culturales.

También es necesario evitar la así llamada “segregación escolar”, ya que algunas escuelas encuentran fenómenos de concentración en presencia de alumnos inmigrantes / extranjeros. Además de los datos demográficos y residenciales relacionados con los asentamientos de viviendas de las familias migrantes en un territorio determinado, pueden influir las preocupaciones de los padres italianos sobre la calidad del aprendizaje en las clases ‘demasiado’ multiculturales.

Estar en contacto diario con alumnos de diferentes nacionalidades ha llevado a los profesores, ejecutivos, académicos a repensar los métodos de enseñanza, su aplicación, las relaciones y las interacciones alumno / profesor. El impacto con las personas, las

⁸ En italiano, “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”.

⁹ En italiano, “Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità”.

lenguas y las culturas también ha tenido otro mérito: ha llevado a ampliar la reflexión sobre el gran tema de la diversidad, durante mucho tiempo solo relacionado con aspectos de discapacidad o desventaja. Se entiende que la “diversidad” no solo es lingüística, cultural, semántica, sino que tiene una interpretación mucho más amplia. Cada forma de diversidad corresponde a la determinación de las características de la definición de identidad de cada persona, lo que conlleva a un patrimonio de riqueza. Estas diferencias son la base del encuentro / conflicto cultural que puede causar malentendidos y conflictos, pero también confrontación, apertura, relación, intercambio.

CONCLUSIONES

En ninguna sociedad hay dos personas idénticas; intereses, capacidades, actitudes, contexto social, cultura, hábitos, son completamente personales. Incluso en la familia, los niños, al parecer, sufren el mismo condicionamiento intencional de sus padres, pero son diferentes y reaccionan de una manera diferente. Lo mismo ocurre en la escuela. Cada alumno tiene un estilo, un ritmo de aprendizaje, una forma de ser y de saber. En esencia, para que el proceso educativo tenga lugar, cada sujeto necesita estímulos y ayudas completamente personalizadas. Este es el principio rector en el que debe fundarse un recorrido formativo, especialmente si está orientado a la escuela o la inclusión social (Hortal et al., 2011).

Por tanto, la verdadera inclusión significa no solo la simple “toma de control” de la situación específica del alumno adaptando protocolos didácticos o elaboradores específicos, sino también (y especialmente) una disposición mental para percibir la diversidad como fuente de enriquecimiento: “La escuela italiana desarrolla su acción educativa en coherencia con los principios de inclusión de las personas y la integración de las culturas, considerando la aceptación de la diversidad como un valor indispensable” (Ministerio de Educación, 2012, p.14).

REFERENCIAS

- Baldoni, E. (2009). *Identità e socialità dentro e fuori la scuola*. En R. Pocaterra, C. Colloca, G. Gulli, A. Pirni (eds.), *Insieme a scuola* (pp.57-78), Milano: Mondadori.
- Buber, M. (1959). *L'io e il tu*. En *Il Principio dialogico*. Milano: Ed. di Comunità.
- Croce, L. y Pati, L., (eds.) (2011). *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola.
- Dusi, P. y Pati, L. (eds.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. Bruxelles: European Commission.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en le Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 1-24. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rpppedagogia/article/view/2237/1476>
- Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento*. Milano: Il Saggiatore.
- Hortal, C. et al. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.
- Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR.
- Morin, E. (2005). *Il Metodo. 6. Ethica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, (2004). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli studenti stranieri e per l'intercultura (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Roma: MIUR.

Portera A. y Grant C. A. (eds.) (2017). *Intercultural Education and Competences: challenges and Answers for the Global World*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Rodríguez, A. (2015). *Un currículo para múltiples adaptaciones*. Madrid: EOS.

Rodríguez, A. (2017). Editorial. Caminando con sentido hacia la inclusión educativa mundial, *RETOS XXI, 1*, 9-15. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1516>

Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.

Russ, J. (1997). *L'etica contemporanea*. Bologna: il Mulino.

Sabatino, G. M. (2016). *Tutti a scuola. Lo ius culturae e l'inclusione degli studenti stranieri*. Brescia: La Scuola.

Santerini, M. (2014). Introduzione. Competenze interculturali: ricerca e formazione. En P. Reggio, M. Santerini (eds.). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo (pp.9-14)*. Roma: Carocci.

Stein, E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.

chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura. Roma: MIUR.

Answers for the Global World. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.