

## ESCUELA Y GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD: DISCURSO NORMATIVO Y DISCURSO DEL PROFESORADO

### Resumen

Como parte de un estudio más amplio sobre la posible sobre-representación del alumnado de nacionalidad extranjera dentro del llamado colectivo de las NEE, en la escuela italiana, el trabajo que presentamos se centra, por un lado, en el discurso normativo para comprender las razones de incluir en esa categoría al alumnado extranjero y, por otro, en los discursos de unos profesionales de la escuela, sobre la utilidad de usar esta "etiqueta". En primer lugar, en el texto, destacamos el uso de un lenguaje retórico por parte de una institución que, mientras produce discursos contra todo tipo de desigualdad, de hecho produce diferencias que no ayudan en nada la acogida ni la inclusión que proclama tanto. A continuación, presentamos algunas reflexiones, desde los discursos de un grupo de profesorado y de técnicos, entrevistados. Terminamos con una serie de interrogantes, porque la cuestión queda pendiente y se impone seguir reflexionando: se introducen términos aparentemente "inocuos", - como "necesidades especiales", sinónimo de "necesidades diferentes", - para afirmar que somos todos diferentes cuando de hecho se crean desigualdades por parte de una institución escolar que no deja de ser un instrumento de normalización.

Palabras claves: sistema escolar, escolares extranjeros, Necesidades Educativas Especiales (NEE), diversidad, Italia

## SCHOOL AND MANAGING DIVERSITY: NORMATIVE DISCOURSE AND SPEECHES OF TEACHERS

### Abstract

As part of a larger study on the possible overrepresentation of foreign students in the "special educational needs" (SEN) group within the Italian school, this work focuses, on the one hand, on the normative discourse to understand the reasons to include foreign students in that category and, on the other, on the speeches of some professionals of the school, on the usefulness of this "label". In the text, we first highlight the use of a rhetorical language by an institution that, while producing discourses against every form of inequality, seems to be committed to producing differences which for sure do not contribute either to welcoming or to the so much sought-after inclusion. Next, we present some reflections, from the speeches of a group of teachers and technicians, interviewed. We finish with a series of questions, because the question remains pending and it is necessary to continue reflecting: apparently innocuous terms are introduced, - as "special needs", synonym of "different needs", - to affirm that we are all different when in fact inequalities are created by a school institution that is still an instrument of normalization.

Keywords: school system, foreign students, Special Educational Needs (SEN), diversity, Italy

## *Introducción*

El presente trabajo forma parte de una tesis doctoral que pretende investigar la posible sobrerrepresentación de alumnos con antecedentes de migración dentro del colectivo de escolares con “necesidades educativas especiales” en la escuela italiana. Empezamos, analizando la normativa italiana sobre la adscripción de los escolares a la categoría de “necesidades educativas especiales”, y nos detuvimos en el discurso normativo para comprender las razones de incluir en esa categoría al alumnado extranjero. A continuación nos centramos en un conjunto de datos estadísticos del contexto internacional que revelan dicha sobrerrepresentación y, en las estadísticas para Italia de las que se desprenden importantes discrepancias entre el Norte y el Sur del país. Simultáneamente desarrollamos una etnografía en diversos centros escolares de la ciudad de Mesina, y escuchamos a un grupo de profesorado y de técnicos, como para hacer dialogar los textos escritos y los puntos de vista y representaciones de estos profesionales de la escuela.

Antes que nada nos preguntamos: ¿Por qué se utiliza esta expresión? Según el Diccionario de la Real Academia, el primer significado del adjetivo “especial” es : “singular o particular, que se diferencia de lo normal o de lo general”. Pues, el uso mismo de esta fórmula podría revelar precisamente una forma de construir diferencias, en una institución como la escuela en la cual, al menos en los discursos, se destaca cada vez más la importancia de la integración y sobre todo de la inclusión, que se funda en la afirmación de la igualdad de todos los escolares. Y “en ese intento por igualar se observa sin embargo con facilidad cómo los que establecen el principio de igualdad generan sistema de distancia que diferencian, ante la imposibilidad de que los otros puedan ser como nosotros” (Castaño, G., Martínez, G. y Moyano, P., 1999: 10).

Por lo tanto, nuestro campo teórico de estudio es la alteridad como construcción social, y dentro del mismo nos hemos propuesto analizar cómo se está construyendo la diferencia en el momento actual respecto a un segmento concreto de la población en Italia: los escolares de nacionalidad extranjera que, por ser tales, también pueden considerarse con “necesidades educativas especiales”.

¿Qué vamos a presentar? Nos detendremos en la posición que ocupan los llamados escolares extranjeros dentro de la categoría de las NEE en la actual “escuela inclusiva” italiana y en la necesidad de introducir esta forma de etiquetar como para poner orden y controlar esa diversidad. Luego, a partir de los discursos de un grupo de profesionales de la escuela entrevistados, terminaremos con una serie de reflexiones precisamente sobre la idea de diversidad y la construcción de ese concepto, en una escuela, reflejo de una sociedad que se define plural, pero no para de sentir recelo hacia la alteridad.

La escuela, espejo de la sociedad, es intrínsecamente caracterizada por una diversidad que quizá se percibe más por la presencia creciente en las aulas de niños y niñas con una historia, directa o familiar, de migración.

Según el último informe de la Fundación ISMU (2014/2015), realizado en colaboración con el Ministerio de Educación italiano, en Italia, las inscripciones del alumnado de nacionalidad extranjera en el periodo 2001/02-2014/15 se han cuadruplicado. En efecto, se ha pasado de los 196.414

escolares del año escolar 2001/02 (2,2% de la población global) a los 814.187 del año escolar 2014/15 (9,2% del total).

Una tasa de crecimiento de ese tipo y la complejidad del fenómeno llevaron el Ministerio de Educación italiano a adoptar en 2014 la *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*<sup>1</sup>, un documento que se presenta como “un instrumento de trabajo para directores, profesores, padres, agentes de las asociaciones [...] para reconsiderar y renovar la acción didáctica en beneficio de todos”. Dicho de otro modo, ante el constante aumento de estos “nuevos escolares”, la escuela habla de acogida y de integración, quiere ser “de todos”.

#### *Discurso normativo*

Sin embargo, el discurso normativo aparece ambiguo y no pocas veces retórico. El uso de la expresión “integración” hace referencia inmediatamente a otro ámbito, el de la educación especial, en el que se lleva usando ya desde hace más de treinta años y, más recientemente, el de las llamadas Necesidades Educativas Especiales<sup>2</sup> (NEE), que incluyen en su sub-categoría precisamente a los escolares extranjeros, o bien con “dificultades causadas por el hecho de no conocer la cultura y la lengua italiana porque pertenecientes a culturas diferentes”<sup>3</sup>. Ahora bien, si es cierto que para relacionarse en un grupo es muy útil conocer la lengua que se usa y sus formas y estrategias de relación, no podemos dejar de cuestionarnos sobre lo oportuno que es incluir, en nombre de la integración o de la inclusión, a personas que desconocen tal lengua y tales formas de relación en el mismo grupo en que se incluyen a quien tiene algún tipo de discapacidad, déficit o trastorno.

La Directiva Ministerial que introduce el grupo de las NEE en la escuela italiana nace aparentemente con nobles intenciones. Como se lee en la Circular que apunta a dar indicaciones operativas para aplicarla, la misma “...traza y define la estrategia inclusiva de la escuela italiana con el fin de realizar plenamente el derecho al aprendizaje para todos los alumnos y los estudiantes en situación de dificultad. La Directiva redefine y completa la tradicional aproximación a la integración escolar, basada en la certificación de la discapacidad, extendiendo el campo de intervención y de responsabilidad de toda la comunidad educativa al entero ámbito de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), que incluye: “desventaja social y cultural, trastornos específicos del aprendizaje y/o trastornos específicos del desarrollo, dificultades debidas al no conocimiento de la cultura y de la lengua italiana por ser de culturas diferentes”.

---

<sup>1</sup> Nuevas porque las primeras *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* habían sido adoptadas en 2006, casi diez años antes.

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

<sup>3</sup> En Italia se empieza a hablar de NEE solo a finales de 2012, o sea después de la adopción de la Directiva ministerial del 27 de diciembre, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* a la que siguió la Circular n.8/2013, que apuntaba a ofrecer indicaciones operativas para identificar los escolares con NEE.

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

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

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

Por tanto, más allá de las buenas intenciones, el lenguaje normativo juega ambiguamente con las palabras. Da a entender que proclama la “inclusión”, pero retoma una “integración” que, tanto para los discapacitados como para los migrantes, prevé que sea “quien accede al nuevo contexto el que debe adecuarse (en un caso despojándose de su propia identidad cultural, en el otro caso adaptándose a las modalidades de la enseñanza regular), mientras que la institución que lo acoge sustancialmente no cambia” (Carens, 2013: 321). Sin embargo, si el punto de partida y la meta son la inclusión escolar, las diferencias entre los escolares deberían constituir un recurso para promover el aprendizaje de cada uno. Si la escuela italiana asume el modelo social del *Index*, que presenta entre sus conceptos clave la supresión de los obstáculos a la participación y al aprendizaje, hace falta abandonar la referencia a las NEE y considerar que la desventaja, o la discapacidad, no están dentro del escolar, sino que son producto del contexto social, son construcciones sociales (Berger y Luckmann, 2001). En cambio, las nuevas disposiciones, aunque utilizan aparentemente el lenguaje de la inclusividad, se orientan más a identificar, a etiquetar, diríamos, al alumnado con NEE y a utilizar una intervención específica dirigida a estos escolares y no tanto a promover la “inclusión” de la que nos habla más arriba el *Index*.

Al respecto, coincidimos con Dovigo en que “el término ‘especial’ se puede aplicar a un alumno solo si estamos convencidos de que existe un escolar ‘normal’”. En efecto, “en el momento en que aceptamos que las personas se puedan describir en términos binarios –blanco/negro, italiano/extranjero, normal/especial–, obligamos de hecho a los demás y a nosotros mismos a estar dentro de lógica de la exclusión” (Dovigo, 2017: 102).

Es cierto que hay quien, como Ianes, afirma que “definir, buscar y reconocer las Necesidades Educativas Especiales no significa ‘fabricar’ a alumnos diferentes para luego marginarlos o

discriminarlos de alguna manera, también nueva y sutil. Significa por el contrario tener muy presentes las diferentes dificultades, grandes y pequeñas, para saber responder de forma adecuada” (lanes, 2005).

Sin embargo, las acciones mismas de “definir, buscar y reconocer” implican seleccionar determinadas cualidades, características por sobre otras, lo que, en síntesis, se traduce en una clasificación y, con palabras de Almeida, “toda clasificación es una operación de exclusión” (Almeida, 2010: 31). El mismo *Index para la inclusión* afirma que la idea de que las dificultades educativas pueden encararse identificando a escolares con “Necesidades Educativas Especiales” es problemática ya que impone una etiqueta que puede comportar una reducción de las expectativas hacia esos escolares. Al mismo tiempo, esta visión desvía la atención de las dificultades que encuentra también el alumnado “normal” y de los diversos asuntos que pueden surgir a partir de las relaciones, de las pertenencias de clases social, de los procesos de identificación, de las adscripciones de género, de los currículos, de las aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje, de la organización del centro escolar y de las políticas educativas.

Según Benedetto Vertecchi, “personalizar un itinerario quiere decir adaptar los logros de la educación a la previsión de éxito que se formula para cada escolar” (Vertecchi, 2003: 13). De ahí se pasa fácilmente a asignar una especie de “identidad de riesgo” a los escolares extranjeros al incluirlos en el grupo de “Necesidades Educativas Especiales”. Estos escolares, en general, como tales, no presentan ningún hándicap de tipo funcional, sensorial o motor, ni dificultades específicas de tipo visual, auditivo, sino que viven comprensibles dificultades de adaptación, debido a los complejos procesos de transición que deben afrontar (Planas, 2003: 71).

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

### *Método*

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

El trabajo de campo lo estamos desarrollando en Mesina, una ciudad de la zona oriental de Sicilia que cuenta con unos 650.000 habitantes y, al 1 de enero de 2016, una población con nacionalidad extranjera correspondiente al 4,4% de la población residente. Después de haber elaborado un

protocolo de entrevista con preguntas generales sobre el tema de las NEE, la normativa y la forma en que se atiende a este colectivo de escolares, hemos seleccionado a personas con experiencia directa en el ámbito de la “necesidades educativas especiales”, figuras responsables, profesores especiales, pero también maestras y profesoras curriculares que no tienen ninguna experiencia en educación especial. Se ha utilizado el llamado método de la “bola de nieve”. Hemos contactado con profesionales de seis centros educativos, donde hemos entrevistado a trece docentes, seis con responsabilidades directas sobre la llamada “educación especial” y siete no (maestras y profesoras de Italiano, Matemáticas, Educación Física y Español); todas con más de quince años de experiencia como docentes. También hemos realizado entrevistas a dos Directoras, a dos neuropsiquiatras infantiles y a dos pedagogas, éstos últimos por estar relacionados muy directamente con los procesos de diagnóstico de los escolares con NEE. Todas las entrevistas realizadas se han registrado electrónicamente. Luego se han transcrito y se ha ordenado el discurso a partir de las referencias a las expresiones de “NEE”, “etiqueta”, “utilidad”. Con este material específico producido nos encontramos con dos grandes grupos: los que piensan que la nueva normativa era necesaria y ha conllevado cambios útiles e importantes y los que opinan que introduce de hecho un sistema de categorizar, y por ende etiquetar, que además no era necesario.

#### *Discurso del profesorado*

Veamos en primer lugar lo que afirma, sobre la introducción de la categoría de NEE, Teresa<sup>4</sup>, una neuropsiquiatra infantil, Directora de un Centro de diagnóstico y tratamiento de NEE y trastornos del aprendizaje. A la pregunta si era realmente necesario introducir la catalogación, contesta:

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

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

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

Del mismo parecer es Martina, maestra especial de la escuela primaria, con unos 17 años de experiencia: “Una maestra, precisamente por su profesionalidad, desde siempre les presta atención a todos los niños y los atiende de forma diferente, en el sentido de que si la maestra se da cuenta de que ese niño tiene alguna necesidad particular, seguramente se centrará en él, porque nuestra profesión así lo requiere”.

Luego tenemos el caso de Caterina, responsable para los escolares con NEE de un Instituto que incluye jardín de infancia, escuela primaria y primer ciclo de secundaria, y también referente para la Asociación Resabes (REte Scuole Alunni con Bisogni Educativi Speciali), que ofrece asesoramiento y

---

<sup>4</sup> En todos los casos los nombres utilizados son ficticios para mantener el anonimato de los profesionales con los que hemos trabajado en nuestro trabajo de campo.

formación a docentes, familias y profesionales, quien, al hablar de la nueva normativa y de la introducción de la categoría de NEE nos dice: “se crea mucha confusión. (...) si trabajamos para alcanzar la inclusión, no debería ser así”.

Incluso una Directora afirma tener una opinión contra corriente con respecto a la introducción de la expresión NEE:

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

Sin embargo, por lo que concierne la identificación por parte de los consejos escolares de las NEE, desde su punto de vista, “identificados no significa etiquetados; significa: para aquellos escolares que el consejo escolar lo considere oportuno, se interviene con planes de trabajo personalizados (PDP)”.

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

Con todo esto, tenemos que admitir que la observación y las entrevistas destacan una vez más la diversidad que caracteriza la escuela, porque diversos son los docentes, en su método de enseñar y capacidad de comunicar, diverso es el alumnado, diversos son los Directores y diversas son las familias: en fin, la diversidad reside en uno mismo y en las relaciones que mantiene. No existe una sola escuela, y por consiguiente no se pueden englobar en una etiqueta tantas diversidades, aún menos cuando la etiqueta crea diferencias. Muchos de los docentes con los que nos hemos relacionado, sobre todo de la escuela primaria, destacan que no se trata de diferenciar, sino de utilizar la diversidad para ayudar y enriquecer a todos.

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

#### *A modo de conclusión*

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

La escuela, entonces, espejo de una sociedad que se organiza y establece formas y modos estandarizados de portarse, parece querer introducir términos “inocuos”, - como “necesidades especiales”, sinónimo de “necesidades diferentes”, - para afirmar la importancia de reconocer que somos todos diferentes. Se trata de un discurso políticamente correcto difícil de cuestionar. Sin embargo, hay diversidad y diversidad. De hecho, si la diversidad es una característica, natural, connatural, positiva y enriquecedora, cabe preguntarse ¿por qué hace falta excluir a algunos ‘diversos’ e incluirlos en itinerarios diferenciados? ¿se trata de “desigualdad disfrazada de diferencia”, o bien la doble diferencia (debida al origen y a las necesidades “especiales”) “es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual, prosigue con éxito la evolución”? (Castaño, G., Martínez, G. y Moyano, P., 1999: 2). Más allá de las buenas intenciones, la escuela, espejo de la sociedad, no puede erradicar “una diferencia construida históricamente, amparada por discursos de la ciencia natural decimonónica, fundada sobre bases pseudo-biológicas, y por discursos políticos a menudo concretados legislativamente”.

#### *Bibliografía*

Almeida, M. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad”. *Política y Sociedad*, XLVII, 1: 27–44.

Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25–44.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Booth, T., y Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento, Edizioni Erickson.

Carens, J. H. (2013). *The Ethics of Immigration*. New York: Oxford University Press.

Dovigo, F. (2017) Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale *CQIA RIVISTA*, VII, 20: 100-108.

Fundación ISMU-MIUR (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*. Milano: Fundación ISMU.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1989), *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo*, Roma: MIUR.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma: MIUR.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma, MIUR.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2014/2015*. Roma: MIUR - Ufficio di Statistica.

Planas, N. (2003). Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes. *Aula de Innovación Educativa*, 119, 71-74.

Vertecchi, B. (2003), Insuccessi personalizzati. *Insegnare*, 5, 13.

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