



F. Javier García Castaño

Universidad de Granada

Gloria Calabresi

Universidad de Almería

Carmen Clara Bravo Torres

Universidad de Córdoba

Sovra rappresentazione e logiche di esclusione della comunità scolastica straniera nella educazione speciale in Spagna

Overrepresentation and exclusionary practices of the foreign school community in special education in Spain

Fuori Call

The presence of minorities in the so-called "special education" has always been a controversial issue. International literature has been reflecting a disproportionate presence of these groups in "special education", but in Spain we lack in-depth studies on the issue. In this article, we investigate a possible disproportionate presence of foreign nationals in "special education" in Spain. Applying statistical criteria such as the z-score to the data set of national and foreign population, we can show that differences are significant, especially for certain nationalities in terms of such disproportion. In conclusions, we reflect on how this disproportionality is part of the mechanisms of the construction of difference in the management of diversity in schools.

Keywords: Disproportionate Representation, Minorities, Schools, Special Education, Spain.

La presenza delle minoranze nella cosiddetta "Educazione Speciale" è sempre stata una questione controversa. La letteratura internazionale riporta una presenza sproporzionata di questi gruppi nella suddetta educazione, ma in Spagna mancano studi approfonditi sulla questione. In questo articolo indaghiamo sulla possibile presenza sproporzionata di cittadini stranieri nell'"Educazione Speciale" in Spagna. Applicando criteri statistici come lo Z-score all'insieme dei dati della popolazione nazionale e straniera, possiamo mostrare come le differenze siano significative, soprattutto riguardo ad alcune nazionalità. Nelle conclusioni, proponiamo una riflessione su come questa sproporzione faccia parte dei meccanismi di costruzione della differenza nella gestione delle diversità nelle scuole.

Parole Chiave: Educazione Speciale, Scuola, Spagna, Minoranze, Rappresentazione Sproporzionata

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Castaño, F.J.G., Calabresi, G., & Torres, C.C.B. (2025). Sovra rappresentazione e logiche di esclusione della comunità scolastica straniera nella educazione speciale in Spagna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 306-320. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-26>

Corresponding Author: Gloria Calabresi | igloria@ual.es

Received: 19/05/2025 | **Accepted:** 26/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-26

Credit author statement: Il presente lavoro è parte di un progetto di ricerca intitolato Migrazioni e costruzione sociale della differenza: etnografie scolastiche per comprendere la presenza sproporzionata di popolazione straniera nei Bisogni Educativi Speciali in Spagna (Migraciones y construcción de la diferencia: etnografías escolares para entender la desproporcionada presencia de población extranjera en la educación especial en España referencia: PID2022-140784OB-I00). Il suddetto progetto è finanziato dall' Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de España.



Da tempo le nostre ricerche si centrano sulla scuola come un ambito chiave nella gestione della diversità culturale. In linea con García Castaño e Granados (1998), la diversità viene qui assunta come una condizione antropologica e relazionale dell'esistenza umana, mentre la differenza si configura come una produzione socio-istituzionale situata, radicata in pratiche discorsive, politiche educative e processi di categorizzazione scolastica. In questo senso, la scuola opera come dispositivo di attribuzione di significati e posizioni sociali, contribuendo alla trasformazione della diversità in disuguaglianza (García Castaño & Rubio, 2019). Per questo, il presente lavoro parte dal principio che consideriamo la diversità una condizione dell'essere umano e la differenza una costruzione sociale.

Per approfondire questo aspetto, ci proponiamo di comprendere come vengono costruite queste differenze a scuola con la popolazione scolastica raggruppata sotto il termine di Bisogni Educativi Speciali (l'abbreviazione in Spagna è NEE) e quale relazione si stabilisce tra questa categoria e quella degli studenti stranieri e/o di origine migrante.

Il concetto di NEE (Bisogni Educativi Speciali) – introdotto nel 1978 dal Rapporto Warnock, Segretario del Ministero di Educazione del Regno Unito, e utilizzato per la prima volta in Spagna nella Ley de Ordenación General del Sistema Educativo del 1990 – apre una nuova fase della Educazione Speciale¹ (l'abbreviazione spagnola è EE). Questa modalità è concepita come un insieme di risorse che il sistema scolastico mette in campo per ottimizzare il processo di sviluppo degli studenti che possono averne bisogno; l'obiettivo è il raggiungimento di una maggiore integrazione (Cano & Rodríguez 2015). Questo nuovo modello "inizia a considerare che gli obiettivi educativi sono gli stessi per tutti gli studenti (poiché tutti hanno bisogni educativi), anche se alcuni studenti, per vari motivi, possono avere bisogno di assistenza speciale che deve essere valutata e stabilita" (Rodríguez, 2021, 7). Un ulteriore passo avanti viene fatto con l'introduzione del concetto di educazione inclusiva, che propone di superare i modelli di uguaglianza e di incorporare modelli di equità (Booth & Ainscow, 2002). L'educazione inclusiva si basa sul riconoscimento della diversità degli studenti e ritiene che sia il sistema educativo a doversi adattare a ciascun individuo e a soddisfare le sue esigenze. Tuttavia, nonostante i progressi compiuti nel corso delle varie riforme educative, resta ancora molto da fare.

Il nostro interesse per la costruzione della differenza, prima dello sviluppo delle disuguaglianze, ci colloca in questo scenario di NEE come contesto di significati in cui comprendere e interpretare dove – e in che modo – viene gestita la diversità. Quello che ci interessa è indagare la possibilità che, in questa risorsa che è l'EE nel sistema scolastico spagnolo, ci sia una rappresentazione sproporzionata di alunni stranieri e/o di origine migrante. La letteratura internazionale ha più volte dimostrato che è spesso così: citiamo, per esempio, l'importante lavoro di Evelyn Deno (1970) su cosa dovrebbe essere l'EE e quello di Dunn (1968), che già evidenziavano la sovra rappresentazione di popolazioni di origine e classe sociale diverse identificate con minoranze etniche negli Stati Uniti, e la interpretavano criticamente come un indizio dell'attivazione di meccanismi di segregazione scolastica, sociale e culturale.

Ma nonostante questi studi siano disponibili per la comunità scientifica ormai da moltissimi anni e l'interesse in tutta Europa per la questione dei cosiddetti alunni di origine migrante e sui Bisogni Educativi Speciali (NEE) (per lo più associati o riconducibili a condizioni invalidanti) non abbia fatto che crescere, nel nostro continente non esistono studi statistici su larga scala che analizzino questa relazione in modo sistematico e combinato. L'unica ricerca, non molto recente (2006-2009), è quella condotta dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Educazione ai Bisogni Speciali dal titolo Multiculturalismo e Educazione ai Bisogni Speciali (Grünberger, Kyriazopoulou e Soriano 2009). Da questo studio è emerso che esiste un ampio lavoro europeo incentrato sui Bisogni Educativi Speciali (Meijer, Soriano & Watkins 2003) o sull'educazione dell'alunno con un background culturale diverso da quello del loro paese di residenza (Eurydice 2004; OCSE 2006), ma non esiste un'analisi a livello europeo che si focalizzi sulla combinazione dei due temi.

1 Educazione Speciale è il termine pedagogico che fa riferimento in Spagna al tipo di educazione che si applica agli studenti/esse ai quali vengono realizzati adattamenti curriculari definiti Bisogni Educativi Speciali (abbreviazione in italiano DSA da Disturbi Specifici dell'Apprendimento, NEE in spagnolo da *Necesidades Educativas Especiales*).



L'eterogeneità stessa dei Paesi europei, sia tra loro che al loro interno, è una delle fonti di complessità per la realizzazione di tali studi. In questo senso, vale la pena evidenziare tre aspetti che determinano possibili difficoltà nello studio del fenomeno in questione e che rendono più complessa anche la revisione esaustiva della letteratura scientifica. La prima deriva dalla diversità della terminologia usata per denominare gli studenti identificati come provenienti da un processo migratorio: alcuni lavori utilizzano categorie generali come "studenti con background migratorio" (Cama 2018), "studenti migranti" (Zouganelli e Mastrothanasis 2019), "immigrati" (OCSE 2006), "studenti bilingui", "minoranze" (Consiglio d'Europa 2006) o "minoranza culturale e linguistica" (Branderburg et al. 2016); altri, preferiscono "minoranza etnica" o "gruppi di minoranza etnica" (UNESCO 1994; Lindsay, Pather & Strand 2006).

Pochissimi lavori fanno riferimento a specifiche categorie nazionali o etniche, e ciò giustifica la seconda difficoltà: la disomogeneità dei dati statistici esistenti nei vari Paesi europei. In Spagna, le statistiche sulle iscrizioni scolastiche sono presentate in dettaglio per nazionalità – talvolta per aree geografiche – ma tra queste classificazioni non sono identificati né i dati etnici (Fay e& Kavanagh 2019) né lo *status migratorio*. Alcuni paesi, come la Germania o il Regno Unito, hanno dati censuari disaggregati per indicatori etnici, anche se non esenti da critiche e dibattiti sulla costruzione di tali categorie. Un terzo aspetto rilevante riguarda l'eterogeneità delle politiche educative in Europa: ciò impedisce di avere un'idea chiara e uniforme di chi viene identificato come studente con NEE e di come lo sia diventato (Chieppa & Sandoval 2021). Inoltre, questa eterogeneità influenza anche il modo in cui sono organizzati i sistemi educativi nazionali.

Nonostante le diverse traduzioni della questione nei diversi paesi europei, le statistiche internazionali confermano da tempo che "i migranti e le minoranze sono iscritti in modo sproporzionato in alcune scuole" (OCSE, 2006, 156). Come ha già sottolineato l'Osservatorio Europeo sul Razzismo e la Xenofobia, «in diversi stati membri della UE, gli alunni immigrati e appartenenti a minoranze etniche sono spesso sovra rappresentati in determinate scuole» (2005). Non stiamo sostenendo che un trattamento speciale per gli studenti con una qualche forma di diversità funzionale sia inappropriato, fornire un piano educativo individualizzato, insiste lo stesso Gentry (2009), può essere perfettamente ragionevole e necessario. Ciò che ci preoccupa è che si stia verificando una patologizzazione dell'origine culturale o, in altre parole, che la diagnosi di un/a bambino/a identificato come NEE abbia più a che fare con la distanza socioculturale percepita dalla popolazione maggioritaria che con eventuali condizioni di disabilità.

Detto in altro modo, esiste un'evidenza statistica che mostra l'esistenza di una rappresentazione sproporzionata di alunni di nazionalità straniera nelle EE in Spagna.

1. Gruppi minoritari in educazione speciale

Questa rappresentazione sproporzionata è stata a lungo discussa nella produzione accademica internazionale, soprattutto nordamericana. Il contesto di realizzazione di ogni ricerca determina differenze importanti nella popolazione di riferimento, nell'analisi e nell'interpretazione dei risultati. La sovrarappresentazione, la sproporzione o l'eccessiva identificazione degli studenti appartenenti a gruppi minoritari nella scuola è un fenomeno a cui chi di indaga la costruzione della differenza nella scuola dovrebbe prestare attenzione. In passato sono state pubblicate alcune sintesi o revisioni della letteratura sull'argomento. Coutinho e Oswald (2000) hanno indicato che si trattava di una questione molto controversa e irrisolta e hanno riassunto le prospettive storiche e le conoscenze dell'epoca sulla rappresentazione sproporzionata delle minoranze negli Stati Uniti. Poco dopo sono stati Donovan e Cross (2002) a interessarsi della questione, partendo da due domande principali: quali erano le cause della sproporzione e se si trattava di un problema. Quest'ultimo è un testo molto rilevante che include anche, nella seconda sezione, la prima revisione della letteratura pubblicata fino a quel momento. Nel 2010, Waitoller, Artiles e Cheney hanno esaminato le ricerche sulla rappresentazione sproporzionata realizzate tra il 1968 e il 2006 per rispondere a due questioni: quali sono le caratteristiche degli studi sulla rappresentazione sproporzionata e come analizzano il problema.

Recentemente la questione è tornata in auge e, negli ultimi sei anni, sono apparse in totale sette re-



visioni o sintesi della letteratura sul tema. Due di questi lavori presentano novità importanti: Morgan et al. (2015) e di Morgan et al. (2018)², pubblicati a tre anni di distanza l'uno dall'altro. Nella prima pubblicazione si fa riferimento alla popolazione nera americana e nella seconda alle popolazioni asiatiche, ispaniche, native americane o di lingua minoritaria. Nel 2017, Voulgarides et al. hanno effettuato una nuova revisione, ma in questa occasione hanno affrontato il fenomeno della sproporzionalità nell'EE dal punto di vista di una dimensione esplicativa e propositiva, avanzando proposte politiche e buone pratiche pedagogiche per evitarlo.

Ci sono stati anche sforzi per ampliare i contesti di ricerca al di fuori degli Stati Uniti³. È il caso di Gabel et al. (2009), che hanno adottato uno sguardo più ampio e comparativo per denunciare che la sovrappresentazione è diventata un fenomeno globale, fornendo dati sulla situazione in Canada, Germania, Nuova Zelanda e Stati Uniti. Bruce e Venkatesh (2014), dal canto loro, includono un approccio intersezionale puntuale per spiegare il fenomeno della sproporzione, analizzando la produzione scientifica in Germania, Kenya, Stati Uniti e India. Un altro importante lavoro in questo senso è quello di Cooc e Kiru (2018), che hanno condotto una revisione della letteratura sulla sproporzionalità nell'EE in contesti internazionali (dodici Paesi in Asia, Africa e Sud America) e identificato le tendenze tra gruppi di studenti e paesi, comprendendo anche nella loro analisi le modalità in cui gli studiosi hanno affrontato la questione. Il primo ha esaminato i modi in cui gli studi fino ad oggi hanno analizzato la sproporzionalità attraverso metodi statistici e ha confrontato queste analisi in base alla concettualizzazione della covariante. Il secondo lavoro, seguendo il metodo documentaristico-descrittivo, ha analizzato la letteratura scientifica e normativa su questo tema di ricerca: l'autore ha concluso che nelle società occidentali gli studenti appartenenti a gruppi minoritari volontari e involontari (prendendo come riferimento l'approccio di John Ogbu) sono sovrappresentati nell'EE rispetto agli studenti dei gruppi dominanti. Qualche anno dopo, sono stati Connor et al. (2019) a condurre una nuova revisione della letteratura sulla rappresentazione sproporzionata e a proporre i *Disproportionate Critical Race Studies on Disability* (DisCrit) per ripensare come la rappresentazione sproporzionata di certi gruppi possa essere concettualizzata e indagata.

La più recente pubblicazione di questo tipo che si occupa di un contesto più europeo è di Chieppa e Sandoval (2021) che, a partire da una mappatura bibliografica, analizzano ciò che è stato prodotto sul fenomeno della rappresentazione sproporzionata degli studenti appartenenti a minoranze culturali e linguistiche nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHESS) e sulla rappresentazione sproporzionata degli studenti appartenenti a minoranze culturali e linguistiche nell'Unione Europea (UE). Questi autori svolgono un'analisi esaustiva e critica che permette loro di denunciare, da un lato, la mancanza di quadri teorici esplicativi e, dall'altro, l'adozione di una prospettiva di ricerca univoca, che trascura «le forze storico-culturali, l'intreccio di elementi razziali e coloniali alla base della produzione della struttura di potere che genera la selezione istituzionale» (2021, p. 16).

A metà dello scorso decennio c'è stata una svolta negli studi sul tema. Ci riferiamo alla dimostrazione di Morgan et al. (2012) secondo cui, negli Stati Uniti, gli studenti delle minoranze sono sottorappresentati piuttosto che sovrappresentati. In questo studio, basato su un esauriente lavoro statistico che tiene conto di numerosi fattori demografici e fisici associati a quasi 8.000 bambini e bambine di 4 anni, gli autori dimostrano che i bambini neri sono sottorappresentati e non sovrappresentati, e che i bambini neri e asiatici sono sottorappresentati nei servizi per la prima infanzia e/o nell'istruzione speciale per la prima infanzia. Nel 2015 hanno esteso la medesima analisi ai bambini delle scuole primarie e secondarie degli Stati Uniti, concludendo che i bambini delle minoranze scolastiche hanno meno probabilità di essere identificati come disabili e di ricevere servizi EE rispetto ai bambini bianchi di lingua inglese (Morgan et al., 2015).

- 2 Entrambi i lavori non sono in realtà delle sintesi sulla letteratura riguardante l'EE, ma possiamo considerarli tali, visto che realizzano una revisione di ventidue studi volta a corroborare l'esistenza di un pregiudizio sistematico che giustifichi la sproporzionata rappresentazione delle minoranze nell'EE.
- 3 Non vogliamo tralasciare di menzionare in questa breve rassegna della letteratura l'importante lavoro di Jorgensen et al. (2022) sugli approcci scolastici e gli attuali problemi nelle scuole europee in relazione ai bambini immigrati con bisogni educativi speciali. Si tratta di una rassegna di letteratura incentrata esclusivamente sull'Europa, ma approfondisce già il fenomeno del rapporto tra EE e immigrazione e non affronta direttamente la questione della rappresentanza sproporzionata.



La polemica è servita: Cohen et al. nel 2015 hanno risposto alla polemica lanciata da Morgan et al. sostenendo che i modelli sulle rappresentazioni sproporzionate della popolazione scolastica di origine straniera iscritta nell'Educazione Speciale sono stati abbastanza solidi per decenni. Un anno più tardi, però, Morgan e Farkas (2016) sono di nuovo tornati sul tema della sottorappresentazione denunciando che la mancata identificazione e diagnosi di studenti di EE che fanno parte del collettivo migrante, genera disegualanze e violazioni dei diritti. Allo stesso modo sottolineano che la disinformazione delle famiglie, l'accesso limitato all'assistenza sanitaria e i pregiudizi impliciti dei professionisti nei confronti di queste popolazioni minoritarie (ancor più se non anglofone), influenzano le valutazioni di disabilità e quindi l'accesso ai servizi di assistenza/educazione speciale.

In qualche modo, che si parli di sovrarappresentazione o di sottorappresentazione, riteniamo che questi meccanismi di costruzione della differenza si trasformino in evidenti disegualanze che colpiscono direttamente e negativamente una parte specifica della popolazione scolastica.

È importante sottolineare che in Spagna c'è una notevole lacuna in questo campo di ricerca. Nonostante esista un'ampia produzione di studi sull'educazione degli alunni di origine straniera nel sistema scolastico spagnolo (si veda ad es. García Castaño & Carrasco 2011), nessuna ricerca finora ha analizzato in modo sistematico la loro presenza nell'EE. In effetti, non abbiamo trovato studi che affrontino il fenomeno descritto su scala nazionale; i pochi studi condotti in Spagna che si concentrano sul profilo degli alunni che frequentano i centri di EE (Molina et al., 2009; Ortells, García & Cuartiella, 2011; Fernández-Muñoz, 2019) non includono la variabile della nazionalità o del background migratorio nella loro descrizione. Esistono studi in cui si verifica l'intersezione tra disabilità e immigrazione, ma con un'attenzione particolare ai processi di integrazione delle persone adulte nella società di destino e, quindi, non in ambito scolastico (Díaz et al., 2008; Peñaherrera & León 2019).

Sono più vicine ai nostri interessi le ricerche che analizzano criticamente i meccanismi di valutazione psicopedagogica di studenti culturalmente e/o linguisticamente diversi, come quello di Talavera e Guzmán (2018). Strettamente legati a questi processi diagnostici sono i lavori di Paniagua (2012, 2014), che, da una prospettiva antropologica, affrontano il ruolo delle famiglie migranti i cui figli vengono diagnosticati come NEE a scuola. Siamo particolarmente interessati ad approfondire le teorie dell'autrice sulla doppia discriminazione di appartenere a una minoranza etnica o a un gruppo di immigrati e di essere etichettati come portatori di bisogni educativi speciali, ma questo sarà oggetto di pubblicazioni future. Insistiamo sul fatto che, nonostante l'ampia produzione accademica internazionale sul fenomeno della rappresentazione sproporzionata di alcune minoranze nella EE, in Spagna non disponiamo finora di alcun lavoro che illustri questa situazione.

2. Questioni metodologiche

In Spagna esiste una legge generale nazionale sull'istruzione che è il quadro normativo di riferimento per progettare le leggi sull'istruzione a livello regionale⁴. Nell'organizzazione del sistema scolastico a livello nazionale, il termine "speciale" compare in diverse occasioni e non sempre si riferisce alla stessa cosa: così, troviamo la menzione di Educazione con Regime Speciale⁵, in contrapposizione a Educazione con Regime Generale⁶. All'interno di questi programmi di istruzione generale, troviamo la cosiddetta Educazione Speciale e gli studenti con NEE, che nella normativa vigente è definita come segue:

4 La Spagna è organizzata politicamente e amministrativamente in Comunità autonome che gestiscono il proprio sistema scolastico.

5 È un'educazione specifica incentrata su materie come arte, design, musica, danza, sport o lingue.

6 Si riferisce all'Educazione Infantile, Educazione Primaria, Educazione Secondaria Obbligatoria, Bisogni Educativi Speciali, Educazione Secondaria non obbligatoria, Cicli di Formazione Professionale e altri Programmi di Formazione e che saranno gli ambiti in cui si svolgerà la presente ricerca.



Per studenti con bisogni educativi speciali si intendono gli studenti che incontrano barriere che limitano il loro accesso, la loro presenza, la loro partecipazione o il loro apprendimento, derivanti da disabilità o da gravi disturbi del comportamento, della comunicazione o del linguaggio, per un periodo della loro scolarità o per tutta la loro scolarità, e che necessitano di un certo sostegno e di un'attenzione educativa specifica per raggiungere gli obiettivi di apprendimento adeguati al loro sviluppo (art. 73.1. Legge organica 3/2020).

L'articolo 74 della Legge Organica per la Modifica della Legge sull'Organizzazione dell'Educazione regola la scolarizzazione degli studenti con NEE. Stabilisce che questa sarà regolata dai principi di normalizzazione e inclusione e garantirà la non discriminazione e l'effettiva uguaglianza nell'accesso e nella permanenza nel sistema scolastico. La scolarizzazione di questi studenti in unità o centri NEE⁷ avverrà solo quando le loro esigenze non possono essere soddisfatte nell'ambito delle misure di assistenza alla diversità nei centri ordinari (Regio Decreto 334/1985). In questo testo ci occupiamo esclusivamente degli alunni iscritti alla EE, e non di quelli identificati come NEE ma iscritti alle scuole ordinarie: siamo coscienti che sarebbe necessario includere anche questo secondo profilo, ma purtroppo non disponiamo di statistiche ufficiali specifiche che ci permettano di farlo.

La fonte principale che utilizziamo in questo lavoro sono i dati statistici sull'istruzione non universitaria prodotti dalla Sub direzione Generale di Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione e della Formazione Professionale⁸: si tratta dell'unica fonte ufficiale che offre i dati necessari per effettuare una prima approssimazione statistica riguardo all'iscrizione della popolazione di nazionalità spagnola (che abbiamo considerato come gruppo maggioritario) e della popolazione di nazionalità straniera (che abbiamo considerato come gruppo minoritario).

Nelle prossime pagine mostriamo alcuni dati sulla presenza e sull'evoluzione della popolazione di nazionalità straniera nel sistema scolastico⁹. Subito dopo realizziamo una doppia comparazione con i seguenti dati statistici: fra la popolazione scolastica di nazionalità straniera iscritta alla EE e la stessa iscritta al Regime Generale¹⁰, e con i dati della popolazione scolastica straniera e la stessa di nazionalità spagnola iscritta alla EE e al Regime Generale. Per questo confronto abbiamo effettuato dei calcoli utilizzando l'indicatore statistico z-score per verificare quanto sia rappresentativa la differenza. I calcoli sono stati effettuati applicando la seguente equazione:

7 Una modalità educativa obbligatoria e gratuita nei livelli ordinari del sistema scolastico.

8 L'insieme di dati a cui qui facciamo riferimento sono disponibili presso la pagina web <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

9 Abbiamo lavorato con un range che va dall'anno scolastico 1999/00 al 2019/20, coprendo quindi un totale di due decenni del XXI secolo. A questo riguardo, disponiamo di una proliferata letteratura in Spagna che si è dedicata allo studio del fenomeno negli ultimi venti anni. Una sintesi interessante, con polifonia di visioni e interpretazioni, si trova nel libro i cui curatori sono García Castaño e Silvia Carrasco, pubblicato nel 2011: si tratta di una miscellanea di testi di diversi autori sul fenomeno allora denominato popolazione immigrante nella scuola (García & Carrasco 2011).

10 Abbiamo precedentemente menzionato che lo statuto generale si occupa della Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria, Secondaria Obbligatoria e non obbligatoria e altri programmi di formazione educativa che sono gli spazi dove si muove il presente lavoro. Ciò nonostante, la Educazione Speciale (EE, chiamata in Italia Bisogni Educativi Speciali o BES) accoglie solo gli alunni della scuola dell'obbligo. Per questo motivo, i confronti che faremo in questa sede tra l'EE e lo statuto generale si riferiranno esclusivamente alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e all'istruzione secondaria obbligatoria.



$$z_{score} = \frac{\frac{\alpha_{EE}}{\alpha} - \frac{\beta_{EE}}{\beta}}{\sqrt{\frac{\alpha_{EE} + \beta_{EE}}{\alpha + \beta} \cdot \left(1 - \frac{\alpha_{EE} + \beta_{EE}}{\alpha + \beta}\right) \cdot \left(\frac{1}{\alpha} + \frac{1}{\beta}\right)}}$$

α_{EE} . Popolazione totale immatricolata in EE di nazionalità straniera (popolazione minoritaria EE)

α . Popolazione totale immatricolata nel Regime Generale di nazionalità straniera (popolazione minoritaria)

β_{EE} . Popolazione totale immatricolata in EE di nazionalità spagnola (popolazione maggioritaria EE)

β . Popolazione totale immatricolata nel Regime Generale di nazionalità spagnola (popolazione maggioritaria)

I risultati mostrano il livello di significatività statistica delle differenze tra una popolazione e l'altra. Quindi, un risultato pari a 0 indicherà che le differenze non sono statisticamente significative, un risultato pari a 1 o -1 che le differenze sono significative con una probabilità del 68%, un risultato pari a 2 o -2 che le differenze sono statisticamente significative con una probabilità del 95% e, infine, un risultato più alto ci darà un maggiore livello di fiducia nella significatività statistica delle differenze.

In tutti i casi, se il risultato è positivo, si tratta di una sovrarappresentazione della popolazione minoritaria rispetto a quella maggioritaria. Se il risultato è negativo, si parla di sottorappresentazione della popolazione minoritaria rispetto a quella maggioritaria.

Due note finali di natura metodologica ci aiutano a chiarire aspetti della popolazione che stiamo studiando. Una di natura più teorica e l'altra più tecnica.

In primo luogo, in tutta la rassegna della letteratura presentata, abbiamo parlato di popolazione scolastica identificata come appartenente a minoranze etniche, e qui la variabile che utilizzeremo sarà quella della nazionalità. È vero, innanzitutto, che la considerazione di minoranza etnica non deve sempre portarci a parlare di popolazione immigrata, ma non è meno vero che i processi di etnificazione sono molto comuni nei contesti in cui le popolazioni migranti si relazionano e coesistono con popolazioni autoctone. È anche vero che la nazionalità non permette di garantire che le persone siano legate ai processi migratori, ma è comunemente usata nella demografia in Spagna per queste questioni, nonostante l'esistenza di statistiche specifiche sulla migrazione¹¹. Oltre a quest'ultima, va notato che i cosiddetti processi di naturalizzazione, con cui alcuni soggetti di nazionalità straniera ottengono la cittadinanza del paese ospitante, sono stati importanti in Spagna. Ciò significa che anche una parte della popolazione etichettata come di nazionalità spagnola è stata coinvolta nei processi migratori, ma questo fenomeno non si riflette nella breve approssimazione statistica realizzata.

Infine, deve essere chiaro che ci stiamo riferendo alla popolazione scolastica classificata nelle statistiche ufficiali del Ministero dell'Istruzione come EE, ovvero scolarizzata in specifici centri di EE o in specifiche classi dei centri ordinari. Queste statistiche non includono gli alunni identificati come NEE: in questo caso, le statistiche ufficiali, come abbiamo già detto, non offrono la possibilità di un'analisi disaggregata per nazionalità, motivo per cui è impossibile, per il momento, realizzare qualsiasi tipo di studio in questo senso.

3. Presenza della popolazione scolastica di nazionalità straniera in Spagna

È importante iniziare sottolineando che la presenza di cittadini stranieri nel sistema scolastico spagnolo presenta alcune peculiarità che vanno evidenziate. L'evoluzione di questa presenza è notevole e la sua distribuzione per titolarità scolastica e territorio è molto eterogenea. Nei due decenni del XXI secolo, il

11 I dati sono consultabili su <https://www.ine.es/index.htm>



numero di scolari di nazionalità straniera è passato dal 14 per mille al 99. La crescita è stata costante, con un aumento di anno in anno del numero di alunni di nazionalità straniera, con tassi di crescita annuali che hanno sfiorato il 50%. La crisi finanziaria globale del 2008 ha rallentato la crescita e i suoi effetti si sono fatti sentire in modo significativo dal 2011/12 al 2015/16, con cifre in calo. Ma negli ultimi anni del secondo decennio del secolo c'è stata una crescita annuale che ha raggiunto l'8,31% nell'anno scolastico 2019/20¹².

Sebbene si tratti di dati relativi alla Spagna nel suo complesso, le percentuali di iscrizioni scolastiche di nazionalità straniera variano anche a seconda dei territori analizzati. Ad esempio, nell'anno scolastico 2019/20, le Comunità Autonome che hanno superato la media nazionale sono state le Isole Baleari (con 155 su mille), la Catalogna (149), La Rioja (141), Murcia (138), Aragona (136), Valencia (120) e Madrid (118).

Si osservano inoltre importanti differenze nella scolarizzazione di questa popolazione se si guarda al tipo di centro in cui si trovano: i dati più recenti mostrano che 8 alunni di nazionalità straniera su 10 sono iscritti alle scuole pubbliche. Mentre la popolazione di nazionalità spagnola ha visto diminuire la propria presenza nelle scuole pubbliche a favore di quelle private (anche in questo caso bisogna tenere conto delle differenze interterritoriali per Comunità Autonoma, ma la tendenza generale è quella rilevata)¹³.

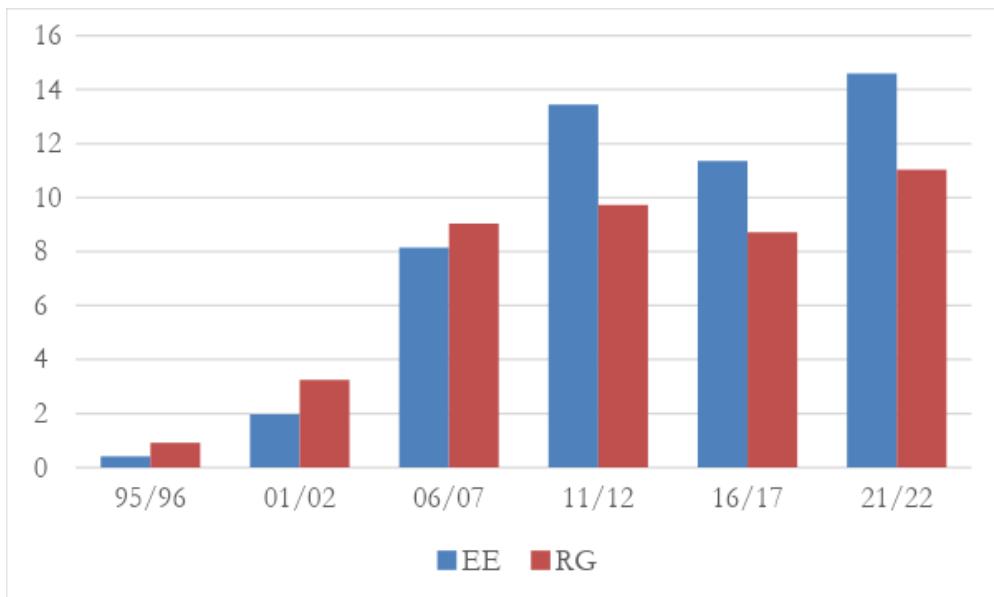
3.1 Popolazione scolastica in EE in Spagna

Dopo aver presentato il quadro generale della presenza di studenti stranieri nel sistema scolastico spagnolo, analizzeremo ora i dati che descrivono la situazione di questa popolazione iscritta alla EE. L'evoluzione della presenza di alunni in questo tipo di istruzione è stata significativa negli ultimi due decenni, in quanto ha continuato a crescere per tutto questo tempo. Solo l'anno scolastico 2016/17 mostra una percentuale di crescita negativa su base annua, ma la media di tutti gli anni studiati mostra un aumento medio su base annua del 15,74%. Tuttavia, nello stesso periodo le iscrizioni di cittadini spagnoli a questo sistema educativo sono cresciute in media dell'1% su base annua, il che significa che la maggior parte della crescita annua del 15,74% è giustificata dall'inserimento di cittadini stranieri.

Ma analizziamo più in dettaglio i dati sull'iscrizione della popolazione straniera iscritta al Regime Generale, confrontandoli con i dati sull'iscrizione di questa stessa popolazione solo alla EE. A partire dall'anno scolastico 2007/2008 sono state registrate distanze significative tra le due percentuali, raggiungendo differenze di oltre tre punti, con una crescita sempre maggiore nell'EE, come mostrato nel Grafico 1. Nell'anno scolastico 2021/22, la percentuale di alunni di nazionalità straniera nell'EE era del 14,59% e quella della stessa popolazione nel Regime Generale era dell'11,03%. In altre parole, nel Regime Generale, che comprende tutta l'istruzione obbligatoria compresa l'EE, la percentuale di studenti stranieri è notevolmente inferiore a quella dell'EE stessa.

12 Questi dati, come già riportato, devono essere interpretati con prudenza, soprattutto perché invisibilizzano popolazioni che continuano a essere considerate "di origine migrante" nella scuola, ma che sono naturalizzate spagnole e quindi non compaiono in queste statistiche come cittadini stranieri.

13 Questa tendenza alla segregazione verso le scuole pubbliche rispetto a quelle private si è verificata in Spagna tra la popolazione scolastica straniera nel suo complesso. Per mancanza di spazio, non possiamo soffermarci sulle numerose argomentazioni esistenti. Rimandiamo a due rassegne di letteratura su migrazione e scuola realizzate in passato (García, Rubio e Bouachra, 2008 e 2015) e al volume curato da García e Carrasco Pons (2011) con un buon numero di lavori che affrontano questi temi per il caso specifico della Spagna.



Fonte: Elaborato dagli autori sulla base delle statistiche sull'istruzione non universitaria. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional
Figura 1. Percentuale di popolazione di nazionalità straniera in Regime Generale ed EE (vari anni)

Questi stessi dati disaggregati per iscrizioni secondo la tipologia di scuola (se scuola pubblica, privata o paritaria), mostrano nuove differenze che ci portano a considerare che le iscrizioni sono sempre più alte in percentuale nelle scuole pubbliche per la popolazione di nazionalità straniera in tutti gli ordini di istruzione, ma questo divario è particolarmente alto nel caso della EE e lo è stato per tutto l'ultimo decennio del XXI secolo.

3.2 Nazionalità estere e spagnola nella EE in Spagna

Giunti a questo punto, per comprendere la nostra analisi è d'obbligo realizzare un breve confronto dei dati mostrati finora tra la popolazione di nazionalità straniera rispetto a quella di nazionalità spagnola. La popolazione scolastica di nazionalità spagnola ha mantenuto una percentuale più o meno stabile di scolarizzazione in EE durante i venti anni scolastici di cui abbiamo parlato. Pertanto, circa lo 0,4% della popolazione scolastica iscritta al Sistema d'Istruzione Generale è di nazionalità spagnola (con un'oscillazione tra lo 0,39% e lo 0,46% nei venti anni analizzati). Nel caso della popolazione scolastica di nazionalità straniera, la variazione è stata maggiore, passando dallo 0,31% nell'anno scolastico 1999/00 allo 0,57% nell'anno scolastico 2019/20.

Le stesse differenze si osservano se si disaggregano i dati per tipo di centro educativo, essendo più significative nei centri privati dove gli studenti stranieri sono più rappresentati nella EE rispetto agli studenti spagnoli. Potremmo continuare ad analizzare i dati per territorio, e vedremmo come il loro comportamento varia a seconda della Comunità Autonoma, ma questo approccio esula dallo scopo del lavoro qui presentato, che si centra su un'analisi dei dati a livello nazionale.

4. Nazionalità sovra e sottorappresentate

Finora abbiamo presentato solo alcune descrizioni generali delle differenze tra le iscrizioni della popolazione scolastica di nazionalità straniera nell'EE (un gruppo minoritario nel sistema scolastico spagnolo) e



le iscrizioni della popolazione scolastica di nazionalità spagnola (il gruppo maggioritario). Tuttavia, il nostro obiettivo è quello di dimostrare se queste differenze possono indurre a ritenere che vi sia una sproporzione statisticamente significativa nella rappresentazione di una di queste popolazioni. Per farlo, ricorremo ai dati sulle specifiche nazionalità (raggruppate per aree geografiche, così come vengono presentate statisticamente) della popolazione che qui abbiamo chiamato nazionalità straniera. Abbiamo confrontato i dati di queste nuove popolazioni (minoritarie) con la popolazione di nazionalità spagnola nel suo complesso.

Nella Tabella 1 presentiamo i dati assoluti sulle iscrizioni all'EE per entrambe le popolazioni, ma nel caso delle nazionalità straniere, come abbiamo già indicato, li presentiamo suddivisi per nazionalità raggruppate in grandi aree geografiche a livello mondiale. Mostriamo il totale delle iscrizioni all'istruzione generale (solo la scuola dell'obbligo) e le iscrizioni allo Spazio europeo dell'istruzione superiore, insieme alla percentuale che queste rappresentano rispetto alle prime.

	Anni 1999/00					Anni 2009/10					Anni 2019/20				
	EE	RG	%	z	EE	RG	%	z	EE	RG	%	z			
Straniera	330	90735	0,3	-1,3	3464	640012	0,5	16,5	4994	697287	0,7	22,0			
Europa UE	37	20936	0,1	-4,9	558	163252	0,3	-3,8	1046	184075	0,5	5,0			
Africa	153	29604	0,5	-0,4	1101	149432	0,7	12,1	1910	226746	0,8	10,7			
America del Sud	70	17894	0,3	-0,0	1362	238435	0,5	12,7	1019	128624	0,7	11,9			
Asia	17	7232	0,2	-2,1	150	37668	0,4	-0,1	467	76781	0,6	3,1			
Spagnola	29713	5596966	0,5		25201	5699779	0,4		30196	6002549	0,5				

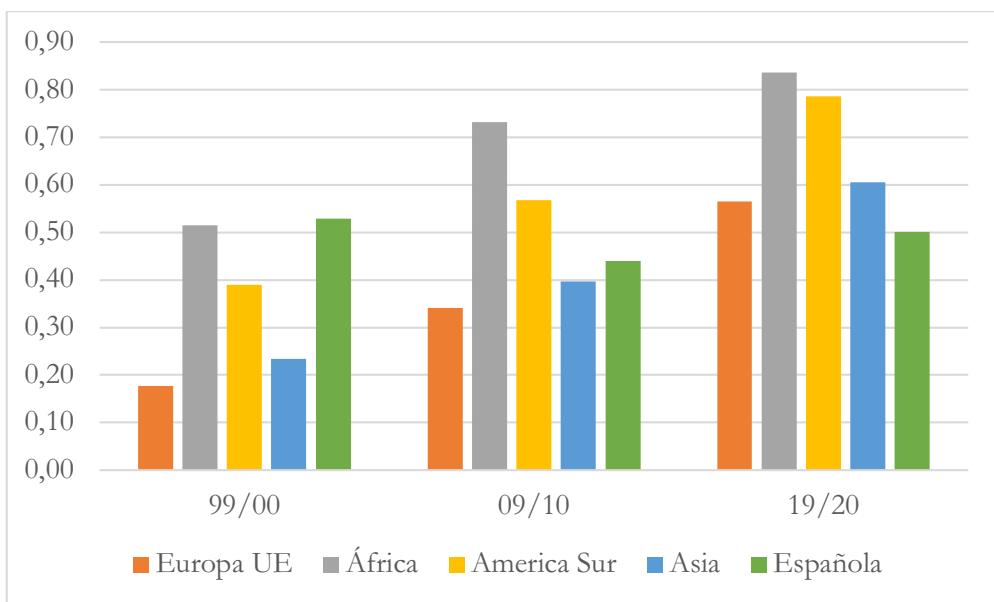
Fonte: Elaborato dagli autori sulla base delle statistiche sull'istruzione non universitaria. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Tabella 1. Iscrizioni in EE e in RG di popolazioni raggruppate per nazionalità straniera e spagnola e percentuale di EE insieme al calcolo del significativo Z-score statistico (vari anni scolastici)

Abbiamo diviso i 20 anni del ciclo preso in esame in tre periodi (inizio, metà e fine del ciclo), per evidenziare le differenze: come si può notare, nonostante la popolazione sia cambiata considerevolmente nel corso degli anni, le tre aree geografiche più presenti rimangono le nazionalità dell'Unione Europea, del Nord Africa e del Sud America (che rappresentano 7 alunni su 10 di nazionalità straniera). In ogni caso, i dati della Tabella 1 indicano che nella maggior parte degli anni presi in considerazione, per tutte le nazionalità straniere raggruppate per aree geografiche e per tutte le nazionalità straniere, le differenze nelle percentuali di iscrizione scolastica tra la popolazione di nazionalità spagnola nell'Unione Europea e queste altre nazionalità sono statisticamente significative a un livello di confidenza del 95% (prendendo come riferimento i dati totali)¹⁴.

La Figura 2 mostra la percentuale di popolazione di varie nazionalità straniere e spagnole iscritte alla EE nei paesi dell'Unione Europea fra gli anni scolastici 1999-2000, 2009-2010, 2019-2020, ai quali abbiamo aggiunto le percentuali relative alla popolazione scolastica spagnola per osservare eventuali rappresentazioni sproporzionate.

14 Per tutti questi dati abbiamo applicato l'indicatore statistico Z-score come descritto nel paragrafo 2 sulle questioni metodologiche e i risultati ottenuti sono presentati nella Tabella 1.



Fonte: Elaborato dagli autori sulla base delle statistiche sull'istruzione non universitaria. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Figura 2. Percentuale di popolazione di varie nazionalità straniere e spagnole iscritte alla EE nei paesi dell'Unione Europea (vari anni scolastici)

Quello che possiamo desumere dalla Figura 2 è che, all'inizio del secolo, le percentuali erano più basse rispetto alla popolazione di nazionalità spagnola nel caso dell'Unione Europea e dell'America del Sud, anche se la percentuale era più alta nel caso del Nord Africa. Dieci anni dopo, l'area dell'Unione Europea continuava a mostrare una percentuale più bassa rispetto alla popolazione di nazionalità spagnola, ma la percentuale era già più alta per le aree del Nord Africa e del Sud America. Infine, alla fine del ciclo analizzato – e anche se va notato che durante questo periodo molte persone di nazionalità sudamericana, centroamericana o caraibica si sono naturalizzate – la percentuale dell'area dell'Unione Europea ha praticamente raggiunto lo stesso livello della popolazione di nazionalità spagnola, mentre le altre due aree (Nord Africa e Sud America) hanno percentuali nettamente superiori.

5. Conclusioni

I dati esposti sulle iscrizioni alla EE in Spagna ci mostrano l'esistenza di un'evidente sovrarappresentazione delle nazionalità straniere, particolarmente significativa riguardo ad alcune aree di provenienza (come quella nordafricana). I dati mostrano, inoltre, che il livello di sovra rappresentazione ha subito un incremento significativo negli ultimi due decenni.

Gli alunni di nazionalità spagnola iscritti alla EE in Spagna sono 4 su 1000, quelli di nazionalità straniera provenienti dal Nordafrica sono 7 su 1000 e quelli provenienti da altri paesi africani sono addirittura 9 su 1000. La sproporzione è evidente e statisticamente significativa, però a questi dati ci dicono poco su come e perché questo accade. Ci sono ragioni culturali o socioeconomiche che possono spiegare questo fenomeno? Influisce il modo in cui vengono realizzate le diagnosi, come suggeriscono alcune ricerche internazionali? È possibile che le procedure diagnostiche per l'EE tengano conto di fattori esterni alle possibili disabilità? Le procedure diagnostiche per l'EE sono state elaborate per essere applicate a popolazioni provenienti da contesti "culturali" e, in particolare, linguistici diversi? Anche se l'analisi dei dati statistici è un primo passo necessario per inquadrare il fenomeno, non è sufficiente per rispondere a queste e ad altre domande. E, ancor meno, quando come nel caso della Spagna i dati esistenti non forniscono sufficienti



dettagli per poter interpretare il fenomeno in tutta la sua complessità. In particolare, la categoria "straniero", sotto la quale è classificata la popolazione scolastica nelle statistiche disponibili, ci fornisce indicazioni giuridico-amministrative – cariche, senza dubbio, di stereotipi e pregiudizi – ma non ci parla delle traiettorie migratorie, delle identificazioni culturali, delle descrizioni/identificazioni etniche, delle situazioni socioeconomiche o dei domini linguistici. Sono questi e altri aspetti, a essere i più rilevanti per capire le ragioni delle diagnosi che spingono una certa popolazione a iscriversi alla EE. Per lo meno parte di queste informazioni possono essere reperite negli archivi dei centri educativi, negli uffici delle équipe di orientamento, nelle narrazioni della stessa comunità educativa. Tutti contesti nei quali contiamo di poter fare ricerca nel prossimo futuro.

In questo articolo abbiamo cercato di presentare una panoramica generale, senza entrare nei dettagli a cui speriamo di accedere con il progredire della nostra indagine. Infatti, dobbiamo avvertire che, sebbene si presenti in questo testo come un regime educativo "omogeneo", l'EE in Spagna segue sistemi organizzativi e categorie classificatorie diverse. Una variabilità che deve essere esplorata in dettaglio per poter effettuare un'analisi più accurata. Inoltre, la nostra analisi dovrebbe essere ampliata considerando anche le differenze di sesso/genere e l'età della popolazione scolastica in EE. Un altro elemento da considerare, in questa necessaria approssimazione al fenomeno è rappresentato dalle differenze nei dati a livello territoriale. A tal fine, non esitiamo a proporre un approccio etnografico alle politiche pubbliche (Wedel et al. 2005) nel campo dell'istruzione, che possa addentrarsi nella rete di relazioni, attori, influenze e decisioni che si articolano intorno alla costruzione di queste politiche pubbliche che contribuiscono a categorizzare ed etichettare determinate popolazioni.

Come accade con termini come "straniero" e "immigrato", quando si utilizzano categorie come "persona con bisogni educativi speciali" e "disabile" è fondamentale essere coscienti del peso sociale che hanno nel categorizzare e differenziare le persone. Di fatto,

[...] implicano valutazioni sociali, con sfumature differenziate, della persona, cioè classificano ma, inoltre, rappresentano e interpretano le possibilità dei soggetti e assegnano ruoli e aspettative sociali che arrivano a condizionare il tipo di educazione che ricevono o possono ricevere (Arroyo e Salvador 2013, 17).

In particolare, guardare al fenomeno della rappresentazione sproporzionata di popolazioni di nazionalità straniera nella EE significa identificare sistemi di categorizzazione, creazione di aspettative e attribuzione di ruoli che contribuiscono in qualche modo a determinare la posizione di alcune popolazioni e nella società. L'approccio a questi dati, a queste realtà e logiche, ci permette di situarci in uno spazio teorico più ampio attraverso il quale spiegare i processi di costruzione sociale dell'alterità nei contesti educativi (Olmos, 2008, 2009; Rubio, 2013). In altre parole, ci posizioniamo a livello epistemico, storico e politico nel guardare alla differenza come a un costrutto sociale che opera a livello della struttura sociale secondo cui la popolazione è ordinata/organizzata. Non c'è dubbio che la scuola occupi un posto privilegiato nella produzione e riproduzione del mondo sociale (Monarca, Fernández & Méndez-Nuñez, 2020), motivo per cui siamo particolarmente interessati ad accedere alle trame di significato che si producono in questo contesto. Insistiamo sull'importanza di questi dati come punto di partenza per individuare le strategie di costruzione della differenza, logiche di differenziazione che devono essere analizzate e affrontate da un punto di vista metodologico più olistico, qualitativo e polifonico.

Riferimenti bibliografici

- Arroyo González, Rosario e Salvador Mata, Francisco. 2005. *Organizar la cultura de la diversidad: enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Grupo Editorial Universitario.
- Booth, Tony e Ainscow, Mel. 2002. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brandenburg, Janin; Fischbach, Anne; Labuhn, Andju Sara.; Rietz, Chantal Sabrina; Schmid, Johanna e Hasselhorn,



- Marcus. 2016. "Overidentification of learning disorders among language-minority students: Implications for the standardization of school achievement tests". *Journal for Educational Research Online* 8 (1): 42–65.
- Bruce, Susan. M. e Venkatesh, Kavita. 2014. "Special education disproportionality in the United States, Germany, Kenya and India". *Disability & Society* 29(6): 908-921. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.880330>
- Cama, Alessandra. 2018. "La sobrerepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales". *Revista internacional de estudios migratorios* 8 (1): 1-22.
- Cano Esteban, Amparo e Rodríguez Díaz, Susana. 2015. *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Chieppa, María Antonietta, e Sandoval, Marta. 2021. "La sobrerepresentación de los estudiantes pertenecientes a minorías culturales y lingüísticas en itinerarios de educación especial: una revisión de la literatura en Europa". *Revista Educação Especial* 34. <https://doi.org/10.5902/1984686x67417>
- Cohen, Daniel. R., Burns, Mathew. K., Riley-Tillman, Chris, e Hosp, John. L. 2015. Are Minority Students Under- or Overrepresented in Special Education? *Communiqué* 44: 1-23.
- Connor, David; Cavendish, Wendy; Gonzalez, Taucia e Jean-Pierre, Patrick. 2019. "Is a bridge even possible over troubled waters? The field of special education negates the overrepresentation of minority students: a DisCrit analysis". *Race Ethnicity and Education* 22(6): 723-745. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599343>
- Consejo de Europa. 2006. "Recomendación Rec (2006) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015".
- Cooc, Noorth e Kiru, Elisheba W. 2018. "Disproportionality in Special Education: A Synthesis of International Research and Trends". *Journal of Special Education* 52(3): 163-173. <https://doi.org/10.1177/0022466918772300>
- Coutinho, Martha J. e Oswald, Donald. P. 2000. "Disproportionate Representation in Special Education: a Synthesis and Recommendations". *Journal of Child and Family Studies* 9(2): 135-156. <https://doi.org/10.1023/A:1009462820157>
- Cruz, Rebecca A. e Rodl, Janelle. E. 2018. "An Integrative Synthesis of Literature on Disproportionality in Special Education". *Journal of Special Education* 52(1): 50-63. <https://doi.org/10.1177/0022466918758707>
- Deno, Evelyn. 1970. "Special Education as Developmental Capital Revisited". *Exceptional Children* 1: 229-237. <https://doi.org/10.1177/00224669402700402>
- Díaz Velázquez, Eduardo, Huete García, Agustín., Huete García, María de los Ángeles, e Jiménez Lara, Antonio. 2008. *Las personas inmigrantes con discapacidad en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Dunn, Lloyd M. 1968. "Special Education for the Mildly Retarded-Is Much of it Justifiable?". *Exceptional children* 35(1): 5-22. <https://doi.org/10.1177/001440296803500101>
- Eurydice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Eurydice.
- Fay, Ronnie e Kavanagh, Lynsy. 2019. "If We Are Not Counted, We Do Not Count: A Bottom-up Approach to Ethnic Equality Monitoring in Ireland". En *Dimensions of Antigypsyism in Europe*, a cura di Ismael Cortés Gómez e Markus End, 231-245. Roma: European Network against Racism (ENAR) and Central Council of German Sinti and Roma.
- Fernández Muñoz, David. 2019. "Análisis descriptivo del perfil del alumnado escolarizado en un centro de Educación Especial" *Revista de Educación Inclusiva* 12(2): 25-50. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/469>
- Gabel, Susan L., Curcic, Svetlana., Powell, Justin. J. W., Khader, Khaled e Albee, Lynn. 2009. "Migration and Ethnic Group Disproportionality in Special Education: An Exploratory Study". *Disability and Society* 24(5): 625-639. <https://doi.org/10.1080/09687590903011063>
- García Castaño, F. Javier, Rubio Gómez, María e Bouachra Outmani, Ouafaa. 2008. "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación". *Revista de Educación* 345: 23-60.
- García Castaño, F. Javier e Carrasco Pons, Silvia, ed. 2011. *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de la investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Castaño, F. Javier, Rubio Gómez, María e Bouachra Outmani, Ouafaa. 2015. "Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study". *Dve Domovini. Two Homelands*, 41: 35-46.
- García Castaño, F. Javier y Rubio-Gómez, María. 2019. "La trampa de la diversidad: (des)igualdades en la escuela". En *Discriminación, racismo y relaciones interculturales*, a cura di Ángeles Solanes Corella, 25-29. Aranzadi Thomson Reuters.
- García Castaño, F. Javier, Granados Martínez, Antolín y Pulido Moyano, Rafael Á. 1999. "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia". En *Lecturas para educación intercultural*, a cura di F. Javier García Castaño y Antolín Granados Martínez, 15-46. Trotta.



- García Castaño, F. Javier; Pulido Moyano, Rafael Á. y Granados Martínez, Antolín. 1996. "Reflexões em diversos âmbitos da construção da diferença". In *Educação intercultural de adultos*, a cura di Maria Beatriz Rocha Trindade y María Luisa Sobral Mendes, 35-75. Universidade Aberta.
- García Castaño, F. Javier; Pulido Moyano, Rafael Á. y Montes del Castillo, Ángel. 1993. "La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural". *Revista de Educación*, 302, 83-110. <http://hdl.handle.net/10481/34439>
- García Castaño, F. Javier; Rubio Gómez, María y Fernández Echeverría, Jose 2018. "Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela". *Gazeta de Antropología*, 34 (1).
- Gentry, Ruben. 2009. "Disproportionate Representation of Minorities in Special Education – How Bad?" *The 3rd Annual Jane H. Leblanc Symposium in Communication Disorders*, 24.
- Grünberger, Axelle; Kyriazopoulou, María y Soriano, Victoria. 2009. *Multiculturalidad y Necesidades Educativas Especiales*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Gutiérrez-Saldivia, Ximena. 2018. "Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial". *Espacios*, 39(43).
- Lindsay, Geoff; Pather, Sulochini y Strand, Steve. 2006. *Special educational needs and ethnicity: Issues of over-and under-representation*. Warwick: Centre for Educational Development, Appraisal and Research.
- Molina, Santiago; Alves, Adoración; Arranz, Pilar; Julve, Carmen; Larumbe, María de los Ángeles; Liesa, Marta; Soriano, Juana; Vigo, Begoña y Vived, Elías. 2007. "Nuevos términos para encubrir viejas realidades: reflexión teórica sobre las contradicciones de los nuevos lenguajes para el respeto de la diversidad de la escuela". *Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 1, 15-50.
- Monarca, Hector; Fernández González, Noelia y Méndez-Núñez, Ángel. 2020. "Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia". *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 25(2), 117-136. <https://doi.org/10.6035/recerca.2020.25.2.7>
- Morgan, Paul L y Farkas, George. 2016. "Evidence and Implications of Racial and Ethnic Disparities in Emotional and Behavioral Disorders Identification and Treatment". *Behavioral Disorders*, 41(2), 122-131. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-41.2.122>
- Morgan, Paul L.; Farkas, George; Cook, Michael; Strassfeld, N. Marianne., Hillemeier, Marianne. M; Pun, Wik Hung; Wang, Yangyang y Schussler, Deborah. L. 2018. "Are Hispanic, Asian, Native American, or language-Minority Children Overrepresented in Special Education?". *Exceptional Children*, 84(3), 261-279. <https://doi.org/10.1177/0014402917748303>
- Morgan, Paul L.; Farkas, George; Hillemeier, Marianne M. y Maczuga, Steve 2012. "Are Minority Children Disproportionately Represented in Early Intervention and Early Childhood Special Education?" *Educational Researcher*, 41(9), 339–351.
- Morgan, Paul L.; Farkas, George, Hillemeier; Marianne M.; Mattison, Richard; Maczuga, Steve; Li, Hui y Cook, Michael. 2015. "Minorities are Disproportionately Underrepresented in Special Education: Longitudinal Evidence Across Five Disability Conditions". *Educational Researcher*, 44(5), 278–292. <https://doi.org/10.3102/0013189X15591157>.Minorities
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. 2005. *Actividades del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: informe anual 2004-2005*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- OCDE. 2006. *Dónde tienen éxito los estudiantes migrantes. Un examen comparativo de rendimiento y compromiso en PISA 2003*. OCDE.
- Olmos Alcaraz, Antonia. 2008. "Estudiar migraciones desde la Antropología Social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos". *Migraciones*, 0(23), 151-171. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/1451/1235>
- Olmos Alcaraz, Antonia. 2009. *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Universidad de Granada.
- Ortells Roca, Miquel; García Muria, María y Cuartiella, María José. 2011. "Usuarios de origen extranjero en servicios de atención temprana dependientes de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana". *Educación y diversidad. Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(2), 71-84.
- Paniagua Rodríguez, Alejandro. 2012. "Familias inmigradas con hijos e hijas con necesidades educativas especiales: experiencias y relaciones con la escuela. Una aproximación a la estructura de participación existente en los centros y su impacto en las trayectorias de los alumnos". *EMIGRA Working Papers*, 135.
- Paniagua Rodríguez, Alejandro. 2014. "El sistema de atención a la diversidad frente a la intersección entre educación especial y diversidad cultural". En *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. Contextos múltiples de socialización*.



- lización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación, a cura di Pilar Cucalón Tirado, 71-79. Tráficantes de sueños.*
- Peñaherrera León, Mónica y Cobos Alvarado, Fabián. 2009. "Inmigración y discapacidad: una aproximación a las "otras" discapacidades". *Portularia. Revista de Trabajo Social*, IX, 41-46. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/-10272/5753>
- Rodríguez Díaz, Susana. 2021. "Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España". *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 36, 5-18.
- Rubio Gómez, María. 2013. *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Universidad de Granada.
- Talavera, Isabel y Guzmán, Remedios. 2018. "La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores". *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 11-26.
- UNESCO (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca. UNESCO.
- Voulgarides, Kramarczuk Catherine; Fergus, Edward y Kings, Kathleen. 2017. "Pursuing Equity: Disproportionality in Special Education and the Reframing of Technical Solutions to Address Systemic Inequities". *Review of Research in Education*, 41(1), 67-87.
- Vouyoukas, Constantinos; Tzouriadou, Maria; Anagnostopoulou y Michalopoulou, Lito. E. 2017. "Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students among Students with Learning Disabilities: A Greek Paradigm". *SAGE Open*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244016686150>
- Waitoller, Federico R.; Artiles, Alfredo J. y Cheney, Douglas A. 2010. "The Miner's Canary: A Review of Overrepresentation Research and Explanations". *Journal of Special Education*, 44(1), 29-49. <https://doi.org/10.1177/0022466908329226>
- Warnock, Mary. 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*. Stationery Office.
- Wedel, Janine R.; Shore, Cris, Feldman, Gregory y Lathrop, Stacy. 2005. "Toward an Anthropology of Public Policy". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600, 30-51. <https://doi.org/10.1177/002716205276734>
- Zouganeli, Anna y Mastrothanasis, Konstantinos. 2019. "Representation of Immigrant students in Special Education: Evidence in Greece during 2003-2013". *European Journal of Special Education Research*, 4 (2), 53-72.