



**Dario Ianes**

Full professor of Inclusive Education | University of Bozen and Erickson Study Center | [dario.ianes@unibz.it](mailto:dario.ianes@unibz.it)

**Benedetta Zagni**

PhD student and researcher | University of Padua and Erickson Study Center | [benedetta.zagni@phd.unipd.it](mailto:benedetta.zagni@phd.unipd.it)

## Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo, difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca

### School inclusion in Italy, inclusiocepticism, epistemological and methodological difficulties of research

Call

Is school inclusion in Italy truly effective, or are we facing a well-packaged illusion (a Legend)? How can we assert that it is "worthwhile"? Is current research meeting the needs of Italian school inclusion today? This study highlights the critical issues and challenges within the Italian inclusive school system, analyzing the tension between the ideals of inclusion and their practical realization in schools, characterized also by distortive processes of perception and interpretation of reality. Despite strong legislative and theoretical commitment to inclusion, based on principles of social justice and equality, research reveals how often these do not translate into effective practices. Indeed, it is shown that, concealed by inclusive rhetoric, schools often daily face structural limitations and resistance to change, which contribute to maintaining exclusionary practices. It is precisely in the gap between values and feasibility that skeptical views of inclusion, which are presented and critiqued with research data, find their place. The article delves into the epistemological and methodological problems afflicting research on inclusion, highlighting how definitional uncertainty and methodological issues limit the ability to positively influence educational practice. Proposing a critical and constructive dialogue, this article calls for reflection on an urgent renewal of educational practices and policies, emphasizing the need for more concrete and rigorous research that can truly support an evolution of the system toward high-quality inclusion.

**Keywords:** inclusion | inclusive education | educational research | values, feasibility

L'inclusione scolastica in Italia è veramente efficace o siamo di fronte a un'illusione (un Mito) ben confezionata? Come possiamo sostenere che ne "valga la pena"? La ricerca attuale è all'altezza delle esigenze dell'inclusione scolastica italiana oggi? Questo studio mette in luce le criticità e le sfide del sistema scolastico inclusivo in Italia, analizzando la tensione tra gli ideali di inclusione e la loro realizzazione pratica nelle scuole, connotata anche da processi distortivi di percezione e interpretazione della realtà. Nonostante il forte impegno normativo e teorico a favore dell'inclusione, basato su principi di giustizia sociale e uguaglianza, la ricerca rivela come spesso questi non si traducano in prassi efficaci. Infatti, si evidenzia come, celate da una retorica inclusiva, le scuole spesso si confrontano quotidianamente con limiti strutturali e resistenze al cambiamento, che contribuiscono a mantenere pratiche escludenti. È proprio nel gap tra valori e fattibilità si infilano le posizioni inclusioscettiche, che vengono presentate e criticate con dati di ricerca. L'articolo si addentra, poi, nei problemi epistemologici e metodologici che affliggono la ricerca sull'inclusione, evidenziando come l'incertezza definitoria e le criticità metodologiche limitino la capacità di influenzare positivamente la pratica educativa. Proponendo un dialogo critico e costruttivo, questo articolo invita a una riflessione per un urgente rinnovamento delle pratiche e delle politiche educative, sottolineando la necessità di una ricerca più concreta e rigorosa che possa realmente supportare un'evoluzione del sistema verso una inclusione di qualità.

**Parole chiave:** inclusione | educazione inclusiva | ricerca educativa | valori | attuabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Ianes, D., & Zagni, B. (2024). School inclusion in Italy, inclusiocepticism, epistemological and methodological difficulties of research. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 351-363. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-33>

**Corresponding Author:** Dario Ianes | [dario.ianes@unibz.it](mailto:dario.ianes@unibz.it)

**Received:** 07/05/2024 | **Accepted:** 21/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-33**



*Lungi dall'essere un modello che altri Paesi potrebbero emulare, il sistema educativo inclusivo italiano è un esempio di come la pratica dell'inclusione possa essere inefficace, se non addirittura controproducente, rispetto al suo scopo essenziale*  
(Gordon-Gould & Hornby, 2023, p. 50).

## 1. Inclusione scolastica: una macrocategoria complessa

L'inclusione scolastica (*inclusive education*) è una prospettiva politica internazionale ben consolidata e dichiarata ufficialmente come valore/diritto umano universale in modo unanime (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020; Ianes et al., 2020; Kefallinou et al., 2020). La sua definizione operativa e, di conseguenza, scientifica, non è però altrettanto unanime. In particolar modo nella letteratura internazionale (Kauffman & Badar, 2014; 2020; Kauffman et al., 2023;) la definizione crea confusione, poiché si articola nelle due dimensioni del *placement* dell'alunno con disabilità, ovvero il contesto in cui inserirlo, e dell'*instruction*, cioè del suo apprendimento. Due dimensioni diverse che in alcune analisi, come vedremo, sono rappresentate come divergenti, se non contrapposte. Ulteriori ambiguità di definizione riguardano poi i "destinatari" dei processi inclusivi: alunni/e con disabilità, con DSA, con altre forme di BES oppure tutti gli alunni/e con le loro varie differenze? Queste ambiguità sono il prodotto della confusione concettuale all'interno del settore (D'Alessio & Watkins, 2009; EASNIE, 2017; Ianes & Dell'Anna, 2020; Messiou, 2017; Nilholm & Göransson, 2017), contribuendo al classico fenomeno del *jingle jangle fallacy*. Chiaramente, questo diventa un terreno fertile per utilizzare in modo strumentale i risultati di ricerca da parte di chi non sostiene l'efficacia di un sistema inclusivo, i cosiddetti "inclusioscettici" (Ianes & Augello, 2019).

Se sul fronte scientifico è ancora poco chiaro cosa si intenda per inclusione e quali siano gli esiti di un sistema inclusivo, a livello politico e sociale, a fronte di numerose ed autorevoli dichiarazioni e impegni, il percorso di trasformazione dei sistemi formativi per alunni/e con disabilità basati su scuole/classi speciali verso sistemi inclusivi si muove ad una velocità molto differente da Paese a Paese, anche in funzione delle caratteristiche socioeconomiche locali. Questa fase di lenta transizione vede la coesistenza del sistema speciale con iniziative inclusive più o meno ampie. Purtroppo, tale coesistenza, seppur marginale, è una realtà anche italiana, a dispetto del nostro sistema *fully inclusive* (d'Alonzo, 2012; Merlo, 2015).

## 2. La realtà problematica della realizzazione dell'inclusione scolastica

Nonostante il forte valore dell'inclusione nel nostro Paese, e gli sforzi accademici e politici di sostenerlo, nella quotidianità della scuola italiana troviamo, purtroppo, varie forme sommerse di esclusione e impoverimento nelle relazioni prosociali e negli apprendimenti. Troviamo anche tanta precarietà nei processi istituzionali e nella vita troppo accidentata di chi nella scuola ci lavora: una fragilità diffusa che la scuola ufficiale fa fatica ad ammettere, celebrando la retorica di una scuola inclusiva (si vedano, ad esempio, i dati ufficiali del Ministero dell'Istruzione e del Merito sugli alunni con disabilità e DSA).

Gli insegnanti vivono questa situazione complessa stretti tra la retorica del «come dovrebbe essere» e la realtà quotidiana dell'implementazione: le loro opinioni ed esperienze vengono interrogate spesso dalla ricerca sull'inclusione (Ianes et al., 2024), ma l'affidabilità delle risposte risente molto della distorsione legata alla desiderabilità sociale, che spesso si riferiscono ad un nucleo di valori pervasivo (il tema viene approfondito nel paragrafo sulle difficoltà della ricerca). Questo fatto non è solo un problema per la ricerca: è anche un tema esistenziale per chi lavora in un sistema di cui fornisce una narrazione difensiva e talvolta ideologizzata.

Trattandosi di insegnanti, le ricerche sono più numerose rispetto a quelle sugli alunni/e, ma ne emerge un quadro complesso e problematico abbastanza coerente, in cui serpeggia, per quanto attenuata da un quadro valoriale sotteso, una certa insoddisfazione e problematicità (Arcangeli et al., 2016; Camedda &



Santi, 2016; Canevaro et al., 2009; Canevaro et al., 2011; Demo, 2016; Ianes et al., 2010; Mura & Zurru, 2016). Dei dirigenti scolastici abbiamo poche informazioni, e quelle poche non dipingono il quadro di un'implementazione soddisfacente, di cui sarebbero peraltro responsabili (Ruzzante, 2018).

I problemi di implementazione non sono solamente italiani: i valori inclusivi sono applicati nei vari Paesi con le modalità più disparate, dipendenti da un'infinità di variabili di contesto (EASNIE, 2017) e con una lentezza preoccupante (Powell, 2018). Un recente studio (Byrne, 2019), che ha analizzato i vari rapporti nazionali sullo stato di implementazione dell'articolo 24 sull'educazione inclusiva della Convenzione ONU del 2006, ha dimostrato come vi siano gravi difficoltà e ritardi nel realizzare quanto previsto dalla Convenzione e sottoscritto dai vari Stati, con la presenza massiccia di scuole separate, soprattutto per gli alunni/e con le disabilità più complesse, che necessitano di supporti intensivi e continuativi, di carattere assistenziale ed educativo. Si potrebbe dire che, nonostante le enormi differenze locali, molti problemi siano esattamente gli stessi: il mantenimento di pratiche di separazione che coesistono con sistemi inclusivi (Black-Hawkins et al., 2007; Klemm, 2015), l'aumento costante di diagnosi e processi di categorizzazione degli alunni/e (Nes, 2013; Riddell & Carmichael, 2019; Tomlinson, 2012), la forte presenza di meccanismi di delega agli insegnanti di sostegno e la loro separazione dai colleghi curricolari (Devecchi et al., 2012; Ianes, 2015; Nilsen, 2017), la diffusione di varie forme di microesclusione, nella forma del *pull/push out* dalla classe (D'Alessio, 2011; Ianes et al., 2020; Nes et al., 2018).

E gli alunni/e con disabilità, come vivono la loro esperienza di integrazione scolastica? La *student voice* degli alunni/e con disabilità è ascoltata davvero pochissimo: finora sono scarsi i tentativi di costruire strumenti e modalità specifiche ed efficaci (Ianes & Adami, 2011; Ianes et al., 2016; 2018) e pochi anche gli esempi concreti di ascolto dei diretti interessati allo scopo di migliorare le pratiche concrete, benché molti strumenti di autovalutazione e autosviluppo delle scuole, in particolare l'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008; 2014), ne prevedano l'uso.

In sintesi, le due grandi fragilità del sistema scolastico inclusivo italiano, l'implementazione quotidiana e la ricerca su di esso, si intrecciano tra di loro e con altre variabili e processi sociali e culturali della contemporaneità, in un'ecologia complessa di non facile decodifica e né tanto meno «correzione» operativa. Proviamo comunque a decostruire e comprendere, per quanto ci è possibile, i processi che stanno portando agli evidenti fenomeni di difficoltà applicativa. A grandi linee, ci sembra che si possano identificare alcune grandi famiglie di processi che si intrecciano tra loro: difficoltà fisiologiche di implementazione di innovazioni complesse, trappole culturali/cognitive e strutture distorsive anti-inclusive. Di seguito ci occuperemo delle ultime due.

### 3. Processi distorsivi di percezione e interpretazione della realtà

#### 3.1 Le trappole

In primo luogo, cercando di individuare e decostruire i processi che portano alle difficoltà di implementazione, è necessario riflettere su alcune «trappole» in cui i vari attori, ai vari livelli, di un sistema scolastico inclusivo possono cadere e che sono in parte cause della situazione attuale (Ianes & Augello, 2019). Per «trappola» intendiamo un processo implicito anche inconsapevole di percezione e interpretazione della realtà, che può produrre effetti anche diametralmente opposti alle intenzioni originarie, una chiave di lettura della realtà che in una particolare ecologia — di idee, norme, consuetudini, risorse, ecc. — porta ad azioni e risultati che sono deleteri.

La prima trappola è quella della retorica del bene assoluto, una visione secondo la quale *l'inclusive education* è l'incarnazione del principio di equità e la massima espressione dei valori di partecipazione democratica e di realizzazione dei diritti umani. Per converso, scuole speciali e classi speciali sono condannate principalmente in chiave etica e valoriale. Questa trappola è alimentata anche da un gran numero di documenti ufficiali ai massimi livelli e ha una dimensione planetaria, partendo dalla celebre Dichiarazione di Salamanca del 1994 fino alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.



La seconda trappola è quella della cecità e minimizzazione, che ci porta a chiudere gli occhi di fronte alla realtà quotidiana che non si adatta alla nostra ideale narrazione positiva. Sappiamo bene che, per il meccanismo della tendenza intrinseca della mente umana a ridurre la dissonanza cognitiva, tendiamo a non vedere o a considerare marginali fatti e informazioni che non sono consonanti con le nostre idee o aspettative.

### 3.2 Le strutture

In secondo luogo, numerose strutture distorsive anti-inclusive ci aiutano a comprendere ulteriori motivi che hanno creato e mantengono — certo non necessariamente, ma con buona probabilità — la situazione di difficoltà dell'inclusione scolastica degli alunni/e con disabilità.

1. Norme ancora fondate su un approccio individuale-medico alla disabilità. Il mito che l'integrazione e l'insegnamento ad alunni con disabilità debbano essere fondati su saperi medici e bio-strutturali ha profonde radici normative. Si pensi soltanto alla Legge 104 del 1992, sulle cui bozze già molti pedagogisti denunciavano l'eccesso di medicalizzazione, escludendo la scuola e i saperi pedagogici dalle prime due fasi di conoscenza dell'alunno e di definizione formale dei suoi bisogni (Medeghini, 2018). Il recente decreto 96/2019 e il 182 del 2020 (nonostante alcuni progressi qualitativi) non fanno altro che ribadire il primato della certificazione medica anche per l'integrazione scolastica e il Profilo di funzionamento (evoluzione della Diagnosi Funzionale) è saldamente in mani sanitarie (Unità di valutazione Multidisciplinare della ASL, con collaborazione della famiglia e della scuola; Ianes et al., 2019a; Ianes et al., 2019b, Ianes et al., 2021). Da ciò, meccanismi di impotenza e delega non solo nei confronti degli operatori della Sanità, ma soprattutto nei confronti degli insegnanti «speciali», chiamati a lavorare con alunni «speciali» (Ianes, 2015).
2. L'attuale ruolo e status «diverso» degli insegnanti di sostegno. Questo secondo aspetto può essere considerato una logica conseguenza del primo: se la disabilità è un fatto individuale, medico, speciale, avrà necessità di un intervento altrettanto individuale, speciale, affidato solamente a chi può garantire queste caratteristiche di ruolo. La figura professionale dovrà allora essere assegnata individualmente all'alunno con disabilità proprio in virtù della sua disabilità (anche se nella norma esistono la contitolarità e una dimensione di corresponsabilità rispetto a tutti gli alunni della classe), dovrà avere competenze speciali sulle varie disabilità e ci si aspetta che svolga il suo lavoro abilitativo e educativo stabilmente «sul» bambino con certificazione di disabilità. E così si crea il binomio indissolubile insegnante di sostegno-alunno con disabilità. Questa posizione «privatistica» è largamente diffusa tra le famiglie degli alunni con disabilità e le associazioni che ne tutelano i diritti, che molto spesso, come abbiamo visto, ricorrono alla magistratura nel loro contenzioso con l'amministrazione scolastica quasi esclusivamente per ridotta o mancata assegnazione di ore di sostegno per il proprio figlio. Uno status lavorativo generato da una diagnosi, da un diritto sancito da una legge: si è creata negli anni una struttura fortissima nella scuola italiana, una struttura «speciale» che è difficile mettere in discussione nella sua attuale situazione, perché è in qualche modo associata ai diritti di welfare delle persone con disabilità.
3. Le aule di sostegno. Questo aspetto, che ovviamente non è soltanto architettonico e di gestione degli spazi, deriva direttamente dai primi due: diritti individuali degli alunni/e con disabilità e presenza di personale speciale che dovrebbe avere un suo spazio speciale per lavorare adeguatamente, ma non solo. Uno spazio dedicato agli alunni con disabilità risponde purtroppo anche ad altre logiche. Diciamo «dedicato agli alunni con disabilità» perché è questa la destinazione prevalente. Per una scuola avere un'aula specifica, visibile e visitabile, dimostra chiaramente che si dà attenzione specifica agli alunni con disabilità. Per gli insegnanti di sostegno, inoltre, può rappresentare uno spazio identitario, dove sentirsi padroni



del campo, capaci di controllare la situazione e produrre risultati tangibili, dove sentirsi più sicuri, lontani dalla confusione della classe, dagli sguardi dei colleghi curricolari, dove l'alunno con disabilità (apparentemente) si comporta meglio, è più attento, impara più facilmente... Se poi l'alunno con disabilità ha delle reali difficoltà nel partecipare alle attività di classe e, stando nell'aula di sostegno, mostra effettivamente un comportamento migliore e uno stato di stress ridotto, si crea un meccanismo che conferma e consolida la scelta di lavorare in aula di sostegno, facendola apparire la migliore per tutti. C'è poi un altro motivo che rende la presenza di un'aula di sostegno un potente fattore *pull out*, che cioè tira fuori dalla classe l'alunno con disabilità, ed è quello della disponibilità di materiali, tecniche e attività speciali, valutati come efficaci rispetto alle difficoltà dell'alunno. Possiamo pensare, ad esempio, ai percorsi psicoeducativi ABA (*Applied Behavior Analysis*), che prevedono strumenti e metodi specifici di insegnamento di importanti abilità, strutturate in modo rigoroso e graduato. Sono interventi preziosi, ma se l'applicazione di questi interventi viene erroneamente pensata fattibile solo in spazi dedicati, tranquilli e strutturati, sarà molto probabilmente un fattore *pull out*, il rischio è infatti che vadano ad arricchire soltanto le aule di sostegno, che diventeranno sempre più attraenti, lasciando la normalità della didattica in classe sempre più normale, impoverita cioè di quegli aspetti tecnici che invece la potrebbero far diventare una «speciale normalità» (Ianes, 2006; Ianes e Demo, 2022).

4. Le risorse aggiuntive sono quasi esclusivamente gli insegnanti di sostegno attribuiti solo attraverso una certificazione sanitaria. Anche questo aspetto strutturale negativo, che porta la situazione italiana a sempre maggiori difficoltà, deriva dalle dominanti cultura e prassi giuridico-medico-individuali e assistenziali. Questo è un grave limite strutturale, come se le uniche risorse che possono efficacemente costruire inclusione scolastica fossero gli insegnanti di sostegno. A questo aspetto se ne aggiunge un altro ancora più distorsivo, e cioè che questa risorsa arriva da una certificazione sanitaria di situazione di disabilità (anche le recenti disposizioni dei Decreti 66/2017, 96/2019 e 182 del 2020 non cambiano per nulla questa dinamica, che si gioca tra commissione INPS e unità valutativa multidisciplinare). Sappiamo bene quale deriva abbia avuto negli anni questo sistema (Associazione Treelle, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011), che spingeva la scuola a fare pressioni sulle famiglie perché portassero «in dote», assieme al figlio con disabilità, una buona certificazione; le famiglie a vivere con difficoltà tali pressioni; le ASL a certificare in modo talvolta «creativo», difforme tra territori, sensibile ai bisogni dei contesti sociali ed economici di appartenenza, medicalizzando magari con l'intenzione di proteggere le situazioni, perché era l'unico modo di far arrivare alla scuola risorse in più. Questa deriva ha prodotto anche grandi e inspiegabili disomogeneità territoriali e tra ordini di scuola che confondono il quadro e rendono impossibile un confronto serio a livello internazionale.
5. La didattica ordinaria poco inclusiva. Questo fattore strutturale distorsivo andrebbe in realtà messo al primo posto, perché rappresenta il fondamento di ogni discorso inclusivo.

La complessità crescente in cui si deve muovere la scuola a vari livelli — le differenze degli alunni, la situazione culturale e sociale del Paese, i problemi e i cambiamenti nelle famiglie, le difficoltà nei ruoli professionali — non corrisponde affatto a una pari o auspicabilmente maggiore evoluzione nella capacità didattica.

Le metodologie didattiche più utilizzate, soprattutto nelle scuole secondarie, sono ancora quelle tradizionali, trasmissive, standardizzate, centrate prevalentemente sull'insegnante, uguali per tutti gli alunni, basate sul libro di testo uguale per tutti, individualistiche, costruite su spiegazione-studio-verifica, ecc. (Bazzanella & Buzzi, 2009; Beillerot & Mosconi, 2006; Castoldi, 2009; Dionne & Rousseau, 2006; Maglioni, 2018; Trincherò, 2013).

Questi dati hanno trovato conferma anche in numerose ricerche (Canevaro et al., 2011; Ianes et al., 2010), dalle quali emerge chiaramente che le metodologie usate con maggiore frequenza nella didattica ordinaria sono la lezione frontale e le schede didattiche, a scapito di metodologie attive e che meglio si prestano all'individualizzazione, come l'apprendimento cooperativo, il *tutoring* o le didattiche laboratoriali e a progetto.

Indubbiamente una didattica ordinaria rigida, standardizzata e poco inclusiva non è un fattore strutturale negativo specifico soltanto per le difficoltà dell'inclusione scolastica, poiché incide negativamente



su tanti altri aspetti, dai risultati di apprendimento all'abbandono scolastico, ma ci sembra fondamentale portarlo in evidenza perché è uno dei fattori *push out* più importanti (Canevaro et al., 2011). Accanto alle difficoltà di individualizzare che si sono evidenziate nella didattica ordinaria e che andrebbero indagate ulteriormente, esiste anche un'incapacità di intervenire efficacemente con modalità psicoeducative su vari tipi di comportamenti problema (come quelli distruttivi, aggressivi, autolesivi, le stereotipie, le crisi di ansia, ecc.; Ianes e Cramerotti, 2002), incapacità che diventa un ulteriore fattore *push out* dell'alunno con disabilità, considerato «ingestibile» all'interno della sua classe.

#### 4. Gli effetti dell'intreccio tra trappole e strutture distorsive anti-inclusive

Anno dopo anno gli effetti di questo complesso intreccio di cause, gestionali, culturali, giuridiche, strutturali, si fanno sentire con sempre maggiore evidenza nella situazione dell'inclusione scolastica degli alunni/e con disabilità nella scuola italiana, a fronte di numeri in costante crescita. Gli insegnanti di sostegno rappresentano oggi più di un quarto del corpo docente complessivo, a fronte di una percentuale di alunni/e con disabilità che arriva al 4% e le certificazioni di disabilità aumentano costantemente negli ultimi anni, tanto per citare solo due temi emergenti.

Queste due grandi fragilità e problematiche del sistema scolastico inclusivo, l'implementazione quotidiana e la scarsità di ricerca su di esso, si intrecciano tra di loro, e la funzione di sviluppo che dovrebbe esercitare la ricerca scientifica applicativa e quella valutativa, anche nelle sue forme non accademiche istituzionali (ad es. INVALSI) non incidono realmente sul sistema.

All'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi) è stato delegato il compito di definire un set di indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica in Italia e di strutturare strumenti e procedure di valutazione. Attualmente, oltre ai documenti ufficiali redatti per gli alunni con disabilità, DSA e altri bisogni educativi speciali (Piano Educativo Individualizzato e Piano Didattico Personalizzato), il principale strumento di valutazione — o meglio di autovalutazione — richiesto alle scuole è il Piano Annuale per l'Inclusività (nota 2563, MIUR, 2013), un report attraverso cui si dichiarano i processi attuati dalle scuole per favorire l'inclusione scolastica, quali l'uso delle risorse e le progettualità previste, senza tuttavia integrare verifiche esterne alla scuola. D'altro canto, la valutazione dell'inclusione scolastica, così concepita, risulta scollata dalle altre procedure di valutazione di sistema che, al contrario, prevedono un legame tra autovalutazione, valutazione esterna e azioni di miglioramento, e mettono al centro non solo i processi ma anche la performance del personale docente e amministrativo, l'impatto degli interventi e i risultati di apprendimento degli alunni (art. 6, DPR n. 80 del 28 marzo 2013; L. 107 del 13 luglio 2015; D. Lgs. 62/2017). Inoltre, gli alunni con disabilità e alcuni alunni con altri bisogni educativi speciali rimangono spesso esclusi dalle rilevazioni relative agli apprendimenti (nazionali e internazionali), un aspetto critico che desta preoccupazioni non solo nel contesto italiano ma anche nel dibattito internazionale (Dell'Anna, 2021b).

Sul terreno della valutazione dell'inclusione scolastica il nostro Paese avrebbe — e potrebbe avere — un ruolo importante nel dimostrare, con evidenze empiriche, le ricadute positive del modello italiano per l'inclusione. La situazione di tale piano di ricerca non è però confortante (Dell'Anna & Pellegrini, 2019), con pochi dati disponibili (Begeny & Martens, 2007; Cottini & Morganti, 2015; Dell'Anna et al., 2023, D'Alessio, 2011; Migliarini et al., 2019).

Ricerche più recenti (Ianes et al., 2024) ci indicano che il valore dell'inclusione è molto condiviso e sostenuto (96% del campione di 3150 insegnanti e tecnici che si occupano di inclusione scolastica), vi sono però tre persone su dieci che ritengono l'inclusione un grande valore civile e di giustizia sociale, ma allo stesso tempo utopistico e irrealizzabile e quattro su dieci che sostengono che l'attenzione collettiva all'inclusione è andata indebolendosi negli anni. Rispetto poi alla realizzazione concreta di una buona inclusione scolastica con alunni/e con disabilità più complesse nella loro esperienza scolastica diretta, un 47% del campione esprime un chiaro senso di impossibilità pratica, mentre per quanto riguarda le opinioni favorevoli a soluzioni diverse, speciali e separate, le percentuali scendono fino al 17%. Si sta dunque de-



lineando con sempre maggiore chiarezza il tema della discrepanza valori-realizzazione quotidiana di buoni livelli di qualità dell'inclusione.

## 5. Nella discrepanza valori-realizzazione si infila l'inclusioscetticismo

A livello nazionale, ma anche internazionale, risulta dunque evidente una forte discrepanza tra la dimensione del valore civile e di affermazione dei diritti umani attribuita all'inclusione scolastica e la dimensione della sua difficile, faticosa e talvolta incompleta applicazione concreta nella pratica quotidiana nelle scuole. Tale discrepanza rappresenta uno dei fattori più importanti della nascita e dell'espansione delle posizioni critiche degli inclusioscettici, accanto a motivazioni più generali legate alla crescente selettività meritocratica della scuola e al nazionalismo populista delle destre europee. In questa sede però ci interessano maggiormente le argomentazioni scientifico-pedagogiche degli inclusioscettici (Felten, 2017; Gordon-Gould & Hornby, 2023; Imray & Colley, 2017; Kauffman et al., 2023; O'Donnell, 2015;), che possono essere classificate in quattro grandi categorie, qui di seguito formulate in modo "estremo", per evidenziarne il potenziale critico.

1. L'inclusione nella sua difficile e complessa applicazione concreta lede i diritti dei compagni di classe ad apprendere e sviluppare appieno il loro potenziale (rallenta l'apprendimento del gruppo classe).
2. L'inclusione lede i diritti degli alunni con disabilità più grave a ricevere un'offerta educativa e formativa adatta ai loro bisogni, forzandoli in un percorso della classe con un curriculum troppo lontano dalla loro reale situazione di funzionamento, perdendo così tempo prezioso per altri apprendimenti che sarebbero molto più utili nella dimensione di autonomia personale e sociale, fondamentale lungo tutto l'arco di vita.
3. L'inclusione espone gli alunni con disabilità, soprattutto intellettiva, a gravi minacce identitarie e di autostima e a stati di malessere, a causa dei ripetuti atti di stigmatizzazione, marginalizzazione, esclusione e bullismo a cui spesso sono sottoposti da parte dei compagni di classe.
4. Un sistema formativo completamente inclusivo, dove cioè non siano disponibili altre soluzioni, tipo classi o scuole speciali, lede i diritti delle famiglie a scegliere soluzioni alternative alla scuola normale.

Tali posizioni scettiche sono state analizzate e contrastate su vari piani (Slee, 2018; Ianes & Augello, 2019): il primo argomento è stato ampiamente sconfessato dalla letteratura empirica internazionale: nel contesto inclusivo gli apprendimenti dei pari nelle aree curriculari non subiscono alcun danno (Szumski et al., 2017, Oh-Young & Filler, 2015), mentre, all'opposto, tutti gli alunni della classe ne traggono beneficio in termini di maggiore comprensione e accettazione delle differenze, minori pregiudizi e stereotipi, minori fenomeni di esclusione, ecc. (Dell'Anna et al., 2021; Bates et al., 2015).

Rispetto al secondo punto, meno decisive appaiono le ricerche sui risultati di apprendimento degli alunni con disabilità che, seppure moderatamente a favore del contesto inclusivo, non forniscono una panoramica sufficientemente esaustiva, specialmente per quanto concerne la disabilità intellettiva di grado medio-grave (Dell'Anna et al., 2023).

Nel terzo punto, in effetti, a destare le maggiori preoccupazioni non sono le difficoltà ad apprendere le competenze curriculari, sociali e adattive, ma l'isolamento sociale e i fenomeni di bullismo (Corbo et al., 2021; Marciver et al., 2019).

Non è dunque difficile contrastare gli argomenti degli inclusioscettici sui temi del danno/inefficacia, ma rispetto alle reali difficoltà di inclusione sociale/appartenenza al gruppo la critica è appropriata e coincide pienamente con le innumerevoli difficoltà di implementazione rilevate nella ricerca italiana (Dell'Anna et al., 2023; Ianes et al., 2020), nonché in innumerevoli pubblicazioni, incontri, dibattiti e controversie legali che oppongono famiglie e scuola.

Tali evidenti difficoltà nel realizzare un'inclusione di qualità, soprattutto nelle situazioni più complesse



e con l'avanzare dell'età degli alunni/e con disabilità coesistono però con un corpus di valori, convinzioni e norme che affermano ancora la bontà dell'approccio inclusivo.

Oggi abbiamo però un problema in più, rispetto alla evidente frattura tra alta percezione di valore e difficoltà pratiche di realizzazione e cioè la diffusione delle argomentazioni dell'inclusioscetticismo che mettono in discussione, con accenti diversi, le possibilità realizzative nonché il senso pedagogico dell'inclusione scolastica. Le argomentazioni critiche dell'inclusioscetticismo vanno contrastate ovviamente con il superamento concreto delle difficoltà che ancora esistono nelle scuole, ma anche con la diffusione di buone pratiche e la produzione di dati di ricerca affidabili su *output* e *outcome* di un sistema formativo inclusivo come quello del nostro Paese, e su questo tema viene chiamata in causa direttamente la ricerca scientifica.

## 6. La ricerca sull'inclusione: difficoltà epistemologiche e metodologiche

La situazione nel campo della ricerca sull'inclusione non è particolarmente sviluppata e di immediato e decisivo aiuto nella pratica. Le attività di ricerca dovrebbero generare sempre nuove conoscenze, attraverso l'uso di specifiche metodologie, e queste conoscenze dovrebbero ricadere nelle prassi, aiutandone lo sviluppo e la valutazione. La storia della ricerca sull'*inclusive education* è però molto breve, una ventina di anni, ed in Italia la situazione è del tutto particolare, in quanto non vi è stata una grande attenzione alla ricerca empirica pedagogica e didattica in generale, dato il retroterra filosofico delle nostre scienze pedagogiche. Oltre a questo fattore di sfondo, l'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità, rappresentando dagli anni '70 una preziosa e faticosa conquista etico civile, è sfuggita a ricerche valutative e comparative (proprio per la dominanza della trappola retorica del Bene assoluto che non si può mettere in discussione, diversamente da altri Paesi dove il dibattito è molto vivo), mentre era fatta oggetto di innumerevoli riflessioni teoriche, analisi giuridiche, descrizioni dei vari processi e situazioni, con la continua ed evidente tensione al miglioramento delle prassi quotidiane, di cui si sono sempre lamentate la fragilità, senza peraltro risolverla. La nostra tradizione di ricerca sulla scuola inclusiva è fatta prevalentemente di ricerche azioni, studi di caso, osservazioni sul campo, raccolte di interviste, questionari e una profonda immersione nella realtà della vita delle scuole. Una ricerca movimentista, quasi del tutto orientata all'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità e non alla più generale *inclusive education*, di cui si parla in Italia da poco più di dieci anni (Dell'Anna et al., 2023).

Se allarghiamo lo sguardo al panorama internazionale, troviamo moltissima attività sviluppata in tradizioni di ricerca differenti, rispetto alle aree geografico-culturali e alle relazioni tra discipline diverse, ad esempio la pedagogia-didattica in collaborazione con la psicologia o con la sociologia (Amor et al., 2018). In ambito psicologico più che pedagogico vi è stata una fase, negli anni 70-2000, soprattutto negli USA, che sperimentava un'infinità di tecniche di intervento psicoeducativo, prevalentemente comportamentali, su quasi ogni aspetto del comportamento umano di persone con varie forme di disabilità, per dimostrarne l'efficacia. Esiste un'ampia letteratura empirica, che utilizza disegni sperimentali a soggetto singolo, gruppi sperimentali e di controllo, linee di base multiple e altri approcci molto legati al dato oggettivo, raccolto sulle variabili dipendenti studiate: comportamenti adattivi di ogni genere, interventi su comportamenti problema, programmi strutturati di sviluppo cognitivo, affettivo, motorio, ecc. (Cottini & Morganti, 2015). In queste modalità di ricerca sui vari aspetti della *special education* non c'era molta incertezza epistemologica: le idee erano chiare. Si voleva vedere se con una particolare tecnica, applicata rigorosamente in setting sperimentali (raramente in contesti naturali, almeno nei primi periodi), si riusciva a raggiungere un preciso risultato di cambiamento in vari aspetti del soggetto sperimentale. Pian piano poi, anche nei paesi anglosassoni, nordici e germanofoni si è cominciato ad integrare alunni/e con disabilità, all'inizio non grave, nelle classi normali e poi a discutere di *education for all*, di inclusione di tutti gli alunni/e. A quel punto sono incominciate le difficoltà epistemologiche, le difficoltà nel generare conoscenze in questo ambito (Amor et al., 2018). Attualmente emergono, con buon consenso internazionale tra studiosi, una serie di problemi epistemologici.



Il primo è fondamentale e riguarda la concettualizzazione stessa di *inclusive education/ inclusive school/ inclusive setting*: cosa si intende esattamente? Un alunno/a con disabilità presente fisicamente in una classe la rende inclusiva? Un alunno/a con DSA? Un alunno/a con altri BES? Tali domande si collegano ad un altro problema concettuale: si fa ricerca sull'*inclusive education* (che riguarda tutti gli alunni) occupandosi paradossalmente soltanto di alcuni alunni/e, appunto quelli con disabilità o altri BES. Un ampliamento di prospettiva, che deve coinvolgere tutti gli alunni/e, necessario se parliamo di *inclusive education*, moltiplica enormemente la complessità delle variabili da valutare e mettere in relazione. Un problema dunque concettuale di definizione, che rende tra l'altro molto difficile, se non impossibile, la comparazione di sistemi scolastici diversi, a cui si aggiunge quello della definizione della qualità di quello che accade in quel particolare setting inclusivo. Ovviamente la qualità di quello che succede in classe fa la differenza, ma come si definisce la qualità, con quali criteri e su quali variabili? Passando in rassegna la letteratura di ricerca emergono delle tendenze ben evidenti: tante ricerche sugli atteggiamenti degli insegnanti e degli alunni, tante ricerche sugli aspetti della socializzazione, delle interazioni sociali, ma pochissime ricerche sugli effetti, sugli *outcome* dell'*inclusive education* sugli alunni/e senza BES (Dell'Anna e Pellegrini, 2019; Krammer et al., 2019) e con disabilità intellettive di varia gravità (Dell'Anna et al., 2022) e tra gli effetti soltanto su alcuni di essi, con pochissimi studi ben costruiti metodologicamente. Un altro problema concettuale e definitorio riguarda i soggetti stessi e le loro caratteristiche: spesso non si capisce di quali alunni/e le ricerche stanno parlando, di quale disabilità, con quale diagnosi, di quale gravità, dato che differenti sistemi scolastici usano sistemi diversi di classificazione in una babele di definizioni e sigle: basti vedere le differenti percentuali di presenza di particolari categorie di alunni/e anche solo nei paesi europei (EASNIE, 2017). Un ulteriore problema è costituito dal fatto che nella definizione, variegata, dei soggetti dei vari studi vengono usate quasi sempre categorie medico-psicologiche del vecchio modello medico-individuale, senza ricorrere a sistemi orientati ad una visione bio-psico-sociale del funzionamento umano.

Passando, poi, all'ambito delle metodologie usate nei vari disegni di ricerca, i problemi di raccolta dei dati e della loro interpretazione e utilizzo sono molteplici. La ricerca pedagogica, prevalentemente qualitativa, permette certamente di comprendere meglio i processi e di andare in profondità, ma porta con sé limiti enormi di generalizzabilità, replicabilità, affidabilità delle misure, desiderabilità sociale ecc. Ciò non significa denigrare completamente l'uso di queste metodologie, ma in un momento delicato come questo, in cui è necessario dimostrare l'efficacia di un sistema *fully inclusive*, gli approcci qualitativi rischiano di non portare contributi scientificamente validi. Quando, invece, la ricerca sull'inclusione è stata svolta con parametri quantitativi, molto spesso sono stati usati questionari di natura *self-report*. E qui nascono i problemi: ne citiamo alcuni. In primis, la grande difficoltà di costruire campioni rappresentativi della popolazione che si vuole studiare, legato anche all'assenza in uno stesso studio delle varie voci che costruiscono un sistema inclusivo (studentesse, studenti, dirigenti, famiglie, servizi ecc.; Pastore et al., 2019). In aggiunta, l'enorme difficoltà della replicabilità degli studi, per poca chiarezza metodologica e precisione nella procedura adottata, o nell'uso di analisi statistiche poco aggiornate (per esempio, si pensi a tutto il dibattito sull'approccio NHST, Altoè e Pastore, 2013; Pastore, 2009) e appropriate allo studio (Lionetti et al., 2017). In terzo luogo, la scarsa affidabilità dei dati raccolti a causa di misure *self-report*. Questi strumenti, da un lato, vengono costruiti *ad hoc* per un particolare studio, mancando di tutta quella parte di validazione e standardizzazione dello strumento per poterlo considerare valido e affidabile (Pastore, 2015). Dall'altro, sono misure altamente soggette ai *bias* di desiderabilità sociale, soprattutto nel campo della ricerca sociale e umana, che porta a rispondere come si pensa sia giusto, allineandosi ai valori di chi sottopone il questionario o l'intervista (Van de Mortel, 2008). Da ultimo, un po' meno preoccupanti sono le ricerche azione, meritorie nel cambiare in meglio la realtà, spesso non danno però, a loro volta, conoscenze generalizzabili e mancano di coinvolgere direttamente gli alunni/e con situazioni di particolare fragilità, ascoltando la loro voce. Ci teniamo a sottolineare che molte ricerche azione oggi sono partecipatorie, coinvolgono tutti con maggiore intensità, ma si deve fare ancora tanta strada per realizzare ricerche generalizzabili, replicabili, con misure psicometricamente valide e affidabili, oltre che realmente



partecipatorie non soltanto nella fase di raccolta dei dati, ma anche in quelle dell'analisi, interpretazione e disseminazione dei prodotti/risultati.

Dunque, la ricerca ottiene pochi impatti sulla realtà del fare scuola e sulle variabili macro del sistema formativo (Dell'Anna, 2021a), si pensi ad esempio allo scarso effetto delle ricerche che producono evidenze e che dovrebbero orientare le pratiche (per una rassegna completa della letteratura empirica italiana dal 2009 al 2019 si veda Dell'Anna et al., 2023) sia a livello micro, ad esempio l'evitare gruppi di livello tra alunni/e, dimostratisi di minore efficacia rispetto ai gruppi eterogenei, che a livello macro, come nel caso della valutazione della qualità dell'inclusione nell'istituzione scolastica e in generale nel Paese (Cottini e Morganti, 2015), usando variabili di input, processo e *outcome* con indicatori e criteri validati (Kinsella, 2018; Qvortrop & Qvortrop, 2018).

La ricerca ha dunque qualche bel problema nell'evolvere nella giusta direzione le pratiche quotidiane, contrastando le trappole e aiutandoci a superare le condizioni strutturali distorsive, e rispetto agli inclusosceettici non ha molti dati certi, affidabili, generalizzabili e definitivi con cui rispondere positivamente alla domanda: "Funziona? Per chi? Cosa produce? In quali condizioni? È sostenibile?".

## Conclusioni

In questi scenari dobbiamo dunque chiederci: quanto reggeranno i valori base dell'inclusione scolastica sotto la spinta individualistica e meritocratica dell'attuale visione conservatrice della scuola e della società, che assume anche la forma dell'inclusosceetticismo? Quanto reggeranno i valori base dell'inclusione scolastica sotto le difficoltà quotidiane di applicazione e realizzazione concreta dei valori inclusivi? Quanto, allora, reggerà la spinta e la forza quotidiana di portare avanti pratiche inclusive? Quanto, la ricerca, sarà a sua volta motivata nell'indagare, nel chiarire e nel sostenere l'efficacia di un sistema inclusivo?

La dissonanza tra valori e comportamenti porta alla tensione o al conflitto interno che una persona può sperimentare quando non riesce ad allineare le sue azioni con i suoi valori personali: la teoria della dissonanza cognitiva di Leon Festinger suggerisce che le persone siano motivate a ridurre la tensione o la dissonanza tra le loro credenze e i loro comportamenti. Le difficoltà pratiche di realizzazione dei propri ideali possono dunque indurre una persona a riconsiderare o addirittura a cambiare i propri valori. Nel nostro caso, le difficoltà concrete di realizzare una buona inclusione, percepite come tali con buona consapevolezza, potrebbero portare gli insegnanti ad una lenta erosione dei valori inclusivi, percepiti sempre più come utopistici, irrealizzabili, e dunque ad accettare lentamente forme più o meno velate di separazione degli alunni/e con disabilità dal resto dei compagni, accettazione resa più semplice da argomentazioni di carattere pragmatico, come ad esempio una maggiore efficacia negli apprendimenti, minor esposizione ad atti di bullismo, maggiore specializzazione dei docenti, maggiore stabilità, ecc. Questa dinamica regressiva, di cui abbiamo ben riscontrato i presupposti nella grande dissonanza tra valori e difficoltà pratiche di implementazione (Ianes et al., 2024) inizia a manifestarsi con l'emergere di voci solitarie che ipotizzano forme di istruzione separate, suscitando cori di dissenso, ma introducendo nell'immaginario collettivo la "pensabilità" di una tale soluzione anti-inclusiva.

È importante notare però che, mentre le difficoltà possono indurre una persona a riconsiderare i propri valori, non tutti cambieranno i loro valori di fronte a sfide pratiche. Molte persone mantengono saldi i loro valori nonostante le difficoltà e, per alcune, le sfide possono rafforzare ulteriormente il loro impegno a livello sia di miglioramento continuo delle pratiche individuali, sia di cambiamento positivo del sistema.

In conclusione, a fronte di questi scenari, dovremmo riflettere molto sulle dinamiche e le tensioni che le persone e le organizzazioni vivono nei processi di implementazione di principi/valori molto alti in termini di equità e diritti quando si scontrano con la concreta realtà degli ecosistemi attuali, fatti di risorse di personale, di leadership, di strutture architettoniche, di norme, di burocrazie, di orientamenti politici, nonché con le dimensioni di mediazione meno evidenti, come la noosfera degli/delle insegnanti, i loro atteggiamenti più o meno consci, le loro trappole cognitive, le loro aspettative, gli orientamenti valoriali personali, le loro storie professionali e personali. In tutto questo la ricerca scientifica deve "sporcarsi le mani" in



modo nuovo (transdisciplinarietà, approcci ecologici, *citizen science*, analisi quantitative sofisticate, *evidence aware/informed education*) se vuole davvero essere una scienza al servizio della qualità della scuola inclusiva.

## Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospect*, XLIX, 3-4, 123-135
- Altoè, G., & Pastore, M. (2013). L'effetto della numerosità sul significato di un risultato statisticamente significativo. Un commento sull'articolo di Benassi et al. *Giornale italiano di psicologia*, 40(2), 367-376.
- Amor, A. M. et al. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 1277-1295.
- Arcangeli, L., Bartolucci, M. & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dell'inclusione scolastica: Il punto di vista della scuola. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 2, 37-42.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E. & McKenzie, K. (2015). Review: Typically developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37, 21, 1929-1939.
- Bazzanella, A. e Buzzi, C. (a cura di) (2009). *Insegnare in Trentino. Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*. Trento. IPRASE.
- Begeny, J., C. & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and a call for more empirical research. *Remedial and special education*, 28, 2, 80-94.
- Beillerot, J. & Mosconi, N. (Eds.) (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Byrne, B. (2019). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN Convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations, *International Journal of Inclusive Education*, 26, 3, 301-318.
- Camedda, D. & Santi, M. (2016). *Essere insegnanti di tutti: Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*. In D. Ianes (Ed.), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)* (pp. 35-46). Trento: Erickson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L. & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: Bolzano University press.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Corbo, E., Palladino, B., E. & Menesini, E. (2021). Bullismo e disabilità. Una revisione della letteratura. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 25, 2, 191-216.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. & Watkins, A. (2009). International comparison of inclusive policy and practice. Are we talking about the same thing? *Research in comparative and international education*, 4, 3, 233-249.
- D'Alonzo, L. (2012). *Le scuole speciali in Lombardia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dell'Anna, S. (2021a). I progressi e i risultati di apprendimento degli alunni con disabilità in contesti inclusivi: una breve panoramica sugli strumenti presenti nella letteratura internazionale. *Integrazione scolastica e sociale*, 20, 3, 130-147.
- Dell'Anna, S. (2021b). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo: Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e auto-miglioramento*. Milano: Franco Angeli.
- Dell'Anna, S. & Pellegrini, M. (2019). Condurre systematic review in ambito inclusivo: Uno strumento per l'epistemologia e l'implementazione nel settore. In D. Ianes, *Didattica e inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.



- Dell'Anna, S., Bellacicco, R. & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Trento: Erickson.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M. & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 8, 944-959.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D. & Vivinet, G. (2022). Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe, and complex disabilities in inclusive education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69, 6, 2025-2041.
- Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? In D. Ianes (Ed.), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)* (pp. 61-84). Trento: Erickson.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P. & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 2, 171-184.
- Dionne, C. & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives*. Québec: Canada, PUQ.
- EASNIE (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 dataset Cross-Country Report*, Denmark, Odense.
- Felten, M. (2017). *Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gordon-Gould, P. & Hornby, G. (2023). *Inclusive Education at the Crossroads. Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*. London: Routledge.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva – Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Adami, L. (2011). *SEN students' and classmates' perception of some relevant aspects of school integration*, relazione presentata alla European Conference of Educational Research, Freie Universität Berlin, 12-16 settembre.
- Ianes, D. & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2002). *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 19, 1, 109-128.
- Ianes, D., Cappello S. & Demo, H. (2016). Teacher and student voices: A comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3, 1-13.
- Ianes, D., Cappello, S. & Demo, H. (2018). *Student Voice: Uno strumento per raccogliere il punto di vista degli alunni con sindrome di Down sull'integrazione scolastica*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6, 2.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (2021). *Il Nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*: Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Perini, N. (2019a). *Guida pratica a SOFIA ICF: Piattaforma online per Profilo di funzionamento e Piano Educativo Individualizzato*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Scapin, C. (2019b). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospect*, XLIX, 3-4, 249-265.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? *Integrazione scolastica e sociale*, 23, 1, febbraio 2024.
- Ianes, D. & Demo, H., (2022). *Specialità e normalità?* Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *Speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Imray, P. e Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead. Long Live Inclusion*. London: Routledge.
- Kauffman, J. & Badar, J. (2020). *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives*. New York: Routledge.
- Kauffman, J. & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), 13-20.
- Kauffman, J., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Felder, M., Hornby, G. & Lopes, J. (2023). The unintended consequences of the full inclusion movement. *Global Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 11(4).
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospect*, XLIX, 3-4, 135-153.



- Kinsella, W. (2018). Organising inclusive Schools, *International Journal of Inclusive education*, 22, 3, 72-95.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Krammer, J., M. et al. (2019). Improving research and practice: Priorities for young adults with intellectual/developmental disabilities and mental health needs. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 12(3-4), 97-125.
- Lionetti, F., Altoè, G., & Pastore, M. (2017). Il problema della credibilità dei risultati in psicologia: quale il contributo della statistica? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 21, 3-14.
- Maglioni, M. (2018). *Capovolgiamo la scuola*. Trento: Erickson.
- Marciver, D. et al. (2019). Participation of children with disabilities in school. A realist systematic review of psychosocial and environmental factors, *PLOS ONE*, 14, 1, e0210511.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Merlo, G. (2015). *L'attrazione speciale*. Rimini: Maggioli.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21, 2, 146-159.
- Migliarini, V., D'Alessio, S. & Bocci, F. (2018), *SEN Policies and migrant children in Italian schools: Micro-exclusions through discourses of equality*, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 887-900.
- Mura, A. & Zurru, A.L. (2016). *Riqualficare i processi inclusivi: Un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*. In D. lanes (Ed.), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)* (pp. 47-60). Trento: Erickson.
- Nes, K. (2013). *Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkluderings?*, <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/196503/Kari>.
- Nes, K., Demo, H. & lanes, D. (2017). Inclusion at risk? Push and pull-out phenomena in inclusive school systems: The Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, 111-129.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3, 437-251.
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 2, 205-217.
- O'Donnel, A. (2015). *The inclusion delusion?* Berna: Peter Lang.
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skills outcome measures of students with disabilities, *Res.Devel.Disabil.* Dec. 47, 80-92.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.
- Pastore, M. (2009). I limiti dell'approccio NHST e l'alternativa Bayesiana. *Giornale italiano di Psicologia*, 36(4), 925-940.
- Pastore, M. (2015). *Analisi dei dati in psicologia*. Bologna: Il mulino.
- Pastore, M., Lionetti, F., Calcagni, A., & Altoè, G. (2019). La Potenza è nulla senza controllo. *Giornale italiano di psicologia, Rivista trimestrale*, 1-2, 359-378.
- Powell, J. (2018). *Inclusive and special education expansion*, relazione presentata alla conferenza EERA, Bolzano, settembre.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 7, 803-817.
- Riddel, S. & Carmichael, D. (2019). The biggest extension of rights in Europe? Needs, rights and children with additional support needs in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 23(5), 473-490.
- Ruzzante, G. (2018). La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, 15, 257-262.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. London: Routledge.
- Szumski, G., Smogorzewka, J. & Karwowsky, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38, 3, 267-286.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@ re*, 13(2), 52-67.
- UNESCO (2020). Inclusive education: New developments, new challenges. *Prospect*, XLIX, 3-4 Geneva, Switzerland.
- Van de Mortel, T., F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48.