

9.

LA INCLUSIÓN EN LA PERSPECTIVA ITALIANA

Anna Maria Nicolosi⁵⁴

Università degli Studi di Bergamo (Italia)

Introducción

El tema de la inclusión se presenta como un asunto muy delicado y controvertido, por lo que en este breve presentación no se pretende diseccionar todas las diferentes y crecientes demandas, algunas incluso 'problemáticas', relativas a la inclusión escolar de los alumnos en situaciones particulares de fragilidad; sino simplemente proporcionar un marco sociocultural, teórico y normativo con respecto a la línea y posición que ha adoptado Italia. Sin pensar que la línea adoptada o seguida por este país sea la solución al asunto. Eso porque, como docente primero y como directora después, pude apreciar que no todo lo establecido normativamente va bien con la práctica educativa y coincide con esos niveles de mejora preestablecidos y esperados para los estudiantes en dificultades; pero a veces ni siquiera coincide con esos valores de inclusión y apertura total, radical entre todos los seres humanos de los que habla Levinas. La visión ética del autor expone las dimensiones del hombre desde la perspectiva de: su historicidad, es decir, su vulnerabilidad, corporeidad, contingencia, limitación (Ruiz, 2024).

A veces el tema de la educación inclusiva surge de una manera muy redundante ya que no podemos hablar de educación sin hablar de inclusión, es un sin sentido, es una *contradictio in terminis*, una paradoja lingüística. Incluir es un

⁵⁴ Directora Escolar Tutor Organizzatore Tirocinio SFP Università degli Studi di Bergamo-
Mail: annamaria.nicolosi@guest.unibg.it

modo de educar. Se educa incluyendo. Quien incluye es un ser consciente (Arboleda, 2025).

Además, casi parece que la inclusión se ha convertido en una moda, un cliché de carácter progresista liberal, un lugar común de carácter obligatorio en el discurso de lo políticamente correcto hoy dentro de la Pedagogía (González, 2024). Las políticas públicas, la formación del profesorado y el escenario internacional, la universidad y sus cursos, están totalmente invadidos por el concepto de inclusión y la pedagogía de la inclusión. Todo el mundo habla hoy de inclusión desconociendo su verdadero significado y contenido (González, 2024).

Según el reciente trabajo de los autores Rodríguez-Herrero y Herrán-Gascón, (2025) se trata de ir 'más allá' de la educación inclusiva tal y como se entiende hoy en día, pero también 'más aca', ya que se conjuntan ámbitos y contenidos radicalmente humanos desde los cuales la 'atención a la identidad' es posible gracias a la singularidad y unicidad de todos y cada uno de los alumnos, profesores, personal educativo y familias.

En la perspectiva italiana, la inclusión se inspira en lo argumentado por autores como Tony Booth y Mel Ainscow (2008) según quienes: "es inclusiva una escuela que acepta a todos los alumnos, teniendo en cuenta sus diferentes características sociales, biológicas y culturales, y les permite no sólo sentirse parte activa del grupo al que pertenecen, sino también alcanzar el nivel más alto posible en términos de aprendizaje".

Una mirada histórico-legislativa a la inclusión en Italia

Con miras a un proceso encaminado a la mejora, han existido muchas y variadas perspectivas educativas de inclusión, algunas de ellas incluso en antítesis, en contradicción entre sí.

Los países de la Unión Europea están bastante diferenciados en cuanto a inclusión y estrategias implementadas, de modo que los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales pueden asistir a tres tipos de

escuelas: ordinarias, especiales dentro de escuelas ordinarias y especiales en escuelas especiales (Piccioli, 2017). Esto pone de relieve las diferentes opciones políticas con respecto a la inclusión, con una asistencia casi inexistente de los alumnos en Italia en escuelas especiales, tanto ordinarias como especiales, en comparación con países como Suecia, donde en cambio la asistencia a escuelas especiales es del 100%.

“El camino italiano hacia la inclusión escolar” sigue siendo hoy una singularidad en comparación con los sistemas educativos de otros países, aquí se han tomado decisiones de igualdad, equidad y mismas oportunidades desde el nacimiento de la República de acuerdo con los principios fundamentales consagrados en nuestra Constitución. Estas elecciones sitúan al sistema italiano de manera atípica dentro de los enfoques de educación inclusiva presentes a nivel internacional y en las “rutas de inclusión” (Piccioli, 2017).

En Italia, las llamadas clases diferenciales fueron abolidas ya en 1977. Pero antes de llegar a esta regulación, Italia pasa por varias etapas relacionadas con el período de posguerra y antes del nacimiento de la Constitución italiana (2 de junio de 1946), o la fase de exclusión del sistema escolar de los alumnos con discapacidad hasta la fase de separación, caracterizado por el funcionamiento tanto de clases diferenciales organizadas dentro de escuelas ordinarias como de escuelas especiales. En esta fase que caracteriza el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, la diversidad se entiende como una enfermedad y las intervenciones se inspiran en principios biomédicos.

En Italia, el enfoque inclusivo tiene su origen en la fase de inserción que va desde 1962 con la ley de enseñanza media unificada, hasta 1992 con la ley 104. Durante esta fase se garantiza la asistencia escolar a todos, implementando así el principio constitucional anteriormente mencionado. Sin embargo, el fuerte impulso social de las escuelas masivas da lugar a un deterioro del proceso educativo que conduce a diversos movimientos de protesta. El resultado es la ley de 1975 (Comisión Falcucci) sobre los problemas escolares de los alumnos discapacitados y la posterior promulgación de la ley 517/1977. Ambas siguen siendo hoy en día las dos normas de referencia con respecto a la “ruta italiana

hacia la inclusión” en el que se basa todo nuestro proceso de inclusión. De aquí surge la discusión de que todos los niños y estudiantes son incluidos en las clases ordinarias y se eliminan las clases diferenciales, socavando así el sistema de separación y selección de aquellas materias que no se ajustan a los procesos normales de aprendizaje (Piccioli, 2017).

La fase inclusiva en Italia está respaldada cada año por una serie de leyes, decretos, circulares (Palumbo, 2024) que fundamentan la idea dominante de la inclusión total de todos los alumnos en situaciones de desventaja o fragilidad física y mental dentro del mismo contexto del aula con el fin de garantizar el derecho a la individualización y personalización de la enseñanza (lanes et al., 2020). Según Balducci (2006), «la individualización tiene como objetivo que todos alcancen ciertos objetivos, mientras que la personalización tiene como objetivo que cada uno desarrolle sus propios talentos personales; en el primer caso, los objetivos son comunes para todos, mientras que en el segundo, el objetivo es diferente para cada uno». Para Cottini (2016), en cambio, no basta con proponer itinerarios individualizados o personalizados, sino que es necesario prever desde el principio un proyecto que llegue a todos, teniendo en cuenta las diferencias y orientándose a favorecer las mejores oportunidades de crecimiento personal para cada persona.

Una de las primeras leyes orientadas en esta dirección fue la Ley 53/2003 con la Reforma Moratti la cual sitúa la personalización en el centro de la trayectoria educativa: ‘todos los estudiantes tienen derecho a recibir una formación personalizada, acorde con sus capacidades individuales, sus intereses específicos y sus estilos cognitivos’.

En 2009 con la ley número 18 – Directrices para alumnos con discapacidad– se ratifica la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, proporcionando, entre otras cosas, un camino integral y de mejora en materia de organización, formación, estrategias de enseñanza y la relación enseñanza-aprendizaje.

El siguiente año, 2010, llegó el turno de la ley número 170 – Normas sobre trastornos específicos del aprendizaje en las escuelas, que reconoce y define la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como trastornos específicos que afectan al aprendizaje de los estudiantes. En 2011 un nuevo decreto ministerial identifica, de conformidad con el art. 7 (2) de la Ley 170/2010, toda una serie de intervenciones educativas, didácticas, de verificación y evaluación, y de formación con el fin de apoyar la inclusión de alumnos con discapacidades específicas de aprendizaje (DSA) desde el jardín de infancia y hasta la universidad. En diciembre de 2012 se emitió una directiva ministerial que especifica los instrumentos de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y la organización territorial para la inclusión escolar, seguida en 2013 por una circular ministerial, número 8, que aclara operativamente su aplicación y da indicaciones para ello.

En esta última década, el proceso regulatorio inclusivo se confirma con la ley 107/2015 de La Buona Scuola, que a través de una serie de decretos legislativos promueve la inclusión escolar del alumnado con discapacidad. Pensemos en el decreto 62/2017 “Reglamento para la promoción de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad y el reconocimiento de los diferentes métodos de comunicación de conformidad con el art. 1 párrafos 180 y 181 letra (c) de la ley 13 de julio de 2015 n. 107”. O al Decreto Legislativo 96/2019 sobre Disposiciones Complementarias y Correctoras del Decreto Legislativo N° 66 de 13 de abril de 2017, que contiene: «Normas para la promoción de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, de conformidad con el artículo 1, párrafos 180 y 181 (c), de la Ley N° 107 de 13 de julio de 2015». En el caso específico de este último decreto legislativo 66/2017, a pesar de declarar explícitamente la necesidad de garantizar a todos oportunidades formativas reales e indicar los criterios para evaluar la calidad del proceso de inclusión, no menciona explícitamente la posibilidad, defendida en repetidas ocasiones por lanes y Macchia desde 2008, de reconocer los «niveles esenciales de calidad» como elementos necesarios «acordados y socialmente aceptados por todas las partes» y los actores del proceso evolutivo del alumno, como la familia, la escuela y las autoridades locales.

Se concluye este excursio legislativo con el decreto interministerial 182/2020 y la posterior modificación del DI 153/2023 relativo a la adopción del modelo nacional de plan educativo individualizado y directrices relacionadas, así como los métodos de asignación de medidas de apoyo a los alumnos con discapacidad, de conformidad con el artículo 7, apartado 2-ter del decreto legislativo de 13 de abril de 2017, n. 66.

Todas estas normas e indicaciones han dado lugar con el tiempo a, incluso desde un punto de vista terminológico, una definición de la inclusión a menudo de manera diferente, al igual que los “destinatarios” de los procesos inclusivos. Entre ellos se encuentran tanto alumnos con discapacidad, con TDAH, con otras formas de necesidades educativas especiales (BES), como también todos los alumnos con sus variadas diferencias. Todo esto, en el tiempo, ha producido unas enormes ambigüedades, y una confusión conceptual dentro del ámbito (D’Alessio & Watkins, 2009; EASNIE, 2017; Ianes & Dell’Anna, 2020; Messiou, 2017; Nilholm & Göransson, 2017). No por último en termino de importancia, se añade también la ambivalente figura del profesor de apoyo como elemento clave para la inclusión de los alumnos que necesitan especial ayuda, que describiremos en el siguiente apartado.

El docente de apoyo

El docente de apoyo llega a la escuela italiana con la ley 517/1977. ¿Quién es y qué hace el docente de apoyo? Según los elementos culturales y normativos italianos, el docente de apoyo debería presentarse como un punto de referencia para toda la comunidad escolar, sin quedar relegado, como suele ocurrir, a una relación directa únicamente con los alumnos con dificultades, situándose en un segundo plano con respecto al docente ‘común’. En primer lugar, gracias a su formación y especialización en el sector, es capaz de reconocer las diferencias en el funcionamiento individual y potenciar la autonomía de todos, llevando a cabo una pluralidad de estrategias didácticas y garantizando así la igualdad de oportunidades formativas. El docente de apoyo es hábil en el activar cambios sustanciales en la gestión del aula, proponiendo una diferenciación didáctica, capaz de involucrar a todos los alumnos y optimizar las condiciones

organizativas y contextuales (Gaspari, 2016). Se perfila, por tanto, la figura de un «profesor competente que permite que el contexto escolar sea competente y que, por lo tanto, no limita ni cierra la competencia a su presencia, sino que la vincula a la inversión estructural del entorno escolar» (Canevaro, 2006).

El docente de apoyo, configurándose como una figura estratégica del sistema (Cottini, 2014; Ianes y Canevaro, 2015), «está llamado a trabajar en red y a asumir un papel de puente entre el alumno certificado y los alumnos de la clase, entre el alumno y los profesores del plan de estudios, entre la escuela y las entidades locales y territoriales, entre la escuela y la familia» (Mannucci y Collacchioni, 2008).

El profesor de apoyo, además de establecer relaciones fructíferas con el territorio y los distintos servicios sociosanitarios, colabora con otra figura fundamental en este proceso de inclusión: el educador profesional (Tatulli, 2015) o el asistente educativo (Medeghini y Cavagnola, 2001).

De acuerdo con la normativa italiana y con la bibliografía de referencia sobre el tema (entre otros, Gelati, 1996; Pavone, Tortello, 2002; Ianes, 2004, 2008, 2013; Albanese, 2006; Cardarello, Antonietti, 2010), los profesores especializados en el apoyo didáctico a alumnos con discapacidad deberían:

- Actuar como mediadores en el proceso de interacción entre la escuela, la familia y las autoridades locales, incluidas las estructuras sanitarias.
- Utilizar un enfoque según el modelo biopsicosocial de la ICF (*Index for inclusion*, que introduce una visión más amplia y dinámica según la cual la discapacidad “no es solo un déficit, sino el resultado de la interacción entre el estado de salud del individuo y los factores ambientales, sociales y culturales que influyen en su funcionamiento”), (Pradal, 2024), con el fin de diseñar actividades adecuadas para niños con discapacidad.
- Conocer y aplicar las metodologías más adecuadas.
- Utilizar un estilo comunicativo empático con todas las personas con las que se relaciona.
- Ser capaz de documentar sus acciones, observando y analizando minuciosamente el contexto y a los alumnos, cuyas dificultades y modalidades de aprendizaje conoce en detalle.
- Ser capaz de gestionar las situaciones con iniciativa y una cierta dosis de flexibilidad y capacidad de adaptación (Antonietti, 2024).

Los documentos para la inclusión

¿Cuáles son los documentos principales para la inclusión en Italia? Básicamente, existen dos documentos principales: PEI (Plan Educativo Individualizado) y el PDP (Plan Didáctico Diferenciado). El Plan Educativo Individualizado (PEI) es una herramienta fundamental de las políticas de integración escolar italianas. Normativamente, el PEI se confirma por primera vez a través de la ley marco 104/1992. Sin embargo, su desarrollo se inicia ya en el informe final de la Comisión Falcucci (1975). Es aquí donde nace, de hecho, una reflexión sobre la integración escolar entendida no solo como la mera acogida física de las personas con discapacidad, sino como una verdadera y profunda integración entre la enseñanza «normal» y la de recuperación y apoyo. Partiendo de este principio, se desarrolla la idea de que existe un único gran horizonte cultural en el que todos los alumnos pueden participar, independientemente de sus capacidades o discapacidades, y en este sentido sienta las bases para una integración de calidad, sin olvidar, sin embargo, que los riesgos de marginación y exclusión no son tan difíciles (Ianes, Cramerotti, 2009).

De este modo, gracias al PEI, se materializa la idea de que los alumnos con discapacidad pueden asistir a la escuela compartiendo objetivos y un horizonte formativo común para su desarrollo. Nos encontramos ante una idea de escuela basada en un currículo común que puede individualizarse y personalizarse con las herramientas de una planificación diferenciada, lo que representa una premisa fundamental para lograr la integración de los alumnos con discapacidad (Bürli, 2005).

En otras palabras, la situación actual en Italia prevé algunas indicaciones a nivel nacional, que establecen de manera general las metas y los objetivos que los alumnos deben alcanzar anualmente, así como una declinación más específica de los mismos, de manera que se adapten a las necesidades de los alumnos con discapacidades (Ianes, Cramerotti, 2009).

Como ya se ha anticipado, el PEI, creado por la ley 104/1992, mantiene en los años posteriores a su promulgación una impronta pedagógica destinada a apoyar la «construcción de un proyecto global e individualizado al mismo tiempo, capaz de involucrar al individuo y a todas las realidades del territorio» (Cottini, 2017). Por ello, gracias a la formulación del Diagnóstico Funcional y del Perfil Dinámico Funcional, las familias se ven cada vez más involucradas activamente en la construcción del proceso educativo y didáctico de sus hijos.

Gracias a esta norma se ponen en práctica los principios del derecho total a la educación y a la integración escolar. En particular, El PEI tiende a destacar de manera coherente y adecuada los objetivos, los aprendizajes, las experiencias y las actividades de rehabilitación con el fin de garantizar su coordinación y la asunción concreta y efectiva de responsabilidades por parte de las distintas instituciones, incluida la familia (art. 3.4 de los Acuerdos de Programa del 30 de noviembre de 1996). La ley 104/92, además, especifica que el PEI debe redactarse para todos los alumnos certificados incluso cuando el plan de estudios prevea la consecución de los objetivos mínimos (Amatori, Bocci, 2021).

Como ya se ha dicho, hoy en día la escuela italiana se enfrenta a un nuevo reto en materia de inclusión con la adopción del nuevo modelo de PEI a nivel nacional, que pone en marcha una serie de intervenciones y medidas de acción inclusivas en favor de los alumnos con discapacidad (D.I. 182 del 29 diciembre 2020 – D.I. 153 del 1 agosto 2023).

Otro importante avance en materia de inclusión en Italia se ha logrado gracias a la Ley 170 de 2010, que reconoce formalmente los trastornos específicos del aprendizaje (TEA). Hasta ese momento, muchos estudiantes con dificultades para leer, escribir o calcular solían ser considerados perezosos, poco motivados o incluso «incapaces», lo que tenía repercusiones negativas en su autoestima y rendimiento escolar.

La ley ha modificado radicalmente esta idea, centrándose en un principio crucial, es decir: los TEA no comprometen las capacidades globales del estudiante y tampoco su inteligencia, sino que solo afectan a algunas de sus habilidades básicas útil para aprender. Reconocer esta distinción fundamental ha significado dejar de poner etiquetas a los niños, definiéndolos como “menos capaces”, y comprender que, por el contrario, necesitan estrategias didácticas específicas (Sapere Quotidiano).

Ha sido la circular ministerial de 2013 la que ha marcado concretamente el punto de cambio, introduciendo el Plan Didáctico Personalizado (PDP). Este representa una especie de contrato formativo compartido, cuya elaboración corre a cargo del consejo de clase en colaboración con la familia y, cuando es necesario, también con la participación de especialistas externos a la escuela. El Plan Didáctico Personalizado permite formalizar las estrategias, los instrumentos y las metodologías que se deben adoptar para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos, incluidos aquellos que no disponen de certificación sanitaria, pero que, no obstante, presentan dificultades considerables.

El documento del PDP se presenta como algo dinámico, siempre es posible realizar modificaciones en función de la evolución de las necesidades y los requisitos de los alumnos. Precisamente por este motivo, va más allá de la mera aplicación burocrática y pone en marcha una planificación didáctica y pedagógica verdadera y profunda que valora el proceso de personalización como principio fundamental (Sapere Quotidiano).

Algunas limitaciones

En Italia, a pesar del gran valor que se ha atribuido a lo largo de los años al tema de la inclusión y de los esfuerzos académicos y políticos para apoyarlo, parece que en la vida escolar cotidiana persisten diversas formas de exclusión. A menudo cuesta admitir la enorme fragilidad existente y la imposibilidad de llevar a cabo los caminos emprendidos. Incluso los profesores, en su día a día, sienten la fatiga de cómo «debería ser», permaneciendo encerrados en una retórica a menudo poco objetiva (Inanes, Zagni, 2024).

Diferentes investigaciones y datos recientes nos ofrecen un panorama bastante complejo y problemático, en el que también se vislumbran posiciones opuestas por parte de los docentes con respecto a la posibilidad de integrar a los alumnos con discapacidad en clases especiales. El dato parece estar aumentando también entre los profesores de apoyo y los nuevos profesores, lo que indica que el esfuerzo de la inclusión tal y como se concibe está empezando a dar señales de debilidad (Avvenire).

A esto se añade el hecho de que el número de alumnos con discapacidades o trastornos del aprendizaje sigue aumentando enormemente, lo que genera diagnósticos superficiales y apresurados por parte de los especialistas, que no logran cubrir todas las necesidades. Esto genera una demanda anormal de profesores de apoyo, que el sistema escolar no puede satisfacer, introduciendo en las aulas profesores de apoyo sin la especialización necesaria para este tipo de enseñanza. En muchos casos se trata de profesores principiantes sin formación específica y sin experiencia en el campo. Las metodologías didácticas aplicadas son deficientes y no responden a las necesidades reales y particulares, siguen siendo transmisivas y estandarizadas (Castoldi, 2009; Trincherò, 2013).

Sin olvidar que, a menudo, más allá de la especialización, muchos compañeros perciben al profesor de apoyo como un docente de importancia secundaria, sin ninguna posibilidad de integrarse plenamente en el contexto del aula como profesor de todos los alumnos, lo que genera frustración y aislamiento en la vida del profesor de apoyo-alumno con discapacidad (Inanes, 2015; Inanes et al., 2020; D'Alessio, 2011).

En las investigaciones falta la voz de los estudiantes con discapacidad para comprender su percepción sobre cómo se sienten incluidos en el contexto del aula y un control posterior para comprender cómo, con el tiempo y fuera del entorno «protegido» de la escuela y/o la universidad, persiste la idea de inclusión y con qué mecanismos. Pero también falta toda la parte relativa a la retroalimentación de los alumnos que no están incluidos en el itinerario estándar de inclusión con el profesor de apoyo y la aplicación de los documentos anteriormente mencionados. Del mismo modo, apenas se tiene en cuenta la opinión de las familias de todos los alumnos, tanto de los que tienen necesidades educativas especiales como de los que no tienen necesidades especiales certificadas, cuyas relaciones suelen ser superficiales y estar plagadas de controversias legales (Inanes, Zagni, 2024).

No se trata de ser escépticos con respecto al delicado tema de la inclusión, que, en cualquier caso, está plenamente presente y respaldado por numerosas investigaciones que también subrayan la importancia de sus beneficios en términos de una mayor aceptación de la diversidad y comprensión hacia los alumnos con dificultades por parte de sus compañeros de clase, quienes se muestran cada vez más predispuestos y menos prejuiciosos (Dell'Anna et al., 2021; Bates et al., 2015).

Más bien se trata de refutar la idea inicial de la que partimos, según la cual la inclusión debe concebirse como un elemento imprescindible y fundamental de la educación, sin el cual no es posible educar para la vida. Acoger al otro, por decirlo con Arboleda (2025), es un “imperativo de vida comunitaria, una condición *Sine qua non* para coser el lazo humano y del plexo vital de humanidad y naturaleza”. El propio Levinas afirma que: nadie es humano por sí solo, sino por el otro; la subjetividad viene de “fuera”. Hay que hacerse cargo del otro desde la «compasión», superando las diferentes formas de indiferencia hacia los demás seres humanos, tejiendo con ellos un vínculo fraternal (Ruiz, 2024). Por último, ir ‘más allá’ de la educación inclusiva en los centros ordinarios como principio rector para todos los alumnos (Rodríguez-Herrero y Herrán-Gascón, 2025), ya que, tal vez, en palabras de Gomá (2025), esto podría no ser una prioridad para ellos, mientras que podría serlo el bienestar, la salud y la educación de cada alumno (Rodríguez y Herrán, 2020).

Referencias bibliográficas

Albanese, O. (Coord.) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Bergamo, Junior.

Amatori, G., & Bocci, F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 72-83.

Antonietti, M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 155-174.

Arboleda, J. C. (2025). *Texto de la conferencia impartida el 12 de noviembre de 2025 en el marco del I Seminario Internacional "Educación, saberes e Inclusión"*.

Avvenire: https://www.avvenire.it/attualita/sos-inclusione-un-prof-su-tre-vorrebbe-classi-speciali-per-gli-studenti-disabili_100898

Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione e Individualizzazione: la parola a ...* En *Innovazione educativa*, 5(6) 11-15.

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.

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

Bürli, A. (2005). *Heil/Sonderpädagogik im Rahmendes schweizerischen Bildungswesens*, Bern, Generalsekretariat EDK, <https://edudoc.ch/record/29530/files/130.pdf>.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento, Erickson.

Cardarello, R., Antonietti, M. (2010). *L'importanza della scelta metodologica come risposta al bisogno*. En L. Piccolo (Coord.), *La complessità invisibile: le sinergie dell'integrazione*, 111-123. Milano: Franco Angeli.

Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma, Carocci.

Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10-20.

Cottini, L. (2016). Il paradigma dell'inclusione scolastica. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 1(1), 32-50.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, 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.

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.

Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*.

EASNIE, (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 dataset Cross-Country Report*, Denmark, Odense.

Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special education for Inclusion*, 4 (2), 31-44.

Gelati, M. (1996). *Pedagogia Speciale - Problemi e Prospettive*. Ferrara, Corso.

Gomá, J. (2025). Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(1), 1-14. <https://doi.org/10.14201/teri.32141>

González, A. O. (2024). Educación inclusiva: Un territorio de múltiples errores de aproximación. *Revista Boletín Redipe*, 13(1), 35-50.

lanes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis* 3, 589-598.

lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva* – Nuova edizione. Trento, Erickson.

lanes, D. & Canevaro, A. (Coords.) (2015). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Trento, Erickson.

lanes, D., & Cramerotti, S. (2009). Il piano educativo individualizzato. *Progetto di vita*, 1.

lanes, D., Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES*. Trento, Erickson.

lanes, D., Demo, H., Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249-263.

lanes, D. & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 19 (1) 109-128.

lanes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento, Erickson.

lanes, D., & Zagni, B. (2024). Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo, difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 351-363.

Mannucci, A. & Collacchioni, L. (2008). *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro tra professionalità diverse*. Roma, Aracne Editrice.

Medeghini, R. & Cavagnola, R. (2001). *L'assistente educatore nella scuola. Ad personam... un ruolo da ripensare*. Brescia, Vannini editore.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.

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.

Palumbo, M. (2024). L'INCLUSIONE NELLA SCUOLA ITALIANA: DALLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ALLA COSTRUZIONE DI UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO INCLUSIVO. IL CASO DELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE. *Italiano LinguaDue*, 16(2), 540-554.

Pavone, M., Tortello, M. (2002). *Individualizzazione e integrazione – insegnare agli alunni handicappati nella scuola di tutti*. Brescia, La Scuola.

Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *CQIA RIVISTA*, 7, 91-99.

Pradal, M. (2014). L'approccio pedagogico della classificazione ICF-CY. *Edizioni Erickson-L'integrazione scolastica e sociale*, 13(2), 164-175.

Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 82-108.

Rodríguez, P. y Herrán, A. de la (2020). Del 'diseño universal del aprendizaje' al 'diseño universal de la enseñanza formativa': Críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 461-481). Editorial REDIPE y Editorial UNED.

Rodríguez-Herrero, P., & de-la-Herrán-Gascón, A. (2025). Más allá y más acá de la educación inclusiva. Crítica y expansión de su concepto. *Estudios Sobre Educación*. <https://doi.org/10.15581/004.51.001>

Ruiz, P. O. (2024). El "otro" en la antropología de E. Levinas. *Revista Boletín Redipe*, 13(1), 21-34.

Sapere Quotidiano 1/settembre 2025. L'evoluzione sull'inclusione scolastica in Italia, <https://www.saperequotidiano.it/evoluzione-normativa-sullinclusione-scolastica-in-italia/>

Tatulli, I. (2015). *Gli insegnanti e l'educatore scolastico: una relazione in via di costituzione*. En L. de Anna, P. Gaspari, y A. Mura (Coords.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, Franco Angeli, 187-198.

Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 13(2), 52-67.

Normativas

Circolare ministeriale n. 8, 6 marzo 2013.

<http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>

Decreto Legislativo 62/2017 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione a norma della art. 1 commi 180 e 181 lettera c) della legge 13 luglio 2015 n. 107.

Decreto Legislativo 66/2017 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

Decreto Intermistieriale 182 - Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

del 29 dicembre 2020

[https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf)

Decreto Intermistieriale 153 - Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 del 1 agosto 2023

<https://www.mim.gov.it/web/quest/-/decreto-ministeriale-n-153-del-1-agosto-2023>

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot566_9_11.pdf

Direttiva Ministeriale, dicembre 2012

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>

Decreto Legislativo 96/2019 relativo alle Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».

Decreto Interministeriale 182/2020 e successiva modifica/integrazione D.I. 153/2023 concernente l'Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

Legge n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, 31 dicembre 1962.

Legge n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, 4 agosto 1977.

Legge n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, 5 febbraio 1992.

Legge n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, 28 marzo 2003 (Riforma Moratti).

Legge n. 18, *Linee Guida per gli alunni con disabilità* - 2009

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull'integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilita.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>

Legge n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 8 ottobre 2010.

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

Legge n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (La Buona Scuola). 13 luglio 2015- Allegati:

https://www.istruzione.it/allegati/2017/La_Buona_Scuola_Approfondimenti.pdf

Miur, *Relazione conclusiva Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1977.