

# La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale

Simona D'Alessio

Visiting Fellow, UCL Institute of Education, University of London, UK

monografia

## Sommario

Il contributo presenta una breve rassegna della letteratura esistente a livello internazionale sulla ricerca in educazione inclusiva. Dopo avere riassunto alcune delle sfide e delle difficoltà incontrate nel condurre ricerca in ambito inclusivo, il contributo offre un quadro delle principali tipologie di ricerca esistenti. Sebbene la rassegna non sia esaustiva e presenti alcune limitazioni, essa permette di comprendere che la ricerca in ambito inclusivo è in grado di fornire evidenze per rendere inclusivi sistemi e pratiche scolastiche e combattere la resilienza dell'educazione speciale.

## Introduzione

Il contributo presenta una breve rassegna sulla ricerca condotta nell'ambito dell'educazione inclusiva a livello internazionale. L'articolo è di natura descrittiva e si limita a riassumere le traiettorie di ricerca per l'educazione inclusiva percorse a livello internazionale. Da un punto di vista metodologico, la rassegna ha analizzato le informazioni raccolte attraverso delle risorse elettroniche quali ERIC (*Education Resources Information Centre*), il catalogo internazionale della biblioteca dello UCL – Institute of Education, University of London (UK) connesso alla British Library Catalogue di Londra e l'uso motori di ricerca come Google e Google Scholar. Le parole chiave utilizzate per la ricerca nei database sono state principalmente: *inclusive education*, *research e*, in secondo luogo, *special educational needs*, *inclusion* e *disability / ies*. Le fonti originarie hanno incluso articoli di riviste accademiche,

rapporti di organismi internazionali quali UNESCO e UNICEF e la European Agency for Special Needs and Inclusive Education, capitoli di libri sull'educazione inclusiva citati nelle bibliografie dei materiali disponibili online. I criteri di selezione degli articoli e dei capitoli utilizzati hanno incluso: la data di pubblicazione a partire dall'anno 2000 per i cataloghi delle biblioteche e dall'anno 2006 per la ricerca su ERIC (anche se alcuni studi anteriori all'anno 2000 sono stati selezionati per la loro rilevanza in quanto spesso citati dagli articoli più recenti), la pubblicazione su riviste accademiche *peer-reviewed* di rilievo internazionale, la reperibilità di materiale in formato cartaceo.

La rassegna della letteratura in materia di ricerca in inclusione non intende essere esaustiva, in quanto presenta una serie di limitazioni quali il numero limitato di *abstract* visionati (531) e di articoli selezionati (235) per la stesura della rassegna, la scelta di utilizzare materiale esclusivamente in

lingua inglese (avendo utilizzato database internazionali), il lavoro di ricerca sistematica svolto da una sola ricercatrice e la brevità stessa del presente contributo, che non ha permesso di discutere il materiale presentato in modo più dettagliato.

## Diversi significati del concetto di educazione inclusiva

Da un punto di vista storico, la maggior parte degli articoli sulla ricerca in educazione inclusiva fanno risalire la nascita del concetto di inclusione alla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994). La definizione di educazione inclusiva ha sostituito, da circa un ventennio, a livello internazionale quella di *mainstreaming* (inserimento di alunni con disabilità e/o con *special educational needs*<sup>1</sup> in un contesto educativo con il minor numero di restrizioni e minor grado di segregazione) e quella di integrazione.<sup>2</sup>

È estremamente importante come definiamo il concetto di educazione inclusiva, perché dal modo con cui si interpreta questo termine dipende anche il tipo di ricerca che viene condotta, i quesiti di ricerca indagati, il modo con cui si raccolgono i dati e si interpretano i risultati. Il termine inclusione è stato infatti colonizzato da sostenitori molto diversi tra di loro (dall'educazione speciale ai *disability studies*) influenzati da logiche di pensiero e approcci differenti (Brantlinger, 2004; Ware, 2004; D'Alessio, Balerna e Mainardi, 2014;

D'Alessio et al., 2015), tanto che i dibattiti sullo sviluppo dell'educazione inclusiva si sono spesso trasformati in scontri su mere posizioni ideologiche piuttosto che in un ambito di ricerca basato sul confronto costruttivo. È possibile comprendere meglio il concetto di inclusione se lo si mette in relazione con quello di esclusione, deducendo il suo significato dalla risposta a domande quali: chi è escluso, perché, da chi e per quali ragioni; tali domande sono state spesso identificate come quesiti dei progetti di ricerca in educazione inclusiva (Armstrong, Armstrong e Barton, 2000; Ainscow, Booth e Dyson, 2006). Come anche Göransson e Nilholm (2014) hanno indicato nella loro rassegna sull'educazione inclusiva, i diversi ricercatori sembrano essere d'accordo essenzialmente su due aspetti. Il primo è che l'inclusione non riguarda soltanto l'integrazione dal punto di vista fisico di alunni con disabilità in classi comuni (Allan e Slee, 2008; Thomazet, 2009) e il secondo è che esistono differenti significati del concetto di inclusione (Vislie, 2003; Artiles et al., 2006; Cigman, 2007; Curcic, 2009; D'Alessio, Watkins e Donnelly, 2009).

## La ricerca sull'educazione inclusiva

Come affermato in un recente rapporto della European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014) e ribadito da altri studiosi (Falvey e Givner, 2005; Loreman, 2007), la domanda che i ricercatori si pongono a livello globale non è più che cosa sia l'educazione inclusiva, e perché sia giusto (o meno) implementarla, ma piuttosto come sia possibile farlo.

Negli ultimi decenni molti governi in diversi Paesi hanno introdotto cambiamenti sotto il profilo legislativo per promuovere delle politiche di stampo inclusivo al fine di rendere i loro sistemi maggiormente inclusivi. Nonostante ciò, la letteratura sulla ricerca

<sup>1</sup> Il termine *Special Educational Needs* o SEN non ha lo stesso significato nei diversi Paesi. Talvolta questa definizione include anche gli alunni con disabilità, in altri casi soltanto gli alunni con difficoltà di apprendimento e altre volte ancora gli alunni stranieri oppure le eccellenze. Per maggiori chiarimenti vedi D'Alessio (2014).

<sup>2</sup> Per una storia dell'evoluzione della terminologia vedi D'Alessio, Watkins e Donnelly (2010).

educativa ha evidenziato la scarsità di ricerche che si occupano di educazione inclusiva da una prospettiva empirica (Farrell, 2000; Kavale e Forness, 2000; Warnock, 2005; Black-Hawkins, 2012; Dyson, 2014; Göransson e Nilholm, 2014). Nel caso dell'educazione inclusiva, è possibile affermare che si tratta di una ricerca empirica quando lo studio non si limita a indicare un cambiamento dell'atteggiamento da parte degli insegnanti della scuola oppure un inserimento in contesti comuni di alunni disabili, ma cerca di riportare, ad esempio, come punteggi, test, votazioni, portfolii indichino un miglioramento dell'apprendimento; oppure di dimostrare come, ad esempio attraverso sociogrammi, questionari e/o osservazioni di classe, gli alunni siano effettivamente parte della classe/scuola/comunità (Göransson e Nilholm 2014).

Allo stesso tempo, data la natura della ricerca in ambito inclusivo (ad esempio: chi è escluso? Perché e da chi? Quale apprendimento e rispetto a cosa?) e la varietà di interpretazioni che questo concetto possiede sia sul piano storico-geografico sia sul piano culturale, è assai controverso lo svolgimento di un'indagine esclusivamente di tipo empirico (ad esempio scegliere che cosa misurare, individuare dei campioni significativi e dei possibili gruppi di controllo). Inoltre, i tempi mediamente brevi di una ricerca accademica rendono spesso difficile la misurazione e l'effettiva valutazione di un cambiamento (Dyson, 2014; McLeskey et al., 2014). L'uso di metodi tradizionali quali gruppi di controllo randomizzati è spesso stato ritenuto poco idoneo nell'ambito della ricerca inclusiva per la difficoltà di formare questo tipo di gruppi nel caso di classi già formate da tempo, con una grande quantità di variabili, quali la varietà di contesti e di popolazione, che rendono difficile qualsiasi tipo di comparazione e di controllo del campione stesso (Nind et al., 2004; Lindsay, 2007; Erten e Savage, 2012). Infine, data l'importanza

dell'educazione inclusiva in termini di diritto umano, c'è chi ritiene che non sia più necessario dimostrare l'efficacia dell'educazione inclusiva, ma che sia necessario realizzarla in quanto moralmente più giusta. Per sopperire alla scarsità di indicazioni concrete, la ricerca in educazione inclusiva dovrebbe utilizzare una metodologia di ricerca di tipo misto, ossia sviluppare delle forme di indagini di tipo «ecologico» che uniscono informazioni desunte da metodi qualitativi — che permettono cioè di indagare e comprendere se l'esclusione si verifichi o meno e di che tipo di esclusione si tratti — e quantitativi — che permettono di misurare e confrontare quanto emerso (Gruner-Gandhi, 2007). Ciò che però emerge sempre più chiaramente dalla letteratura è che per dirsi tale una ricerca per l'educazione inclusiva deve dare ascolto alla voce delle persone con disabilità e/o di coloro che finora sono stati esclusi dal processo di ricerca, in particolare alunni, migranti e altri minoranze (D'Alessio, 2013; Messiou, 2014).

### Diverse tipologie di ricerca<sup>3</sup>

La letteratura in educazione inclusiva indica che la ricerca in ambito inclusivo è caratterizzata essenzialmente da una ricerca di tipo descrittivo (Dyson et al., 2007; Allan e Slee, 2008; McLeskey et al., 2014). Tra le metodologie privilegiate troviamo quelle di tipo qualitativo che permettono di cogliere in modo più dettagliato le diverse forme di esclusione e discriminazione ancora esistenti privilegiando l'uso di metodi quali lo studio di caso, l'etnografia e l'*action research*.

<sup>3</sup> Per esigenze editoriali e a causa del poco spazio a disposizione non sarà possibile indicare alcun riferimento bibliografico nella suddivisione dei diversi tipi di ricerca elencati in questa sezione. Per ricevere una bibliografia completa e/o suddivisa per le varie tipologie di ricerca è possibile scrivere all'autrice: [simonaadalessio@yahoo.it](mailto:simonaadalessio@yahoo.it).

Sulla base di un'analisi delle ricerche condotte negli ultimi quindici anni è stato possibile individuare alcune tipologie di ricerche per l'educazione inclusiva. Questo tipo di raggruppamento è arbitrario e non è certamente completo, in quanto esistono altre modalità di ricerca che la presente rassegna non è stata in grado di raccogliere. La suddivisione in gruppi è stata fatta per facilitare la discussione, ma nessuna ricerca può dirsi appartenente esclusivamente a un gruppo oppure a un altro. Non è infatti raro incontrare ricercatori che passano da un tipo di studio a un altro in un arco temporale medio/breve. Allo stesso tempo, questo raggruppamento permette allo studioso in educazione inclusiva di avere una mappa della complessità della ricerca sull'educazione inclusiva condotta a livello globale. Infine, tale quadro riassuntivo è uno strumento importante per contrastare una critica assai diffusa che sostiene l'ineadeguatezza dell'educazione inclusiva proprio per la mancanza di risultati di ricerca (vedi Kavale e Forness, 2000; Warnock, 2005), una posizione che invece spesso sostiene il mantenimento di sistemi educativi speciali e segregati (Erten e Savage, 2012).

### **Ricerche che analizzano i presupposti che possono favorire lo sviluppo dell'educazione inclusiva**

Molti degli studi appartenenti a questo gruppo interpretano il concetto di educazione inclusiva in termini di trasformazione sistemica del sistema scolastico e cercano di fornire raccomandazioni su come cambiare le pratiche educative partendo dal cambiamento delle ideologie che sostengono tali pratiche. Si tratta di ricerche che indagano le condizioni necessarie allo sviluppo dell'educazione inclusiva sia sotto il profilo delle ideologie e delle politiche educative dominanti, sia sotto il profilo delle risorse che vengono fornite alle

scuole. È possibile incontrare ricerche di tipo teorico e descrittivo che analizzano criticamente il significato del *concetto* di educazione inclusiva in vari contesti storici, geografici e politici, oppure ricerche che analizzano le politiche inclusive, la loro evoluzione storica con una discussione sulle possibili conseguenze per le pratiche scolastiche. Appartengono a questo gruppo le ricerche che indagano l'impatto di specifiche normative, quali ad esempio le politiche neo-liberali di mercificazione e marketizzazione dell'educazione, le pressioni degli standard performativi, della valutazione e della rendicontazione.

Alcuni di questi studi testimoniano che realizzare l'educazione inclusiva significa cose differenti in diversi Paesi; soprattutto evidenziano le differenze tra le pratiche discorsive dei Paesi industrializzati e quelle dei Paesi più poveri. Gli studi coinvolgono vari filoni di ricerca, dall'analisi della teoria dell'educazione inclusiva, alla pedagogia critica, ai *disability studies in education*. Appartengono a questo gruppo gli studi che sottolineano il bisogno di dare voce a coloro che fino a ora sono stati il target della ricerca (ad esempio, persone con disabilità e studenti), trasformandoli in collaboratori del processo stesso di ricerca, poiché in grado di comprendere, attraverso la propria esperienza di vita, quali barriere bisogna rimuovere per realizzare l'inclusione. Infine possiamo incontrare le ricerche che indagano la formazione dei docenti e le forme di finanziamento e di fornitura delle risorse materiali e umane alla scuola, ritenuti temi fondamentali per lo sviluppo dell'inclusione.

### **Ricerche che analizzano i processi di attuazione dell'educazione inclusiva nella pratica scolastica**

Questo tipo di studi indaga i processi che possono rendere inclusivi i contesti scolastici.

Le ricerche si differenziano tra di loro per il focus, che si sposta dall'analisi del *micro* sistema (ad esempio, la relazione individuale con l'allievo con disabilità, la valutazione dell'efficacia di uno o più interventi sul singolo allievo e gli studi che si occupano dei processi di differenziazione e adattamento), all'analisi del *meso* sistema della classe (ad esempio, relazioni di insegnamento e apprendimento all'interno del gruppo classe, le relazioni tra pari, lo *Universal Design for Learning*), a quella dell'*eso* sistema della scuola (ad esempio, il sistema organizzativo, la leadership, gli atteggiamenti degli insegnanti e il personale educativo, i genitori, la dirigenza), fino ad arrivare allo studio della dimensione *macro* della comunità locale e del territorio (ad esempio, le reti di supporto alla scuola, la scuola come comunità di apprendimento, la collaborazione con gli enti locali, i servizi sociali).

### **Ricerche che indagano i risultati dell'attuazione dell'educazione inclusiva**

È una ricerca che può definirsi «di tipo empirico» poiché indaga i macroprocessi di segregazione ed esclusione degli alunni con disabilità per sostenere l'istruzione in classi/scuole comuni. Gli studi offrono una serie di risultati che mostrano come i rendimenti accademici e sociali nella classe comune siano migliori sia per gli alunni con disabilità sia per gli alunni senza disabilità rispetto all'istruzione in contesti speciali. Viene sottolineata l'efficacia di alcuni tipi di intervento all'interno della classe comune favorendo la partecipazione degli alunni con disabilità e senza conseguenze negative per gli allievi senza disabilità. Tra queste ricerche ci sono anche quegli studi che mettono in guardia dagli interventi che mantengono in vita le logiche dell'educazione speciale mascherate da educazione inclusiva proprio

attraverso l'identificazione e la classificazione di alunni che necessitano di specifiche forme di intervento.

### **Studi che indagano l'intersezione tra educazione inclusiva e altri ambiti di ricerca culturale**

Appartengono a questo gruppo gli studi di tipo socio-culturale che indagano l'intersezione tra educazione, razza, etnia, genere sessuale, status economico e disabilità. Queste ricerche hanno fatto emergere il problema dell'eccessiva rappresentazione di alcune minoranze sociali e culturali all'interno delle statistiche degli alunni identificati come alunni con bisogni educativi speciali. Questi studi, che si intrecciano con quelli sull'intercultura e altre forme di devianza, favoriscono la comprensione del processo di esclusione attraverso il quale le istituzioni scolastiche continuano a perpetuare delle forme di discriminazione istituzionalizzata.

### **Studi che indagano l'educazione in ambito extrascolastico**

Questo tipo di ricerche rappresenta un ambito di studi relativamente recente e include le indagini che esaminano i contesti educativi post scuola dell'obbligo e si interrogano su come rendere inclusivi contesti quali le università, le residenze e i servizi sociali.

### **Conclusioni**

Il tentativo di fare un quadro della ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale indica che esistono varie aree di studio, alcune più sviluppate di altre, ma che permettono di identificare due principali filoni di ricerca inclusiva: quelli che privilegiano un approccio individuale, focalizzato cioè sull'individuo

o su specifiche categorie di alunni che sono oggetto di studio (alunni con disabilità, bisogni educativi speciali, stranieri, e la risposta specialistica all'interno e/o all'esterno dei contesti regolari), e quelli che si focalizzano sulle istituzioni e sulle pratiche istituzionali, organizzative, didattiche messe in pratica e su come queste possano favorire o impedire il processo di apprendimento di tutti gli alunni, inclusi quelli identificati come alunni con bisogni educativi speciali e/o con disabilità.

L'elemento centrale è che, in entrambi i casi prima accennati, la ricerca in educazione inclusiva non sembra limitarsi esclusivamente all'analisi della presenza fisica di alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali in classi comuni o sui processi di differenziazione e individualizzazione messi in campo per aiutarli ad apprendere in contesti comuni, ma punta altresì a identificare dispositivi e meccanismi di segregazione ed esclusione che continuano a discriminare chi è riconosciuto come «differente» rispetto a un concetto dominante di normalità, abilità e funzionamento (Skrtic, 1995). Infine, dalla rassegna emerge come la ricerca in educazione inclusiva cominci a riconoscere un nuovo ruolo alle persone con disabilità e/o agli studenti, all'interno del processo di ricerca.

In conclusione, per capire se si sta conducendo una ricerca per l'educazione inclusiva è fondamentale analizzare i quesiti della ricerca e comprendere se questi ultimi abbiano come target l'individuo e la sua menomazione e come sia possibile compensare tale deficit, oppure se il focus dello studio riguardi i meccanismi di esclusione e le modalità attraverso cui si continua a discriminare e marginalizzare chi si differenzia da una norma. La letteratura indagata per questa rassegna (si veda, ad esempio, Nind et al., 2004; Dyson et al., 2007; Göransson e Nilholm, 2014; Loreman, 2014) sembra indicare che, mentre nel primo caso si è ancora all'interno del paradigma di

ricerca dell'educazione speciale, nel secondo caso si è all'interno del paradigma dell'educazione inclusiva.

## Bibliografia

- Ainscow M., Booth T. e Dyson A. (2006), *Improving schools developing inclusion*, London-New York, Routledge.
- Allan J. e Slee R. (2008), *Doing inclusive education research*, Rotterdam, Sense.
- Armstrong F., Armstrong D. e Barton L. (2000), *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives*, London, David Fulton.
- Artiles A.J., Kozleski E.B., Dorn S. e Christensen C. (2006), *Learning in Inclusive Education. Research re-mediating theory and methods with a transformative agenda*, «Review of Research in Education», vol. 30, n. 1, pp. 65-108.
- Black-Hawkins K. (2012), *Developing inclusive classroom practices: What guidance do commercially published texts offer teachers?*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 27, n. 4, pp. 499-516.
- Brantlinger E. (2004), *Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education*. In L. Ware (a cura di), *Ideology and the politics of in/exclusion*, New York, Peter Lang, pp. 11-31.
- Cigman R. (a cura di) (2007), *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, London-New York, Routledge.
- Curcio S. (2009), *Inclusion in PK-12: An international perspective*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 13, n. 5, pp. 517-553.
- D'Alessio S. (2013), *Researching disability in inclusive education: Applying the social model of disability to policy analysis in Italy*. In S. Symeonidou e K. Beauchamp-Pryor (a cura di), *Researching disability. Purpose, process and future direction*, Rotterdam, Sense, pp. 89-106.
- D'Alessio S. (2014), *Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia*. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES*, Roma, Anicia.
- D'Alessio S., Balerna C. e Mainardi M. (2014), *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, «Scuola

- Ticinese», pp. 11-18, <http://www.supsi.ch/go/dfa-inclusione> (ultimo accesso: 10/06/2015).
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G. e Bocci F. (2015), *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*. In R. Vianello e S. di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Trento, Erickson.
- D'Alessio S., Watkins A. e Donnelly V. (2010), *Inclusive education across Europe: The move in thinking from integration to inclusion*, «Revista de Psicología y Educación», vol. 1, n. 5, pp. 109-127.
- Dyson A. (2014), *A response to Göransson and Nilholm*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 29, n. 3, pp. 281-282, doi: 10.1080/08856257.2014.933542.
- Dyson A., Farrell P., Polat F., Hatcheson G. e Gallannaugh F. (2007), *The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools*, «School Effectiveness and School Improvement», vol. 18, n. 3, doi: 10.1080/09243450701442746.
- Erten O. e Savage R.S. (2012), *Moving forward in inclusive education research*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 16, n. 2, pp. 221-233, doi: 10.1080/13603111003777496.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014), *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*, Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Falvey M.A. e Givner C.G. (2005), *What is an inclusive schools?*. In A. Villa e J.S. Thousand (a cura di), *Creating an inclusive school*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Farrell P. (2000), *The impact of research on developments in inclusive education*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 4, n. 2, pp. 153-162.
- Göransson K. e Nilholm C. (2014), *Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 29, n. 3, pp. 265-280, doi: 10.1080/08856257.2014.933545.
- Gruner-Gandhi A. (2007), *Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities*, «International Journal of Disability, Development and Education», vol. 54, n. 1, pp. 91-112.
- Kavale K.A. e Forness S.R. (2000), *History, rhetoric, and reality: Analysis of inclusion debate*, «Remedial and Special Education», vol. 21, n. 5, pp. 279-296.
- Lindsay G. (2007), *Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming*, «British Journal of Educational Psychology», vol. 7, n. 7, pp. 1-24.
- Loreman T. (2007), *Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?»*, «International Journal of Whole Schooling», vol. 3, n. 2, pp. 22-38.
- Loreman T. (2014), *Measuring inclusive education outcomes*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 18, n. 5, pp. 459-483, doi: 10.1080/13603116.2013.788223.
- McLeskey J., Waldron N.L., Spooner F. e Algozzine B. (a cura di) (2014), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, New York, Routledge.
- Messiou K. (2014), *Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 18, n. 6, pp. 601-613.
- Nind M., Benjamin S., Sheehy K., Collins J. e Hall K. (2004), *Methodological challenges in researching inclusive school cultures*, «Educational Review», vol. 56, n. 3, pp. 260-270.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura – UNESCO (1994), *Salamanca Declaration*, Paris, UNESCO.
- Skrtic T. (1995), *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for post-modernity*, New York, Teachers College Press.
- Thomazet S. (2009), *From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice?*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 13, n. 6, pp. 553-563, doi: 10.1080/13603110801923476.
- Vislie L. (2003), *From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 18, n. 1, pp. 17-35.
- Ware L. (2004), *Ideology and the politics of in / exclusion*, New York, Peter Lang.
- Warnock M. (2005), *Special Educational Needs: A new look*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain.

## Abstract

*This article provides a brief literature review of existing research in the area of inclusive education at an international level. After having described the challenges and the difficulties encountered when conducting research in inclusive education, the paper provides a summary of the main research trajectories in inclusive education currently carried out by scholars. Although the literature review presents a series of limitations, it nevertheless allows readers to understand that research in inclusive education can also be evidenced-based and can lead to the development of inclusive education systems and practices, thus fighting against the resilience of special education.*