

Parallelisms, synergies and contradictions in the relationship between Special Education, Gifted Education and Inclusive Education

Parallelismi, sinergie e contraddizioni nel rapporto tra Special Education, Gifted Education e Inclusive Education

Silvia Dell'Anna^a, Francesco Marsili^{b,1}

^a *Libera Università di Bolzano*, silvia.dellanna@unibz.it

^b *Università degli studi di Perugia*, francesco.marsili@studenti.unipg.it

Abstract

Special Education and Gifted Education are two theoretical and research areas that have developed in parallel: the former dealing primarily with pupils with disabilities and other special educational needs, the latter with a small percentage of high-ability students. Although Gifted Education can be considered as part of the broader field of Special Education, it is a separated branch in terms of both methods and aims. Nevertheless, the two areas share the dominant debate about school inclusion, as a common direction in contemporary education. With reference to national and international research, the article contains a parallel reflection on historical, normative, theoretical and operative aspects of Special and Gifted Education, with the aim of identifying the critical issues concerning both fields as well as their possible developments in relation to Inclusive Education.

Keywords: inclusive education; special education; gifted education.

Sintesi

La Pedagogia Speciale e la Gifted Education sono due settori che si sono sviluppati parallelamente: il primo occupandosi principalmente dei soggetti con disabilità e altri bisogni educativi speciali, il secondo di un'esigua percentuale di studenti con capacità elevate. Sebbene la Gifted Education possa essere considerata una branca della più ampia Special Education, essa si configura come autonoma sia per metodi che per scopi ma non del tutto avulsa dal dibattito dominante verso cui tendono tutte le istanze educative contemporanee: l'educazione inclusiva. Il contributo affronta dal punto di vista della ricerca nazionale e internazionale l'intersecarsi di questioni storiche, normative, teoriche e operative tra Pedagogia Speciale e Gifted Education allo scopo di individuare i nodi critici e i percorsi possibili per una confluenza nell'ambito dell'Inclusive Education.

Parole chiave: inclusione; pedagogia speciale; plusdotazione.

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione tra i due autori. Ai soli fini dell'attribuzione delle parti, si segnala che Silvia Dell'Anna ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3, e Francesco Marsili i paragrafi 4, 5 e 6.

1. Introduzione

Il diritto all'inclusione scolastica si compone di molteplici principi: l'universalità dell'accesso all'istruzione e all'educazione; il riconoscimento, la valorizzazione e il rispetto dell'identità individuale; la costruzione di una comunità di apprendimento, basata sul senso di appartenenza e sulla piena partecipazione di ciascuno; la non discriminazione (Ainscow, 2020). L'obiettivo, composito e ambizioso, impone un cambio di paradigma sia nella visione delle differenze individuali, da dicotomiche a multifaccettate, che nelle prassi, superando un approccio medico-individuale, basato sulla categorizzazione, in favore di un approccio sistemico e olistico. Le indicazioni operative reperibili nella normativa e nei documenti internazionali pongono l'attenzione sulle modifiche al curriculum, alle strategie didattiche, alle modalità di valutazione, e alle professionalità (Unesco, 2017; Easnie, 2017). Per evitare separazioni e discriminazioni, gli accomodamenti specifici, finalizzati a rispondere ai bisogni degli alunni con disabilità, vengono proposti come parte integrante di un modello di intervento basato sui principi dello *Universal Design for Learning* che persegue la totale accessibilità degli ambienti e dei materiali di apprendimento (UN, Committee for the Rights of Persons with disabilities, 2016).

Si mantiene, di conseguenza, uno sguardo duplice sulla popolazione scolastica: da un lato, considerandola come un insieme eterogeneo, a cui rispondere attraverso strategie didattiche universali; dall'altro, guardando a quella minoranza di alunni vulnerabili, con bisogni specifici. Questa prospettiva duale produce altrettanta ambivalenza nelle politiche, nelle prassi e nella ricerca di settore (Göransson & Nilholm, 2014; Hernández-Torrano, Somerton, & Helmer, 2020; Magnússon, 2019): ad un estremo, si pone l'accento sul sistema e sulla sua evoluzione, in termini di valori, risorse, curriculum e strategie di insegnamento; all'altro estremo, il focus è rivolto alle strategie di individualizzazione, ai modelli di supporto e alle professionalità specializzate.

Molti autori hanno discusso il ruolo dell'educazione e della pedagogia speciale² all'interno della progettualità inclusiva (Farrell, 2010; Rix, 2015; Slee, 2011), interrogandosi sulle possibili strade da percorrere per superare le tensioni esistenti e creare una sinergia tra i due settori. Il dialogo e la riflessione su questi temi risultano fondamentali sia in quei Paesi dove la realizzazione dell'inclusione scolastica incontra molteplici barriere (de Bruin, 2019), in parte proprio per la resistenza del sistema di istruzione speciale e separato, sia nei Paesi, come l'Italia, dove strutturalmente si è già completato il processo di unione dei due settori, ma dove permangono criticità nell'implementazione (Ianes, Demo, & Dell'Anna, 2020).

Per riferirsi alla disabilità, alle difficoltà di apprendimento e allo svantaggio in ambito scolastico, nelle politiche internazionali ed europee al termine inclusione si affianca quello di equità, rimarcando la volontà di smussare le disuguaglianze socioculturali ed economiche e di ridurre l'esclusione sociale (Easnie, 2019; OECD, 2019). Accanto a questi termini chiave, è possibile individuare due altre grandi direzioni evolutive degli ultimi decenni: in primo luogo, una generale spinta verso la valutazione della qualità e dell'efficacia del sistema, la cosiddetta *accountability* (OECD, 2013), portata avanti attraverso procedure di comparazione internazionale degli apprendimenti, come ad

² Per semplicità, in questa trattazione si è scelto di utilizzare l'espressione *Pedagogia Speciale* per indicare il settore in senso lato, in ottica internazionale e comparativa, pur nella consapevolezza che sono molteplici i termini e le espressioni che vengono utilizzati per riferirsi all'ambito e che essi si differenziano a seconda del contesto.

esempio i test PISA, o di altri fattori di sistema, come la professionalità dei docenti (es. indagine TALIS); in secondo luogo, la spinta verso l'*achievement*, ovvero il raggiungimento dei massimi risultati nell'apprendimento per la formazione di un capitale umano con livelli alti di competenza (Unione Europea, 2013/C 76/01). Per evitare che quest'ultimo concetto si ponga in contrapposizione con quelli di inclusione ed equità (Florian, Black-Hawkins, & Rouse, 2017), la sfida per i sistemi scolastici inclusivi consiste nel dimostrare di riuscire a garantire qualità a tutti gli alunni, abbattendo le barriere, riducendo le differenze interindividuali dovute al background socioculturale, perseguendo, contemporaneamente, l'eccellenza nell'apprendimento. Questa sfida è stata raccolta recentemente anche nell'ambito di ricerca della *gifted education*³ (Lo, Lin-Yang, & Chrostowski, 2021) che, come vedremo nei paragrafi successivi, lungo il corso della sua storia, da una parte ha rappresentato un'avanguardia per lo sviluppo di pratiche educative volte principalmente alla massimizzazione del potenziale di quei soggetti identificati come *gifted*, dall'altra parte non ha mai aderito, se non negli ultimi anni, ai principi dell'*inclusive education*. Sussistono tensioni opposte in questo ambito che guardano da un lato alla traiettoria di sviluppo del potenziale individuale e dall'altro lato all'attenzione verso il bisogno educativo, in una logica adattiva nel primo caso e reattiva nel secondo. La *gifted education* in questo senso sta compiendo un'autentica transizione verso un'educazione inclusiva cercando di ricollocarsi su posizioni meno settoriali che riescano a coniugare la possibilità di accesso all'apprendimento per tutti senza rinunciare ad esperienze di apprendimento autentiche e significative per ciascuno.

Il presente contributo si interroga sul rapporto tra questi tre domini: *inclusive education*, *gifted education*, e la lunga tradizione dell'educazione e della pedagogia speciale. Attraverso una breve sintesi del percorso storico del settore speciale e dell'ambito della *plusdotazione*, che pone l'accento sull'evoluzione dei paradigmi concettuali e degli approcci operativi, si evidenzieranno le criticità comuni nel rapporto con l'*inclusive education*: i modelli di identificazione e categorizzazione, a cui sono subordinate le strategie specifiche di insegnamento proprie dei due settori; il tema dell'efficacia nella didattica nel passaggio da modelli di intervento separati a servizi e programmi integrati; e infine il tema, più generale, della conversione e trasformazione dei due settori, con modalità coerenti con i principi dell'inclusione. Nello specifico, si considererà la rilevanza della tematica nel panorama nazionale, mettendo in luce le possibili derive anti-inclusive prodotte dall'assenza di una discussione che coniughi le finalità relative all'apprendimento, alla partecipazione e alla non discriminazione.

2. Verso il diritto all'inclusione scolastica: le tappe principali nella storia della pedagogia speciale a livello internazionale e nazionale

È difficile trovare un termine che possa racchiudere le differenti tradizioni ed esperienze sviluppatasi nell'ambito dell'educazione e istruzione degli alunni con disabilità a livello internazionale. Rispetto ad altri ambiti di studio e ricerca, la pedagogia speciale, infatti, è fortemente legata al contesto socioculturale, alla struttura e normativa scolastica, e a fattori specifici di ciascun contesto nazionale o, addirittura, regionale. Inoltre, occupandosi del

³ In questa trattazione si utilizzerà *Gifted Education* per indicare il settore che si occupa dell'educazione dei bambini e ragazzi con elevate capacità o alto potenziale. *Plusdotazione* come traduzione dall'inglese di *Giftedness*, facendo riferimento al costrutto teorico e alla condizione in cui si trovano i soggetti identificati come *plusdotati* o *gifted*.

complesso tema della disabilità, la pedagogia speciale è un dominio portatore di valenza politica (Tomlinson, 2017): si trova a ricoprire, in alcuni casi, il ruolo di garante dei diritti di una minoranza oppressa e, in altri, seppur non intenzionalmente, a perpetuare fenomeni discriminatori a suo danno.

Alcuni autori hanno tentato di condurre analisi comparative nel settore (Lascioli, 2007; Powell, 2011), mettendo in luce numerose barriere al dialogo transnazionale e transculturale, dovute a differenti visioni e classificazioni della disabilità, a esperienze sviluppatasi secondo traiettorie variegata, e a sistemi formativi estremamente diversi.

La storia della disabilità è costellata da esperienze di rifiuto, esclusione e persino violenza. A seconda dei periodi storici, delle civiltà e dei luoghi, le persone con disabilità sono state percepite come una minaccia o un pericolo, un peso, o un elemento di disturbo, e di conseguenza allontanate, isolate, controllate o, addirittura, sottoposte a trattamenti disumani ed eliminate (Schianchi, 2012). Tra Seicento e Settecento in Europa hanno iniziato a proliferare le prime istituzioni deputate all'educazione dei bambini e dei ragazzi con disabilità. Inizialmente si trattava di istituzioni specializzate nell'insegnamento ad alunni con disabilità sensoriali (sordi e ciechi) di matrice religiosa, filantropica o caritatevole. Solo alla fine del Settecento e all'inizio dell'Ottocento hanno cominciato a diffondersi istituzioni rivolte ad alunni con disabilità intellettiva, in corrispondenza con una maggiore diffusione della scuola di base e frequenza da parte della popolazione generale (Orizio, 2007). L'istruzione – cosiddetta speciale, specifica o specializzata – nasce, quindi, in concomitanza con il riconoscimento, da parte degli stati nazionali, del diritto all'istruzione, indipendentemente dal ceto sociale e dal genere. Nelle prime fasi si è costituito un circuito accademico e culturale europeo, che connetteva vari esperti e fondatori di istituzioni e modelli di insegnamento (Édouard Séguin, Giuseppe Montesano, Maria Montessori, solo per nominarne alcuni). Solo successivamente, e nel nostro Paese si dovrà addirittura aspettare il ventennio fascista, l'istruzione speciale entrerà a far parte del sistema pubblico nazionale, verrà nominata e regolamentata dalla normativa, e finanziata dallo Stato (Nocera, 1988; Schianchi, 2012).

Il settore è portatore, fin dalle prime esperienze istituzionali, di una dualità insita (Rix, 2015): da un lato, nasce per rispondere ai bisogni individuali degli alunni con disabilità, realizzando modalità specifiche di insegnamento, come è avvenuto ad esempio per la disabilità sensoriale; dall'altro, mira ad allontanare dal sistema di istruzione generale coloro che non si adattano, per ragioni cognitive o comportamentali, trovando loro una collocazione alternativa. La sua finalità è quindi duplice: educare efficacemente e separare chi non si conforma. Nel corso dell'analisi vedremo che questa contraddizione e ambivalenza del settore si è mantenuta costante nel corso del tempo e sopravvive tutt'oggi nel dibattito nazionale e internazionale sull'inclusione scolastica.

Agli albori, la Pedagogia Speciale si è sviluppata in stretta connessione con l'ambito medico e riabilitativo, mutuando quell'ottica curativa e correttiva propria del settore. I primi termini che delimitano il settore richiamano chiaramente questo legame (es. pedagogia emendativa). Anche i termini che si associano alle tipologie di disabilità palesano questa visione curativa e deficitaria dell'insegnamento speciale (es. *deficienti*, *idioti*, *rachitici*, *frenastenici*, *anormali*) (Orizio, 2007; Schianchi, 2012). Le prime istituzioni speciali, se da un lato rappresentavano un significativo passo avanti rispetto alla totale assenza di opportunità educative e formative per questa porzione di popolazione, che aveva caratterizzato per lungo tempo l'esperienza di vita dei bambini e ragazzi con disabilità, dall'altro tendevano a incarnare un approccio operativo che mirava a *normalizzare*, ossia rendere i soggetti per quanto possibile adatti a vivere nella società, e

laddove ciò non fosse ritenuto possibile, a separare e nascondere dal resto della popolazione. Da una forte convinzione di ineducabilità, che escludeva totalmente dall'istruzione gli alunni con disabilità, si è quindi passati ad una di alterità, che crea una spaccatura, una forte demarcazione tra loro e gli altri, tra il deficit, la difficoltà, la devianza e la – cosiddetta – normalità.

L'Ottocento è, infatti, il secolo in cui il concetto di norma, derivante dalla statistica, si afferma nell'immaginario collettivo anche in riferimento al funzionamento fisico, cognitivo e comportamentale dell'uomo (Davis, 2015). Si diffonde, di conseguenza, uno standard ipotetico nelle visioni e nelle aspettative, un'imposizione culturale che giustifica la separazione, sulla base di un'evidente deviazione da parte di alcuni da tale presunto ideale. Accanto alle istituzioni speciali, vengono istituite, inoltre, classi speciali, che prendono svariate denominazioni, e che nel nostro Paese vengono formalizzate in epoca fascista con il termine *classi differenziali* (Schianchi, 2012).

Bisognerà aspettare gli anni Settanta e Ottanta per vedere l'affermarsi dei concetti di *normalization* e *integrazione*, definiti dalla comunità scientifica e dai movimenti delle persone con disabilità⁴. Noti sociologi, psichiatri e pedagogisti si sono schierati a favore della deistituzionalizzazione, dalle carceri, dagli asili o manicomi, dalle scuole speciali, criticando apertamente l'esercizio – in alcuni casi violento – di potere e controllo politico, socioculturale e da parte di specialisti, e la conseguente depauperazione delle esperienze di vita delle persone in esse confinate. L'accesso ai *normali* contesti di vita viene proposto come alternativa più efficace alla segregazione, sia per l'individuo che per la comunità. Nelle prime fasi, l'accesso viene concepito più che altro come concessione benevola, piuttosto che come diritto inalienabile. È la Convenzione per i diritti delle persone con disabilità a stabilire, in relazione a molteplici ambiti di vita (es. l'istruzione scolastica e universitaria, la sanità, la vita indipendente, i trasporti), il riconoscimento del diritto di accesso e piena partecipazione (UN, 2006), che sottrae ogni dubbio sulla liceità delle richieste di deistituzionalizzazione. La disabilità non può, quindi, in nessun caso, essere sfruttata come pretesto per escludere o segregare. L'accesso rappresenta, tuttavia, il presupposto per la realizzazione del diritto che si esplica, appieno, solo in presenza di accomodamenti, ossia ausili, supporti e misure specifiche, che consentano l'effettiva fruizione delle opportunità, siano esse educative, formative o di altra natura (Art. 2).

3. L'ambivalenza e le contraddizioni dell'ambito educativo speciale

Rispetto ad altri Paesi, in Italia lo sviluppo di un sistema di istruzione speciale, separato e statale, ha avuto un decorso breve, articolandosi ed espandendosi di fatto nell'arco di cinque decenni, ed esaurendosi – sotto spinte culturali e normative – negli anni Settanta e Ottanta (Canevaro, 2007; Nocera, 1988). All'opposto, altri Paesi europei, come ad esempio i Paesi di lingua tedesca, di fronte all'affermarsi dei movimenti sociali e politici contrari alla segregazione, potevano contare su una tradizione più lunga e articolata, alimentata da accademici, associazioni di professionisti di settore e supportata dalle famiglie stesse: un insieme di strutture, servizi e professionalità difficile da eradicare in favore di un sistema scolastico inclusivo (Powell, 2011).

⁴ Per un approfondimento sul tema dei movimenti per i diritti delle persone con disabilità, sulla corrente dei Disability Studies e sul concetto di *normalization* si rimanda, rispettivamente, ai lavori di Bernardini (2016), Medeghini (2015) e Wolfenberger (1972).

In controtendenza rispetto alle attese, nel corso degli ultimi decenni, il settore speciale è andato incontro ad una costante espansione, assieme agli interessi economici e politici in gioco, rivolgendo lo sguardo non solo alla disabilità ma anche a tutti quegli alunni che, per molteplici ragioni, faticano a raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti dal curriculum (Tomlinson, 2012). Ciò sta accadendo sia nei Paesi dove il segmento speciale e separato si mantiene vivace, sia nei Paesi dove è già avvenuto un processo di pieno assorbimento del settore speciale nel sistema di istruzione generale, come ad esempio in Italia.

Nei Paesi che incontrano forti barriere allo smantellamento di strutture speciali e nel ripensamento di professionalità specializzate, come ad esempio la Germania, il settore non sembra affatto esaurirsi ma, in alcuni casi, accanto all'aumento della percentuale di alunni con bisogni educativi speciali, si registra una stabilità (o persino un incremento) nella percentuale di alunni che frequentano contesti scolastici separati (Banks & McCoy, 2017; Easnie, 2020; Klemm, 2018; Knauf & Knauf, 2019). Oltre alla solidità e legittimazione del sistema di istruzione statale, speciale e separato, tra le barriere all'implementazione dell'inclusione scolastica sembrano entrare in gioco fattori relativi alle caratteristiche generali del sistema scolastico, come la selezione e differenziazione precoce delle carriere scolastiche degli alunni (Enrich, 2021).

All'estremo opposto, nel nostro Paese - dove le classi speciali sono da tempo vietate dalla normativa (L. n. 517/1977) e le scuole speciali statali rappresentano una sparuta minoranza - si registra, ormai da due decenni, un incremento costante delle certificazioni di disabilità (Istat, 2016), accompagnato dall'ampliarsi delle categorie riconducibili all'interno dei bisogni educativi speciali (MIUR, C.M. n. 8/2013; L. n. 170/2010). Una tendenza simile si nota anche in altri Paesi con elevati livelli di inclusione (Riddell & Carmichael, 2019).

La trasformazione del settore, da insieme di strutture separate a complesso di conoscenze, servizi e professionalità a supporto del sistema di istruzione generale, sembra essersi realizzata solo in alcuni contesti e solo parzialmente. Il settore continua a rappresentare un completamento del sistema di istruzione generale, una forma di compensazione di fronte alle sue mancanze. D'altro canto, nell'assorbimento parziale del settore nella più ampia progettualità dell'inclusione scolastica sembrano essersi trasferiti alcuni fenomeni problematici che l'hanno caratterizzato per lungo tempo: l'approccio medico-individuale, i meccanismi di delega, la riproduzione delle disuguaglianze e la marginalizzazione degli alunni con disabilità (D'Alessio, 2011; Ianes, Demo, & Dell'Anna, 2020; MIUR, 2019a). Nel panorama accademico si sono sollevate numerose voci scettiche nei confronti dell'inclusione scolastica (Ianes & Augello, 2019; Imray & Colley, 2017; Kauffman et al., 2021). Tra gli argomenti portati dagli autori vi sono questioni economiche, relative all'incapacità di garantire lo stesso livello di risorse e servizi specializzati in un modello di supporto e intervento integrato, ma anche preoccupazioni in merito alla qualità dei metodi di insegnamento e alle strategie di individualizzazione.

Per quanto concerne l'efficacia e la qualità del sistema inclusivo, la ricerca non è in grado di fornire informazioni esaustive, a causa della mancanza di meccanismi - internazionali, nazionali e regionali - di monitoraggio e valutazione (Smith & Douglas, 2014). Quest'ultimo aspetto rende difficile portare avanti un dibattito basato sulle evidenze empiriche e, di conseguenza, limita la discussione a semplici argomentazioni ideologiche tra schieramenti di settore e interessi di categorie. Se sugli apprendimenti e sulla manifestazione di comportamenti problema i risultati appaiono moderatamente a favore del contesto inclusivo, rimangono aperte alcune questioni sull'effettiva partecipazione degli alunni con disabilità alle attività didattiche, sulle relazioni significative con i pari e, in

assenza di dati, sul benessere psico-fisico (Dell'Anna, Pellegrini, Ianes, & Vivonet, 2020; Krämer, Möller, & Zimmermann, 2021; Mamas, Daly, Cohen, & Jones, 2021; Oh-Young & Filler, 2015). Infine, è ancora limitata la porzione di studi che riguardano strategie di individualizzazione mutate dal settore speciale e separato, e che verificano l'efficacia di una loro applicazione nel sistema di istruzione generale, con modalità coerenti con i principi dell'inclusione (Cottini & Morganti, 2015).

4. I fondamenti speciali della Gifted Education

Ogni ambito di ricerca ha le sue metodologie d'indagine e i suoi riferimenti concettuali e da questo punto di vista la plusdotazione non costituisce un'eccezione, se non nel fatto che, pur occupandosi di una esigua porzione di popolazione con capacità elevate o elevatissime, è estremamente ricca di costrutti e di studi multiformi, a tal punto da renderla un campo di ricerca "isolato"⁵ (Dai, 2016, p. 46) e controverso (Matthews & Foster, 2005). Infatti, pur riconoscendo caratteristiche, metodi e scopi tipici della plusdotazione, sarebbe ambizioso affermare che si possano rintracciare, nella letteratura nazionale e internazionale, dei punti di convergenza rispetto ad una definizione teorica (Carman, 2013; McBee & Makel, 2019). Nonostante eminenti studiosi detengano una leadership indiscussa, sotto l'egida di teorie divenute dei riferimenti del settore⁶, la plusdotazione appare un campo di ricerca instabile, frammentato ed eterogeneo (Ambrose, Van Tassel-Baska, Coleman, & Cross, 2010; Dai, 2011), basato su poche e contrastanti evidenze empiriche, ancorate per lo più a tecniche e strumenti d'identificazione e all'efficacia di strategie e programmi specifici. Recenti studi (Dai, 2016; 2018; Dai & Chen, 2013; Lo & Porath, 2017; Lo et al., 2019) hanno ricostruito le tappe storiche della gifted education con un duplice scopo: da una parte concettualizzare i cambiamenti paradigmatici susseguitisi dalla metà dell'800 ad oggi con la finalità, tra le altre, di rendere il campo di studi meno *misterioso* (vedi il *Mystery Model* di Matthews & Foster, 2005), dall'altra parte richiamare l'attenzione sulla necessità di ricollocare la gifted education su posizioni meno categoriali e più inclusive, sia dal punto di vista concettuale che operativo.

La gifted education nel corso della sua storia ha oscillato tra due poli opposti (Dai, 2010). Da un lato si è parlato di *nature* in riferimento alla concettualizzazione della plusdotazione come elevata intelligenza generale (g di Spearman), innata e fissa; dall'altro lato, in una fase storica successiva, è divenuto preponderante l'approccio *nurture* secondo il quale la plusdotazione segue una traiettoria di sviluppo innescata dalla relazione tra soggetto e contesto. L'approccio innatista alla plusdotazione ha attirato su di sé forti critiche in anni recenti (Borland, 2003; 2005; Sapon-Shevin, 1996) in ragione del suo stretto e fondativo rapporto con la misurazione dell'intelligenza generale attraverso i test del QI, che lo hanno reso un costrutto unidimensionale, quantitativo e semplicistico. Alcuni esperti (Dai, 2016; Lo & Porath, 2017; Matthew & Foster, 2005) hanno definito questo paradigma con appellativi differenti, che in italiano possiamo denominare Paradigma Riduzionista in quanto caratterizzato da un approccio alle elevate capacità cognitive unitario, innato e permanente nel tempo. L'intelligenza generale si eleva così a status, tratto identitario della persona (*person-based*) e del gruppo di soggetti che per tal ragione può dirsi omogeneo.

⁵ Traduzione dell'autore.

⁶ Per una panoramica dei modelli teorici della plusdotazione si rimanda ai testi di Zanetti (2017) e Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, e Dixson (2019).

La plusdotazione, nelle sue tappe storiche (Jolly, 2018), ha avuto un'evoluzione protesa verso una sempre maggiore complessità. Il Paradigma Riduzionista è stato da più punti di vista ritenuto inadeguato (Dai, 2016). Da un lato perché le teorie dell'intelligenza, da Thurstone in poi, hanno superato la visione unitaria giungendo ad approcci multipli e gerarchici; dall'altro perché, la misurazione dell'intelligenza generale, oltre ad essere considerata arbitraria e ateoretica dal punto di vista metodologico (Dai, 2016), risulta dal lato educativo poco utile. In prima istanza essa non è in grado di predire alcun successo futuro, né formativo né professionale. Ma soprattutto, configurandosi come un indice numerico, un punteggio, non informa sulle molteplici potenzialità e caratteristiche specifiche del soggetto e conseguentemente nemmeno in quali campi e domini disciplinari queste potenzialità possono essere applicate (Olivieri, 2018), non contribuendo così in alcun modo a sostenere la progettazione educativo-didattica. Infine, il test del QI risulta elitario e iniquo. Dal lato storico la misurazione dell'intelligenza ha costituito un mezzo attraverso il quale operare un'azione selettiva molto forte. Per esempio, Terman, padre fondatore della gifted education, intendeva utilizzare l'indice di QI come discriminante per ripulire le strade dai deboli di mente, dai criminali, per eliminare la povertà e l'inefficienza industriale, al fine di "preservare lo stato per una classe di persone meritevoli di possederlo" (Richardson, 2000, p. 36). Inoltre, studi recenti (Borland & Wright, 1994; Carman & Taylor, 2010; Hodges, Tay, Maeda, & Gentry, 2018) hanno messo in evidenza come l'uso dei test d'intelligenza, anche quelli cosiddetti *nonverbal tests*, che si suppone siano avulsi da qualsiasi bias culturale (Richardson, 2000), tendano a fallire nel dare un'equa rappresentanza tra gli studenti individuati come gifted a femmine, soggetti con svantaggio socioeconomico, minoranze etniche e linguistiche.

Il Paradigma dello Sviluppo del Talento (Dai & Chen, 2013), nato nella seconda metà del '900 ha ridefinito la plusdotazione attribuendole qualità di carattere potenziale, soggette a sviluppo e trasformazione secondo criteri esperienziali e contestuali. In quest'ottica la plusdotazione si configura come multidimensionale, ovvero composta sia da tratti cognitivi che non-cognitivi e co-cognitivi come motivazione, leadership, creatività, abilità dominio-specifiche; situata (strettamente legato al contesto); distribuita tra le persone (in base agli strumenti, alle risorse e alle opportunità disponibili); e collettiva (co-costruita con gli altri) (Dai, 2018).

L'idea *abilistico-centrica*, fondata sulla stigmatizzazione della diversità, per la quale la persona, al di là del contesto in cui si trova, possiede per natura dei tratti *speciali* distintivi che non potranno subire variazioni, ha attribuito un ruolo secondario all'educazione in ragione appunto dell'esiguo margine di sviluppo possibile demandando così l'educazione all'ambito speciale. Il potenziale invece, dinamico e multifaccettato, si configura come una possibilità per tutti purché contesti, modelli e strategie educative siano capaci di incontrare tutta la pletora di differenze individuali. Le tensioni tra posizioni opposte fin qui descritte tuttavia, pur avendo contribuito a superare certi dogmi che rendevano la gifted education elitaria e iniqua, persistono sia dal lato epistemologico che pratico. In questo senso Borland (2005) ha sostenuto l'esigenza di un nuovo *paradigm shift* affinché anche l'ambito della plusdotazione raggiunga posizioni inclusive.

5. Verso un paradigma inclusivo della plusdotazione

La gifted education attualmente si trova in quella fase descritta da Kuhn (1969) in cui i ricercatori di un settore, in cui sta avvenendo un cambio di paradigma, si trovano con un piede sia nelle posizioni che si stanno per superare che in quelle verso le quali ci si sta

dirigendo. In questo contesto emerge il giustapporsi di due paradigmi: il Paradigma dello Sviluppo precedentemente descritto e quello che è stato definito *Transaction Paradigm* o *Paradigm of Differentiation* (Dai & Chen, 2013; Dai, 2016; 2018; Lo & Porath, 2017; Lo et al., 2019). Le tensioni che emergono tra queste due posizioni, non del tutto opposte, permettono di individuare elementi di continuità e discontinuità nell'intera evoluzione dell'ambito della plusdotazione (Dai, 2016; 2018) che, ad opinione di chi scrive, enfatizzano analogie e parallelismi tra *gifted education*, *special education* e *inclusive education*.

Il rapporto di forze tra sistema educativo e sistema politico-economico emerge come una prima questione rilevante nel cambio di paradigma interno all'ambito della plusdotazione. Il Paradigma dello Sviluppo del Talento ha individuato e concettualizzato in modelli differenti quelle caratteristiche (es. abilità generale, abilità accademica, motivazione, leadership, creatività, perseveranza etc.) attraverso cui definire il profilo del soggetto *gifted*. Tuttavia, come ha fatto notare Borland (2005), esse sono in gran parte legittimate dalla cultura e dal tempo storico in cui si esprimono più che da evidenze empiriche. Un soggetto plusdotato deve quindi possedere in quantità elevata quelle capacità valorizzate dalla comunità in cui vive in quanto spendibili proficuamente nel sistema di produzione. Nelle società neocapitalistiche in cui predomina la cultura del profitto e della performance, lo sviluppo e l'educazione dell'alto potenziale entrano in un rapporto, che estremizzando, potrebbe dirsi di eteronomia dalle richieste del mercato economico globalizzato. I plusdotati, più degli altri studenti, sulla base di misurazioni quantitative e standardizzate (es. test del QI, test di performance etc.) ancora molto diffuse, si configurano come prototipo di risorsa umana e le loro capacità come prezioso *capitale umano*⁷, indispensabile nel meccanismo competitivo dei sistemi neoliberalisti⁸. In questo contesto "Il riconoscimento del talento può perciò essere considerato oggi una forma di investimento economico" (Benetton, 2017, p. 67), come sottolineato anche da recenti studi (Smith, 2014; Tomlinson, 2008) che hanno messo in evidenza le disuguaglianze dei sistemi educativi sotto la falsa logica della meritocrazia, secondo cui la selezione e le modalità attraverso le quali ci si accredita come potenziali leader e dirigenti del futuro avviene attraverso una selezione "predeterminata da meccanismi di predestinazione sociale" (Baldacci, 2019, p. 23).

Un secondo aspetto concerne il legame tra multidimensionalità dei costrutti di plusdotazione⁹ sviluppatasi in relazione alle teorie multiple dell'intelligenza (Gardner, 1987; Sternberg, 1984), e modelli educativi e strategie didattiche. In questo senso arricchimento, accelerazione e *ability grouping*, tra le strategie più note e utilizzate nella *gifted education*, pur di massimizzare lo sviluppo del *potenziale*, del talento e della creatività possono configurarsi come interventi e programmi *speciali*, esclusivamente pensati e progettati per gli studenti *gifted*. La sfida educativa è quella di realizzare, attraverso percorsi dominio-specifici, prodotti autentici che abbiano una ricaduta diretta sulla realtà¹⁰. Si tende quindi a fuoriuscire dal contesto scolastico intessendo continui legami con le istanze del mondo del lavoro. Dall'altro lato la differenziazione guarda

⁷ "[...] *stock* di conoscenze e competenze incorporato dall'individuo e utilizzabile nel processo di produzione" (Baldacci, 2019, p. 219).

⁸ A tal proposito si veda da Empoli (2000).

⁹ Tra i modelli componenziali si veda per esempio quelli teorizzati da Tannenbaum (1983), Gagné (2004) e Renzulli (2016).

¹⁰ Per un esempio si veda lo *Schoolwide Enrichment Model* di Renzulli e Reis (2014).

all'eterogeneità della classe, all'urgenza di rispondere ai bisogni specifici di ciascuno in relazione al contesto in cui questi emergono (Dai, 2018), senza secondi fini. In linea con i principi dell'inclusive education precedentemente esposti, la differenziazione rifugge l'idea dei *pull-out programs* tipici della gifted education, adottando un approccio educativo reattivo, volto al riconoscimento delle capacità, degli interessi e delle preferenze individuali.

In questo contesto le evidenze empiriche nel settore, pur non essendo numerose e riferendosi a strategie e programmi specifici, sviluppati in seno alla gifted education, danno indicazioni rispetto all'efficacia per la popolazione plusdotata ma non sugli effetti su tutta la popolazione studentesca e in contesti inclusivi. Nemmeno Mitchell (2014) nella sua raccolta di meta-analisi si è occupato delle strategie didattiche per l'inclusione dei gifted. Da un lato perché essi non sono del tutto percepiti come una popolazione che può incontrare difficoltà educative, a meno che questa condizione non si presenti in comorbidità con un deficit; dall'altro lato perché alcune strategie didattiche, come accelerazione¹¹ e *ability grouping* (Steenbergen-Hu, Makel, & Olszewski-Kubilius, 2016) per esempio, pur essendo moderatamente efficaci risultano poco implementabili in un contesto scolastico full inclusion. Un caso a parte riguarda l'arricchimento che invece proprio sulla base degli studi di Renzulli e Reis (2014), con degli adattamenti, può risultare efficace anche nei contesti inclusivi (Morganti, Marsili, & Signorelli, 2017).

Un ultimo aspetto che va sottolineato riguarda la continuità, tra i paradigmi descritti fin qui, nel perpetuare prassi d'identificazione, tra le quali il QI continua a rivestire un ruolo egemonico (McClain & Pfeiffer, 2012), per individuare i soggetti a cui destinare specifici interventi educativi. L'analogia con l'ambito speciale dell'educazione si può riassumere nell'idea che a ciascun intervento educativo speciale deve corrispondere inderogabilmente una certificazione sostenuta da dati per lo più quantitativi. Da questo punto di vista Ambrose (2021) ha messo in guardia rispetto al rischio che un'eccessiva fiducia e dipendenza da procedure meccanicistiche possa condurre ad approcci dogmatici disallineati dagli obiettivi dell'educazione. Inoltre, conseguenza di questa rigida visione è la dicotomia che viene a crearsi e che investe i soggetti identificati: i *gifted*, ma anche coloro che non vengono identificati: i *nongifted* (Borland, 2005). Un punto di rottura su questo è rappresentato dal nuovo paradigma della plusdotazione che supera le forme d'identificazione inserendosi nel solco del movimento *full inclusion*. Basato su un'epistemologia relazionale secondo cui la plusdotazione è un costrutto fluido e socialmente costruito (ibidem), il nuovo approccio non riscontra alcuna necessità di etichettare i soggetti ma fa emergere l'idea che "un'educazione plusdotata" piuttosto che "un'educazione per i plusdotati"¹² possa assicurare a tutti gli studenti la giusta sfida educativa (Lo & Porath, 2017, p. 351).

¹¹ L'accelerazione consta di una serie di strategie didattiche che permettono al soggetto di progredire nel percorso scolastico o ad un ritmo più veloce o frequentando direttamente classi o corsi avanzati. Salto di una o più classi, accesso anticipato a gradi scolastici successivi, frequenza di corsi avanzati, sono queste le forme di accelerazione più comuni. Tuttavia, rimandiamo al testo di Assouline, Colangelo, VanTassel-Baska, e Lupkowski-Shoplak (2015) per un approfondimento.

¹² Traduzione dell'autore.

6. Conclusioni

La separazione dei domini, dei costrutti e dei campi d'indagine della pedagogia speciale e della gifted education ha contribuito ad alimentare uno sviluppo parallelo (Smith, 2005), considerando l'ambito della plusdotazione, talvolta, come una branca del più ampio settore della pedagogia speciale (Silverman, 2018), talaltra come un settore del tutto isolato. Dal lato storico i test del QI volti alla categorizzazione della popolazione di studenti sono un comune denominatore di entrambe le discipline educative. La distribuzione normale dell'intelligenza generale ha rappresentato agli estremi della curva a campana i due gruppi minoritari di popolazione scolastica ai quali è stato dedicato lo stesso modello educativo, specializzato e segregante, perseguendo tuttavia scopi differenti: da una parte l'eccellenza e dall'altra la *normalizzazione*, la rieducazione e la tutela. L'attenzione rivolta a queste due porzioni di popolazione scolastica è guidata, in prima istanza, da interessi economici. Da un lato l'ambito speciale ha sviluppato professionalità, strategie, interventi e strutture volte all'istruzione degli alunni con disabilità, difficoltà o altri svantaggi al fine di evitare che il prodotto della formazione scolastica fosse l'improduttività, la marginalizzazione e la devianza sociale. Dall'altro i soggetti con plusdotazione sono da sempre considerati risorse indispensabili per il progresso e lo sviluppo dell'economia di un Paese, richiamando un forte interesse da parte di istituzioni pubbliche e imprese private.

Pur configurandosi come due settori in linea teorica distinti, la precedente trattazione ha evidenziato che essi sono legati da questioni metodologiche ed epistemologiche comuni. In primo luogo, la loro esistenza si basa su sistemi mutevoli di classificazione e identificazione delle differenze degli alunni che da un lato li stigmatizzano e dall'altro li sottopongono a pressioni sociali. In entrambi i casi le categorie non riescono a rappresentare adeguatamente l'eterogeneità dei bisogni e delle caratteristiche delle due popolazioni. Entrambi i settori giustificano la separazione nell'ottica dell'efficienza sia del sistema d'istruzione nel suo complesso, sia dei suoi sottocomparti (generale, gifted e speciale): ciascun comparto offre professionalità, interventi e servizi specializzati in risposta ai bisogni specifici della popolazione scolastica che li frequenta. Tuttavia, la presunta specificità dei due settori, intesa come patrimonio di strategie didattiche e professionalità specializzate e totalmente differenziate rispetto a quelle del sistema generale, viene spesso messa in discussione, interrogandosi sulla possibilità che rappresenti solo un pretesto per giustificare la separazione, con finalità altre rispetto all'efficacia.

Come abbiamo detto, nell'ampio quadro dell'inclusive education convivono molteplici diritti (Ramberg & Watkins, 2020): la possibilità di accedere al sistema di istruzione generale (*presence*), l'effettiva partecipazione alle attività didattiche e alle relazioni significative (*placement*), la qualità dell'esperienza di apprendimento (*participation*) e infine il raggiungimento di traguardi significativi per il soggetto e il benessere individuale (*progress*). Inoltre, come affermato dalla Convenzione per i diritti delle persone con disabilità (UN, 2006, art. 24) l'effettivo godimento dell'inclusione scolastica si realizza solo laddove vengono poste in essere una serie di misure adeguate a rispondere ai bisogni individuali degli alunni con disabilità (supporti, ausili e altri accomodamenti).

Mentre i temi dell'equità e della partecipazione al sistema d'istruzione generale sono stati posti al centro della normativa nazionale a partire dagli anni Settanta, quelli dell'eccellenza e dell'alto potenziale sono entrati a pieno titolo nel panorama educativo italiano solo di recente (MIUR, 2019b; 2020). In realtà, già dai primi anni Ottanta in Italia si è iniziato a

parlare di educazione dell'alto potenziale¹³ ma solo attraverso isolate iniziative private. Anche la comunità scientifica italiana, trainata dal settore psicologico¹⁴ e seguita da quello pedagogico¹⁵, ha solo recentemente incrementato l'attenzione alle tematiche dell'alto potenziale. Tuttavia, l'interesse crescente nel nostro Paese verso la gifted education può essere considerato positivo seppure esso appaia un argomento di esclusivo carattere accademico o confinato a sparute iniziative territoriali. A differenza di altri Paesi, infatti, non esiste ancora una formazione istituzionalizzata specifica dei docenti, né quelli curricolari e nemmeno per quelli specializzati. Sono forti, inoltre, i dubbi riguardo alla già citata normativa che rimette all'autonomia di ciascuna scuola la possibilità di attivare percorsi di personalizzazione per gli studenti con plusdotazione (Piano Didattico Personalizzato) collocandoli all'interno della macrocategoria dei Bisogni Educativi Speciali. Questa dinamica sembra stridere con i principi di un sistema educativo nazionale inclusivo il quale, così facendo, si è limitato a richiamare prassi standardizzate e categorie prestabilite. Ciò attesta che il paradigma dell'educazione inclusiva sembra in parte essere ancora oscurato da un approccio speciale.

Per quanto concerne, infine, la disabilità, seppure nel nostro Paese si mantenga saldo il progetto inclusivo, esso è costantemente sottoposto a critiche che lo delegittimano, con particolare riferimento alla professionalità del docente di sostegno, all'inadeguatezza delle strutture, ai meccanismi di delega e alle micro-esclusioni. Inoltre, la crescita, lenta e in sordina, delle scuole speciali private (Merlo, 2015), che per ora rappresenta solo un fenomeno minoritario, dovrebbe accendere i riflettori sulle possibili tendenze future.

Alla luce di quanto detto, entrambi i settori oggetto di questa trattazione, con il loro peculiare patrimonio di conoscenze e professionalità specifiche, si configurano come potenziali alleati dei processi di inclusione. D'altro canto, se inglobati nei sistemi d'istruzione generale senza essere sottoposti ad un processo di ripensamento rischiano di riprodurre le criticità intrinseche ai sistemi di istruzione separata.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134.
- Ambrose, D. (2021). The Blunting of Occam's Razor: Omnicompetent Reductionism Distorting Conceptions of Giftedness. *Gifted Education International*. <https://doi.org/10.1177%2F02614294211070651> (ver.15.03.2022).
- Ambrose, D., Van Tassel-Baska, J., Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 453–478.

¹³ Si pensi alla fondazione nel 1984 della scuola Emilio Trabucchi dedicata ai bambini ad alto potenziale intellettuale, alle numerose associazioni nate successivamente nel territorio come Eurotalent, IAG, AISTAP, AGET, GATE-Italy e LabTalento e ai progetti specifici come *Education to Talent* e *Academy of distinction*.

¹⁴ Si vedano per esempio i fascicoli 3 e 4 del *Giornale Italiano di Psicologia* (2020).

¹⁵ Si vedano per esempio il numero 2 del 2018 della *Rivista Formazione e Insegnamento* oppure il volume 16, numero 1 della *Rivista L'integrazione Scolastica e Sociale* del 2017.

- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shopluk, A. (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. Iowa City, IA: Belin-Blank Center.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Banks, J., & McCoy, S. (2017). An Irish solution...? Questioning the expansion of special classes in an era of inclusive education. *The Economic and Social Review*, 48(4), 441–461.
- Benetton, M. (2017). Ragazzi dotati e scuola democratica: il risvolto etico-pedagogico del talento. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, 1, 65–88.
- Bernardini, M. G. (2016). *Disabilità, giustizia, diritto. Itinerari fra filosofia del diritto e Disability Studies*. Torino: Giappichelli.
- Borland, J. H. (2003). The death of giftedness. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 105-124). New York, NY: Teachers College Press.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 164–171.
- Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Carman, C. A., & Taylor, D. K. (2010). Socioeconomic Status Effects on Using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT) to Identify the Gifted/Talented. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 75–84.
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52–70.
- 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*. London: Sense Publishers.
- da Empoli, G. (2000). *La guerra del talento: meritocrazia e mobilità nella nuova economia*. Venezia: Marsilio.
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dai, D. Y. (2011). Hopeless anarchy or saving pluralism? Reflections on our field in response to Ambrose, VanTassel-Baska, Coleman, and Cross. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 705–730.
- Dai, D. Y. (2016). Envisioning a New Century of Gifted Education. In D. Ambrose & R. J. Sternberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (pp. 45-63). Rotterdam: Springer.

- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 1-14). Berlino: Springer Science & Business Media.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted child quarterly*, 57(3), 151–168.
- Davis, L. J. (2015). Normalità, potere e cultura. In R. Medeghini (Ed.), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità* (pp. 41-64). Trento: Erickson.
- de Bruin, K. (2019), The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of inclusive education*, 23(7), 811–826.
- Dell’Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., & Vivanet, G. (2020). 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*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143> (ver. 15.03.2022).
- Easnie. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report* (J. Ramberg, A. Lénárt, & A. Watkins, Eds.). Odense, Denmark: Easnie.
- Easnie. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Preventing School Failure: A Review of the Literature* (G. Squires and A. Kefallinou, Eds.). Odense, Denmark: Easnie.
- Easnie. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice* (A. Kefallinou & V. J. Donnelly, Eds.). Odense, Denmark: Easnie.
- Entrich, S. R. (2021). Cross-national differences in Inclusive Education coverage: an empirical analysis. *IAFOR Journal of Education: Inclusive Education*, 9(1), 21–40.
- Farrell, M. (2010). *Debating Special Education*. London: Routledge.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and Inclusion in Schools* (2nd Edition). London: Routledge.
- Orizio, B. (2007). La Pedagogia Speciale in Europa. Analisi comparativa. In A. Lascioli (Ed.), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca* (pp. 585-656). Milano: FrancoAngeli.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119–147.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell’intelligenza* (L. Sosio, Trans.). Milano: Feltrinelli.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.

- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555> (ver. 15.03.2022).
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174.
- Ianes, D., & Augello, G. (2019), *Gli inclusoscettici. 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., Demo, H., & Dell’Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning and Assessment*, 49, 249–263.
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is dead. Long live inclusion*. London: Routledge.
- Istat. Istituto nazionale di Statistica (2016). *L’integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado – Anno scolastico 2015-2016*. https://www.istat.it/it/files/2016/12/Statisticareport_alunni-con-disabilita2015-16.pdf (ver.15.03.2022).
- Kauffman, J. M., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Badar, J., Felder, M., & Hallenbeck, B. A. (2021). Special Education policy prospects: lessons from social policies past. *Exceptionality*, 29(1), 16–28.
- Kuhn, T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (A Carugo, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1962).
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Knauf, H., & Knauf, M. (2019). Schulische Inklusion in Deutschland 2009-2017. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN Behindertenrechtskonvention, am 26. März 2019. Bielefeld Working paper 1.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478.
- Jolly, J. L. (2018). *A history of American gifted education*. New York, NY: Routledge.
- Lascioli, A. (Ed.). (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg> (ver. 20.03.2022).
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf (ver. 20.03.2022).
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343–360.

- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I. C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172–184.
- Lo, C. O., Lin-Yang, R. C., & Chrostowski, M. (2021). Giftedness as a framework of inclusive education. *Gifted Education International*. <https://doi.org/10.1177%2F02614294211049157> (ver. 15.03.2022).
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677–690.
- Mamas, C., Daly, A. J., Cohen, S. R., & Jones, G. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorders in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100467> (ver. 15.03.2022).
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review*, 28(2), 64–69.
- McBee, M. T., & Makel, M. C. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open*, 5(1), 1–13.
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59–88.
- Medeghini, R. (Ed.). (2015). *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Merlo, G. (2015). *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019a). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità – Anno scolastico 2017/2018*. http://www.condicio.it/allegati/378/Focus_Integrazione_scolastica_AS2017_18.pdf (ver. 15/03/2022).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019b). *Nota Ministeriale del 3 aprile 2019, n. 562. Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti*. <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/20190409prot6931/> (ver. 15/03/2022).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). *Atto Di Indirizzo Politico – Istituzionale per l'anno 2020*. <https://www.miur.gov.it/-/atto-di-indirizzo-politico-istituzionale-per-l-anno-2020> (ver. 15/03/2022).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). Circolare Ministeriale n. 8, Prot. 561, Roma, 6 Marzo 2013, <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf> (ver. 20.03.2022).
- Morganti, A., Marsili, F., & Signorelli, A. (2017). Una proposta inclusiva tra gli approcci alla gifted education: The schoolwide enrichment model. *L'inclusione Scolastica e Sociale*, 16(1), 35–41.

- Nocera, S. (1988). Sono ancora esistenti le scuole speciali? *I problemi della pedagogia*, XXXIV(1/2), 55–67.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. Paris: PISA OECD Publishing.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92.
- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento: oltre Gardner per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando.
- Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to inclusion. Special education in the United States and Germany*. London: Routledge.
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring Inclusive Education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101.
- Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Prufrock Press.
- Richardson, K. (2000). *Che cos' è l'intelligenza* (S. Frediani, Trans.). Torino: Einaudi. (Original work published 2000).
- Riddell, 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.
- Rix, J. (2015). *Must inclusion be special? Rethinking educational support within a community of provision*. London: Routledge.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Beyond gifted education: Building a shared agenda for school reform. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 194–214.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed), *Handbook of giftedness in children* (pp. 183-207). Cham: Springer.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School. Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Smith, E., & Douglas, G. (2014). Special Educational needs and school accountability: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 443–458.
- Smith, C. M. (2005). *Including the gifted and talented*. Taylor & Francis Limited.

- Smith, L. M. (2014). Giftedness and globalisation: The challenge of cultural diversity for gifted education programmes in a neoliberal educational marketplace. *Gifted Education International*, 30(3), 197–211.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269–287.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan Publishing Company.
- Tomlinson, S. (2008). Gifted, talented and high ability: selection for education in a one-dimensional world. *Oxford Review of Education*, 34(1), 59–74.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the manufacture of inability*. London: Routledge.
- UE. Unione Europea (2013). Parere del Comitato economico e sociale europeo sul tema «Liberare il potenziale dei bambini e dei giovani ad elevate capacità intellettive nell'Unione europea» (parere d'iniziativa), 16 e 17 gennaio 2013 (2013/C 76/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2013:076:FULL&from=NL> (ver. 20.03.2022).
- UN. United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-convention-rights-persons-disabilities> (ver.15.03.2022).
- UN. United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). *General Comment No. 4: Right to Inclusive Education*, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> (ver.15.03.2022).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Wolfenberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551–576.
- Zanetti, M. A. (Ed.). (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.