

## REPORT

# Inclusione scolastica e autismo

## Stato dell'arte in Italia tra analisi dei dati, quadri normativi e prospettive di ricerca pedagogica

Luglio 2025

### 1. Autismo e inclusione scolastica: quadro di riferimento e finalità del report.

Il presente report si inserisce in un contesto educativo e scientifico caratterizzato da una crescente attenzione nei confronti dell'inclusione scolastica degli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD), tema che rappresenta oggi una delle sfide più complesse e significative per i sistemi formativi contemporanei. L'autismo, nella sua accezione più ampia e aggiornata, è una condizione del neurosviluppo che impatta trasversalmente sulla comunicazione, sull'interazione sociale, sul comportamento e sull'elaborazione sensoriale. La variabilità dei profili funzionali, la natura evolutiva e dinamica del funzionamento autistico, nonché la presenza frequente di comorbidità, impongono una riflessione approfondita non solo sulle strategie didattiche, ma anche sui sistemi organizzativi e sulle culture professionali che la scuola è chiamata a mettere in campo quotidianamente.

All'interno di questo scenario, il sistema scolastico italiano si distingue per un impianto normativo avanzato e universalistico, che afferma il diritto all'inclusione educativa per tutti gli alunni, indipendentemente dalla gravità della disabilità o dalla diagnosi clinica. Tuttavia, tale impianto si confronta quotidianamente con criticità strutturali e operative che rischiano di compromettere l'effettiva partecipazione degli studenti con autismo alla vita scolastica, la continuità educativa e la qualità dell'insegnamento. La mancanza di una codifica standardizzata per l'autismo nei sistemi informativi scolastici, la disomogeneità dei servizi e delle competenze sul territorio, la variabilità nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, e l'assenza di strumenti condivisi per la valutazione dell'inclusione costituiscono alcuni dei principali ostacoli alla realizzazione di percorsi formativi realmente inclusivi.

Questo documento nasce come esito riflessivo iniziale del progetto di ricerca *In-AUT School*, promosso dall'Università Cattolica del Sacro Cuore – CeDisMa, in sinergia con enti scolastici e sociosanitari del territorio lombardo, ovvero il Centro per l'Autismo dell'Associazione "Cascina san Vincenzo onlus" e la Scuola Polo per l'Inclusione della provincia di Monza e Brianza. Tale progetto rappresenta una naturale evoluzione del lavoro teorico-pratico già avviato dal team di ricerca del CeDisMa nel quadro internazionale *Transform Autism Education (TAE)*, riconosciuto come Best Practice di riferimento dalla comunità scientifica europea per l'elaborazione di linee guida evidence-

based e indicatori di qualità per l'inclusione scolastica. I materiali sviluppati nel progetto TAE, originariamente rivolti alla scuola primaria, vengono qui estesi a tutti gli ordini scolastici, nella consapevolezza che solo un approccio verticale, longitudinale e coerente può garantire continuità nei percorsi educativi degli alunni con autismo.

La metodologia adottata nel progetto *In-AUT School*, come descritto nel dettaglio nella sezione dedicata del report, si fonda su un impianto pedagogico partecipativo, qualitativo e quantitativo, volto a raccogliere in modo sistematico le percezioni, le pratiche e i vissuti di tutti gli attori coinvolti: docenti, educatori, dirigenti, studenti con autismo, compagni di classe e famiglie. Tale approccio mira non solo alla validazione degli strumenti di intervento, ma soprattutto alla costruzione di un quadro interpretativo in grado di restituire una lettura sistemica e situata della qualità dell'inclusione scolastica. L'obiettivo è duplice: da un lato, produrre conoscenza pedagogica rilevante per la ricerca accademica; dall'altro, offrire strumenti concreti e adattabili ai professionisti della scuola, capaci di generare trasformazioni reali nei contesti educativi.

In un tempo in cui i paradigmi della differenziazione didattica, del benessere scolastico, della corresponsabilità educativa e della co-progettazione interistituzionale costituiscono i capisaldi delle politiche scolastiche inclusive, la condizione dello spettro autistico rappresenta un lente privilegiata attraverso cui interrogare la capacità della scuola di generare contesti capaci di accogliere e valorizzare la neurodiversità. Il presente report, pertanto, non si limita ad offrire una rassegna di dati o un'analisi descrittiva del fenomeno, ma intende configurarsi come uno strumento critico e trasformativo: un'occasione per promuovere consapevolezza professionale, innovazione metodologica e sviluppo di comunità educanti orientate alla qualità. In questa prospettiva, l'autismo non rappresenta soltanto una condizione da accogliere pedagogicamente, ma costituisce una leva trasformativa per ripensare in profondità i presupposti epistemologici e le modalità operative dell'inclusione scolastica.

## **2. Prevalenza dei Disturbi dello Spettro Autistico: analisi epidemiologica nazionale e confronti internazionali**

La raccolta e l'analisi dei dati relativi agli alunni con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) a scuola sono considerate fondamentali per garantire interventi educativi efficaci, equi e personalizzati. Come sostenuto dalla letteratura, i dati permettono di monitorare i bisogni specifici degli studenti, valutare l'efficacia delle strategie didattiche adottate e promuovere una reale inclusione scolastica su scala locale, regionale e provinciale<sup>1</sup>.

L'osservazione statistica della distribuzione di alunni con autismo nei contesti educativi può essere uno strumento essenziale per guidare le decisioni a livello di istituto e per orientare le politiche educative locali e nazionali: conoscere con precisione il numero di studenti con diagnosi, il tipo di

---

<sup>1</sup> Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>

supporti necessari e gli esiti del loro percorso scolastico consente di allocare correttamente le risorse, progettare la formazione del personale e strutturare ambienti di apprendimento più accessibili. A livello più ampio, questi dati possono realmente contribuire ad una visione sistemica dell'inclusione, facilitando il dialogo tra scuola, famiglia, servizi sanitari e decisori politici, e promuovendo pratiche basate su evidenze. In assenza di dati affidabili e aggiornati, si rischia di perpetuare disuguaglianze, offrendo risposte frammentarie e poco coerenti con i reali bisogni degli alunni con autismo<sup>2</sup>.

La stima della prevalenza dell'autismo in Italia è un tema complesso, influenzato da una combinazione di fattori diagnostici, metodologici e culturali. Sul piano diagnostico<sup>3</sup>, l'evoluzione dei criteri internazionali – come quelli del DSM-5 – ha ampliato la definizione dello spettro, includendo forme cliniche più lievi o molto severe e rendendo difficile il confronto nel tempo e tra territori differenti per storicità, geografia e cultura locale. Inoltre, la variabilità nell'età di diagnosi, la disomogeneità nella preparazione dei servizi sanitari governati non unicamente dallo Stato ma coordinati da enti pubblici regionali e provinciali e le differenze nei protocolli adottati a livello locale contribuiscono a rendere il dato frammentario.

Da un punto di vista metodologico<sup>4</sup>, l'assenza di un registro nazionale centralizzato e l'utilizzo di fonti eterogenee (scuole, servizi sociosanitari, indagini campionarie) rendono difficile costruire una stima affidabile e aggiornata. A ciò si aggiungono fattori culturali e sociali, come lo stigma ancora presente in alcune famiglie, la reticenza a richiedere una valutazione clinica e le disuguaglianze territoriali nell'accesso a informazioni e servizi. Tutti questi elementi concorrono a una sottostima del fenomeno e ostacolano la pianificazione di interventi equi ed efficaci a livello nazionale.

Scattoni et al. (2023)<sup>5</sup> hanno identificato una delle stime più affidabili della prevalenza dell'autismo a livello nazionale attraverso uno studio del Ministero della Salute e dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS). Il metodo adottato è stato complesso e multilivello: partendo dall'estrazione di dati ministeriali sulle diagnosi già formali, ha applicato questionari di screening (SCQ-L) su oltre 35 000 alunni, seguiti da valutazioni cliniche più approfondite per coloro i quali rientrano nei livelli stabiliti. Questo approccio ha permesso di ovviare all'assenza di un registro nazionale centralizzato, ma ha introdotto l'uso di fonti eterogenee – dati scolastici e sanitari – con evidenti implicazioni metodologiche e temporali. Tale importante studio riporta una prevalenza di 13,4 per 1000 (1 bambino su 77) nella fascia d'età 7–9 anni, con un rapporto maschi:femmine di 4,4:1.

A livello globale, secondo Talantseva et al. (2023)<sup>6</sup>, la prevalenza media dell'ASD è stimata attorno al 0,72 % (circa 7,2 casi ogni 1 000 persone; 95 % CI = 0,61–0,85 %). Tuttavia, l'eterogeneità tra studi è estremamente elevata ( $I^2 \simeq 99,96\%$ ), indicando una forte variabilità dovuta principalmente a

---

<sup>2</sup> Garrad T-A, Vlcek S, Page A. The Importance of the Promotion of Evidence-Based Practice as a Reasonable Adjustment in Mainstream Education Settings for Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 2022;46(1):101-112. doi:10.1017/jsi.2022.5

<sup>3</sup> Flavia Chiarotti, Aldina Venerosi, Epidemiologia dell'autismo: un'analisi critica, Dipartimento di Biologia Cellulare e Neuroscienze, Istituto Superiore di Sanità, Roma, *Rapporti ISTISAN* 16/24

<sup>4</sup> Narzisi A et al (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder in a large Italian catchment area: a school-based population study within the ASDEU project. *Epidemiology and Psychiatric Sciences* 29, e5, 1–10. <https://doi.org/10.1017/S2045796018000483>

<sup>5</sup> Scattoni ML, Fatta LM, Micai M, Sali ME, Bellomo M, Salvitti T, Fulceri F, Castellano A, Molteni M, Gambino G, Posada M, Romano G, Puopolo M. Autism spectrum disorder prevalence in Italy: a nationwide study promoted by the Ministry of Health. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*. 2023 Oct 28;17(1):125. doi: 10.1186/s13034-023-00673-0. PMID: 37898807; PMCID: PMC10613370.

<sup>6</sup> Talantseva OI, Romanova RS, Shurdova EM, Dolgorukova TA, Sologub PS, Titova OS, Kleeva DF, Grigorenko EL. The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-level meta-analysis. *Front Psychiatry*. 2023 Feb 9;14:1071181. doi: 10.3389/fpsy.2023.1071181. PMID: 36846240; PMCID: PMC9947250.

differenze metodologiche nelle varie ricerche, piuttosto che a errori campionari. La prevalenza appare più elevata in Nord America (1,01 %) rispetto all'Europa (0,73 %) e all'Asia (0,41 %), oltre a essere maggiore nei paesi ad alto reddito (0,79 %) rispetto a quelli a reddito medio (0,32 %). Inoltre, si rileva una maggiore distribuzione nei bambini di età compresa tra 6 e 12 anni (0,82 %) rispetto ai gruppi più giovani o adolescenti. Studi basati su sorveglianza di registri e cartelle cliniche ("records-review") hanno evidenziato tassi ancora più elevati (1,22 %) rispetto ad altri disegni metodologici.

In Italia, la variabilità delle stime epidemiologiche è attribuibile secondo gli studiosi e i ricercatori a diversi elementi<sup>7</sup>:

- *criteri diagnostici*: l'evoluzione dei criteri diagnostici nel tempo ha portato a una maggiore inclusività, influenzando le stime di prevalenza.
- *metodologie di rilevazione*: differenze nei metodi di raccolta dati e nelle fonti informative possono generare discrepanze nelle stime da provincia a provincia.
- *accesso ai servizi*: la disponibilità e l'accessibilità ai servizi diagnostici variano tra le regioni, influenzando il numero di diagnosi effettuate.
- *consapevolezza sociale e fattori culturali*: una maggiore sensibilizzazione sull'autismo ha portato a un aumento delle diagnosi, specialmente nei casi meno gravi; inoltre, una maggiore sensibilità pubblica e professionale spinge a diagnosi precoci e accurate, diminuendo lo stigma e aumentando i tassi ufficiali.

Un aspetto spesso trascurato nella lettura dei dati epidemiologici sull'autismo riguarda la sottodiagnosi nelle femmine, fenomeno che incide direttamente sulla qualità e completezza delle stime<sup>8</sup>. Le manifestazioni del disturbo dello spettro autistico nelle donne possono infatti differire significativamente da quelle maschili, rendendo il riconoscimento clinico più complesso. Le ragazze e le donne con ASD tendono a mettere in atto strategie di compensazione sociale – come il camuffamento (*social camouflaging*) o l'imitazione comportamentale – che mascherano i segnali tipici, soprattutto in ambito scolastico, portando spesso a diagnosi tardive o errate<sup>9</sup>. Inoltre, gli strumenti diagnostici attualmente in uso sono stati sviluppati e validati prevalentemente su campioni maschili, contribuendo a un bias strutturale che ne limita l'efficacia nell'identificare i profili femminili dello spettro. Di conseguenza, molte donne ricevono la diagnosi solo in età adulta, dopo un percorso scolastico e personale segnato da difficoltà non riconosciute.

Parallelamente, l'analisi dei dati relativi agli alunni con diagnosi di ASD in Italia evidenzia un'altra criticità strutturale: l'assenza di un sistema nazionale permanente di monitoraggio dei casi in età evolutiva a livello scolastico. Attualmente, la raccolta delle informazioni è affidata a iniziative regionali, progetti temporanei o fonti sanitarie e scolastiche frammentarie, spesso non collegate tra loro. Un esempio concreto e decisivo per la ricerca *In-AUT School* è rappresentato dal monitoraggio

---

<sup>7</sup> Scattoni ML, Fatta LM, Micai M, Sali ME, Bellomo M, Salvitti T, Fulceri F, Castellano A, Molteni M, Gambino G, Posada M, Romano G, Puopolo M. Autism spectrum disorder prevalence in Italy: a nationwide study promoted by the Ministry of Health. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*. 2023 Oct 28;17(1):125. doi: 10.1186/s13034-023-00673-0. PMID: 37898807; PMCID: PMC10613370.

<sup>8</sup> Hull L., Petrides K.V. & Mandy W. The Female Autism Phenotype and Camouflaging: a Narrative Review. *Rev J Autism Dev Disord* 7, 306–317 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197-9>

<sup>9</sup> Rynkiewicz A., Schuller B., Marchi E., Piana S., Camurri A., Lassalle A., Baron-Cohen S., An investigation of the 'female camouflage effect' in autism using a computerized ADOS-2 and a test of sex/gender differences. *Mol Autism*. 2016 Jan 21;7:10. doi: 10.1186/s13229-016-0073-0. PMID: 26798446; PMCID: PMC4721191.

sanitario svolto da ATS Brianza<sup>10</sup>, che al 31/12/2022 ha identificato 3.128 persone con diagnosi, di cui 2.576 confermate attraverso i flussi del gruppo EPI-ASD e 1.917 tramite fonti locali integrate. La prevalenza registrata è pari a 2,1 ogni 1.000 abitanti, con un netto divario tra maschi (3,4‰) e femmine (0,9‰), a conferma del trend nazionale.

Come già descritto, il lavoro di Scattoni rappresenta un importante tentativo di standardizzazione metodologica, che sottolinea evidenti differenze territoriali nella prevalenza: 9,8‰ al Nord (Lecco, Monza-Brianza), 12,2‰ al Centro (Roma), 10,3‰ al Sud (Palermo).

Tali variazioni, oltre a riflettere possibili differenze cliniche, derivano in larga parte dalla disomogeneità nei livelli di formazione degli operatori, nell'accesso ai servizi di neuropsichiatria, nella capacità delle scuole di avviare percorsi di certificazione e nell'organizzazione dei sistemi informativi regionali. In mancanza di un registro nazionale dell'autismo, come avviene per altre condizioni pediatriche croniche, resta difficile ottenere un quadro comparabile e integrato del fenomeno, sia dal punto di vista sanitario che educativo. La creazione di un sistema informativo condiviso tra scuola e sanità, previsto ma non ancora attuato pienamente, rappresenterebbe un passo fondamentale per superare la frammentazione attuale. Esempio positivo sono documenti programmatici regionali che definiscono gli obiettivi e le azioni per migliorare la vita delle persone con autismo, denominati "Piano Operativo Autismo" (POA), che sollecitano i servizi a fare rete anche per creare banche dati efficaci, ma tuttavia ancora non esistenti a livello nazionale.

In questo scenario, i dati regionali e locali forniscono uno spaccato prezioso ma incompleto: per trasformare questa ricchezza potenziale in una base solida per politiche pubbliche efficaci, è necessaria una regia nazionale che assicuri una raccolta sistematica, interoperabile e costantemente aggiornata delle informazioni, a beneficio della programmazione educativa, sanitaria e sociale su tutto il territorio italiano.

### **3. Distribuzione degli alunni con diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico nel sistema scolastico italiano: riflessione sui dati disponibili al 31 luglio 2025.**

L'anagrafe degli alunni con disabilità nel SIDI (*Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione*) è una sezione separata dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti, dove vengono inseriti i dati relativi a tutti gli studenti con disabilità. Questo fascicolo digitale, accessibile ai soli utenti autorizzati, contiene informazioni specifiche per la gestione di questi studenti, tra cui certificazioni mediche, diagnosi funzionali, profili dinamici funzionali e piani educativi individualizzati (PEI).

---

<sup>10</sup> Rossi R, Proserpio M., Cavalieri d'Oro L. (a cura di), *Disturbi dello Spettro Autistico - Monitoraggio in ATS Brianza al 31/12/2022*, SC Epidemiologia ATS Brianza Settembre 2023, [https://www.ats-brianza.it/images/pdf/epidemiologia/documento\\_disturbi-dello-spettro-autistico\\_rev\\_07\\_11.pdf](https://www.ats-brianza.it/images/pdf/epidemiologia/documento_disturbi-dello-spettro-autistico_rev_07_11.pdf)

Nel fascicolo devono essere caricati i seguenti dati:

- Certificazione medica di disabilità.
- Presenza di Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e Piano Educativo Individualizzato (PEI).
- Ore di sostegno.
- Verbale di accertamento del collegio medico-legale (Legge 104/1992).
- Diagnosi funzionale.

I dati anagrafici degli studenti con disabilità vengono inseriti in formato PDF e in forma ovviamente anonima. Tuttavia, non esiste una codifica standard obbligatoria e uniforme per distinguere i tipi di disabilità certificata secondo la L.104/92. Ciò significa che quando un dirigente scolastico o un suo delegato inserisce le informazioni relative ad un alunno con disabilità nel SIDI, può farlo attraverso diciture differenti senza che vi sia un sistema centralizzato o un vocabolario condiviso. Questa mancanza di omogeneità impedisce di estrapolare dal sistema con precisione quanti alunni abbiano diagnosi di ASD, rendendo i dati poco comparabili fra scuole, regioni o su scala nazionale.

Secondo i dati congiunti di ISTAT<sup>11</sup> e del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), nell'anno scolastico 2023/2024 sono stati censiti in Italia 358.815 alunni con disabilità, pari al 4,5% della popolazione scolastica complessiva. Questo dato rappresenta un aumento significativo del +6% rispetto all'anno precedente e un incremento del +26% rispetto all'a.s. 2018/2019, ovvero oltre 75.000 studenti in più in cinque anni.

Tra questi, la categoria ICD-10 F84 (che include anche l'autismo) rappresenta il 34,8% degli alunni con disabilità nella scuola italiana; tuttavia, il codice ICD-10 F84 include molte altre diagnosi non relative all'autismo, ad esempio la Sindrome di Rett: senza la codifica uniforme non è possibile determinare quanti di questi casi siano effettivamente attribuibili alla condizione di ASD o rientrino in altre categorie correlate.

La prevalenza del genere maschile tra gli alunni con disabilità (228 maschi ogni 100 femmine) conferma una sovrarappresentazione già evidenziata negli studi specifici sull'autismo, coerente con il rapporto di 4,4:1 tra maschi e femmine riportato dallo studio nazionale promosso dal Ministero della Salute e dall'Istituto Superiore di Sanità nella fascia d'età 7-9 anni.

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale e le risorse educative dedicate, si osservano marcate disuguaglianze tra le regioni italiane. Una delle più rilevanti riguarda il rapporto tra numero di alunni con disabilità e presenza di assistenti all'autonomia e alla comunicazione, una figura ritenuta fondamentale per l'inclusione scolastica degli alunni con autismo<sup>12</sup>. A livello nazionale il rapporto medio è di 4 alunni con disabilità per ogni assistente, ma questo valore varia significativamente sul territorio. La Campania presenta la situazione più critica, con 7,5 alunni per assistente, a fronte di regioni come Umbria e Toscana, dove il rapporto scende a circa 3:1.

Simili disomogeneità emergono anche dal confronto sul numero di ore settimanali di sostegno erogate. Gli alunni con disabilità ricevono in media 15,6 ore settimanali di sostegno, con variazioni

---

<sup>11</sup> ISTAT. (2025, 18 marzo). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2023-2024* [Comunicato stampa]. Istituto Nazionale di Statistica.

<sup>12</sup> Di Michele, P. (2020). Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*. Vol. 19, Issue 3, September 2020; Di Michele, P. *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità - Normativa, elementi di progettazione e strumenti operativi per l'inclusione scolastica*, Erickson, 2023.

tra gli ordini scolastici (da 20,9 ore nella scuola dell'infanzia a 13,4 nella secondaria di primo grado). Il Mezzogiorno offre in media più ore (17,3) rispetto al Nord (13,9). Questa maggiore dotazione nel Sud può essere interpretata come un parziale compenso alla minore presenza di altre figure professionali, come gli assistenti specialistici, spesso meno disponibili nelle stesse aree.

Infatti, accanto agli insegnanti di sostegno, operano quasi 80.000 assistenti all'autonomia e comunicazione, il cui intervento è essenziale per l'inclusione scolastica. Tuttavia, oltre 15.000 alunni che ne avrebbero diritto non ricevono questo supporto, e quasi 5.000 necessiterebbero anche di un assistente igienico personale.

Le dotazioni informatiche e gli ausili per la didattica inclusiva sono presenti nel 75% delle scuole, ma circa 1 studente su 3 non dispone degli ausili necessari. Le attività didattiche svolte fuori dalla classe sono mediamente di 2,9 ore settimanali, che salgono a 7,3 ore per gli alunni con gravi limitazioni, con punte di 9,4 ore nel Nord e 5,3 nel Mezzogiorno. Tuttavia, si riscontra un problema strutturale: circa 57% degli alunni con disabilità cambia insegnante di sostegno ogni anno, un fattore che mina la continuità educativa.

Le criticità nella raccolta sistematica dei dati specifici sull'autismo a scuola, simile a come già analizzato per i dati epidemiologici, derivano soprattutto dalla mancanza di un codice diagnostico strutturato nei registri scolastici. A differenza di altri Paesi europei, in particolare Danimarca, Svezia e Finlandia, l'Italia non dispone ancora di un registro nazionale degli alunni con autismo, e l'informazione diagnostica è raccolta prevalentemente a livello sanitario locale, con difficoltà di interscambio tra i sistemi scolastici e sociosanitari.

In sintesi, se da un lato i numeri confermano una crescita progressiva della popolazione scolastica con disabilità, inclusi gli alunni con autismo, dall'altro la frammentazione dei sistemi informativi regionali e scolastici ostacola una lettura nazionale omogenea. La creazione di un sistema informativo integrato scuola-sanità, con protocolli comuni e codifiche unificate, rappresenta una priorità strategica per il monitoraggio, la pianificazione delle risorse e il miglioramento dell'inclusione scolastica in Italia.

#### **4. Inclusione e diritti educativi per gli alunni con autismo: la cornice normativa italiana.**

L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, e in particolare di quelli con disturbo dello spettro autistico, rappresenta uno degli ambiti più sensibili e complessi del sistema scolastico italiano. L'Italia ha intrapreso, sin dagli anni '70, un percorso pionieristico volto all'integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali (BES) nelle classi comuni, distinguendosi a livello europeo e internazionale. In questo paragrafo vengono esaminati i principali riferimenti normativi, le indicazioni ministeriali, le linee guida operative e le collaborazioni istituzionali più rilevanti per offrire un quadro organico degli strumenti normativi a sostegno dell'inclusione scolastica degli studenti con autismo.



La cornice costituzionale italiana rappresenta la base fondante del diritto all'inclusione scolastica per tutte le persone, comprese quelle nello spettro autistico. In particolare:

- *Articolo 3 della Costituzione*<sup>13</sup> stabilisce il principio di uguaglianza formale e sostanziale, imponendo alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana. Nel caso dell'istruzione, ciò implica l'obbligo per lo Stato di creare le condizioni normative, strutturali, didattiche e relazionali per garantire pari opportunità agli studenti con disturbo dello spettro autistico.
- *Articolo 34 della Costituzione*<sup>14</sup> sancisce il diritto all'istruzione per tutti, includendo implicitamente anche i minori con autismo, i quali necessitano di percorsi educativi specifici e individualizzati per poter effettivamente accedere e partecipare al processo scolastico.

A partire da questi principi, il legislatore ha progressivamente sviluppato una normativa che ha tracciato il passaggio da una logica di separazione (scuole speciali) a una di inclusione piena nelle classi comuni:

*Legge 118/1971, art. 28*<sup>15</sup>: Per la prima volta, si afferma che l'istruzione obbligatoria debba avvenire nelle classi comuni della scuola pubblica, ponendo fine all'automatismo del ricorso alle scuole speciali. Sebbene inizialmente applicata su richiesta delle famiglie, questa norma ha aperto la strada all'inclusione scolastica degli alunni con autismo, riconoscendo il diritto a condividere gli spazi educativi con i coetanei.

*Legge 517/1977*<sup>16</sup>: Rappresenta una svolta epocale: introduce la figura dell'insegnante di sostegno, formalizza la programmazione educativa individualizzata e attribuisce al consiglio di classe la responsabilità educativa condivisa. Per gli studenti autistici, spesso con bisogni comunicativi e comportamentali complessi, questa legge ha significato fin dalla sua attuazione il diritto a una progettazione formativa centrata sulla persona, superando l'approccio meramente assistenziale e sanitario.

*Legge 104/1992*<sup>17</sup>: Ancora oggi punto di riferimento normativo fondamentale, la "Legge Quadro" consolida il principio dell'integrazione scolastica come diritto soggettivo della persona con disabilità. Per gli alunni con autismo, la legge 104/92 garantisce la possibilità di un Piano Educativo Individualizzato (PEI) costruito in rete tra scuola, famiglia e servizi sanitari. Introduce anche il concetto di "barriere e facilitatori", anticipando la prospettiva oggi formalizzata nel modello ICF. Inoltre, sancisce che le scuole devono adottare accomodamenti ragionevoli e risorse specialistiche per assicurare la piena partecipazione degli studenti nello spettro autistico.

Successivamente alla Legge Quadro, dagli anni '90 fino ad ora l'Italia ha compiuto molti passi decisivi verso una concezione integrale dell'inclusione scolastica, fondata non solo su una cornice giuridica

---

<sup>13</sup> Costituzione della Repubblica Italiana (approvata 22 dicembre 1947, in vigore dal 1° gennaio 1948), art.3. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3>

<sup>14</sup> Costituzione della Repubblica Italiana (approvata 22 dicembre 1947, in vigore dal 1° gennaio 1948), art.43. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>

<sup>15</sup> Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg>

<sup>16</sup> 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>

<sup>17</sup> Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/s>



di tutela, ma anche su una metodologia condivisa, basata su modelli internazionali come l'ICF e su strumenti innovativi per la presa in carico educativa. Questo processo si è concretizzato attraverso una serie di interventi normativi, decreti ministeriali e linee guida che mirano a sistematizzare e rafforzare l'inclusione, con particolare attenzione alle esigenze specifiche degli alunni nello spettro autistico.

In particolare, il *Decreto Legislativo 66/2017*<sup>18</sup>, integrato e corretto dal *D.lgs. 96/2019*<sup>19</sup>, rappresenta la base normativa del "nuovo modello inclusivo". I due decreti:

- Introducono un sistema di progettazione individualizzata centrato sul PEI, che diventa il documento cardine della programmazione didattica per l'alunno con disabilità.
- Affermano il ruolo del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), che include famiglia, scuola e servizi socio-sanitari, come organo ufficiale di co-progettazione del PEI, in una logica multidimensionale e interdisciplinare.
- Rafforzano il principio di "accomodamento ragionevole" e l'utilizzo di misure flessibili e accessibili che permettano la partecipazione effettiva di ogni studente.

Per gli alunni con autismo, questi decreti sono particolarmente rilevanti poiché riconoscono l'eterogeneità dei profili e delle esigenze, richiedono un livello di personalizzazione molto elevato nella definizione degli obiettivi e delle strategie didattiche ed affermano la necessità di formazione continua e specifica per il personale scolastico.

Successivamente, il *Decreto Ministeriale 182/2020*<sup>20</sup> ha fornito un regolamento che definisce il nuovo modello nazionale di PEI su base ICF, strutturato per domini (relazionale, cognitivo, sensoriale, motorio, ecc.). Include:

- Modelli differenziati per ogni grado scolastico.
- Indicatori di "misurabilità della partecipazione".
- Strumenti per l'assegnazione delle risorse (docenti di sostegno, assistenti, ecc.).

Per gli alunni con autismo, il DM 182/2020 ha il merito di proporre un modello di PEI più aderente alla complessità delle situazioni, con attenzione alla continuità educativa e alla progettazione del "progetto di vita" in ottica longitudinale.

Si segnala anche l'importanza del *Decreto Ministeriale 153/2023*<sup>21</sup> che tratta la tematica della formazione obbligatoria del personale scolastico sui temi dell'inclusione e della disabilità, prevedendo moduli specifici anche per i docenti curricolari, e non solo per quelli di sostegno, enfatizzando la dimensione corale della presa in carico.

---

<sup>18</sup> Ministero dell'Istruzione. (2017). *Decreto Legislativo 66/2017 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

<sup>19</sup> Ministero dell'Istruzione. (2019). *Decreto Legislativo 96/2019 - Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG>

<sup>20</sup> Ministero dell'Istruzione. (2020). *Decreto Ministeriale n. 182/2020. PEI su base ICF per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, [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)

<sup>21</sup> Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Decreto Ministeriale n. 153 del 1° agosto 2023. Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182*.

[https://www.mim.gov.it/documents/20182/7414469/m\\_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000153.01-08-2023.pdf/70317447-b128-b9ea-eb33-a45555797d12?version=1.0&t=1694013403570](https://www.mim.gov.it/documents/20182/7414469/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000153.01-08-2023.pdf/70317447-b128-b9ea-eb33-a45555797d12?version=1.0&t=1694013403570)

A favore dell'inclusione di alunni con autismo, può essere considerato anche il *Decreto del Ministero della Salute 07/01/2023*<sup>22</sup> che definisce le Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica. Le novità fondamentali includono:

- l'introduzione del Profilo di Funzionamento, che sostituisce la precedente Diagnosi Funzionale e si basa sull'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) dell'OMS.
- Il modello ICF consente una valutazione olistica del bambino o ragazzo, prendendo in esame abilità, partecipazione, fattori ambientali e personali, in una logica bio-psico-sociale.
- Il superamento di una visione "medicalizzata" della disabilità, in favore di un approccio centrato sul contesto e sul ruolo delle barriere e dei facilitatori in ambiente educativo e scolastico.

Per gli studenti con disturbo dello spettro autistico, spesso caratterizzati da profili atipici non facilmente "incasellabili" in categorie cliniche rigide, il Profilo di Funzionamento consente una maggiore aderenza alla realtà educativa, valorizzando potenzialità e necessità specifiche nei diversi contesti (relazione, comunicazione, autonomia, attenzione, comportamento).

Nel panorama educativo contemporaneo, il concetto di inclusione scolastica ha assunto una posizione centrale nelle politiche educative internazionali, trasformandosi da una strategia di compensazione a una visione profondamente radicata nei diritti umani e nella giustizia sociale. L'inclusione non si limita all'accesso formale alla scuola, ma si configura come un processo continuo di partecipazione, appartenenza e valorizzazione della diversità, in particolare per gli studenti con disabilità e Bisogni Educativi Speciali, tra cui rientrano le persone con condizione dello spettro autistico.

Un punto di riferimento essenziale in questo processo è rappresentato dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD)*<sup>23</sup> del 2006, ratificata dall'Italia con la Legge 18/2009. L'articolo 24 della Convenzione stabilisce che gli Stati devono garantire "un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli" e promuovere "un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita", assicurando pari opportunità e l'assenza di discriminazioni fondate sulla disabilità (Nazioni Unite, 2006). In tale contesto, per gli alunni con autismo, la garanzia di un'educazione realmente inclusiva comporta non soltanto la loro effettiva presenza in aula, ma l'adozione di strategie personalizzate, ambienti facilitanti, comunicazione aumentativa e modalità di valutazione alternative, coerenti con i loro specifici profili sensoriali, cognitivi e relazionali.

Il quadro internazionale si arricchisce successivamente con l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*<sup>24</sup>, che inserisce l'istruzione tra i suoi 17 obiettivi globali. In particolare, l'Obiettivo 4 (SDG4)

---

<sup>22</sup> Ministero della Salute (2023), Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie (ICD) e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'OMS, 7 gennaio 2023. [https://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_pubblicazioni\\_3276\\_allegato.pdf](https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_3276_allegato.pdf)

<sup>23</sup> Nazioni Unite. (2006). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

<sup>24</sup> Nazioni Unite. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

mira a “garantire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” (Nazioni Unite, 2015). La locuzione “per tutti” assume qui un valore sostanziale e non meramente dichiarativo, implicando una ridefinizione strutturale dei sistemi scolastici: dall’adattamento dell’alunno all’adattabilità della scuola. In questa prospettiva, la progettazione per l’apprendimento attraverso la differenziazione didattica e l’uso di tecnologie assistive diventano elementi chiave per costruire un contesto di apprendimento accessibile anche a studenti nello spettro autistico (CAST, 2018).

A livello europeo, l’impegno per l’inclusione si è concretizzato attraverso documenti programmatici e progetti specifici. La *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha elaborato numerosi report per supportare i governi nazionali nell’implementazione di politiche inclusive. Uno degli esempi più rilevanti è il progetto *ASD-EAST (Autism Spectrum Disorder–Empowering and Supporting Teachers*<sup>25</sup>), che ha coinvolto Croazia, Polonia e Macedonia del Nord con l’obiettivo di potenziare le competenze degli insegnanti nella gestione e nell’inclusione degli alunni autistici. I risultati sono stati significativi: il 90% degli insegnanti ha dichiarato una carenza di formazione specifica sul tema dell’autismo prima del progetto, mentre oltre il 93% ha valutato positivamente le metodologie acquisite, in particolare quelle legate alla gestione dei comportamenti sfidanti e all’adattamento curricolare (ASD-EAST, 2019).

Nel panorama delle politiche educative inclusive italiane, il *Protocollo d’Intesa*<sup>26</sup> siglato il 2 agosto 2023 tra il Ministero dell’Istruzione e l’ANGSA (Associazione Nazionale Genitori di Soggetti Autistici) rappresenta un tassello significativo nel rafforzamento del diritto all’istruzione delle persone nello spettro autistico.

Questo accordo non si limita a una generica dichiarazione d’intenti, ma si configura come un piano operativo condiviso, volto a rendere l’inclusione scolastica più concreta, sistemica e strutturata. La sua ambizione principale è quella di colmare il divario tra normativa e realtà quotidiana, creando strumenti stabili, reti territoriali, competenze specifiche e una consapevolezza diffusa.

Uno dei pilastri dell’intesa è il potenziamento degli “Sportelli Autismo”<sup>27</sup>, previsti in ogni provincia, intesi come presidi territoriali per il supporto pedagogico, organizzativo e consulenziale rivolto alle scuole, ai docenti, ma anche alle famiglie. Questi sportelli non sono meri punti informativi, ma luoghi di coordinamento e ascolto, in cui l’autismo viene trattato con competenza, attenzione e continuità, in sinergia con le istituzioni scolastiche e i servizi locali.

Altro asse portante del protocollo è la formazione continua e mirata del personale scolastico. Non basta una formazione generica: l’inclusione di alunni nello spettro autistico richiede una professionalità specifica, basata su conoscenze aggiornate, strategie didattiche evidence-based, tecniche relazionali efficaci e strumenti di osservazione e progettazione. Il documento suggerisce quindi percorsi formativi nazionali rivolti sia ai dirigenti scolastici sia agli operatori degli Sportelli Autismo, in modo da costruire un sistema diffuso di competenze specialistiche all’interno del mondo della scuola.

---

<sup>25</sup> ASD-EAST. (2019). Policy Recommendations for Policymakers – Final Report. Erasmus+ Programme. <https://asd-east.org>

<sup>26</sup> MIM & ANGSA. (2023). Protocollo d’Intesa per la promozione dell’inclusione scolastica degli alunni con autismo. <http://angsa.it/wp-content/uploads/2023/08/Protocollo-dIntesa-MIM-ANGSA-prot.-3444-del-2-08-2023.pdf>

<sup>27</sup> Attualmente in Italia sono presenti 58 sportelli autismo, distribuiti in 16 regioni, che fanno capo al Gruppo SAI (Sportelli Autismo Italia), rete che assolve la funzione di coordinamento su tutto il territorio nazionale.

Infine, il protocollo si propone di promuovere una cultura scolastica e sociale più consapevole della neurodiversità, superando stereotipi e pregiudizi. L'autismo non è semplicemente una condizione clinica, ma una forma del vivere e del pensare che la messa a punto di pratiche educative e relazionali appropriate. Per questo, il documento insiste sulla necessità di un'azione educativa trasversale, che coinvolga l'intera comunità scolastica – studenti, docenti, personale ATA – e favorisca un ambiente di apprendimento autenticamente accogliente e rispettoso.

Il Protocollo MIM-ANGSA si inserisce così in un processo più ampio di riconoscimento e valorizzazione della diversità, in linea con i principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e con le raccomandazioni delle agenzie internazionali per l'educazione inclusiva.

Tuttavia, come evidenziano anche studi comparati e analisi sul campo (D'Alessio, 2011; Booth & Ainscow, 2016)<sup>28</sup>, la distanza tra norme e pratiche rimane significativa. Spesso l'effettiva ed efficace realizzazione di percorsi inclusivi dipende da fattori contestuali di vario tipo: il livello di formazione degli insegnanti, le risorse territoriali, il coinvolgimento delle famiglie e la disponibilità dei servizi. Per gli studenti con autismo, queste disuguaglianze possono tradursi in barriere sistemiche, invisibili ma profondamente impattanti sul loro percorso educativo. È dunque necessario continuare a promuovere una visione pedagogica e politica che veda l'autismo non come un limite, ma come una possibilità di ripensare i modi di insegnare e di apprendere a scuola.

## **5. Studi e approcci educativi per l'inclusione degli alunni con autismo: riflessioni dalla ricerca nazionale e internazionale**

L'inclusione scolastica degli studenti con disturbo dello spettro autistico rappresenta una sfida complessa ma fondamentale per garantire la messa a punto di percorsi educativi improntati all'equità, con significative ricadute funzionali a soddisfare le esigenze dell'intera comunità. A fronte della sempre impellente necessità, da parte della scuola, di individuare strategie concrete ed efficaci di risposta ai bisogni di questi alunni, assistiamo tuttavia, nel periodo che va dal 2021 al 2025, ad un decremento significativo di studi e di ricerche relative a questo focus tematico, soprattutto in riferimento ai contributi scientifici riguardanti il contesto nazionale italiano. Per quanto riguarda il panorama internazionale, da un'analisi comparata dei contributi da noi analizzati si evidenzia come, all'interno della comunità scientifica, vi sia una visione concorde su quelli che si ritengono essere i capisaldi dell'inclusione degli alunni con autismo, che possiamo sinteticamente enucleare nei seguenti tre aspetti:

- La necessità di progettare e strutturare un contesto educativo flessibile, accessibile e su misura rispetto ai bisogni individuali degli alunni.

---

<sup>28</sup> D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers; Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- L'importanza di implementare pratiche fondate su evidenze scientifiche (*evidence based practice*)
- L'inderogabilità della messa a sistema di percorsi formativi sistematici e approfonditi, rivolti ai docenti di tutti gli ordini scolastici.

Per ciò che concerne il primo aspetto, gli studi da noi presi in esame<sup>29</sup> evidenziano la necessità di mettere a punto metodi e strumenti per elaborare profili di funzionamento degli alunni, allo scopo di ottenere informazioni utili per strutturare contesti che mirino a far fronte ai differenti livelli di vulnerabilità, in relazione ai seguenti elementi:

- Limitazioni sul piano comunicativo e linguistico;
- Deficit nell'interazione sociale (reciprocità, riconoscimento delle emozioni);
- comportamenti ripetitivi e sensorialità atipica;
- difficoltà nella comprensione delle regole sociali.

In particolare, Wongkittirungrueang et al. (2024) e Cardoso Nunes et al. (2024) propongono un'analisi particolarmente dettagliata che riguarda le dimensioni sensoriali e la regolazione comportamentale, sottolineando la necessità di interventi educativi sensibili alle caratteristiche emerse dai vari profili di funzionamento individuali.

Il perno cardine attorno al quale le ricerche internazionali fanno ruotare l'inclusione scolastica degli alunni con autismo è rappresentato dal ricorso a pratiche *evidence based* (EBP), intendendo per esse la gamma di strategie e interventi educativi il cui impatto positivo è stato dimostrato in modo consistente attraverso studi scientifici rigorosi (Hume et al., 2021; Locke et al., 2022)<sup>30</sup>. A tal proposito, in tutti i contributi presi in esame si rileva un'ampia concordanza nel sostenere come le pratiche basate sull'evidenza (EBP) siano cruciali per rendere l'inclusione fondata su solide basi, e, quindi, dotata di un maggior grado di efficacia. Nel loro contributo, Hume et al. (2021)<sup>31</sup> presentano una revisione sistematica delle 28 EBP validate per bambini e adolescenti con disturbo dello spettro, tra le quali, per citare quelle più conosciute e più comunemente messe in atto, il rinforzo, il modellamento, il video modeling, l'intervento mediato dai pari, gli approcci di apprendimento basati su contesti di vita e sugli interessi naturali dell'alunno (*naturalistic intervention*), i supporti visivi, le Storie Sociali.

<sup>29</sup> Dyer, R. (2022), Successful Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder, *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 11(1), 1712–1716; Cardoso Nunes, K., Barbosa de Andrade, L., Santos de Sá Galina, M., Stein Messetti, P. A., de Abreu, L. C., & da Silva, A. P. (2024), *School Inclusion of ASD, Health in the Global Context: Challenges, Policies, and Practices*, 7, <https://doi.org/10.56238/sevened2024.028-007>; Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2024), School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-7>; Wongkittirungrueang, S., Sanrattana, U., & Warnset, S. (2024), Social Skills Development for Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms by Social Stories Approach, *Proceedings of the International Conference on Advanced Research in Education, Teaching, and Learning*, 1(1), 92–105. <https://doi.org/10.33422/aretl.v1i1.220>

<sup>30</sup> Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2021). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>; Locke, J., Hernandez, A. M., Joshi, M., Hugh, M. L., Bravo, A., Osuna, A., & Pullmann, M. D. (2022), *Supporting the Inclusion and Retention of Autistic Students: Exploring Teachers' and Paraeducators' Use of Evidence-Based Practices in Public Elementary Schools*, *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 961219. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.961219>

<sup>31</sup> Hume et al (2021), op. cit.

Collocandosi su un piano di analisi più generale, Tsou et al (2024)<sup>32</sup> propongono una classificazione delle pratiche inclusive su quattro livelli, ovvero il bambino/ragazzo, il gruppo dei pari, i docenti e l'ambiente fisico, dimostrando come gli approcci che tengano conto simultaneamente di tutti questi fattori risultino più efficaci nel promuovere le interazioni sociali reciproche e la qualità della partecipazione.

Tutto questo naturalmente richiede un'adeguata formazione da parte dei docenti. A tal proposito, Locke et al (2022) fanno notare come, nonostante molti docenti manifestino una generica familiarità con almeno alcune pratiche *evidence based* citate, solo una parte esigua di essi ha intrapreso percorsi formativi approfonditi, quali garanzia di una loro consapevole e sistematica implementazione. Sottolineando il gap che si rileva tra conoscenza ed effettiva applicazione delle EPB, gli autori, a supporto della loro tesi, evidenziano come meno del 20% del personale che opera nella scuola riferisca di aver ricevuto una formazione specifica e adeguata relativa alle loro possibilità applicative e come molti di loro confondano ciò che è scientificamente supportato da dati scientifici con generiche strategie educative di comune diffusione.

L'assenza o la frammentarietà di percorsi formativi sistematici, che rappresenta per molti un autentico ostacolo all'inclusione, costituisce un elemento chiave più volte chiamato in causa nei vari contributi scientifici. Oltre ai già citati autori, è opportuno sottolineare come, comparando i risultati di quattro ricerche<sup>33</sup> da noi prese in esame, sull'inclusione scolastica di studenti con disturbo dello spettro autistico, ma effettuate in contesti culturali molto distanti tra loro, siano emersi i seguenti dati: rispetto ai sistemi scolastici in Canada, Svezia, Grecia e in vari paesi dell'Africa emerge con molto chiarezza il nodo dell'assenza di una formazione specifica, approfondita e da attuarsi sistematicamente sulle tematiche legate al disturbo dello spettro, ai bisogni educativi degli studenti con queste caratteristiche e alle pratiche inclusive da mettere in atto, allo scopo di accrescere le conoscenze e di ridurre la percezione di incertezza e inadeguatezza dei docenti e degli educatori, spesso chiamati a gestire sfide inclusive complesse senza disporre di adeguati strumenti per farlo. Altri temi comuni a questo secondo blocco di ricerche riguardano la necessità, particolarmente evidenziate nei contesti greco, svedese, africano e canadese, di riflettere a lungo sull'importanza di progettare e strutturare ambienti scolastici inclusivi e supportivi, dove la componente relazionale, basata sull'empatia, il valore dell'attesa e sulla flessibilità comunicativa, attributi peculiari del ruolo dell'educatore, acquistano una centralità riconosciuta. Nella realtà cinese, accanto a ciò, si sottolinea la necessità di favorire una partecipazione attiva dei genitori.

All'interno del panorama scientifico italiano, assistiamo ad una generale concordanza con i temi riscontrati nei contributi scientifici internazionali. In particolare, le aree di indagine maggiormente esplorate risultano essere:

---

<sup>32</sup> Tsou et al (2024, op. cit.

<sup>33</sup> Lehenhagen, C. (2024). Autistic students' views on meaningful inclusion: A Canadian perspective. *Journal of Education*, 204(1), 13–28. <https://doi.org/10.1177/00220574221101378>; Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). *Strategies in supporting inclusive education for autistic students: A systematic review of qualitative research results*. *Autism and Developmental Language Impairments*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>; Peng, Ji Hong, BX, Shimpuku L., Y. C. Teramoto, S. Chen(2025), Does attending mainstream school improve the social inclusion of children on the autism spectrum and their parents? A cross-sectional study in China, *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06774-3>; Genovesi, E., Gaches, A., McKenzie, J., Hanlon, C. & Hoekstra, R. A. (2024). *Inclusive Strategies for Children With Developmental Disabilities in Mainstream Classrooms in African Countries: A Systematic Review of Stakeholder Experiences, Attitudes, and Perspectives*, *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543241288247>



- L'assunzione consapevole di *metodologie, pratiche e strategie evidence based (EBP)*. Tra queste prevalgono le Storie Sociali, i supporti visivi, le strategie cognitivo-comportamentali, la peer education, in linea con le linee guida nazionali e internazionali.
- L'adozione di un *approccio olistico e multidisciplinare*, a forte impronta di rete, basato su una fitta collaborazione tra scuola, famiglia, centri di riabilitazione e servizi.
- L'importanza di una *formazione specifica*, coerentemente con quanto più volte esplicitato nei contributi internazionali citati

Attraverso l'analisi dei contributi italiani<sup>34</sup> degli ultimi anni, emergono approcci, strategie e prospettive differenti ma complementari rispetto al fine ultimo, ossia garantire un ambiente inclusivo, accogliente e di valorizzazione degli studenti con autismo. A partire dalla necessità di mettere a punto sistemi di individuazione delle conoscenze e degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti di questa particolare tipologia di disabilità<sup>35</sup>, dai vari studi emerge l'importanza di adottare un approccio integrato, che unisca una maggiore attenzione alle politiche inclusive, all'utilizzo di strumenti operativi e didattici personalizzati e ad una formazione specifica sulle metodologie scientificamente fondate. La convergenza di questi elementi, infatti, può costituire un modello efficace di inclusione scolastica e di valorizzazione delle differenze all'interno del contesto educativo. Nello specifico, appare particolarmente sviluppato un filone di studi volto a indicare come il lavoro collaborativo all'interno della scuola, così come la costituzione e il mantenimento di interventi sistematici, benché flessibili, di rete e di comunicazione con le famiglie rappresentino il nodo cruciale attorno al quale si gioca la partita dell'inclusione, in termini di efficacia o di fallimento<sup>36</sup>. Questo avviene non solo nella fase di condivisione di progettualità e medio e a lungo termine, ma anche in sede preliminare di rilevazione precoce delle difficoltà del bambino<sup>37</sup>.

Per concludere, dall'analisi dei testi presi in esame si coglie come vi sia un chiaro e sostanziale accordo, da parte degli autori, su quali siano le linee di intervento e come essi siano equiparabili a veri e propri capisaldi dell'inclusione. È sufficiente citare l'importanza di dotarsi di un approccio scientificamente fondato, di allargare lo sguardo a prospettive di analisi e di intervento multilivello e sistemiche, di progettare e strutturare contesti educativi in linea con i profili di funzionamento degli alunni con autismo, di sviluppare percorsi formativi ad hoc e particolarmente mirati, di impostare azioni condivise, integrate e di rete. Naturalmente molte sfide sono ancora aperte. Una tra queste, è rappresentata dalla necessità di promuovere, laddove le condizioni lo consentano, competenze di autodeterminazione e di partecipazione attiva degli studenti con autismo<sup>38</sup>, a partire dal loro

<sup>34</sup> Primi, M. (2024). *L'inclusione scolastica degli studenti con disturbo dello spettro autistico: sfide e opportunità*. Igea CPS.; Centro Studi Erickson (a cura di Ricerca e Sviluppo), (2021). *Autismo a scuola: Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.

<sup>35</sup> Conte L., Lupo R., Mazzarella C., Calbarò A., Vaglio L., Chirizzi S., Donadio C., Carvello M., Marsella A., Artioli G., Vitale E., (2022) Autism Spectrum Disorders and inclusion attitudes in the Italian school environments: teachers' knowledge, attitudes, perceptions and their necessity to consult a healthcare multidisciplinary team, *Acta Bio-Medica Atenei*, vol. 93, Iss. 4; Brigida, A. L., Brighenti, M., & Siniscalco, D. (2016). New born alliance for autism care and research: an Italian experience. *Autism-Open Access*, 6(3), 1. <https://doi.org/10.4172/2165-7890.1000E139>

<sup>36</sup> Longo, F., Scornavacca, F. (2024). *From Integration to Inclusion in the Italian Primary School. Implementing Innovative Practices in the Class-room Context*, in Visvizi, A., Troisi, O., Corvello, V. (eds) *Research and Innovation Forum 2023. RIIFORUM 2023*. Springer Proceedings in Complexity. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-44721-1\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-031-44721-1_26)

<sup>37</sup> Genovesi, E., Gaches, A., McKenzie, J., Hanlon, C. & Hoekstra, R. A. (2024), op. cit.

<sup>38</sup> Morán, M. L., Hagiwara, M., Raley, S. K., Alsaheed, A. H., Shogren, K. A., Qian, X., Gómez, L. E., & Alcedo, M. Á. (2021). Self-Determination of Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(6), 887–908. <https://doi.org/10.1007/S10882-020-09779-1>; Tomaszewski, B., Kraemer, B. R., Steinbrenner, J. R., DaWalt, L. S., Hall, L. J., Hume, K., & Odom, S. L. (2020). Student, Educator, and Parent Perspectives of Self-Determination in High School Students with Autism Spectrum

coinvolgimento nella stesura del PEI. Un'altra area di indagine che dovrebbe costituire una prospettiva sfidante per il futuro riguarda l'importanza di riflettere nuovamente sulla qualità dell'inclusione a scuola degli alunni con autismo, elaborando indicatori che siano il più possibile adatti alle caratteristiche dei soggetti che vivono la condizione dello spettro, condividendone con i docenti la l'ispirazione pedagogica che li sottende, applicandoli sul campo e monitorando i percorsi inclusivi, allo scopo di mettere a punto sistematiche azioni di migliorabilità<sup>39</sup>.

Ed è sul solco di questa sfida che si colloca il nostro contributo, che prende le mosse da una ricerca realizzata dal gruppo di lavoro del team *Transform Autism Education* (TAE)<sup>40</sup> nel 2018 e che, attraverso la costituzione di una partnership strategica di ricercatori, formatori e insegnanti inglesi, italiani e greci, si è posto come obiettivo la promozione dell'inclusione scolastica di studenti con autismo a partire dalla messa a punto di un modello formativo integrato, finalizzato a incrementare il livello di conoscenze e di abilità dei team educativi operanti all'interno della scuola primaria<sup>41</sup>.

Dopo un'attenta analisi dei bisogni formativi dei docenti<sup>42</sup>, nelle due annualità successive sono state messe a punto strumenti, materiali risorse operative, sul modello di quanto elaborato del progetto del Regno Unito *Autism Education Trust*<sup>43</sup>, che hanno alimentato le sessioni formative del percorso, a sua volta strutturato su quattro specifiche macro-tematiche:

1. Conoscere l'autismo;
2. Costruire le relazioni
3. Ambiente come facilitatore
4. Didattica inclusiva

Gli output del progetto TAE hanno riguardato l'elaborazione di Linee Guida per la Scuola, allo scopo di fornire ai docenti, oltre al percorso formativo attuato sul campo, una risorsa immediatamente accessibile, scaricabile dal sito web e direttamente applicabile all'interno del proprio contesto scolastico, e la stesura di una lista di Indicatori di qualità, sempre riferiti alle macro-tematiche trattate in formazione, la cui funzione era quella di garantire la possibilità di percepire la distanza tra l'esistente e l'ottimale e, quindi, di mettere in atto un'azione di miglioramento.

In conclusione, i dati, le riflessioni e le evidenze presentate in questo report mettono in luce come l'inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico non possa essere affidata a interventi estemporanei o a buone pratiche isolate, ma richieda una progettualità sistemica, fondata su strumenti validati, su un'adeguata formazione del personale scolastico e su una reale corresponsabilità tra scuola, famiglia e territorio.

---

Disorder. *Autism Research*, 13(12), 2164–2176. <https://doi.org/10.1002/AUR.2337>; Tofte, M. A., & Andzik, N. R. (2023). Productivity in Projects: Adjusting Project-Based Learning for Students With Autism. *Inclusive Practices*, 2, 63–71. <https://doi.org/10.1177/27324745231190857>

<sup>39</sup> Jayaneththi, D. N. D., & Rajapaksha, I. (2022). *Inclusive schools for children with autistic spectrum disorder: an appraisal on built environmental challenges of existing schools*. <https://doi.org/10.31705/faru.2022.9>; Vidal Esteve, M. I. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 34, 35–57. <https://doi.org/10.18172/con.6019>; Dyer, R. D. (2022), op. cit.

<sup>40</sup> <https://www.transformautismeducation.org>

<sup>41</sup> d'Alonzo L. (2019), *Autismo. Kit di strumenti per l'inclusione nella scuola: il modello TAE*, Brescia, Morcelliana Scholè

<sup>42</sup> Sala, R., Zanfroni, E., & d'Alonzo, L. (2017), Lavorare con alunni con autismo: i bisogni formativi degli insegnanti, *Form@ re*, 17(3)

<sup>43</sup> <https://www.autismeducationtrust.org.uk>

In questa prospettiva, il progetto di ricerca *In-AUT School* nasce dalla volontà di rilanciare e ampliare le acquisizioni maturate nell'ambito dell'esperienza europea *Transform Autism Education* (TAE), riconosciuta come buona pratica a livello internazionale. Riprendere i contenuti e gli strumenti già sviluppati nel TAE non significa semplicemente replicare un modello, ma radicare un impianto teorico-metodologico solido all'interno del contesto italiano, verificandone l'efficacia, adattandolo ai diversi ordini di scuola e ampliandone la portata attraverso una ricerca partecipativa, centrata sulla qualità dell'inclusione e sul benessere percepito da tutti gli attori coinvolti.

Proprio per questo, *In-AUT School* non rappresenta solo un punto di arrivo, ma l'inizio di un percorso che ambisce a considerare l'autismo un elemento decisivo per la riprogettazione complessiva della scuola inclusiva. Il legame con il progetto TAE non è quindi solo una scelta metodologica, ma un'affermazione di continuità e coerenza scientifica verso un'idea di educazione capace di includere, valorizzare e accompagnare tutte le forme di diversità, a partire dalla loro piena comprensione.

## Bibliografia

ASD-EAST. (2019). Policy Recommendations for Policymakers – Final Report. Erasmus+ Programme. <https://asd-east.org>

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Brigida, A. L., Brighenti, M., & Siniscalco, D. (2016). New born alliance for autism care and research: an Italian experience. *Autism-Open Access*, 6(3), 1. <https://doi.org/10.4172/2165-7890.1000E139>

Cardoso Nunes, K., Barbosa de Andrade, L., Santos de Sá Galina, M., Stein Messetti, P. A., de Abreu, L. C., & da Silva, A. P. (2024). *School Inclusion of ASD, Health in the Global Context: Challenges, Policies, and Practices*, 7, <https://doi.org/10.56238/sevned2024.028-007>;

Chiarotti F., Venerosi A. (2024) Epidemiologia dell'autismo: un'analisi critica, Dipartimento di Biologia Cellulare e Neuroscienze, Istituto Superiore di Sanità, Roma, *Rapporti ISTISAN* 16/24

Conte L. Lupo R., Mazzarella C., Calbarò A., Vaglio L., Chirizzi S., Donadio C., Carvello M., Marsella A., Artioli G., Vitale E., (2022) Autism Spectrum Disorders and inclusion attitudes in the Italian school environments: teachers' knowledge, attitudes, perceptions and their necessity to consult a healthcare multidisciplinary team, *Acta Bio-Medica Atenei*, vol. 93, Iss. 4;

Costituzione della Repubblica Italiana (approvata 22 dicembre 1947, in vigore dal 1° gennaio 1948);

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers;

d'Alonzo L. (2019), *Autismo. Kit di strumenti per l'inclusione nella scuola: il modello TAE*, Brescia, Morcelliana Scholè

Di Michele, P. (2020). Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*. Vol. 19, Issue 3, September;

Di Michele, P.(2023) *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità - Normativa, elementi di progettazione e strumenti operativi per l'inclusione scolastica*, Erickson;

Dyer, R. (2022), Successful Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder, *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 11(1), 1712–1716

Garrad T-A, Vlcek S, Page A. (2022) The Importance of the Promotion of Evidence-Based Practice as a Reasonable Adjustment in Mainstream Education Settings for Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 2022;46(1):101-112. doi:10.1017/jsi.2022.5

Genovesi, E., Gaches, A., McKenzie, J., Hanlon, C. & Hoekstra, R.A. (2024). Inclusive Strategies for Children With

Developmental Disabilities in Mainstream Classrooms in African Countries: A Systematic Review of Stakeholder Experiences, Attitudes, and Perspectives, *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543241288247>

Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>

Hull L., Petrides K.V. & Mandy W. The Female Autism Phenotype and Camouflaging: a Narrative Review. *Rev J Autism Dev Disord* 7, 306–317 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197-9>

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>;

ISTAT. (2025, 18 marzo). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2023-2024* [Comunicato stampa]. Istituto Nazionale di Statistica.

Lebenhagen, C. (2024). Autistic students' views on meaningful inclusion: A Canadian perspective. *Journal of Education*, 204(1), 13–28. <https://doi.org/10.1177/00220574221101378>;

Locke, J., Hernandez, A. M., Joshi, M., Hugh, M. L., Bravo, A., Osuna, A., & Pullmann, M. D. (2022), *Supporting the Inclusion and Retention of Autistic Students: Exploring Teachers' and Paraeducators' Use of Evidence-Based Practices in Public Elementary Schools*, *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 961219. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.961219>

Longo, F., Scornavacca, F. (2024). *From Integration to Inclusion in the Italian Primary School. Implementing Innovative Practices in the Class-room Context*, in Visvizi, A., Troisi, O., Corvello, V. (eds) *Research and Innovation Forum 2023. RIIFORUM 2023*. Springer Proceedings in Complexity. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-44721-1\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-031-44721-1_26)

Ministero dell'Istruzione e del Merito, ANGSA. (2023). Protocollo d'Intesa per la promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con autismo. <http://angsa.it/wp-content/uploads/2023/08/Protocollo-dIntesa-MIM-ANGSA-prot.-3444-del-2-08-2023.pdf>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). Decreto Ministeriale n. 153 del 1° agosto 2023. Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182.

Ministero dell'Istruzione. (2017). *Decreto Legislativo 66/2017 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti*

con *disabilità*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/s-g>

Ministero dell'Istruzione. (2019). *Decreto Legislativo 96/2019 - Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/S-G>

Ministero dell'Istruzione. (2020). *Decreto Ministeriale n. 182/2020. PEI su base ICF per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*.

Ministero della Salute (2023), *Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie (ICD) e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'OMS*, 7 gennaio 2023. [https://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_pubblicazioni\\_3276\\_allegato.pdf](https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_3276_allegato.pdf)

Morán, M. L., Hagiwara, M., Raley, S. K., Alsaheed, A. H., Shogren, K. A., Qian, X., Gómez, L. E., & Alcedo, M. Á. (2021). Self-Determination of Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(6), 887–908. <https://doi.org/10.1007/S10882-020-09779-1>;

Narzisi A et al (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder in a large Italian catchment area: a school-based population study within the ASDEU project. *Epidemiology and Psychiatric Sciences* 29, e5, 1–10. <https://doi.org/10.1017/S2045796018000483>

Nazioni Unite. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

Nazioni Unite. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

Peng, Ji Hong, BX, Shimpuku L., Y. C. Teramoto, S. Chen(2025), Does attending mainstream school improve the social inclusion of children on the autism spectrum and their parents? A cross-sectional study in China, *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06774-3>;

Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). *Strategies in supporting inclusive education for autistic students: A systematic review of qualitative research results*. *Autism and Developmental Language Impairments*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>;

Primi, M. (2024). *L'inclusione scolastica degli studenti con disturbo dello spettro autistico: sfide e opportunità*. Igea CPS.;

Centro Studi Erickson (a cura di Ricerca e Sviluppo), (2021). *Autismo a scuola: Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.

Rossi R, Proserpio M., Cavaliere d'Oro L. (a cura di), *Disturbi dello Spettro Autistico - Monitoraggio in ATS Brianza al 31/12/2022*, SC Epidemiologia ATS Brianza Settembre 2023, [https://www.ats-brianza.it/images/pdf/epidemiologia/documento\\_disturbi-dello-spettro-autistico\\_rev\\_07\\_11.pdf](https://www.ats-brianza.it/images/pdf/epidemiologia/documento_disturbi-dello-spettro-autistico_rev_07_11.pdf)

Rynkiewicz A., Schuller B., Marchi E., Piana S., Camurri A., Lassalle A., Baron-Cohen S., An investigation of the 'female camouflage effect' in autism using a computerized ADOS-2 and a test of sex/gender differences. *Mol Autism*. 2016 Jan 21;7:10. doi: 10.1186/s13229-016-0073-0. PMID: 26798446; PMCID: PMC4721191.

Sala, R., Zanfroni, E., & d'Alonzo, L. (2017), Lavorare con alunni con autismo: i bisogni formativi degli insegnanti, *Form@ re*, 17(3)

Scattoni ML, Fatta LM, Micai M, Sali ME, Bellomo M, Salvitti T, Fulceri F, Castellano A, Molteni M, Gambino G, Posada M, Romano G, Puopolo M. Autism spectrum disorder prevalence in Italy: a nationwide study promoted by the Ministry of Health. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*. 2023 Oct 28;17(1):125. doi: 10.1186/s13034-023-00673-0. PMID: 37898807; PMCID: PMC10613370.

Talantseva OI, Romanova RS, Shurdova EM, Dolgorukova TA, Sologub PS, Titova OS, Kleeve DF, Grigorenko EL. The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-level meta-analysis. *Front Psychiatry*. 2023 Feb 9;14:1071181. doi:

10.3389/fpsy.2023.1071181. PMID: 36846240; PMCID: PMC9947250.

Tofte, M. A., & Andzik, N. R. (2023). Productivity in Projects: Adjusting Project-Based Learning for Students With Autism. *Inclusive Practices*, 2, 63–71. <https://doi.org/10.1177/27324745231190857>

Tomaszewski, B., Kraemer, B. R., Steinbrenner, J. R., DaWalt, L. S., Hall, L. J., Hume, K., & Odom, S. L. (2020). Student, Educator, and Parent Perspectives of Self-Determination in High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 13(12), 2164–2176. <https://doi.org/10.1002/AUR.2337>;

Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Koutamanis, A., & Rieffe, C.(2024), School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-;>

Vidal Esteve, M. I. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 34, 35–57. <https://doi.org/10.18172/con.6019>; Dyer, R. D. (2022), op . cit.

Wongkittirungrueang, S., Sanrattana, U., & Warnset, S. (2024), Social Skills Development for Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms by Social Stories Approach, *Proceedings of the International Conference on Advanced Research in Education, Teaching, and Learning*, 1(1), 92–105. <https://doi.org/10.33422/aretl.v1i1.220>