

**Alessandra
Foti***

Inclusione: può voler dire anche esclusione?

Sebbene nel sistema scolastico italiano il principio dell'inclusione sia sancito e tutelato sul piano normativo, professionale e pedagogico, resta ancora aperto l'interrogativo sulla sua reale e diffusa applicazione nella pratica quotidiana. Come docente di scuola secondaria di secondo grado, mi interrogo spesso sul fatto che l'inclusione non risulti sempre pienamente realizzata e che non appaia ancora come un elemento realmente interiorizzato nel bagaglio culturale delle nuove generazioni.

Da questa riflessione nasce una domanda iniziale, tutt'altro che semplice: inclusione verso chi e verso cosa? L'inclusione sembra rivolgersi a ciò che viene percepito come "diverso" rispetto a sé e al gruppo di appartenenza, oppure a ciò che, socialmente e statisticamente, viene definito "normale" o "regolare". È proprio questa idea di normalità che merita un'attenzione particolare, poiché può trasformarsi, anche inconsapevolmente, in un criterio di esclusione. In questa prospettiva Dario Ianes, pedagogista e psicologo italiano, ricorda come l'inclusione non riguardi esclusivamente gli alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma tutti gli studenti, poiché ciascuno possiede caratteristiche e bisogni specifici che la scuola è chiamata a riconoscere e a valorizzare¹.

* Docente di Scienze Agrarie nella Scuola secondaria di secondo grado, collaboratrice OPPI.

¹ Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento, 2015.

Nella pratica scolastica quotidiana, tuttavia, gli interventi inclusivi tendono spesso a concentrarsi sugli studenti con difficoltà evidenti o fragilità facilmente individuabili. Una riflessione più attenta porta però a considerare anche quegli studenti che, pur non mostrando elementi di diversità immediatamente visibili, rischiano di rimanere ai margini dell'attenzione educativa: la loro apparente "normalità" può infatti rendere più difficile intercettarne i bisogni emotivi, relazionali e formativi. Si tratta di un aspetto delicato, spesso nascosto dietro le apparenze dei giovani, i quali, per timore di esporsi o per difficoltà nel riconoscere e comunicare il proprio disagio, possono tendere a mascherare fragilità interiori. In questo senso, l'inclusione non può ridursi a strumenti o strategie, ma richiede una reale capacità di riconoscere la pluralità delle vulnerabilità, anche quelle meno evidenti. Solo attraverso questa prospettiva più ampia e consapevole l'inclusione potrà diventare realmente parte integrante della pratica educativa e della formazione delle nuove generazioni.

È importante interrogarsi su ciò che la scuola è chiamata a garantire ogni giorno e su quali aspettative la società riponga in essa in termini di inclusione. Allo stesso tempo, diventa necessario chiedersi come costruire una collaborazione efficace tra docenti, famiglie, specialisti, istituzioni e comunità locale, affinché l'inclusione non resti un principio astratto, ma si traduca in una pratica concreta.

Costruire una sinergia tra tutti gli attori coinvolti significa riconoscere che l'inclusione non può dipendere da un singolo soggetto. Si tratta di una responsabilità condivisa che richiede dialogo continuo, obiettivi comuni e coerenza nelle azioni, evitando interventi isolati o frammentati. In questo quadro, la scuola assume un ruolo centrale. È infatti il primo contesto pubblico e strutturato in cui le differenze emergono e si incontrano quotidianamente e dove la complessità delle dinamiche relazionali rende evidente quanto ogni classe sia unica e non replicabile. Qui gli studenti imparano a confrontarsi con esperienze, punti di vista e modalità di essere differenti dai propri.

A questa funzione si affianca una responsabilità fondamentale: garantire il diritto all'istruzione, alla formazione, all'acquisizione di conoscenze e competenze. La scuola non si limita a

registrare le differenze, ma deve creare le condizioni per permettere a ciascuno di accedere ai saperi e sviluppare le proprie potenzialità. Per questo motivo, il tema dell'inclusione richiama direttamente il ruolo della scuola e le aspettative della società: una vera inclusione si realizza quando ogni studente, con le proprie specificità, trova garantito il diritto di apprendere, relazionarsi e partecipare alla vita di classe, vivendo una condizione di benessere in cui la diversità è parte integrante della routine educativa; in quest'ottica, la **“normalità” in classe** non vuol dire rendere tutti gli studenti uguali o uniformarli a uno standard, ma far sì che l'eterogeneità sia la consuetudine quotidiana del fare scuola.

Un sistema educativo inclusivo dovrebbe essere aperto e rispettoso, capace di valorizzare le differenze e contrastare ogni forma di discriminazione. In questa direzione, l'UNESCO definisce l'inclusione come un processo volto ad aumentare la partecipazione di tutti gli studenti e a ridurre le barriere all'apprendimento². L'evoluzione del concetto di inclusione segna un passaggio importante: non si tratta più di adattare lo studente al sistema scolastico, ma di ripensare il sistema affinché sia in grado di accogliere e promuovere la diversità. In questa prospettiva, la classe può essere vista come uno specchio della società, in cui ogni studente porta con sé una storia personale e un modo diverso di interpretare la realtà. Ne deriva l'esigenza di un'educazione attenta alle singolarità, capace di rispettare tempi e modalità differenti di acquisizione dei saperi. In molti casi si osserva infatti che studenti della stessa età, inseriti nello stesso contesto, apprendono in modi profondamente diversi. L'esperienza quotidiana in classe conferma questa molteplicità di approcci.

Sul piano teorico, Jean Piaget evidenzia che la conoscenza è un processo attivo che si costruisce attraverso l'esperienza, rifiutando l'idea che la mente umana sia un contenitore passivo da riempire con informazioni esterne³. In modo complementare,

² UNESCO, *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, UNESCO, Parigi, 2017.

³ Secondo lo psicologo svizzero, il soggetto che apprende interagisce costantemente con l'ambiente circostante, esplorandolo e manipolandolo per dare un senso alla realtà: Piaget J., *The origins of intelligence in children*, International Universities Press, New York, 1952.

Ernst von Glasersfeld afferma che la conoscenza non è una copia della realtà, ma una costruzione soggettiva e “viabile”, legata all’esperienza individuale⁴. Da queste prospettive emerge un punto centrale: non esiste un unico modo di apprendere valido per tutti, ma una pluralità di percorsi che la didattica inclusiva è chiamata a riconoscere. Tali riflessioni trovano riscontro nella pratica scolastica, dove interventi eccessivamente uniformi non sempre risultano efficaci. A questo si aggiunge la dimensione sociale evidenziata da Lev Vygotskij, secondo cui lo sviluppo cognitivo nasce dall’interazione con gli altri⁵. La classe diventa così una comunità di apprendimento, in cui la cooperazione sostiene la crescita collettiva.

Nella logica del costruttivismo Francisco Varela sviluppa le premesse di Piaget e Vygotskij sottolineando come la conoscenza nasca dall’interazione tra individuo, ambiente e altro sé e si costruisca attraverso l’esperienza vissuta⁶. Se l’atto di conoscere è un’esperienza viva e partecipativa, l’apprendimento assume quindi una natura dinamica e relazionale. Non è raro osservare come il confronto tra pari incida in modo significativo sui processi di comprensione, talvolta più della sola spiegazione frontale.

In questo contesto, il ruolo dell’insegnante non è trasmettere un sapere unico, ma accompagnare la costruzione di concetti significativi per i diversi soggetti favorendo il confronto tra pari e con il sapere codificato nelle diverse discipline: il docente diventa un facilitatore che promuove dialogo, cooperazione e partecipazione attiva. Questo ruolo, nella pratica quotidiana, risulta complesso, poiché richiede di bilanciare esigenze differenti all’interno dello stesso gruppo classe che, ricordiamolo, non si forma per volontà degli studenti, ma si compone secondo esigenze in parte didattiche e in parte funzionali all’organizzazione dei diversi istituti scolastici.

⁴ Von Glasersfeld E., *Radical constructivism*, Falmer Press, Londra, 1995. Secondo questa prospettiva epistemologica, la mente non scopre un mondo esterno oggettivo preesistente, ma organizza continuamente il mondo delle proprie esperienze personali.

⁵ Vygotskij L. S., *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.

⁶ Varela F. J., Thompson E. e Rosch E., *The embodied mind*, MIT Press, Cambridge (MA), 1991.

Come ricordano Booth e Ainscow, le differenze tra gli studenti non sono un problema da eliminare, ma una risorsa per l'apprendimento di tutti:⁷ la valorizzazione delle differenze individuali all'interno del gruppo classe non deve essere considerata come un ostacolo o un problema da risolvere, bensì come un catalizzatore fondamentale per la crescita collettiva. Ogni studente porta con sé un bagaglio unico di esperienze, stili cognitivi e punti di vista che, se integrati nella didattica quotidiana, arricchiscono il percorso educativo e stimolano lo sviluppo di competenze critiche, empatiche e relazionali per l'intero gruppo. La scuola diventa così un luogo di incontro e crescita, in cui l'inclusione è un processo continuo e non una condizione definitiva. Per questo motivo, il lavoro educativo non può essere discontinuo. Le classi sono ambienti complessi e in continua trasformazione. Il compito dell'insegnante è favorire il dialogo e il lavoro cooperativo, evitando dinamiche escludenti o relazioni gerarchiche.

Dalla teoria alla prassi

Resta una questione aperta: come può l'insegnante, impegnato nella costruzione di una scuola inclusiva, gestire una realtà così complessa? E come è possibile dare spazio a ogni singolarità senza rischiare di trascurare qualcuno? Si tratta di interrogativi che emergono con forza nella quotidianità scolastica e non solo sul piano teorico.

Una possibile risposta risiede nella capacità di ascoltare e riconoscere le diverse prospettive degli studenti, tenendo conto sia delle fragilità visibili sia di quelle meno evidenti. In questa direzione si collocano alcune esperienze maturate nella pratica quotidiana che hanno evidenziato in modo significativo l'importanza della relazione tra pari e del rapporto con i docenti.

In un contesto classe, ad esempio, erano presenti due studenti che, pur partendo da condizioni molto diverse, hanno reso evidente la complessità delle dinamiche individuali all'interno del gruppo. Da un lato, uno studente con difficoltà riconducibili allo

⁷ Booth T. e Ainscow M., *Index for Inclusion*, CSIE, Bristol, 2011.

spettro autistico e a un quadro di adhd, che incontrava ostacoli nel seguire la lezione secondo modalità didattiche tradizionali e necessitava di un accompagnamento costante, di tempi più distesi e di un'attenzione educativa fortemente individualizzata. Dall'altro, una studentessa che inizialmente appariva ben inserita nel contesto scolastico, con buone competenze, motivazione e una significativa passione per lo sport, ma che nel tempo ha attraversato una fase di crescente fragilità personale, emersa progressivamente sia in ambito familiare sia scolastico, fino a incidere in modo rilevante sul suo equilibrio quotidiano.

Nel corso dell'esperienza scolastica, tra i due studenti si è sviluppata una relazione significativa e non prevista inizialmente, che si è trasformata in un rapporto di reciproco sostegno. Tale dinamica ha favorito la nascita di una forma autentica di collaborazione tra pari, attraverso la quale entrambi hanno potuto riconoscere e comprendere modalità differenti di affrontare le difficoltà personali e scolastiche. All'interno di questo processo, anche il docente ha progressivamente maturato una comprensione più profonda delle esigenze dei due studenti. La presenza e l'interazione reciproca tra loro hanno infatti permesso di cogliere con maggiore chiarezza le rispettive prospettive, offrendo all'insegnante strumenti più efficaci per modulare gli interventi.

Questa esperienza ha evidenziato come la dimensione relazionale possa diventare una risorsa fondamentale non solo per gli studenti, ma anche per il docente, che attraverso tali dinamiche è stato messo nelle condizioni di affinare la propria capacità di osservazione, di ascolto e di mediazione educativa. Ne è derivata una maggiore consapevolezza della complessità dei percorsi individuali e dell'importanza di un approccio didattico flessibile e non standardizzato.

In un'altra situazione, una studentessa presentava una fragilità emotiva e relazionale che non si manifestava in modo immediatamente evidente. Pur avendo buone capacità cognitive, alternava momenti di partecipazione a fasi di chiusura e difficoltà nei rapporti con compagni e docenti. Nel tempo è emerso come tali comportamenti fossero legati a insicurezze personali e a un bisogno di riconoscimento non sempre espresso in modo diretto, anche in relazione alla percezione, da parte della studentessa, di

non sentirsi pienamente accettata dal gruppo classe. In tale contesto è emersa anche la sua intenzione di abbandonare il percorso scolastico, segnale di un disagio significativo e profondo. Per questo motivo è stato necessario attivare un lavoro non solo con la studentessa, ma anche con i compagni, al fine di favorire un clima relazionale più inclusivo e rispettoso. Un percorso fondato sull'attenzione all'altro e sulla gestione delle dinamiche relazionali ha contribuito nel tempo a promuovere una progressiva maggiore serenità e una più attiva partecipazione.

Infine, si può richiamare il caso di uno studente che, pur non presentando particolari fragilità certificate, mostrava un progressivo ritiro dalla vita della classe. Tale atteggiamento, inizialmente interpretato come disinteresse, è stato riletto alla luce di un'osservazione più attenta come espressione di insicurezza, timore di esporsi, paura di essere giudicato dagli altri e anche da sé stesso. L'attenzione ai segnali più lievi e discreti ha permesso di intervenire tempestivamente, evitando forme di marginalizzazione.

Queste esperienze confermano come l'inclusione richieda uno sguardo attento e continuo, capace di riconoscere sia le fragilità più evidenti sia quelle meno visibili, che emergono solo nel tempo e nella relazione educativa quotidiana.

Il diritto alla crescita e all'acquisizione dei saperi è universale, ma le modalità per garantirlo devono essere flessibili. Le diverse mediazioni educative diventano strumenti fondamentali per rispondere ai bisogni della classe e ridurre gli ostacoli.

Ancora una volta: come tradurre concretamente questi principi nella pratica quotidiana? Nel dibattito pedagogico non mancano contributi autorevoli e riflessioni capaci di offrire molteplici opportunità d'intervento come la didattica cooperativa, la personalizzazione dei percorsi, la valutazione formativa e l'uso di strategie inclusive. Tuttavia, le difficoltà che si incontrano quotidianamente in classe raccontano spesso una realtà più complessa: la gestione dei tempi diversi di apprendimento all'interno dello stesso gruppo, la necessità di adattare continuamente le spiegazioni in base ai livelli di attenzione e partecipazione, la difficoltà di mantenere il coinvolgimento di tutti gli studenti durante attività collettive; oppure la necessità di conciliare la pro-

grammazione disciplinare con i bisogni educativi individuali che emergono in modo costante e non prevedibile, nella frammentazione oraria che certo non aiuta.

Nella realtà scolastica può però accadere che anche l'impegno verso l'inclusione produca effetti diversi da quelli auspicati. L'attenzione rivolta agli studenti che manifestano bisogni più evidenti rischia, in alcuni casi, di lasciare in secondo piano coloro che appaiono più autonomi e sicuri, ma non per questo sono privi di bisogni. Le intenzioni, solide sul piano teorico, devono confrontarsi con la concretezza della pratica, dove esperienza e buona volontà non sempre risultano sufficienti.

Seguire con maggiore continuità e attenzione alcuni studenti può comportare, come effettivamente osservato, che gli alunni più autonomi tendano progressivamente a ridurre il proprio livello di coinvolgimento. In particolare, può accadere che si limitino a svolgere quanto strettamente richiesto, senza andare oltre con approfondimenti o rielaborazioni personali, oppure che assumano un atteggiamento più defilato e poco esposto, partecipando in modo essenziale e talvolta accontentandosi di un impegno minimo rispetto alle attività proposte. Tale dinamica non emerge sempre in modo immediato, ma si evidenzia nel tempo attraverso una minore partecipazione alla vita di classe e una ridotta disponibilità alla cooperazione e al confronto attivo.

L'inclusione rappresenta una sfida educativa aperta, che richiede attenzione costante, responsabilità condivisa e, forse, maggiori risorse per consentire alla scuola di dedicare a ogni studente il tempo e l'attenzione che merita. Proprio per questo è necessario interrogarsi continuamente sul significato autentico dell'inclusione. Se da un lato essa nasce per contrastare l'esclusione e garantire pari opportunità di apprendimento e partecipazione, dall'altro il rischio è che, nella complessità della pratica quotidiana, alcune forme di attenzione finiscano involontariamente per generare nuove marginalità. Non perché l'inclusione sia di per sé escludente, ma perché ogni scelta educativa comporta inevitabilmente la necessità di distribuire tempo, energie e risorse limitate.

La questione, allora, non è stabilire se l'inclusione possa significare esclusione, bensì riconoscere che l'inclusione è un pro-

cesso dinamico, mai definitivamente raggiunto, che richiede una costante capacità di osservazione, ascolto e revisione delle proprie pratiche. Solo mantenendo uno sguardo aperto su tutti gli studenti — su chi manifesta bisogni evidenti e su chi li nasconde dietro un'apparente autonomia — la scuola può avvicinarsi a un modello realmente inclusivo.

In questa prospettiva, l'inclusione non coincide con una tecnica o con un insieme di procedure, ma con una postura educativa fondata sul riconoscimento dell'unicità di ogni persona e sulla consapevolezza che nessuno dovrebbe sentirsi invisibile all'interno della comunità scolastica.