

## **Cultures of excellence and integration of diversity: An intervention in a Roman high school**

***Claudia Tanga\****

### *Abstract*

This article is part of the ongoing debate on the role that the Italian school can have in contemporary society. A deeply changing society in which the relationship between education and the world of work is changing, the constitution of heterogeneous classes from the point of view of cultural origin is increasing and there is an increase in early school leaving. Part of the literature deals with the problem by looking at the school's ability to integrate diversity often using a diagnostic approach. Diversity in this logic is hardly conceived as a resource, more often understood as a deficit of the individual or the environment, to be corrected. In this article I propose to think about the integration of diversity as an opportunity for the school to rethink the question posed by pupils and families. I will report an intervention conducted in a school wishing to present itself as a place of educational excellence, grappling with the problem of integrating diversity, with particular reference to cultural diversities. From the reporting of the intervention, developed through the theoretical and methodological model of the analysis of the demand, it is possible to detect how dealing with the experiences that organize the school context will allow dealing with the encounter with cultural differences as an opportunity for the development of the school and its customers.

*Keywords:* school; school dropout; excellence; integration; cultural diversity.

---

\* Clinical Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand. E-mail: [claudia\\_tanga@yahoo.it](mailto:claudia_tanga@yahoo.it)

Tanga, C. (2022). Culture dell'eccellenza e integrazione delle diversità: Un intervento in un liceo romano [Cultures of excellence and integration of diversity: An intervention in a Roman high school]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(1), 75-88. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

## Culture dell'eccellenza e integrazione delle diversità: Un intervento in un liceo romano

*Claudia Tanga\**

### *Abstract*

Questo articolo si inserisce nel dibattito in corso sulla funzione che la scuola italiana può avere nella società contemporanea. Una società in profondo mutamento in cui sta cambiando il rapporto tra formazione e mondo del lavoro, è in aumento la costituzione di classi eterogenee dal punto di vista della provenienza culturale e si registra un aumento della dispersione scolastica. Una parte della letteratura tratta il problema guardando alla capacità della scuola di integrare le diversità, spesso usando un approccio diagnostico. La diversità in questa logica è difficilmente pensata come risorsa, più spesso come deficit dell'individuo o dell'ambiente, da correggere. In questo articolo propongo di pensare l'integrazione della diversità come occasione per la scuola di interrogarsi sulla domanda che le viene rivolta da allievi e famiglie. Resoconterò un intervento in una scuola desiderosa di proporsi come luogo di eccellenza formativa, alle prese con il problema dell'integrazione delle diversità, con particolare riferimento alle diversità culturali. Dalla resocontazione dell'intervento, sviluppato attraverso il modello teorico e metodologico dell'Analisi della domanda, è possibile rilevare come occuparsi dei vissuti che organizzano il contesto scolastico consente di trattare l'incontro con le differenze culturali come occasione di sviluppo della scuola e dei suoi clienti.

*Parole chiave:* scuola; dispersione scolastica; eccellenza; integrazione; diversità culturale.

---

\* Psicologa clinica, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda.  
E-mail: [claudia\\_tanga@yahoo.it](mailto:claudia_tanga@yahoo.it)

Tanga, C. (2022). Culture dell'eccellenza e integrazione delle diversità: Un intervento in un liceo romano [Cultures of excellence and integration of diversity: An intervention in a Roman high school]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(1), 75-88. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

## **Premessa**

La scuola pubblica italiana nell'ultimo ventennio si sta confrontando con una società in profondo mutamento; una società in cui sembrano cambiare i riferimenti che contribuiscono a orientare e organizzare il senso di una convivenza produttiva. Le istituzioni che nel secolo scorso hanno avuto un'importante funzione di organizzatori di tal senso (la famiglia, la chiesa, il partito di massa, la fabbrica, oltre alla scuola) sono alle prese a loro volta con una risignificazione della loro funzione a livello sociale.

Pensiamo al mondo del lavoro e alle aspettative a esso legate, una questione in stretto rapporto con le politiche orientanti la formazione. Nel 2000, con riferimento ai cambiamenti socio-economici iniziati nel decennio precedente (affermazione della logica del mercato globale, aumento della popolazione a rischio marginalità, stagnazione del mercato del lavoro e crisi occupazionale), la strategia di Lisbona individuava un nuovo obiettivo per i Paesi membri su cui investire in termini strategici per il ventennio successivo: "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale" (Consiglio europeo di Lisbona, 2000, p. 2). Questo e altri documenti di indirizzo che sono seguiti alla sua pubblicazione mettono in primo piano la necessità di ripensare il rapporto tra lavoro e formazione. Ad avallare questa necessità viene posto il problema di una società in cui i modelli produttivi e di convivenza sono in rapida e continua trasformazione, per cui la formazione e i sistemi che la erogano vanno ripensati in una logica che favorisca l'apprendimento e la formazione permanente per tutti i membri della Comunità europea, promuovendo nel contempo lo sviluppo di una loro domanda in questa direzione (Commissione delle Comunità europee, 2000).

Con l'istituzione della formazione permanente come strategia di sviluppo, la scuola non è più l'unica agenzia formativa riconosciuta, viene formalizzata la possibilità che altri contesti formino e certifichino lo sviluppo di competenze utili alla realizzazione dell'individuo nel contesto sociale e produttivo. Questo pone una prima questione per la scuola pubblica: sarà sempre più rilevante pensare la specificità della sua funzione avendo a mente altri contesti parimenti formativi.

Un indizio dei cambiamenti culturali con cui la scuola si confronta riguarda l'alto tasso di giovani tra 18 e 24 anni che, in possesso al massimo di licenza media, abbandona il percorso scolastico. Tra il 2017 e il 2018, in Italia la percentuale degli abbandoni dei giovani italiani sono stabili al 12% (il dato è superiore alla media europea); aumenta però del 30% in un anno il numero di abbandoni tra giovani nati all'estero (Commissione europea, 2019, p. 8). I dati non sembrano incoraggianti, la motivazione a formarsi sembra un aspetto critico per i giovani e questo sembra tanto più vero quanto più si è estranei al sistema di riferimento culturale che sostiene l'attuale proposta di istruzione nella scuola pubblica. Questo è vero non solo per chi fa riferimento ad altre nazionalità, ma anche per chi proviene da nuclei familiari e contesti che, per diverse ragioni, non trovano riferimenti nei modelli educativi istituzionali e nei valori da essi veicolati.

Lavoro da diversi anni nella scuola pubblica, in particolare in scuole secondarie di secondo grado, che hanno un ruolo chiave nell'orientamento per i giovani che, finito il periodo dell'obbligo scolastico, si confrontano con i propri desideri di sviluppo professionale. Nella scuola secondaria di secondo grado gli studenti si confrontano con il passaggio dal percorso formativo obbligatorio alla formazione come scelta. Si tratta quindi di un contesto interessante per rintracciare indizi sui problemi che si incontrano nel dar senso alla domanda formativa dei giovani.

La mia esperienza in questi anni si è sviluppata attraverso diversi ruoli (assistente specialistica, psicologa, insegnante di sostegno) entro una funzione volta a trattare il problema dell'integrazione della diversità a scuola. Mi confronto con domande di dirigenti, docenti e genitori alle prese con il problema di sostenere la riuscita del progetto formativo di studenti; nella maggior parte di queste situazioni le domande arrivano accompagnate da una diagnosi dell'allievo o con l'ipotesi che possa essercene una da individuare.

Spesso esplorando queste domande è possibile riconoscere un vissuto di impotenza, connesso alla preoccupazione di non riuscire a costruire proposte coinvolgenti o alla lamentela per la mancanza di motivazione degli studenti. Entro un modello individualista delle emozioni, quando cioè si fa riferimento a un esito atteso e le divergenze da tale esito sono lette in termini di scarti da sanare, il vissuto di impotenza è destinato a ripetersi e acuirsi, entro agiti sempre più violenti. Un modello d'intervento attento alle relazioni può occuparsi di tale impotenza, dandole senso entro un processo di conoscenza della simbolizzazione del contesto; nella mia esperienza tale processo consente di costruire una competenza, di docenti e studenti, a desiderare la formazione e a definirne obiettivi. È possibile ridefinire la motivazione nei termini di questa

competenza, per evitare di confondere la motivazione con l'adesione di un individuo a un contesto dato: il rischio qui è di sostituire con le diagnosi il lavoro di traduzione delle finalità formative della scuola in rapporto alla domanda degli studenti. Ciò esacerba conflitti e sfocia in situazioni di *empasse*.

Un esempio. Durante l'anno scolastico vengo consultata, nel ruolo di docente di sostegno, dal consiglio di una classe in cui lavoro. In questa classe 5 allieve su 27 hanno una segnalazione che fa riferimento all'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES)<sup>1</sup>, un piano didattico personalizzato (PDP)<sup>2</sup> già attivo e per tre di loro c'è il rischio di non superare l'anno per le molte assenze accumulate. I docenti hanno proposto vari strumenti per occuparsene, ma il percorso formativo delle allieve non si è giovato delle strategie predisposte; anzi le stesse verifiche programmate, proposte come strategia facilitante, sono state spesso disattese dagli allievi interessati con assenze strategiche. Questo tipo di *empasse* è all'ordine del giorno nell'esperienza dei docenti; in tante situazioni la diagnosi, e gli strumenti pensati a partire da questa, non sembrano bastare a trattare le differenze proposte dagli allievi. Tra l'altro rischiano di passare inosservati aspetti che potrebbero aiutare a capire meglio come orientare l'intervento. Ad esempio in questo caso è interessante la preoccupazione dei docenti per le assenze in corrispondenza della verifica programmata. La verifica potrebbe essere il momento in cui si fa il punto sul raggiungimento di obiettivi condivisi nella relazione, esplorando aspettative e condividendo problemi, ma nel contesto scolastico sembra difficile trasformare la valutazione in verifica.

La valutazione toglie di mezzo la "cosa terza" e trasforma la valutazione stessa in una dimensione duale, ove si agiscono soltanto dipendenza o contro-dipendenza tra chi valuta e chi è valutato. L'apprendimento, vero obiettivo della scuola, viene disatteso e ridotto alla sola relazione duale (Carli, 2017, p. 10).

L'assenza sembra l'unica iniziativa che le allieve riescono a immaginare come risposta al tipo di confronto valutativo proposto dalla scuola riguardo ai problemi d'apprendimento e indizio della fatica a dividerne il senso.

A livello sociale, e questo si riflette anche nel contesto scolastico, assistiamo a crisi di modelli collusivi che hanno caratterizzato lo scorso secolo e a culture produttive e della convivenza in rapida e continua trasformazione (Bonino, 2020; Comunità Europea, 1993); nel contempo si affermano modelli individualistici di lettura della diversità come l'approccio diagnostico, che tratta la diversità presente nei contesti come scarto da un modello atteso. È prevalente la cultura della diagnosi. I dati ci dicono che le diagnosi a scuola sono in costante aumento, così come la tendenza a individuare studenti a cui vengono riconosciuti BES. Rispetto all'anno scolastico 2017/2018 la percentuale di studenti per cui è stata utilizzata la categoria BES è cresciuta del 29% sugli alunni iscritti (+60 mila circa). Negli ultimi due anni, l'incremento maggiore si osserva nella scuola secondaria di secondo grado. In molti casi si tratta di uno svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale (Istat, 2020).

---

<sup>1</sup> Con l'acronimo BES, Bisogni Educativi Speciali, si indica una categoria della Classificazione Internazionale del Funzionamento (International Classification of Functioning - ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Sono definiti come "qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento permanente o transitoria in ambito educativo o di apprendimento, dovuta all'interazione tra vari fattori di salute e che necessita di educazione speciale individualizzata". In Italia la Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", ne riconosce l'esistenza e ne norma le misure di inclusione scolastica. La suddetta Dm 27 dicembre 2012 decreta, e successivamente la Circolare ministeriale n. 8 del 6 Marzo 2013 ribadisce, che l'area dei Bisogni Educativi Speciali comprende: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

<sup>2</sup> L'introduzione del PDP è istituita con il Decreto ministeriale 5669 del 2011 che nell'art. 5 propone: "La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate. Il PDP può essere individuale o anche riferito a tutti gli studenti della classe con BES, ma articolato affinché serva come strumento di lavoro in itinere". Con la Cm n. 8 del 6 Marzo 2013 si specifica che il PDP non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno attivare percorsi individualizzati e personalizzati per tutte le tipologie di BES. Con particolare riferimento alle categorie di svantaggio sociale, culturale e alle difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana; il PDP può essere attivato direttamente dalla scuola, attraverso delibera del consiglio di classe e approvazione del dirigente.

In ambito pedagogico diverse sono le pubblicazioni (D'Alessio, 2014; Medeghini, 2013; Scognamiglio, 2019) che segnalano come critico l'aumento dell'uso della diagnosi a scuola e il proliferare di categorie diagnostiche anche per situazioni che nulla hanno a che fare con problematiche mediche (si veda il caso degli allievi stranieri). Anche in ambito psicologico-clinico c'è chi discute criticamente l'uso della diagnosi (Carli, 2016; Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014; Giovagnoli, Caputo, & Paniccchia, 2015; Paniccchia, 2012a, 2012b; Paniccchia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014;); uno dei problemi messo in luce da questa letteratura, a cui rimandiamo per approfondimenti, è che attraverso il modello diagnostico, che tratta le diversità come scarti da un modello atteso, diventa impossibile conoscere e riconoscere le diversità, usarle per ripensare la scuola, renderla viva in un costante processo di pensiero sull'organizzazione.

### ***Pensare il cambiamento sociale: La funzione della scuola***

L'aumento delle diagnosi a scuola è sentito come problema da chi lavora in questo contesto. Non è inusuale parlare con docenti che faticano a organizzare le proposte di apprendimento in classi in cui gli studenti a cui vengono riconosciuti BES aumentano anno per anno, organizzando categorie sempre più individualizzate; c'è un vissuto di sovraccarico lavorativo e di assenza di risorse sufficienti a trattare una diversità che, se intesa in una logica individualista, sembra moltiplicarsi minacciosamente. D'altro canto, come accennavamo nell'introduzione, nel mandato sociale che sottende l'operato scolastico diventa sempre più rilevante la richiesta all'istituzione scolastica di occuparsi del problema della dispersione scolastica e di allievi che fruiscono del percorso formativo in modo irregolare, che abbandonano precocemente ed escono dal circuito formativo esponendosi al rischio di marginalità sociale (pensiamo al fenomeno dei NEET<sup>3</sup>). Ipotizziamo che questi fenomeni che problematizzano il rapporto tra la scuola e i suoi clienti, possano essere interpretati come indizio di un cambiamento della domanda formativa e delle culture che la orientano, di cui si sa poco e che sarebbe interessante esplorare.

Rintracciamo in Italia, come punto di reperi di questo cambiamento e dell'aspettativa rivolta all'istituzione scolastica, alcune normative promulgate nell'ultimo ventennio che segnano passaggi chiave per il sistema d'istruzione pubblico e ne riorganizzano il mandato sociale. Pensiamo ad esempio alle norme che avviano il processo di autonomia scolastica negli anni '90<sup>4</sup>. Queste riforme sono guidate dall'intento di sostituire un modello di organizzazione scolastica fondato sul centralismo ministeriale, con un modello di scuola-servizio che opera per lo sviluppo dei suoi clienti. L'autonomia delle istituzioni scolastiche secondo queste linee d'indirizzo si sostanzia

nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento (Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, art. 1).

Le indicazioni vanno nella direzione di incoraggiare la scuola a munirsi di strumenti per saper leggere la variabilità della domanda che le viene posta (la specificità dei contesti, la domanda delle famiglie e degli allievi). Si tenta di intervenire su una scuola che da più parti viene segnalata come autoriferita: una scuola in cui i programmi sostituiscono gli obiettivi. Si insiste con il dire che la scuola deve cambiare, ma latitano ipotesi di intervento coerenti con questo problema.

Pensiamo al progressivo aumento nella scuola di studenti provenienti da altri paesi. Il riconoscimento di BES per questi studenti, che pure potrebbe essere utile ad attivare risorse per favorire processi integrativi delle molte differenze culturali presenti nella scuola, sembra tendere invece a risolvere il problema controllando la variabilità in un contesto sociale che vive il cambiamento come disorientante e spaventoso. Il sistema

---

<sup>3</sup> NEET: *Neither in Employment or in Education or Training*, persone non impegnate nello studio, né nel lavoro né nella formazione.

<sup>4</sup> La legge n. 59 del 15/03/1997, che riforma la pubblica amministrazione, e il successivo Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, decreto attuativo dell'autonomia scolastica che conferisce alla scuola autonomia didattica, organizzativa e amministrativa.

d'istruzione è un organizzatore istituzionale che può essere utile a trattare questa variabilità affinché non esiti in marginalità. Serve però un metodo coerente con l'oggetto d'intervento a cui ci avviciniamo, che sappia leggere dinamiche collusive. Renzo Carli e Rosa Maria Paniccia propongono la collusione come "la simbolizzazione affettiva nei confronti di uno specifico contesto, da parte delle persone che a questo contesto partecipano" (Carli & Paniccia, 2002, p. 15). La collusione, proposta come fenomeno che fonda la relazione sociale, è un processo di condivisione emozionata della realtà sociale a cui si partecipa, che attraversa gruppi, organizzazioni e dimensioni culturali (Carli, 2006).

Entro la letteratura che sostiene tale metodo si evidenziano due dinamiche collusive concernenti l'integrazione: integrazione come interdipendenza di differenze o come inclusione di differenze.

L'integrità è data dal riconoscimento delle diversità presenti in un contesto o in un soggetto, e dalla ammissione della loro interdipendenza e necessaria cooperazione. [Nell'integrazione come inclusione di differenze invece] si incorpora, si assimila, si rende uguale a un'integrità già esistente un soggetto ingiustamente escluso. Si fa appello a dei valori, al diritto all'inclusione, alla colpa dell'escludere (Paniccia, 2012a, pp. 98-99).

Si tratta di due differenti mondi emozionali che si traducono in specifiche prassi. Se inclusione e integrazione non sono pensate nelle loro differenze, resta solo l'inclusione, l'unica dinamica collusiva, tra le due, che può esser solo agito emozionale; mentre l'integrazione senza pensiero è impossibile: non a caso la riferiamo a una competenza. Quando inclusione e integrazione non sono pensate, l'inclusione – con la complementare esclusione – prevale nella sua immediatezza (Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014, pp. 66-67).

Resoconterò un intervento in una scuola secondaria di secondo grado, che ci aiuterà a comprendere meglio come occuparsi dell'integrazione delle diversità culturali nella scuola ci riconnetta in modo nuovo al problema della motivazione all'apprendimento.

### ***L'integrazione della diversità a scuola: Una panoramica dello scenario sociale in cui si colloca l'intervento resocontato***

Il caso di cui parlerò riguarda un liceo classico. La crisi del liceo classico è un *leitmotiv* periodicamente ripreso da diversi anni. Il dato delle iscrizioni fa da cartina tornasole: se guardiamo i dati degli ultimi dieci anni vediamo che le iscrizioni al liceo classico diminuiscono: dall' 8,4% dell'anno scolastico 2010/2011 al 6,5% del 2021/2022 (Miur, 2010; Miur, 2021). È interessante che nel contempo gli indirizzi liceali godono di buona salute e alcuni indirizzi a orientamento umanistico, come il liceo delle Scienze umane, stanno invece aumentando i loro iscritti, in contro tendenza rispetto al liceo classico. Dando uno sguardo ad articoli che si interrogano su questa crisi e sul futuro del liceo classico (Cavalli, 2013; D'Ammando, 2014; Piras, 2016) viene in mente che questo indirizzo di studi soffra la fatica di attualizzare la sua funzione e l'utilità delle materie d'indirizzo.

Il liceo classico a partire dalla riforma Gentile (1923) e fino agli anni '60 era l'unica scuola che consentiva l'accesso all'università. Questa identificazione del liceo classico con la scuola volta a preparare la futura classe dirigente del paese è continuata anche successivamente, dopo gli anni '70, mentre l'università diventava di massa e diventava possibile accedervi da altri indirizzi di scuola secondaria di secondo grado. Il liceo classico ha svolto per anni la funzione di formare la classe dirigente del paese. Il sociologo Alessandro Cavalli in un suo articolo nota come questa funzione fosse connessa a una selettività della scuola che spesso avveniva prima di tutto a monte della scelta (Cavalli, 2013). Chi ambiva a professioni prestigiose (avvocati, medici, magistrati, politici) veniva spesso da famiglie in cui i padri ed i nonni avevano fatto la stessa scelta; potremmo dire che provenivano da contesti che culturalmente non erano distanti dai modelli educativi proposti dall'indirizzo di studi. Lo stesso studioso nel corso dello scritto propone anche che a cedere in questi anni sia stata proprio la funzione di riproduzione della classe dirigente a cui il liceo classico sembrava designato. Mi sembra un dato rilevante che gli studi classici, simbolizzati nel passato come proposta formativa che avrebbe consentito l'ascesa sociale formando all'eccellenza, abbiano particolarmente risentito di un calo d'interesse da parte dei giovani e delle loro famiglie. Nella più ampia cornice del problema della dispersione scolastica su cui molto si insiste negli ultimi anni, ciò sembra indicare una crisi della funzione della scuola nella costruzione del futuro

dei suoi studenti e della società: c'è una frattura tra le attese di riuscita delle nuove generazioni e il contesto scolastico.

Penso che la fatica a integrare differenze culturali nel sistema scolastico sia un indicatore importante di tale crisi, ma continua a essere trattato marginalmente ed entro dimensioni valoriali; mentre si insiste su nuovi miti collusivi volti a connettere la scuola con un mondo del lavoro nuovo: globalizzato e informatizzato. Pensiamo alla “scuola delle tre I” (impresa, informatica e inglese) proposta dal governo Berlusconi con la riforma Moratti del 2003, che periodicamente torna alla ribalta. O ancora a modelli imprenditivi della contemporaneità come Jeffrey Preston Bezos, ingegnere informatico ideatore di Amazon, che racconta di aver fondato quest'impero chiuso nel garage di casa sua con un business-plan; una narrazione in cui il contesto accademico di cui aveva partecipato è uno spazio altro, non in rapporto con il desiderio di imprendere e realizzativo. In questi miti ciò che conta è l'applicabilità delle conoscenze nel mondo del lavoro. I desideri e le aspettative di sviluppo da parte delle nuove generazioni sono reificate nella ricerca di lavoro come occupazione o fonte di guadagno economico.

Da più parti viene segnalata la crisi di una scuola che non consente più la mobilità sociale (Censis, 2020; Censis, 2014; Ocse, 2018); nel rapporto “Equità ed Istruzione”, pubblicato dall'Ocse nel 2018, che ha effettuato un'analisi comparata tra 80 Paesi con lo scopo di individuare eventuali connessioni tra la situazione socio economica degli studenti quindicenni e le differenze nelle competenze acquisite durante gli studi, si rileva per l'Italia una stretta correlazione tra livello socio economico di provenienza e livello di istruzione. Le competenze e le capacità acquisite dagli studenti sono fortemente legate alla loro origine, così anche la probabilità di continuare gli studi dopo il diploma è connesso alla fortuna di avere genitori laureati; interpellando gli allievi sulla qualità di vita percepita a scuola (come sono vissuti i rapporti in classe con docenti e con i pari) la percentuale di studenti svantaggiati che dichiara di sentirsi nel suo ambiente a scuola è diminuita dal 2003 al 2015, passando dall'85% al 64% (Ocse, 2018).

Propongo che la possibilità di favorire la mobilità sociale sia in rapporto con la competenza dei contesti scolastici di studiare la specificità dell'attuale generazione di studenti e di pensare le differenze che propongono.

### *Il caso di un liceo romano*

Siamo in un liceo classico situato in un quartiere agiato del territorio romano. Si tratta di una scuola in cui ho lavorato per diversi anni come Assistente Specialistica (AS), un servizio volto a facilitare l'inserimento e l'apprendimento degli studenti con disabilità nella scuola secondaria di secondo grado. La figura dell'AS oltre che a una legge valida su tutto il territorio nazionale, fa riferimento a normative locali, che la regolamentano in modo molto diverso da regione a regione. Una questione aperta riguardo a questa figura professionale è se l'assistenza vada intesa in rapporto al singolo alunno con diagnosi, per compensare le sue carenze, o se concerna il rapporto tra alunno, classe, famiglia e scuola. Permane una declinazione ambigua di questo ruolo: da una parte si pensa di intervenire su individui, dall'altra nei rapporti<sup>5</sup>. Questa figura professionale al momento non richiede una formazione specifica, almeno nel Lazio, ma tanti psicologi si trovano a lavorare in questo ruolo, con l'ipotesi implicita che possano facilitare la socializzazione dell'allievo disabile.

Nella scuola di cui sto resocontando, a partire da questa funzione, negli anni mi sono confrontata con la dirigente su problemi riguardanti l'integrazione degli allievi con disabilità; un punto centrale dell'intervento è stato rileggere i problemi con cui ci confrontavamo come indizi di una difficile convivenza tra la cultura dell'eccellenza – caratterizzante storicamente l'identità del liceo – e la presenza di numerosi studenti con diagnosi di disabilità o con BES.

Negli anni abbiamo ripensato insieme diversi eventi critici emergenti in rapporto all'integrazione delle diversità, come indizi di un cambiamento della domanda rivolta alla scuola e di una crisi organizzativa in atto, segnata da una scissione tra la cultura dell'eccellenza che caratterizza l'istituto e la domanda di integrazione della diversità che l'attualità pone.

---

<sup>5</sup> Per un approfondimento del ruolo di assistente specialistico a scuola e sullo sviluppo di una funzione volta a integrare differenze, rimando ad articoli che trattano l'argomento: Giovagnoli, Caputo, & Paniccia (2015); Paniccia (2012a, 2012b, 2013); Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano (2014).

Riguardo allo specifico intervento di cui vado a resocontare, siamo partite da un problema concernente la presa in carico di allievi con diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), su cui la dirigente mi chiedeva consiglio; mi parlava di un continuo via vai nel suo ufficio di genitori scontenti, perché non ascoltati dai docenti. Sembrava difficile convincere i docenti a occuparsi delle diverse domande e ad attivare PDP per gli allievi con diagnosi di DSA. L'evento critico che portava la dirigente a chiedere consiglio riguardava il fallimento di un ennesimo tentativo di far fronte alla questione: aveva deciso di indire consigli di classe speciali, presieduti da lei, per alcuni allievi con DSA. La proposta era esitata in riunioni infinite e in scontri sempre più accesi, sia tra genitori e docenti che tra docenti. A fallire, insieme con i consigli di classe speciali, era la fantasia, condivisa non solo dai docenti ma anche dalla dirigente, che l'inclusione potesse essere un obbligo: poiché si è obbligati da una legge, riconoscendoci obbligati, si realizzerà. Per altro, il fallimento dell'obbligo è scontato: la fantasia che le emozioni, quindi le dinamiche collusive che attraversano la scuola sulla disabilità, siano controllabili, è destinata a fallire. Ad esempio in questa scuola fallirà la fantasia che si possano correggere emozioni di esclusione e rifiuto, e che i comportamenti di esclusione mutino ribadendo i diritti della persona e l'obbligo di rispettarli. L'alternativa a questa fantasia è che le emozioni di esclusione e inclusione si possano pensare; il cambiamento deriva dal pensiero e non dal controllo.

Quindi l'idea della dirigente di far valere la sua autorità per districare la questione non aveva avuto i risultati sperati. In quell'occasione mi chiedeva modi alternativi per motivare i docenti a occuparsi del problema.

Una delle linee caratterizzanti l'operato di questa dirigente, sin dal suo insediamento, era stata la progressiva attenzione all'accoglienza di ragazzi con diagnosi di disabilità e ai problemi dell'integrazione a scuola. L'introduzione proprio in quegli anni delle normative sui BES<sup>6</sup> poneva la scuola di fronte ad alcune novità e alla necessità di pensarne la declinazione.

La maggiore attenzione all'inclusione della disabilità si inseriva, per questa scuola, in una serie di azioni volte a rinnovare la proposta formativa: la scuola entrava a far parte della rete nazionale dei licei classici; nello stesso periodo venivano introdotti corsi di studio che integravano il percorso classico con una maggiore attenzione alla conoscenza del patrimonio artistico italiano e di lingue utili nel panorama internazionale; si proponevano momenti di incontro intorno alla cultura classica ed al suo contributo alla contemporaneità. Come molti licei a indirizzo classico la scuola si confrontava con una graduale diminuzione del numero degli iscritti; le azioni intraprese intendevano rispondere al problema attraverso una connessione della scuola al contesto esterno nell'ipotesi che questo invogliasse a iscriversi a questo liceo.

La dirigente inoltre si trovava a dirigere un liceo romano conosciuto come un istituto prestigioso, che contava tra i diplomati critici, letterati, artisti, professionisti stimati a livello nazionale. Da quando era arrivata al liceo, aveva proposto l'eccellenza come guida per gli allievi e per il funzionamento organizzativo, guadagnando stima e autorevolezza tra i collaboratori. L'insoddisfazione delle famiglie, la difficoltà a coinvolgere i docenti nell'attuazione delle nuove normative era un evento critico nel funzionamento organizzativo, che allertava la dirigente rispetto agli standard attesi.

L'eccellenza (dal latino *ex-cellere*: spingere/muovere fuori da qualcosa) parla di un modo di simbolizzare i rapporti che propone la riuscita come organizzatore del rapporto. Eccellere è distinguersi, è il potere della diversità. Per la cultura di questa scuola l'eccellenza ha un significato polisemico. C'è il distinguersi come potere individuale di differenziarsi da un contesto sdifferenziante, di separarsene, emergere con le proprie caratteristiche intrinseche; qui distinguersi è un esito che riguarda l'individuo. Poi c'è il distinguersi come potere del contesto di riconoscere differenze al suo interno, per ripensare il contesto stesso e ricostruirlo, muovendolo ogni volta fuori dal rischio di ritualità e mitizzazione; in questo caso parliamo di un processo volto a rendere desiderabile la formazione; un processo che consente di risignificare anche la motivazione all'apprendimento. In questo secondo caso le differenze, non più trattate come caratteristiche dell'individuo e quindi potenzialmente infinite, diventano declinabili come prodotto di un pensiero sulla cornice della relazione organizzativa, e interessanti per chi partecipa allo specifico contesto perché utili a ripensarne gli obiettivi.

---

<sup>6</sup> Siamo negli anni in cui vengono promulgate diverse direttive sui Bisogni Educativi Speciali come la Direttiva sui BES del 27/12/12 e la CM del 6/03/13, due grandi novità di questi interventi è la proposta che anche situazioni di disagio non medicalizzate (come le differenze socio-economiche e culturali) siano prese in carico dalla scuola attraverso interventi formalizzati, ponendo l'accento sulla presa in carico del problema condivisa da parte dei consigli di classe. L'altra è la necessità di declinare gli interventi a partire dalle specificità proposte dagli studenti tradotte attraverso la formula dell'individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti.

La dirigente mi chiede inizialmente di aiutarla a motivare i docenti a interessarsi all'inclusione. La sua richiesta esprime una cultura dell'intervento a contesto dato: ci sono degli esiti previsti a cui assolvere, l'organizzazione e gli individui che ne fanno parte possono essere conformi o meno al loro raggiungimento; l'evento critico dei conflitti tra genitori e docenti e tra docenti stessi, il sottrarsi dei docenti vengono trattati come errori.

Vanno motivati i docenti, si diceva; ma la motivazione non riguarda l'individuo, non ci sono persone motivate, ma relazioni motivanti in cui possiamo trattare i problemi che si presentano come eventi critici<sup>7</sup>, cioè informativi delle dinamiche collusive in atto, per iniziare a individuare risorse volte a pensarle e svilupparle. Si è proposto in questo caso di coinvolgere i docenti che lavoravano in classi dove erano presenti allievi con BES, dichiarando loro il desiderio di capire qualcosa di più dei problemi che vivevano; li abbiamo invitati a scrivere della loro esperienza e dei problemi incontrati nel lavoro con allievi con BES. Era questa la proposta di una relazione diversa da quella obbligatoria, una relazione interessata a esplorare insieme che problema costituisse quello dei BES entro il funzionamento scolastico. È emersa da questi scritti una preoccupazione trasversale e ricorrente: ci si chiedeva come verificare l'apprendimento per questi allievi. La questione della verifica degli obiettivi è una questione interessante per un'organizzazione che pensa di promuovere eccellenza e sembra in questo contesto funzionare come aspetto che muove interesse a pensare. In un momento di cambiamento della domanda che giungeva alla scuola, il rapporto tra cultura dell'eccellenza e disabilità era un rapporto per nulla scontato, che chiedeva spazi per essere pensato.

A partire da questi primi riscontri è stato proposto uno spazio di consulenza sui BES, rivolto a docenti, genitori e allievi; la dirigente, che aveva apprezzato i prodotti dell'intervento psicologico svolto fino a quel momento, mi incarica di progettare e gestirlo. Il progetto ha preso avvio nel 2014 ed è durato 4 anni, con varie vicissitudini che parlano dell'evoluzione del lavoro fatto con la scuola. Il servizio, organizzato nei locali della scuola con cadenza settimanale, è stato presentato attraverso il sito dell'istituto; docenti, allievi e genitori potevano prenotare un appuntamento di consulenza qualora sentissero il desiderio di pensare i problemi incontrati nell'esperienza scolastica, in rapporto ai cosiddetti BES. Il progetto prevedeva a conclusione dell'anno una resocontazione utile a pensare con la dirigente le domande e i problemi proposti allo spazio di consulenza, per sviluppare ulteriormente il servizio e altre eventuali iniziative.

In un primo momento lo spazio è stato utilizzato dai docenti per inviare genitori o allievi con cui si avevano problemi: si trattava di genitori che lamentavano problemi con l'approccio formativo di specifici docenti che non consentiva la riuscita del figlio. La diagnosi, sia per le famiglie che per i docenti, facilitava la trasformazione di desideri in pretese e valutazioni reciproche e rendeva difficile la condivisione di criteri di verifica dell'azione formativa. L'attenzione nella consulenza era rivolta a questi vissuti. In questa prima fase ero io che contattavo le varie figure coinvolte (coordinatori, allievi, docenti), con l'ipotesi di esplorare il problema insieme. Si trattava di un'azione interpretativa<sup>8</sup> volta a sconfiggere le fantasie valutative che mettevano in *empasse* la relazione formativa. In seguito i docenti hanno iniziato a chiedere appuntamenti, presentandosi anche con colleghi con cui condividevano problemi vissuti nel rapporto con le classi in cui lavoravano; sempre di più lo spazio di consulenza è stato utilizzato dai docenti per costruire una competenza a tradurre il mandato d'inclusione in obiettivi, invece che sentirsi obbligati. Anche il PDP invece che come un manuale di istruzioni, è stato trattato come mediatore di un rapporto tra colleghi e con i genitori, utile a capire meglio i problemi affrontati dall'allievo. Via via è emerso un desiderio dei docenti di attrezzarsi per conoscere gli allievi con cui lavoravano. Viene in mente una ricerca volta a esplorare il ruolo della diagnosi a scuola con un gruppo di docenti romani (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello, & Cappelli, 2019) in cui emerge come la cultura diagnostica sia volta a controllare la diversità con cui entra in rapporto. In questa ricerca, affianco a una cultura che vede gli insegnanti mortificati e stretti dall'obbligo degli adempimenti, compare un desiderio dei docenti di un rapporto con una contemporaneità che sfugge.

---

<sup>7</sup> Nel modello teorico a cui faccio riferimento l'evento critico è da intendersi come costruito metodologico e rappresenta il manifestarsi a livello organizzativo del fallimento della collusione. "Per evento critico intendiamo un evento organizzativo (il comportamento di una singola persona o di un gruppo; il determinarsi di relazioni non usuali od inattese; lo scatenarsi di conflitti; il presentarsi di modalità contingenti del funzionamento organizzativo, diverse da quelle previste) che ha il potere di rivelare, di mettere in evidenza quella fenomenologia emozionale collusiva che caratterizza, entro uno specifico momento storico, quell'organizzazione" (Carli, 2007, pp. 200-201).

<sup>8</sup> Per azione interpretativa si intende quell'azione ristrutturante il setting, che lo psicoterapista mette in atto al fine di comunicare al cliente il senso di una specifica situazione della relazione, là dove sia impossibile per il cliente accedere alla funzione di pensiero delle emozioni (Carli & Paniccia, 1983; Carli & Paniccia, 1984).

Ipotizziamo che il problema di questa scuola sia di ridare senso alla formazione in rapporto a un cambiamento del contesto sociale non scontato, da studiare. Un cambiamento, ad esempio, nelle culture dell'appartenenza che organizzano il senso del prestigio e dell'eccellenza in quella scuola.

Parlerò a tal proposito di un caso che prende avvio da una domanda giunta allo spazio di consulenza psicologica rivolto a docenti, allievi e genitori sui problemi connessi ai BES.

La coordinatrice di una classe di IV ginnasio si rivolge allo sportello per chiedere un parere sull'opportunità di attivare un PDP per un'allieva. Mi parla di una ragazza bangladesese, arrivata da piccola in Italia con sua madre, che aveva trovato alloggio e lavoro come colf in casa di una benestante signora dei Parioli. La ragazza viene descritta come un'allieva senza particolari problemi d'apprendimento, ma che rende poco, particolarmente in latino e greco. Difficilmente completa le versioni assegnate o i compiti in classe. La docente racconta che, quando le vengono fatti notare questi problemi, la ragazza inizia a piangere, affermando che avrebbe voluto fare il liceo artistico e che latino e greco non la interessano. Il consiglio di classe è diviso: alcuni vorrebbero consigliare alla madre di cambiare scuola all'allieva, altri suggeriscono un PDP, anche per supportare la ragazza nel passaggio alla nuova scuola. "Provare un PDP" in questa scuola parla di una cultura che si pone il problema di integrare le differenze, implicandosi nella ricerca di strumenti utili. A sostegno del PDP, la coordinatrice ipotizza un rapporto tra le difficoltà incontrate dall'allieva nel latino e greco e il suo essere migrante; non riesce però a trovare supporto nei fatti. Mi dice che la ragazza è in Italia da quando era piccola, parla bene l'italiano, ha amicizie con coetanei italiani, in classe ha rapporti significativi con i compagni. La coordinatrice di classe è titubante rispetto all'opportunità di occuparsi di questa questione mobilitando nella scuola risorse volte all'integrazione della diversità. Si rivolge allo spazio di consulenza con la fantasia di trovare uno specialista che possa convalidare le categorie, trattate come sintomi, che consentirebbero l'attivazione di un percorso individualizzato per l'allieva. La docente, nel trattare il problema d'apprendimento con l'allieva in questione, individua nell'essere migrante un indizio, ma questo indizio sembra scarsamente informativo per la scuola, lì dove è trattato attraverso un modello diagnostico che lo riduce a un fatto, mettendo a carico dell'individuo la diversità. Nello spazio di consulenza psicologica la domanda portata dalla coordinatrice della classe è trattata come proposta di relazione, informativa del modo con cui i docenti della classe e la coordinatrice simbolizzano le differenze culturali proposte dall'allieva alla scuola. Per questi docenti "migrante" rappresenta un fattore di rischio riconducibile a differenze culturali che ostacolano la costruzione di rapporti significativi e a una scarsa comprensione della lingua. In questo contesto cogliendo il titubare della docente riusciamo a dirci che "migrante" trattata come categoria acontestuale non sembra aiutarci e che per orientarsi potrebbe essere utile recuperare il senso che la scelta della scuola ha per la ragazza bangladesese e la sua famiglia. Attraverso incontri e telefonate con la famiglia dell'allieva emerge gradualmente la rilevanza di rapporti affettuosi che orientano il senso dell'essere migrante e il senso di appartenenza al paese di approdo. Emerge ad esempio la funzione della datrice di lavoro, una signora senza figli che ha in un certo senso adottato la coppia madre-figlia, aiutandola anche a orientarsi nella nuova cultura, e che ha consigliato la scelta di quel liceo come la più adatta a garantire un futuro per la ragazza. Per la datrice di lavoro, "migrante" rappresenta una condizione di rischio nella costruzione di un futuro solido, nella fantasia che chi è esposto a questo rischio (il migrante), non desideri altro che esser messo su un binario sicuro. L'essere migrante si profila come senso emozionale che questo evento ha nel contesto di rapporti della ragazza, ad esempio fonda un desiderio di appartenenza per chi ha deciso di investire in questo rapporto: la signora, la madre, l'allieva e la scuola. Il problema sembra porsi quando questo desiderio di partecipare di quell'appartenenza, di farne una appartenenza eccellente, desiderabile, si fonda in una adesione conformista all'idea degli studi classici come scontatamente utili alla riuscita sociale. Una cultura che non si interroga, per esempio, sul senso che ha per gli interlocutori in quel preciso contesto la conoscenza classica, né sugli obiettivi condivisibili. Emerge parlando con l'allieva che il suo rifiuto delle materie classiche e il desiderio di "migrare" verso altri istituti (il liceo artistico) parli di un desiderio creativo che non sembra trattabile nella dimensione conformista che in quel momento sostiene la scelta degli studi classici. Condividere questi aspetti con la coordinatrice e il consiglio di classe ha consentito ai docenti di incuriosirsi rispetto al desiderio verso le materie artistiche proposto

dall'allieva, di inventare iniziative volte a continuarne una esplorazione, a renderne possibili connessioni con la proposta formativa dell'indirizzo classico.

## **Conclusioni**

Questo caso dialoga in modo interessante con i dati di una ricerca che ha esplorato i vissuti di un gruppo di Italiani all'estero rispetto alla loro esperienza di mobilità, per individuare le dinamiche collusive da essi condivise (Bucci, Giuliano, Falanga, & Giornetti, 2020). Nella ricerca i vissuti dei partecipanti riguardo la mobilità internazionale si organizzano in una cultura locale<sup>9</sup> molto complessa, una complessità connotata da diverse dimensioni collusive che parlano di desideri di riuscita e appartenenza sociale. I dati della ricerca individuano una prima dimensione culturale che mette al centro l'appartenenza, come attesa di inclusione nel nuovo contesto: l'appartenenza, in questo caso, è il punto di arrivo agognato, entro un bisogno di assimilazione che metta al riparo dall'imprevedibilità dei rapporti; ciò ricorda le culture dell'integrazione a scuola connesse all'uso del modello diagnostico.

Contrapposta a questa dimensione culturale, ne troviamo due in cui l'appartenenza è invece simbolizzata come punto di partenza per uno sviluppo. Nel primo caso la mobilità è rappresentata come modo per perseguire buoni risultati, fare carriera; qui l'eccellenza è rappresentata come un modello di successo che si sente condiviso con il sistema sociale. Viene alla mente la scelta del liceo classico per il gruppo di donne del caso resocontato, una scelta rappresentata come modo per fondare un'appartenenza al nuovo contesto vissuta come desiderabile ed eccellente. Al contempo la scontatezza con cui l'adesione a questo modello di eccellenza viene assunto non favorisce la possibilità che il senso dell'appartenenza diventi vitale, animato da un desiderio, motivante. Anzi, viene vissuto come obbligante. Nel secondo caso l'esperienza di mobilità si organizza intorno alla possibilità di fare della propria diversità culturale un problema su cui interrogarsi. Emerge qui la complessità dell'integrazione di esperienze, culture, identità e obiettivi, e la questione di tenere insieme il desiderio di valorizzare le proprie specificità culturali con il desiderio di incontrare culture diverse. Nel caso discusso in questo scritto, questo repertorio non è immediatamente evidente ma emerge nella sua rilevanza lentamente, attraverso il lavoro di consulenza che propone di esplorare il significato emozionale che l'essere migrante ha nei rapporti tra scuola, allieva e famiglia; questo lavoro consente di cogliere negli agiti della ragazza nei confronti delle lingue e della cultura classica (che per il contesto di provenienza dell'allieva non sono affatto "classiche") un desiderio di sperimentare rapporti creativi. L'intervento psicoanalitico consiste nel costruire un contesto di relazioni dove sia possibile nominare le attese nei confronti del contesto formativo e i vissuti che accompagnano l'esperienza: il senso dell'esperienza formativa diventa così un oggetto intorno al quale i vari interlocutori coinvolti possono ricostruire significati intorno all'esperienza migratoria e viceversa. Non sarà importante se la ragazza rimarrà al liceo classico o se deciderà di frequentare l'artistico; rilevante sarà se questa scelta potrà essere costruita entro rapporti significativi, motivanti, capaci di dare senso ai suoi vissuti.

Nel caso resocontato la difficoltà dell'allieva a investire di significati creativi e desiderabili il percorso di studi classici è una questione che può essere interessante per la scuola alle prese con il problema del continuo calo di iscrizioni e con un tentativo di rinnovamento volto a intercettare nuove domande.

Dicevamo, a introduzione dello scritto, come la motivazione a formarsi sembri un aspetto critico per i giovani e che questo è tanto più vero quanto più provengono da contesti familiari e di vita che propongono un'estraneità rispetto ai sistemi di riferimento culturale che sostengono l'attuale proposta di istruzione. C'è altresì una domanda nei confronti della scuola pubblica che andrebbe colta e che si esprime come bisogno di ricostruzione di senso dell'esperienza sociale e formativa. Questa questione è interessante per la scuola, a sua volta alle prese con una risignificazione della sua funzione nel contesto sociale via via che esso muta, per esempio con l'incrementarsi delle differenze culturali al suo interno. Un contributo utile in questa direzione può essere dato dall'intervento psicoanalitico fondato su modelli interpretativi del rapporto individuo-contesto. Abbiamo visto

---

<sup>9</sup> Nel modello teorico dell'Analisi della domanda, che regge il metodo di Analisi emozionale del testo (AET) con cui è stata condotta la ricerca citata, "la Cultura Locale è il processo collusivo proprio del contesto in cui si interviene" (Carli & Paniccchia 2002, p. 17). Ci si riferisce quindi alla simbolizzazione emozionale condivisa che caratterizza un gruppo sociale nei confronti di uno specifico contesto, che si articola in più dimensioni collusive in rapporto tra loro. Per un approfondimento sull'AET si rimanda a Carli & Paniccchia (2002).

nella resocontazione dell'intervento come la proposta di pensare le differenze culturali in una cornice relazionale possa proporsi come limite utile, alternativo a inseguire differenze individuali potenzialmente infinite. Nel caso della studentessa, "migrante" utilizzato come categoria diagnostica risulta insufficiente, non orientante. È stato determinante piuttosto domandarsi che senso avesse per quelle persone l'essere migrante; che senso avesse in quei sistemi di relazioni. Se ci si occupa delle dimensioni simboliche, dei vissuti che costruiscono collusivamente il contesto scolastico, l'incontro con le differenze culturali può costituire per la scuola un'occasione per ripensare i suoi modelli culturali, ridandogli senso alla luce delle nuove domande e mutamenti di contesto.

### Bibliografia

- Ambrosino, S., Di Stasio, S., Leone, L., Mejdaj, D., Naruli, M., Propersi, G., & Soraci, E. (2020). Il mandato sociale della scuola dagli anni Venti del '900 ad oggi: Una proposta esplorativa [The social mandate of the school from the 1920s to the present day. An exploratory proposal]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 8(2), 87-97. Retrieved from [www.quadernidipsicologiaclinica.it](http://www.quadernidipsicologiaclinica.it)
- Bonino, E. (2020). Le lezioni Politiche della Pandemia [The Political Lessons of the Pandemic]. *Quaderni del CNEL, Numero Speciale: Il mondo che verrà. Interpretare e orientare lo sviluppo dopo la crisi sanitaria globale*, 27-34. Retrieved from <https://www.cnel.it/Comunicazione-e-Stampa/Notizie/ArtMID/694/ArticleID/1196/%E2%80%99CIL-MONDO-CHE-VERR192%E2%80%9D-LIBRO-DEL-CNEL-CON-I-CONTRIBUTI-DI-ECONOMISTI-POLITICI-E-GIURISTI>
- Bucci, F., Giuliano, S., Falanga, R., & Giornetti, A. (2020). Miti e risorse della mobilità in Europa: Una ricerca sul significato culturale della mobilità in un gruppo di cittadini italiani residenti all'estero. [Myths and resources of mobility in Europe: A research on the cultural meaning of mobility in a group of Italian citizens residing abroad]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 15(1), 69-94. doi:10.14645/RPC.2020.1.79
- Carli, R. (2006). La collusione e le sue basi sperimentali [Collusion and its experimental basis]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2/3, 179-189. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R. (2007). Notazioni sul resoconto [Report notations]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 200-201. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [Diagnose or intervene]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from [www.quadernidipsicologiaclinica.it](http://www.quadernidipsicologiaclinica.it)
- Carli, R., Dolcetti, F., Giovagnoli, F., Gurrieri, R., & Paniccchia, R.M. (2015). La cultura locale del Servizio di assistenza specialistica nelle scuole della Provincia di Roma [The local culture of the special assistance service in schools of the Province of Rome]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 16-32. Retrieved from [www.quadernidipsicologiaclinica.it](http://www.quadernidipsicologiaclinica.it)
- Carli, R., & Paniccchia R.M. (2002). *L'Analisi emozionale del testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The emotional analysis of the text: A psychological tool for reading texts and speeches]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2017). Il cammino delle idee [The path of ideas]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 3-12. Retrieved from [www.quadernidipsicologiaclinica.it](http://www.quadernidipsicologiaclinica.it)
- Cavalli, A. (2013). *Non basta difendere il liceo classico* [It is not enough to defend the classical high school]. Retrieved from <https://www.rivistailmulino.it/a/non-basta-difendere-il-liceo-classico>
- Censis (2014). *I vuoti che crescono: Un mese di sociale* [The voids that grow: A month of social]. Milano: Franco Angeli.
- Censis (2021). *La scuola e i suoi esclusi. Italia sotto sforzo: Diario della transizione 2020/21* [The school and its excluded. Italy under effort: 2020/21 transition diary]. Retrieved from <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi>

- Consiglio Europeo di Lisbona (2000). *Conclusioni della Presidenza, 23-24 marzo* [Conclusions of the Presidency, 23-24 March]. Retrieved from [https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/lisbona2000.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf)
- Commissione delle Comunità Europee (1993). *Crescita, Competitività, Occupazione: Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco* [Growth, Competitiveness, Employment: The challenges and the ways forward to enter the 21st century. White Paper]. Retrieved from <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/4e6ecfb6-471e-4108-9c7d-90cb1c3096af>
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* [Memorandum on education and lifelong learning]. Retrieved from [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf)
- Commissione Europea (2019). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione: Italia* [Monitoring report of the education and training sector: Italy]. Retrieved from [https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf)
- D'Alessio, S. (2014). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia: Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies [The regulations on special educational needs in Europe and in Italy: Towards inclusive education? The perspective of Disability Studies]. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e BES: Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 217-244). Roma: Anicia.
- D'Ammando, L. (2014). *Ridateci il liceo classico* [Give us back the classical high school]. Retrieved from <https://www.ilfoglio.it/articoli/2014/11/17/news/ridateci-il-liceo-classico-78479/>
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59” [“Regulation containing rules on the autonomy of educational institutions, pursuant to art. 21 of the law of 15 March 1997, n. 59”]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- Giovagnoli, F., Caputo, A., & Panicia, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione. [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. doi: 10.14645/RPC.2015.1.558
- Istat (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità: A.S. 2019-2020*. [The scholastic inclusion of pupils with disabilities: A.Y. 2019-2020] Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa” [“Delegation to the Government for the conferral of functions and tasks to the regions and local bodies, for the reform of the Public Administration and for administrative simplification”]. Retrieved from <https://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm>
- Medeghini, R. (2013). Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso “Disability Studies Italy” [Which inclusion? What services in the inclusive perspective? A reading through “Disability Studies Italy”]. In R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, & A. Nuzzo (Eds.), *Inclusione Sociale e disabilità: Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi* (pp. 27-38). Trento: Erikson.
- Miur (2010). *Focus in breve sulla scuola: Le iscrizioni alla nuova scuola superiore A.S. 2010/2011* [Focus on the school in brief: Enrollment in the new high school A.S. 2010/2011]. Retrieved from [https://www.istruzione.it/archivio/allegati/notiziario\\_iscritti\\_10\\_5\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/archivio/allegati/notiziario_iscritti_10_5_10.pdf)

- Miur (2011). Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 [Ministerial Decree 12 July 2011, n. 5669]. Retrieved from [https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/prot5669\\_11.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf)
- Miur (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012*. “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” [Ministerial Directive 27 December 2012. “Intervention tools for pupils with special educational needs and territorial organization for school inclusion”]. Retrieved from [https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/368339](https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/368339)
- Miur (2021). *Dati Iscrizioni 2021/2022* [Registration Data 2021/2022]. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+iscrizioni+2021-2022.pdf/89702e0a-b1c0-1394-4e06-b85dc28ff2da?version=1.0&t=1611660094312>
- NESET II (2017). *The role of education for social inequality in modern societies (with a special perspective on EU Member States)*. NESET II ad hoc question, No. 5. Retrieved from <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/The-role-of-education-for-social-inequality.pdf>
- Ocse (2018). *Equity in education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Retrieved from <https://www.oecd.org/publications/equity-in-education-9789264073234-en.htm>
- Paniccia, R.M. (2012a). Psicologia clinica e disabilità: La competenza nell’integrare le differenze [Clinical psychology and disability: Competence in integrating differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 92-110. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/>
- Paniccia, R.M. (2012b). Gli assistenti all’autonomia e all’integrazione per la disabilità a scuola: Da ruoli confusi a funzioni chiare [Assistants autonomy and integration for disability at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2013). Individuo e individualismo come categorie emozionali entro una cultura della convivenza che propone rischi di emarginazione [Individual and individualism as emotional categories in a culture of living together with risk of isolation]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 26-37. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (2014). Famiglie con un figlio disabile: La domanda nei confronti dei servizi e della psicologia [Families with a child with a disability: The expectations toward services and psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 84-107. doi: 10.14645/RPC.2014.2.514
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., Donatiello, G., & Cappelli, T. (2019). La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani [The growth of diagnosis at school: research by a group of Italian teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 14(1), 61-94. doi:10.14645/RPC.2019.1.764
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L’assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.it>
- Piras, M. (2016). *Il mito del Liceo Classico* [The myth of the classical high school]. Retrieved from <https://www.leparoleele cose.it/?p=24662>
- Scognamiglio, C. (2019). Il paradosso dell’inclusione che esclude [The paradox of inclusion that excludes]. *Micromega, Almanacco della scuola*, 5, 48-54.