

Some thoughts on the training model organized on assessment and diagnosis in the school context

Simone Valentini*

Abstract

The school and its clients, pupils, and families are facing critical change. The presence of foreign students and cultural diversity is growing. These changes are accompanied by an exponential growth in the use of diagnoses, with the production of an almost infinite descriptive taxonomy: disabilities, learning difficulties, and cultural differences blend, all becoming deficits. Without a clear definition of the problems that the school context, as a system of productive relationships, is facing, one moves towards confusion that leads to placing the cause of every complex educational relationship on the individual pupils, with the production of an infinite number of deficit certificates. In this scenery, diagnosis becomes a tool for activating resources, with the imagination - starting from those - of being able to solve a vast range of problems which, upon closer inspection, are problems of coexistence. This dynamic makes it difficult for the school to think about its complexity, causing it lose sight of its mandate: to train to the wider social context, grasp its changes, and promote them. In this work, an intervention proposal is made which uses the reference to a psychology of the individual-context relationship, based on the hypothesis of the unconscious collusive dynamic that organizes the social and organizational relationship in the school, useful for reading the changes taking place and promoting its objectives of development.

Keywords: evaluation culture; diagnosis; inclusion; intervention on the individual-context collusive relationship.

* Clinical Psychologist, PsyD Student in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand.
E-mail: simone.valentini1@gmail.com

Valentini, S. (2022). Alcune riflessioni sul modello formativo organizzato sulla valutazione e la diagnosi nel contesto scuola [Some thoughts on the training model organized on assessment and diagnosis in the school context]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(2), 59-73. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Alcune riflessioni sul modello formativo organizzato sulla valutazione e la diagnosi nel contesto scuola

Simone Valentini*

Abstract

La scuola e i suoi clienti, alunni e famiglie, stanno affrontando un cambiamento critico. Crescono la presenza di alunni stranieri e le diversità culturali. A tali cambiamenti si accompagna una crescita esponenziale del ricorso alle diagnosi, con la produzione di una tassonomia descrittiva pressoché infinita: disabilità, difficoltà di apprendimento, differenze culturali si confondono, diventando tutte deficit. Senza una chiara definizione dei problemi che il contesto scuola, come sistema di relazioni produttive, sta affrontando, si va verso una confusione che porta a mettere a carico dei singoli ragazzi la causa di ogni rapporto educativo difficile, con la produzione di un numero infinito di certificazioni su deficit. In questo scenario la diagnosi diventa uno strumento per attivare delle risorse, con la fantasia – a partire da quelle – di poter risolvere una vasta gamma di problemi che, a ben vedere, sono problemi di convivenza. Tale dinamica rende difficile per la scuola pensare alla propria complessità, facendole perdere di vista il suo mandato: formare in rapporto al contesto sociale più ampio, cogliendone i cambiamenti e promuovendoli. In questo lavoro viene fatta una proposta di intervento che utilizza il riferimento a una psicologia della relazione individuo-contesto, fondata sull'ipotesi della dinamica collusiva inconscia che organizza la relazione sociale e organizzativa nella scuola, utile a leggerne i cambiamenti in atto e promuoverne obiettivi di sviluppo.

Parole chiave: cultura valutativa; diagnosi; inclusione; intervento sulla relazione collusiva individuo-contesto.

* Psicologo clinico, Specializzando in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. Email: simone.valentini1@gmail.com

Valentini, S. (2022). Alcune riflessioni sul modello formativo organizzato sulla valutazione e la diagnosi nel contesto scuola [Some thoughts on the training model organized on assessment and diagnosis in the school context]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(2), 59-73. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Premessa

Il mandato sociale della scuola dell'obbligo è caratterizzato da un'antinomia: riprodurre cultura, ovvero educare, e promuovere cultura, ovvero istruire. In Italia la storia più che centenaria della scuola ha visto il prevalere della prima finalità; oggi se ne constata un rischio di fallimento (Paniccchia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello, & Cappelli, 2019).

I clienti della scuola, alunni e famiglie, presentano infatti cambiamenti critici. Crescono la presenza di alunni stranieri e, con loro, le diversità culturali di cui sono portatori; parallelamente aumentano¹ le diagnosi, tra cui quelle di deficit intellettivo, presenti in misura massiccia negli istituti professionali, tradizionalmente frequentati dagli studenti meno acculturati (MIUR, 2014; Servizio Studi della Camera dei Deputati, 2018). L'intervento diagnostico sui singoli alunni, insieme all'idea che gli stessi vadano formati e valutati uno per uno, fuori da una considerazione delle problematiche inerenti il contesto scuola e le culture che lo organizzano, sono esempi di scissione tra individuo e contesto che rendono critica sia l'interpretazione dei problemi vissuti, sia un loro trattamento. L'attività diagnostica – che presenta peraltro molti falsi positivi (Paniccchia et al., 2019) - rafforza la cultura individualistica del contesto scuola dove, più che di gruppo (insegnante o classe), spesso si ha la sensazione che si parli di sommatoria di individui.

Per gli allievi prevale l'ottica individualistica dei BES²: sono considerati come singoli individui, portatori di specificità e deficit. Si ignora l'esperienza scolastica vissuta nelle sue componenti fondamentali di apprendimento e socializzazione, non riducibile alle sole caratteristiche cognitive dei singoli ragazzi, ma calata dentro la relazione collusiva, dunque emozionata, tra ragazzi, tra ragazzi e insegnanti, tra insegnanti e tra insegnanti e genitori (Carli, 2020).

Questa visione cresce insieme alle diagnosi di cui molti allievi sono fatti oggetto (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; MIUR, 2014; MIUR, 2017). Nel campo degli addetti ai lavori numerosissime sono le pubblicazioni sui BES (Di Nuovo, 2018; Gasperi, 2016; Ianes, 2013; Ianes & Cramerotti, 2012, 2013): ci si spiega questa crescita dicendo che non si tratta tanto di un aumento di quadri diagnostici, quanto piuttosto dell'affinarsi della diagnosi, legata a una maggiore attenzione rivolta agli allievi (MIUR, 2019). Si afferma, così, che l'individuazione dei bisogni speciali di ciascun allievo allontani lo stigma e la medicalizzazione invasiva, in nome di una prospettiva volta all'inclusione.

Nel nostro Paese la parola inclusione ha sostituito quella di integrazione a partire dalla prima metà degli anni '90. Mentre l'integrazione prevedeva una partecipazione di tutti al contesto scuola, ognuno considerato nella propria singolarità, l'inclusione viene a configurarsi come il valorizzare un adattamento dei singoli a criteri, parametri e standard propri di una presunta normalità.

Tali indirizzi e valori vengono promossi in un'Italia che nell'integrare le diversità nella scuola era all'avanguardia fin dagli anni '70. Basti pensare alle forti rivoluzioni culturali volte a realizzare una scuola aperta a tutti, come alternativa a una scuola, quella fascista, interessata soprattutto a omologare³ i cittadini italiani, ad esempio attraverso la pagella e il voto in condotta, simboli di quanto l'alunno stava vicino o si discostava dalla norma. L'inserimento della disabilità nella scuola pubblica negli anni '70 rappresenta un

¹ Negli ultimi anni abbiamo assistito a una sempre maggiore proliferazione delle diagnosi; si pensi, ad esempio, a un recente documento del MIUR (2019) in cui si attesta che il numero di alunni con diagnosi di DSA sul totale dei frequentanti è complessivamente passato dallo 0,7% dell'anno scolastico 2010/2011 al 3,2% dell'anno scolastico 2017/2018. Le diagnosi sono utilizzate sia nelle situazioni di disabilità, sia in situazioni definibili come disagio sociale o comportamenti devianti dal conformismo scolastico. Sembra andare in questa direzione anche l'introduzione dei BES (Bisogni Educativi Speciali) che, se da una parte hanno la funzione di riconoscere che la scuola è sempre in rapporto a differenze tra gli alunni (Ianes, 2013), dall'altra rischiano di diagnosticare qualsiasi problema di convivenza che si presenti nella scuola.

² Due anni dopo la Legge 8 ottobre 2010, n. 170 introduce nella scuola la diagnosi di disturbo specifico di apprendimento (DSA) e con la Direttiva MIUR del 27/12/2012 si definiscono con il termine di bisogni educativi speciali (BES) tutti i problemi connessi all'integrazione degli alunni con diagnosi di disabilità e di DSA, ma anche con situazione di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (Ambrosino et al., 2020).

³ Gentile, citato dalla storica Monica Galfrè, sosteneva: "Prima che altrove nella scuola, specchio verace della rinnovata coscienza nazionale, debbono inculcarsi il rispetto della legge, l'ordine, la disciplina, l'obbedienza illuminata sì, ma cordiale e devota all'autorità statale" (Galfrè, 2017, p. 54).

evento di forte cambiamento: da una parte le persone con handicap cominciano a frequentare le classi normali⁴; dall'altra si aboliscono voti⁵ e pagelle per disconfermare quella cultura scolastica in cui il voto veniva visto – quasi in modo naturale - come l'unico motore della motivazione degli allievi in rapporto all'apprendimento⁶ (Ambrosino et al., 2020).

Nel '92, con la promulgazione della legge n. 104 del 5 febbraio per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate⁷, si assiste a un cambiamento: si introducono il PEI e i programmi differenziati. Il diploma delle persone con disabilità perde valore legale, diventando un attestato di crediti formativi con la mera funzione di certificare l'adempimento all'obbligo scolastico.

Con l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) del 2001 si arriva poi ai BES. Oggi la diagnosi è diventata, nelle scuole, uno strumento con cui attivare risorse (umane, economiche) in situazioni critiche, entro l'equazione emozionata che più risorse consentano di risolvere tali criticità. Pensiamo, per esempio, a come la diagnosi sia diventata un modo per eludere il conflitto tra docenti e famiglie: la scuola richiede la diagnosi per gli allievi, le famiglie considerano l'attivazione di una certificazione una forma di attenzione personalizzata della scuola nei riguardi del proprio figlio, appellandosi talvolta alla certificazione come a un diritto di visibilità per il proprio ragazzo. Il deficit ha preso il posto del conflitto (Paniccia et al., 2019). Queste dinamiche rendono difficile per la scuola pensare alla propria complessità, rischiando di farle perdere di vista il suo mandato: formare in rapporto al contesto sociale più ampio, cogliendone i cambiamenti e promuovendoli. Barbagli e Dei (1969) proponendo di studiare le funzioni assunte dagli insegnanti nella società degli anni '60 ne rivelavano la dimensione sostanzialmente conservatrice. Potremmo leggere le valutazioni diagnostiche a scuola come un modo agito per ristabilire un conformismo che si sente perduto.

Sembra difficile uscire dalla logica che considera la disabilità (o qualsiasi altro problema identificato come BES) come un deficit individuale da risolvere con interventi compensativi e riabilitativi, attraverso strumenti medici, diagnostici, economici e assistenziali. Lo stesso concetto di diritti umani, su cui si fonda il diritto all'inclusione, nasconde una pluralità di punti di vista spesso contrastanti gli uni con gli altri (D'Alessio, 2013; Vadalà, Medeghini, & D'Alessio, 2013).

In questo scenario, l'intervento psicologico si confonde, e spesso si esaurisce, con la diagnosi. Certamente l'introduzione del DSM (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali) nelle prove per l'esame di stato abilitante alla professione psicologica (1992) ha giocato un ruolo importante in questo processo di assimilazione. L'uso improprio del DSM ha portato verso l'appiattimento della formazione clinica degli psicologi entro una mimesi con l'operare diagnostico dello psichiatra (Carli, 2016). Con la valorizzazione dei quadri sintomatologici e l'eliminazione del vissuto del paziente, la psicologia si allontana dal riconoscere la possibilità di essere una scienza della relazione in grado di leggere e intervenire su problemi di convivenza.

Il paradigma neuroscientifico divenuto egemonico riconfigura in termini individualistici anche la socialità, che diventa sommatoria di comportamenti individuali, a fondamento biologico, mentre perde di rilevanza una riflessione sulle dinamiche collusive⁸ fondanti i contesti e la possibilità di ripensarli.

⁴ La legge n. 118 del 30 marzo 1971 introduce per la prima volta l'istruzione obbligatoria nelle classi normali della scuola pubblica per i minori invalidi civili, abolendo le scuole speciali per i portatori di handicap e facendo riferimento a un principio di integrazione cosiddetta trasversale.

⁵ Il voto in condotta rimane in vigore nella scuola di secondo grado, che prevede una votazione minima di 8/10 in condotta per accedere all'anno successivo.

⁶ Si vedano in proposito le ipotesi proposte in Modelli di valutazione scolastica (Lo Cascio et al., 1979), ove si mette in evidenza come il voto agisca come dimensione selettiva, senza assolvere alla funzione di feedback sulle modalità di svolgimento di un compito e sulle modifiche che si potrebbero utilmente apportare per raggiungere gli obiettivi formativi. A esso è affidata una valenza pragmatica di classificazione e selezione.

⁷ Nel Documento recepito dal Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi nella seduta del 26 febbraio 2016 si legge che i Bisogni Educativi Speciali (BES) sono quelle particolari esigenze educative che possono manifestare gli alunni, anche solo per determinati periodi, «per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta» (Direttiva Ministeriale del 27.12.2012). Tale Direttiva riassume i BES in tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità (tutelati dalla legge 104/92), quella dei disturbi evolutivi specifici (tra i quali i DSA, tutelati dalla legge 170/2010, e per la comune origine evolutiva anche ADHD e borderline cognitivi), e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

⁸ Carli e Paniccia definiscono la collusione quale “simbolizzazione emozionale del contesto, da parte di tutti quelli che lo condividono” (Carli & Paniccia, 2003).

Un recente evento ha mostrato la necessità di avere modelli per leggere e intervenire sulle dimensioni collusive di convivenza nei sistemi produttivi. Si tratta della pandemia e in particolar modo del lockdown, che ha confrontato tutti i sistemi organizzativi e sociali, anche le scuole quindi, con l'interruzione di diversi assetti collusivi. La scuola ha colto che questa volta il problema era di contesto: tutti, grandi e piccoli, allievi, docenti, famiglie e contesto sociale hanno vissuto nella pandemia un evento traumatico.

Quel tipo di psicologia che si colloca nell'ambito degli interventi rivolti all'individuo, finalizzati a promuoverne uno sviluppo ideale e acontestualizzato (Caniglia, 2018; Flamini & Pellicciari, 2015; Garel, 2010; Goussot, 2015; Medeghini, 2013) rischia di perdere un'occasione molto importante: quella di aiutare i contesti scolastici a ripensarsi, leggendo e intervenendo sui problemi che sono sentiti come cogenti e rilevanti in questo particolare momento storico.

In questo lavoro viene fatta una proposta di intervento che utilizza il riferimento a una psicologia della relazione individuo-contesto fondata sull'ipotesi della dinamica collusiva inconscia che organizza la relazione sociale e organizzativa, utilizzando l'occasione offerta dalla pandemia e dalle problematiche (vecchie e nuove) che la stessa ha illuminato per promuovere una riflessione sulla criticità della cultura della valutazione e della diagnosi con la quale la scuola continua a rispondere alle diverse criticità che incontra, promuovendo invece inediti percorsi di sviluppo orientati dalla domanda del cliente.

L'intervento psicologico a scuola durante l'emergenza Covid-19: Quale intervento?

Nel 2020 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP) firmano un accordo⁹ che consente a tutte le scuole pubbliche di ogni ordine e grado di presentare domanda per i fondi stanziati relativi al supporto psicologico nella scuola. Le scuole che lo desiderano possono chiedere accesso a tali fondi. Ogni scuola interessata pubblica successivamente avvisi secondo le modalità consentite. In questo accordo, la proposta da parte del CNOP è che lo psicologo possa garantire un supporto psicologico al personale scolastico, agli studenti e alle famiglie, per far fronte a traumi e disagi derivati dall'emergenza pandemica.

Perché è necessario introdurre lo psicologo nella scuola, in rapporto alle vicende intercorse con la pandemia? Ritengo che tale interrogativo sia utile per iniziare a orientarsi rispetto a questa convocazione. Nel protocollo di intesa tra CNOP e MIUR si parla di fornire "un supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche" (2020). Supportare¹⁰, parola composta dalla particella *sub* che vale per "sotto" e *portare*: "portare dal basso", ma anche "reggere". La proposta simbolica organizzante l'ingresso della psicologia nella scuola durante la pandemia Covid-19 è quella di supportarla, ovvero orientarla nell'interpretazione dei problemi vissuti nel rapporto con i propri clienti.

La pandemia ci ha confrontati con forti emozioni: da un lato ci ha mostrato una scienza medica impotente e impreparata ad affrontare un virus sconosciuto. Dall'altro ci ha fatto sperimentare problematiche inedite nelle relazioni: l'altro, chiunque esso fosse, diventava un nemico. Ci siamo resi conto - in modo più evidente con la seconda fase della pandemia, quella della convivenza con il virus - che nemico poteva diventare anche l'altro a noi molto vicino (il figlio, il marito, la moglie, gli amici più stretti). L'interruzione delle normali routine organizzanti la vita e la socialità nella fase del lockdown e le continue restrizioni della seconda e terza fase della convivenza con il virus (Carli et al., 2020; SPS Studio di Psicosociologia, 2021), hanno segnato fortemente le nostre vite, sul piano individuale, organizzativo e sociale.

Di fronte a questo grande sconvolgimento, l'intervento psicologico a scuola sembra aver preso, fondamentalmente, due vie: da una parte si è pensato alla psicologia quale scienza medica volta a trattare traumi o nevrosi provocate dall'evento pandemico sui singoli individui; dall'altra si è proposta una psicologia quale scienza delle relazioni utile a interpretare e dare senso alle dimensioni simboliche in cambiamento nel contesto (Carli et al., 2020; Ponzetti & Valentini, 2020).

Si tratta di due modi di intervenire profondamente diversi. Da una parte l'intervento psicologico è fondato su leggi invarianti, del tipo "se ... allora ...": se la pandemia è un evento sconvolgente, allora provoca disagio e malessere psicologico in tutti gli individui. Entro quest'ottica, la pandemia è stata intesa quale evento fuori di noi, capace in sé di provocare vissuti critici in ognuno, a qualsiasi latitudine terrestre, senza modifiche legate

⁹ Protocollo d'intesa tra MIUR e CNOP "per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche" (2020).

¹⁰ Dal vocabolario Etimo Online.

né al contesto, né al momento storico in cui la si è considerata. Non solo. A scuola ci si è aspettati traumi e disagi, in linea con la cultura diagnostica imperante, anticipando – così – problemi messi tutti a carico dei singoli allievi.

In realtà i problemi che le scuole hanno dovuto affrontare in rapporto alla contingenza pandemica sono stati problemi inediti: insegnanti, allievi e famiglie hanno espresso domande non prevedibili o già note.

Il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP) in merito agli effetti della DaD a scuola si esprimeva così:

La scuola da casa ha prodotto disagi specifici sia tra i/le bambini/e che tra gli/le adolescenti. L'eccessivo utilizzo della DaD nella scuola dell'infanzia e primaria può limitare l'apprendimento e ostacolare la regolazione emotiva, cognitiva e comportamentale, con una ridotta capacità di concentrazione, una minore curiosità, autocontrollo e sintomi di ansia e depressione. [...] (CNOP, 2021).

Le considerazioni proposte dal CNOP sono interessanti, perché spostano l'accento dal disagio individuale al processo di apprendimento. Il CNOP sostiene che i ragazzi apprendono meglio stando in presenza. Ma non spiega il perché. Rimangono ignorati i rapporti entro cui l'apprendimento viene a configurarsi: si parla di DaD o presenza ma non della relazione che si configura tra insegnante – studente, tra studenti dentro il contesto scolastico, in presenza o in DaD. Così come rimane ignorato il fatto che – DaD o meno – la scuola si confrontava con il problema dell'isolamento di molti ragazzi già prima della pandemia da Covid 19 (Ciffolilli, 2020). Si potrebbe quindi dire che la scuola, in difficoltà a interpretare e trattare queste difficoltà, sposta sulla irrinunciabile didattica frontale le soluzioni, forse per uscire da un sentimento di impotenza, recuperando così la sensazione di continuare a poter essere produttiva.

A ben vedere – pandemia o no - si tratta di criticità che concernono il modo in cui viene perseguito il prodotto in questo contesto, interessato da nuove e inedite criticità; prodotto spesso confuso con il programma scolastico, vissuto come compito da adempiere, sostitutivo di un sapere partecipato e condiviso. Entro questo modello della relazione produttiva a scuola, l'allievo diventa oggetto del fare e – in questo modo – la scuola tenta di controllare la sua (poco comprensibile) variabilità. Si tratta di una cultura che vede la formazione quale trasmissione di conoscenza, nella quale il docente è colui che trasmette informazioni o nozioni e lo studente colui che le deve acquisire, cumulativamente. Lo studente verrà poi valutato in base al grado di adesione o meno a delle mete previste. La lezione frontale è proprio esemplificativa di questa cultura, nella quale l'accordo collusivo è che ci sia un insegnante, detentore del sapere, che parla e un allievo “vuoto” che deve apprendere, al quale viene richiesto di ascoltare la lezione. In questa cultura gli studenti che non ascoltano in religioso silenzio possono essere vissuti dagli insegnanti quali elementi di disturbo. Solo analizzando la criticità da dentro una prospettiva relazionale e contestuale si può avanzare l'ipotesi che il chiacchiericcio da parte degli studenti potrebbe rappresentare una sospensione di quell'assetto collusivo che prevede un'asimmetria di potere tra chi sa e parla e chi deve apprendere in silenzio: un modo, per gli allievi, di dichiarare il proprio desiderio di partecipazione.

Pensiamo anche alle interrogazioni quale momento sospensivo del precedente assetto silenzio-parola. In questo caso all'alunno viene richiesta la parola, normalmente non concessa, solo dentro la specifica condizione dell'interrogazione. Nel caso delle interrogazioni si richiede all'alunno di trasgredire quel silenzio al quale solitamente è convocato durante le lezioni. Pensiamo all'alunno timido, all'ansia da prestazione, all'imbarazzo nel sottoporsi all'interrogazione come a possibili difficoltà a sostenere una tale trasgressione. Sono tutti esempi che concernono problematiche scolastiche spesso messe a carico dei singoli allievi e non dentro la relazione collusiva. Quello che la DaD e i problemi a essa connessa hanno messo in evidenza è che la scuola, in realtà, necessita di reinventare nuovi spazi entro cui gli studenti inizino a fare esperienza partecipata e condivisa, a partire dai rapporti entro cui la formazione si realizza e si configura quale cosa terza¹¹.

Si tratta di immaginare e costruire condizioni nelle quali il desiderio degli alunni venga preso sul serio dagli

¹¹ La cosa terza, nella proposta teorica di Renzo Carli e Rosa Maria Paniccia, ha a che fare con il pensare emozioni che caratterizzano uno specifico processo collusivo. Terza perché altra, quindi alternativa alla dualità restrittiva della relazione. La cosa terza, in altri termini, è ciò cui si aspira progettualmente quando si sperimenta emozionalmente il limite dell'onnipotenza duale, propria del processo inconscio di sostituzione della realtà esterna con quella interna (Carli & Paniccia, 2017).

insegnanti e veicolato verso gli obiettivi della formazione.

Desiderio formativo come alternativa alle prassi adempitive senza obiettivi, di cui la scuola abbonda e che la DaD ha, in qualche modo, evidenziato con forza, considerate le difficoltà che ha portato con sé.

Le criticità che la modalità DaD ha evidenziato, quindi, indipendentemente dalla lezione in presenza o a distanza, concernono un modello valutativo-formativo in crisi, perché privo di obiettivi condivisi e partecipati. Interessante come continua il CNOP:

[...] Dall'analisi dei voti e dei giudizi dati dai docenti su campionamento casuale di 200 classi circa di scuola media superiore risulta che le prestazioni non sono significativamente differenti da quelli degli anni precedenti [...] Molto diversi sono invece i punteggi attribuiti alla rielaborazione personale dello studio. I docenti lamentano uno studio molto passivizzato, permanenza dei contenuti di studio molto brevi, come se i ragazzi cercassero di "togliersi via" il problema delle verifiche [...] Dati che sottolineano come l'apprendimento non è solo un processo cognitivo ma anche emotivo, relazionale e comportamentale, che richiede un clima psicologico adeguato (CNOP, 2021).

In sintesi, DaD o presenza, il problema rimane lo stesso: non sono i voti scolastici ottenuti, ma il modo in cui si vive lo studio e il processo di apprendimento dentro la cultura scolastica a fare davvero la differenza. I docenti, grazie alla DaD, possono vedere che l'adempimento nello studio non produce necessariamente motivazione ad apprendere. Si tratta, ora, di capire che il problema non è la DaD in sé. Motivazione e apprendimento non possono essere considerati indipendenti dai contenuti dell'apprendimento e dalla dinamica relazionale entro la quale l'apprendimento avviene.

Diventa oggi importante la presenza – nella scuola – di una psicologia capace di cogliere questa finestra di opportunità e in grado di fare una proposta di sviluppo di una competenza a convivere e a diventare produttivi in modo creativo e desiderante.

Competenza che ha a fare con la capacità di interpretare il sistema in cui si è inseriti, di categorizzare lo scopo in modo condiviso con gli altri interlocutori, analizzare il rapporto con l'ambiente e le risorse possibili, comprendere i segnali per tradurli in informazioni sul processo, ottimizzare le condizioni per l'azione, acquisire riscontri di verifica e utilizzarli per riorganizzare lo scopo. In quest'ottica gli psicologi possono supportare la scuola a diventare un luogo in cui si elaborano chiavi interpretative del mondo, capaci di rimettere in gioco il desiderio e la domanda di senso degli studenti, ma anche degli stessi insegnanti e delle famiglie (Carli & Panicia, 2002; Pagano, 2011; Salvatore & Scotto di Carlo, 2005).

In che modo si può attuare tale funzione psicologico-clinica da parte dello psicologo che opera nel contesto scolastico?

In primo luogo è necessario leggere, interpretare e dare valore alla possibile domanda degli attori del contesto scolastico. Quando si pensa alla domanda, la mente corre immediatamente agli insegnanti, quale unica componente adulta della scuola, quindi capace di porre una domanda allo psicologo. Ma la domanda è anche quella degli allievi, delle loro famiglie e in generale, del contesto sociale (Carli, 2006). La domanda è la relazione che si istituisce tra psicologo e chi a lui si rivolge.

Diagnosticare vs intervenire su problemi nel contesto scuola: resoconto della costruzione di una committenza in un Istituto Comprensivo in provincia di Roma, entro il protocollo d'intesa 2020 MIUR – CNOP per il supporto psicologico nelle Istituzioni scolastiche

Tra le scuole che hanno richiesto l'accesso ai fondi ministeriali per l'attivazione del servizio psicologico vi è un Istituto Comprensivo in provincia di Roma che pubblica, nel 2020, un avviso per "la selezione di un esperto psicologo, al fine dell'attivazione del supporto psicologico e dello sportello di ascolto".

Nel bando pubblicato dall'IC vengono così dichiarate le azioni previste per l'incarico professionale:

- "offrire consulenza e supporto di carattere pedagogico-clinico al personale docente dell'istituto, in relazione a situazioni di insuccesso scolastico e di faticosa integrazione, di disagio relazionale, di difficoltà di comunicazione, di comportamenti problematici o addirittura devianti";
- "fornire strumenti per facilitare e promuovere la comunicazione interpersonale e di gruppo";
- "agevolare la comunicazione e il dialogo educativo con le famiglie";
- "collaborare con i docenti nella definizione, implementazione e valutazione di strategie didattiche ed educative finalizzate alla risoluzione delle problematiche individuate";

- “contribuire, attraverso l’attività di consulenza e di supporto predetta, alla riduzione e alla prevenzione delle difficoltà di apprendimento, alla gestione ottimale dei percorsi personalizzati per gli alunni DSA e BES, allo sviluppo e al consolidamento delle competenze degli alunni, favorendo la loro maturazione sociale e culturale”;
- “porre in essere interventi formativi specifici destinati al personale docente, al fine di favorire l’acquisizione di strumenti didattici per la gestione della classe e per rispondere ai bisogni specifici scolastici e socio-familiari”.

L’intervento psicologico – dunque – sembra riguardare una consulenza ai docenti rispetto a criticità che gli stessi vivono nel rapporto con allievi e famiglie. Sembrano difficoltà che prescindono dalla pandemia. Conosco il contesto scuola da anni perché lavoro presso un altro Istituto Professionale in provincia di Roma nel ruolo di Assistente Specialistico¹², proponendo un intervento volto a integrare differenze nel gruppo classe (Ponzetti & Valentini, 2020). Dal momento che la selezione in questo IC verte su titoli, colloquio e progetto di intervento, utilizzo quest’ultimo per fare una proposta: suggerisco di lavorare sulle problematiche che la scuola sta affrontando, al fine di costruire un significato condiviso su ciò che sta accadendo. Sostengo che la pandemia ha interrotto bruscamente delle routine, provocando intense emozioni che riguardano le relazioni dentro quello specifico contesto. Propongo di occuparci di queste relazioni, *in primis* quella con i clienti della scuola: studenti e famiglie.

Qualche giorno dopo la scadenza di presentazione della domanda, l’IC mi comunica l’affidamento dell’incarico di “esperto psicologo”. Vivo la nomina dentro un vissuto ambivalente: da una parte sento forte il desiderio di implicarmi entro questa esperienza di lavoro nel ruolo di psicologo. Nel ruolo di assistente specialistico ho potuto utilizzare le mie competenze psicologiche per capire i problemi del contesto, le domande che mi venivano rivolte, sviluppando interventi da quella precisa angolazione. Dall’altro, però, sento critico l’appellativo di “esperto” che detiene un sapere. Ritengo, infatti, che l’idea di “esperto” potrebbe sollecitare nel corpo docente fantasie di un presunto potere (il mio) su di loro, compromettendo così la possibilità di esprimere e capire insieme i problemi che la scuola sta attraversando. Propongo, allora, un setting volto a conoscerci, entro cui poter condividere questioni e su queste iniziare a costruire obiettivi, *in primis* alla dirigente scolastica (DS), che si dichiara interessata a incontrarmi. Mi presento come psicologo implicato nel contesto scolastico da diversi anni, le dico che sono interessato a capire i problemi che la scuola sta vivendo, come presupposto per poter organizzare un intervento.

Sento questa proposta come utile per costruire con lei una committenza. La DS mi dice che si sente stanca e frustrata dal rapporto con i docenti che vede come poco formati, lamentosi e poco partecipativi alle proposte formative che la scuola offre loro; ma anche dal rapporto con le famiglie, che sembrano sempre sul piede di guerra. Non trova nei docenti una sufficiente conoscenza e preparazione sui “casi difficili” e su come gestirli e questo, a suo parere, creerebbe attriti con le famiglie che mi prega, però, di “non toccare”. Mi chiede, invece, di occuparmi dei docenti, istituendo dei laboratori formativi, oltre che attivando uno sportello psicologico al quale potranno partecipare anche loro, se lo desidereranno. I contenuti che potrei trasmettere in formazione potrebbero essere relativi al riconoscere e gestire i comportamenti critici degli allievi, istruzioni sui diversi tipi di diagnosi nel contesto scuola e su come rapportarsi con i differenti casi che potrebbero incontrare; metodi per migliorare la comunicazione con le famiglie, soprattutto in caso di diagnosi, certificate o no.

Sembra che la fantasia della DS sia quella di domare i suoi docenti, perché diventino capaci di contenere le famiglie agguerrite contro la scuola. Domare¹³, dal latino *dom-āre* che vale per costringere all’obbedienza, ma anche sottomettere; contenere¹⁴, dal latino *con-tinēre*, vale per tenere fermo. Sembrerebbe, dunque, che quello che la DS mi sta chiedendo è di avere una funzione di controllo nei confronti di questi specifici attori del contesto, controllo su cui lei sente di aver fallito ma che sembra essere l’unica modalità di rapporto che le viene in mente. Infatti, nel parlarmi dell’organizzazione degli incontri, mi dice che teme poca partecipazione da parte degli insegnanti e mi chiede se è necessario obbligarli, per non sprecare la mia risorsa. Le propongo un’alternativa: pensare che forse i docenti non partecipano alle formazioni perché quello che gli viene prospettato è lontano dai problemi che vivono e, dunque, non si interessano. Le dico che questo spesso è anche il problema che i docenti vivono con gli studenti: costruire una committenza con i docenti, allora, potrebbe

¹² L’assistente specialistico è una figura introdotta entro le scuole superiori italiane dalla legge 104/92 per favorire l’integrazione degli studenti con diagnosi di disabilità (Giuliano, 2013).

¹³ Dal vocabolario Etimo Online.

¹⁴ Dal vocabolario Etimo Online.

diventare una sfida importante sul piano metodologico, per consentire loro poi di sperimentare modalità simili con i propri allievi.

Vista la contingenza pandemica, concordo con la DS di organizzare un primo incontro di conoscenza con tutti i docenti in modalità online. Obiettivo dell'incontro: capire su quali questioni sentono utile poter lavorare con uno psicologo. All'incontro sono presenti in molti. La DS mi presenta come psicologo esperto, sarò nella scuola a supporto dei ragazzi, grazie a uno sportello di ascolto, ma anche per i docenti, attraverso l'istituzione di gruppi formativi volti a trattare alcuni problemi che sentono di incontrare nella loro esperienza lavorativa. La DS mi lascia infine la parola, con la speranza che io continui a riempire un vuoto: molte telecamere sono spente, alcuni docenti sono presenti ma visibilmente poco interessati. La sensazione è che siano lì perché ci devono essere. Si aspettano da me – esperto – una lezione frontale che riempia quel silenzio, senza richiesta di alcuna implicazione. Mi sento valutato ma al tempo stesso anche come colui che valuta.

Dichiaro di non essere un esperto, ma un professionista interessato a occuparmi di problemi che i docenti sentono di avere nella loro esperienza scolastica. Sento la mia proposta trasgressiva perché volta a disconfermare la fantasia dell'esperto che toglie dalla fatica di sentirsi implicati emozionalmente e glielo dico. Li invito al dialogo, come alternativa alla partecipazione adempitiva, non emozionata. Dico loro anche che quell'assetto mi ha ricordato altri assetti in cui docenti (ad esempio loro) provano a impartire lezioni a studenti disinteressati: chiedo se hanno mai vissuto un'esperienza di quel tipo, nel loro lavoro. Provo a sostenere con fatica questa proposta di pensabilità rispetto a ciò che sta succedendo. Prendo sul serio la mia proposta.

I docenti iniziano a parlare.

Mi dicono che sentono poco utili le formazioni sulle diagnosi, le trovano acontestuali, per niente applicabili ai problemi che incontrano sul campo; dall'altro si tirano fuori dai problemi che sentono, esplicitando che non sono loro ad aver bisogno di un intervento, ma le famiglie. Ciò che si aspettano è un professionista disponibile ad andare direttamente sul campo per spiegare alle famiglie cosa va fatto quando i loro figli sono alunni problematici, che non hanno ancora una diagnosi che li certifichi. Sembra difficile per questi docenti sentire che possono farci qualcosa sui problemi che vivono. Da dentro questa premessa propongo loro di vederci in presenza, in piccoli gruppi o singolarmente, in uno spazio in cui mi possano parlare dei problemi che sentono, in modo che possiamo iniziare a occuparcene insieme.

In quello spazio i docenti mi parlano di problematiche individuali, messe a carico dei singoli ragazzi. Vogliono una diagnosi. L'attesa e la speranza rassicurante è che lo psicologo identificato con chi fa la diagnosi possa dire cosa non va nell'altro, vissuto come problema. In quello spazio propongo loro una riflessione sulla natura relazionale e contestuale dei problemi che mi sottopongono.

Un'insegnante, ad esempio, chiede di incontrarmi e mi dice: “questo bambino è un elemento di disturbo. Che diagnosi ha?” Condivido con la docente che, pur arrivando a conoscere la diagnosi, il suo problema con il bambino rimarrebbe. Vedere la relazione con il bambino, per l'insegnante, significa riconoscere la propria implicazione nel rapporto, la stessa relazione che può configurarsi quale strumento di intervento per la docente che sta proponendo un'esperienza di apprendimento con lo studente.

Il problema del diagnosticare rischia di trasformare un problema di rapporti, di adattamento sociale, di difficoltà nello svolgere il proprio lavoro o nel vivere un'esperienza affettiva, in una malattia diagnosticata che viene, così, vissuta quale liberazione dal farsi carico del problema; il problema, si pensa, grazie alla diagnosi sarà affrontato e risolto da qualcun altro, come nel caso della diagnosi medica alla quale la diagnosi psicologica viene impropriamente imparentata e assimilata (Carli, 2020). La diagnosi - quale modo di agire il rapporto con il problema – evidenzia una cultura correttiva.

Negli incontri che faccio con gli insegnanti propongo loro di vedere la cultura medicalizzante che attraversa il contesto scuola quando si cerca di mettere a carico dei singoli studenti problematiche che riguardano la relazione produttiva nel contesto. Propongo loro di leggere le crisi quali fallimenti collusivi riguardanti la relazione. Questa operazione mi permette di recuperare assetti collusivi trasversali superando, per così dire, l'operazione di trattare le domande dei docenti singolarmente. Nella richiesta di incontri individuali che i docenti mi fanno, colgo la domanda di essere visti nella propria soggettività, come se pensassero che personalizzazione dell'intervento implicasse necessariamente una forma di intervento individuale.

Un'altra insegnante mi parla della difficoltà di un ragazzo che “non sta al passo con la didattica e i compiti”. La docente si sente in difficoltà nel valutarlo, visto che mostra “evidenti problemi” non ancora certificati dalla ASL. Recuperando il piano dei vissuti, l'insegnante denuncia la propria frustrazione nel rapporto con lo studente, che la rallenta nel procedere con il programma scolastico. L'insegnante, nel lavoro fatto

insieme a me, coglie che lo studente, con le sue difficoltà, propone il fallimento di un'idea normativa di apprendimento, da perseguire in tempi prestabiliti, che sono poi i tempi del programma scolastico.

Nella valutazione vi è l'attesa che l'altro si unifichi ai modelli che il valutatore adotta. Ma l'adeguamento o la corrispondenza a un modello atteso è impossibile in molti casi nella scuola, soprattutto nel caso di persone che portano differenze. Lo studente bravo è colui che rientra nel modello educativo-formativo atteso; lo studente cattivo, che ha difficoltà, problematico - di contro - è colui che dal quel modello atteso si discosta.

Come sostiene Micillo, anche la valutazione rischia di assumere la funzione di un'operazione diagnostica: "La valutazione è attualmente intesa come un'operazione diagnostica, nella quale per ogni alunno si prendono in considerazione gli aspetti misurabili del suo apprendimento, il suo stile cognitivo, nonché le dimensioni emotive, affettive e relazionali messe in gioco all'interno del processo educativo" (Micillo et al., 2020, p. 440). Riflettere insieme alla docente sugli assetti collusivi le ha permesso di recuperare un senso nel rapporto di insegnamento con il ragazzo, valorizzando le sue risorse, aiutandolo a perseguire obiettivi possibili, più che ideali.

Orientare il contesto ad apprezzare le diverse soggettività proponendo un intervento che valorizzi le domande come alternativa all'utilizzo della diagnosi penso sia il modo - per la psicologia - di sostenere la scuola nel difficoltoso lavoro di integrazione.

Come ho già avuto modo di sottolineare precedentemente, inclusione e integrazione - pur essendo termini per certi versi simili - rappresentano due culture collusive profondamente diverse con cui si può intervenire sui problemi che si presentano a scuola. L'inclusione rimanda a un diritto - essere inclusi - entro un contesto che già esiste senza l'incluso. L'incluso dovrà essere capace di adattarsi e il contesto dovrà aiutarlo a superare i deficit che potrebbero presentarsi nel processo di adattamento; si dovranno, poi, tollerare i deficit insuperabili. L'integrazione ha una diversa premessa. Si considerano fin dall'inizio inclusi nel contesto tutti quelli che ne fanno parte, a prescindere dalle loro differenze. Si tratta non di includere, ma di riconoscere le diversità e di organizzare la relazione tra esse in vista di obiettivi perseguibili insieme. Si tratta di due differenti mondi emozionali che si traducono in specifiche prassi.

Nell'ottica dell'inclusione la scuola è il programma; nell'ottica dell'integrazione la scuola è obiettivi formativi e relazioni finalizzate a tali obiettivi (Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

Un'altra insegnante dell'IC mi dice, a proposito di un alunno che considera problematico: "più provo a dire alla famiglia che deve rivolgersi alla ASL rispetto alla problematicità del figlio e più mi alza un muro davanti. Non so più come farglielo capire, come comunicare con loro". Il muro che nomina la docente sembra parlare di una relazione esaurita entro l'agito diagnostico-valutativo e rimanda alla solitudine prodotta da tale agito, sia della scuola che delle famiglie. Propongo all'insegnante un'alternativa alla pretesa di diagnosticare l'altro attraverso la valutazione: costruire un rapporto orientato a conoscere il ragazzo e la famiglia quale presupposto fondante la conoscenza, quindi la formazione quale cosa terza di cui è possibile occuparsi entro la scuola.

Nel corso del mio intervento mi rendo conto che non sto incontrando famiglie. Ipotizzo che la loro assenza parli da un lato del rapporto critico che queste hanno con la scuola e dall'altro del modo in cui probabilmente stanno simbolizzando il ruolo dello psicologo a scuola. Ipotizzo che, non diversamente dai docenti, anche nelle famiglie l'attesa è che lo psicologo segnali, condanni comportamenti problematici, vivendolo così come un'ulteriore presenza persecutoria. Mi chiedo quindi se un possibile sviluppo dell'intervento non possa essere quello di incontrarle, istituendo uno spazio di discussione utile a pensare le problematiche che attraversano il rapporto tra la scuola e le famiglie. Faccio un passaggio con la DS, proponendole questo incontro al fine di capire in che modo le famiglie vivono il rapporto con la scuola, ma anche che domande hanno. Le sottolineo il fatto che promuovere una relazione attenta a capire cosa l'altro ha da dirci è il modo migliore per aiutarci a verificare l'intervento. La DS mi dice che la proposta le sembra molto interessante. Al contempo, però, è anche preoccupata da possibili reazioni. Le propongo di occuparcene: nel caso in cui dovessero emergere nell'incontro, proveremo a capirle e a trattarle insieme. La DS sembra motivata a sostenere tale proposta. Conveniamo insieme un'organizzazione: mi occuperò di produrre un volantino di invito all'evento, che la DS pubblicherà successivamente sulla bacheca web della scuola. Contattiamo anche la rappresentante delle famiglie, che condividerà l'invito nei diversi gruppi Whatsapp delle classi. In questo invito mi presento come psicologo che collabora con l'IC, interessato al rapporto tra scuola e famiglie, al modo in cui le famiglie stanno vivendo la scuola.

La rappresentante delle famiglie mi dice che è interessata a partecipare e che condividerà con piacere l'invito alle famiglie, anche se teme una loro scarsa partecipazione, considerando la vicinanza con la fine dell'anno scolastico.

Associo la fine dell'anno scolastico alla fantasia di una interruzione di pensabilità del rapporto con la scuola, come se parlare di scuola fosse possibile solo dentro il pieno ritmo delle prassi scolastiche. Mi viene in mente che, non diversamente, fanno docenti e allievi: la fine dell'anno scolastico coincide con la fine del programma, A giugno – finito il programma – tutto è chiuso.

Arrivo all'incontro. Tra i partecipanti ci sono la DS, docenti dell'IC e alcune famiglie. Noto la presenza inaspettata dei docenti dell'IC e la tengo a mente come elemento interessante da esplorare nell'incontro.

Sento utile condividere con i partecipanti l'assetto collusivo fondante l'incontro: faccio loro notare che, in quest'incontro dedicato alle famiglie, la loro presenza è poco numerosa. Ma anche che sono presenti dei docenti. Sottolineo che questo assetto mi sembra importante, perché mette subito in evidenza che stiamo parlando di un rapporto.

Sento utile proporre la lettura di un breve contributo da me organizzato nel quale condivido ciò che sto capendo a partire da questa esperienza di intervento a scuola. Il tema è: l'aumento delle diagnosi e il diagnosticare come operazione emozionale che può produrre problemi di convivenza nel contesto scuola, nel rapporto tra scuola e famiglie, ma anche come il diagnosticare possa essere un'emozionalità spesso associata alla professione psicologica. La proposta è quella di condividere insieme dinamiche collusive agite e condivise entro il rapporto a scuola.

Durante la lettura del contributo una mamma piange e si commuove. Sento il suo pianto un sostegno rispetto al condividere una speranza. Terminata la lettura del contributo due famiglie si presentano: si tratta del papà e della mamma di due ragazzi con diagnosi psichiatrica. Sono molto arrabbiati perché non si sentono visti dalla scuola. Inizia, in maniera accesa ma produttiva, un confronto tra DS, docenti e famiglie. Emergono violentemente dinamiche di schieramento: la scuola contro le famiglie, le famiglie contro la scuola. Propongo loro di sospendere quello che stanno facendo (litigare violentemente) per poter capire insieme che sta succedendo: questo intervento consente a scuola e famiglie di recuperare un dialogo. Condividono quanto siano utili spazi di confronto come quello proposto, normalmente assenti. Mi propongono (famiglie, DS e docenti) di organizzare nuovi incontri in futuro. Desiderano costruire e sostenere un dialogo.

Nominiamo un prodotto di quell'incontro: partecipare insieme in modo emozionato e coinvolgente delle questioni vissute nella scuola può generare sviluppi interessanti nel rapporto. Tradurre culture collusive in emozioni pensabili è stata finora la mia funzione dentro la scuola, entro questo nuovo incarico. La DS, interessata a continuare la collaborazione, mi conferma l'incarico anche per l'anno scolastico 2022-2023.

Conclusioni

Con questo articolo ho voluto sostenere l'opportunità, per la professione psicologica, di cogliere – nelle domande che la scuola fa in questo particolare momento storico, segnato dalla pandemia – l'occasione per orientarla a vedere che le criticità con cui si confronta non sono legate a problematiche psicopatologiche insite nei singoli allievi, da diagnosticare e valutare entro ipotesi correttive, quanto piuttosto segnalano problemi di rapporto e di convivenza entro il contesto produttivo.

Di fronte al grande sconvolgimento con cui la pandemia ci ha confrontati, si apre una finestra di opportunità: le scuole sentono che i problemi oggi riguardano tutti, piccoli e grandi (e non solo pochi ragazzi). L'intervento psicologico può promuovere un'azione volta a interpretare e dare senso alle dimensioni simboliche in cambiamento nel contesto, aiutando la scuola a immaginare e costruire condizioni nelle quali il desiderio degli alunni venga preso sul serio e veicolato verso gli obiettivi della formazione. Desiderio formativo, dunque, come alternativa alle prassi adempitive senza obiettivi, di cui la scuola abbonda, sostenute dalla cultura della diagnosi e della valutazione, cui un certo tipo di psicologia (quella orientata ai comportamenti individuali) aderisce. Negli incontri promossi con la DS, con gli insegnanti e con le famiglie è stato possibile evidenziare come con le diagnosi spesso mettono a carico dei singoli studenti problematiche che riguardano la relazione produttiva nel contesto. Grazie alla sospensione dell'agito collusivo è stato possibile rileggere le crisi che docenti e famiglie hanno raccontato, e in parte anche agito negli incontri, quali fallimenti collusivi riguardanti il modo di stare in rapporto dentro la scuola. Detto altrimenti, prodotto dell'intervento è stato incontrarsi all'interno di uno spazio di pensiero in cui è stato possibile tradurre le condotte dei giovani, interpretate dagli

insegnanti come condotte devianti o patologiche, in emozioni pensabili riguardanti il rapporto. Da qui si è aperta la strada verso alternative di conoscenza dei ragazzi e delle loro famiglie. Il vero problema della cultura diagnostica nel contesto scuola è che produce differenze, non le integra. La psicologia della relazione individuo-contesto può supportare, invece, il contesto a costruire obiettivi di sviluppo, integrando differenze.

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), 86-97. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Students with disabilities in the Italian school: Budget and proposals]. Trento: Erickson.
- Barbagli, M., & Dei, M. (1969). Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti [The vestals of the middle class: Sociological research on teachers]. Bologna: Il Mulino.
- Caniglia, E. (2018). *Neurodiversità: Per una sociologia dell'autismo, dell'ADHD e dei disturbi dell'apprendimento* [Neurodiversity: For a sociology of autism, ADHD and learning disabilities]. Milano: Meltemi.
- Carli, R. (2006). Psicologia clinica: Professione e ricerca [Clinical Psychology: Profession and research]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 48-60. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it.
- Carli, R. (2016). *Diagnosticare o intervenire* [Diagnose or Intervene]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/quaderni/article/view/649/684>.
- Carli, R. (2020). *Vedere, leggere, pensare emozioni: Pagine di psicoanalisi* [See, read, think emotions: Psychoanalysis pages]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., Di Ninni, A., Paniccia, R.M., Alecci, E., Aloï, C.V., Ambrosino, S., ... Zanocco, M. (2020). La rappresentazione dell'esordio della pandemia Covid-19 e del conseguente lockdown in Italia: Una ricerca psicosociale a cura di SPS, Studio di Psicosociologia di Roma [The representation of the onset of the Covid-19 pandemic and the consequent lockdown in Italy: A psychosocial research by SPS, Studio di Psicosociologia of Rome]. *Rivista di Psicologia Clinica*, (15)2, 28-63. Retrieved from <https://www.rivistadipsicologiaclinica.it/ojs/index.php/rpc/article/view/835/832>.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The Emotional Text Analysis: A psychological tool for reading texts and discourses]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand: Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R. M. (2017). *L'intervento psicologico clinico come mitopoiesi* [Clinical psychological intervention as mitopoiesis]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 33-49. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/ojs/index.php/rpc/article/view/693>.
- Ciffolilli, A. (2020). *Se la scuola è un colabrodo, le colpe sono di tutti* [If the school is a sieve, everyone is to blame]. Retrieved from: <https://www.lavoce.info/archives/69881/se-la-scuola-e-un-colabrodo-le-colpe-sono-di-tutti-2/>.
- CNOP (2021). *La Psicologia al servizio della Scuola come risorsa fondamentale per il Paese – Intervento del Presidente CNOP al Senato della Repubblica* [Psychology at the service of schools as a

fundamental resource for the country – Speech by the CNOP President in the Senate of the Republic]. Retrieved from: <https://www.psy.it/la-psicologia-al-servizio-della-scuola-come-risorsa-fondamentale-per-il-paese-intervento-del-presidente-cnop-al-senato-della-repubblica.html>.

- D'Alessio, S. (2013). Editoriale [Editorial]. *Italian Journal of Disability*, 1(1), 5-20. Retrieved from http://www.edizionianicia.it/docs/Rivista_Vol1_N1.pdf.
- Di Nuovo, S. (2018). *Alunni speciali, bisogni speciali* [Special students, special needs]. Bologna: Il Mulino.
- Flamini, S., & Pellicciari, M. (2015). *Pratiche di standardizzazione e medicalizzazione dell'apprendimento: Un'indagine antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)* [Practices of standardization and medicalization of learning: An anthropological survey on the issue of Specific Learning Disorders]. Retrieved from https://www.academia.edu/21733063/Pratiche_di_standardizzazione_e_medicalizzazione_dell_apprendimento._Un_indagine_antropologica_sulla_questione_dei_Disturbi_specifici_di_apprendimento.
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento* [Everyone to school! Education in twentieth-century Italy]. Roma: Carocci.
- Garel, J.P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: D'une normalisation à l'autre [From school integration to inclusive education: From one standardization to another]. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165. Retrieved from <https://journals.openedition.org/jda>.
- Gasperi, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: Problemi e prospettive in ottica inclusiva [The specialized support teacher: Problems and perspectives in an inclusive perspective]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), 27-42. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1920>.
- Giuliano, S. (2013). L'intervento psicoanalitico entro l'Assistenza Specialistica alla disabilità nel contesto scolastico [Psychoanalytic intervention within the Disability Specialist Assistance in the school context]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 51-62. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/quaderni/article/view/348/513>.
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola: Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? [The risks of medicalization in the school: Clinical-therapeutic or pedagogical paradigm?]. *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47. Retrieved from http://campus.unibo.it/174482/1/ED_9_2015.pdf.
- Ianes, D. (2013). *Bisogni educativi speciali su base ICF: Un passo verso la scuola inclusiva* [Special educational needs on an ICF basis: A step towards inclusive education]. Retrieved from https://integrazioneinclusione.files.wordpress.com/2013/04/bisogni-educativi-speciali_ianes.pdf.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2012). *ADHD a scuola: Strategie efficaci per gli insegnanti* [ADHD at school: Effective strategies for teachers]. Trento: Erikson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8* [Students with BES-Special Educational Needs: Operational guidelines to promote school inclusion on the basis of Ministerial Decree 27/12/2012 and CM n. 8]. Trento: Erikson.
- Legge 5 Febbraio 1992, n.104. “104, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” [Framework law for assistance social integration and the rights of handicapped people]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>.
- Lo Cascio, G., Carli, R., Arcuri, A., Moggi, D., Randazzo, D., Rovelli, R., & Traumuto, R. (1979). *Modelli di valutazione scolastica: Una ricerca sulle prime esperienze di valutazione per schede* [School evaluation models: A research on the first experiences of evaluation by forms]. Palermo: Vittorietti.

- Medeghini, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell'Inclusione e dello spazio comune [Rights from an inclusive perspective and the notion of common space]. *Italian Journal of Disability Studies*, 1, 93-108. Retrieved from: www.edizionilancia.it.
- Micillo, R., Agizza C., Avalle, U., Cosentino, E., D'Agostino, C., D'Aloia, J., ... Vitale, I. (2020). *TFA Insegnante di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado* [TFA Support teacher in high school]. Napoli: Edizioni Simone.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* [Guidelines for the reception and integration of foreign students]. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- MIUR (2017). *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" Anno Scolastico 2017/2018* [Focus "Anticipation on the main data of the state school" School Year 2017/2018]. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+Avvio+anno+scolastico+2017-2018/a4826bd1-c9d4-4c8c-a662-f133d79c9e0f?version=1.1>.
- MIUR (2019). *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione: Espressione di parere autonomo su Rapporto fra Scuola/Famiglia/Società. Approvato nell'Assemblea plenaria del 27/03/2019* [Higher Council of Education: Expression of independent opinion on Relationship between School/Family/Society]. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/04/Parere-CSPI.pdf>.
- MIUR (2019). *Gestione Patrimonio Informativo e Statistico: I principali dati relativi agli alunni con DSA. Anno scolastico 2017-2018* [Management of Information and Statistical Assets: The main data relating to pupils with SLD. School year 2017-2018]. Retrieved from: https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Gli+alunni+con+DSA_a.s.+2017_2018_def.pdf/08b09a8a-03a4-a2f4-d5c7-01e0514c4121?version=1.0&t=1560510755989.
- Pagano, P. (2011). *I giovani e il futuro: Un'analisi delle culture giovanili tarantine* [Youth and future: An analysis of tarentin youth cultures]. Milano: FrancoAngeli.
- 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 increase in diagnosis in the schools: A study amongst a group of Italian teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 61-94. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/ojs/index.php/rpc/article/view/764/771>.
- 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 www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni.
- Ponzetti, E., & Valentini, S. (2020). L'Assistenza Specialistica a scuola durante il lockdown Coronavirus: Dalla diagnosi al gruppo [The Specialist Assistance at school during lockdown for Coronavirus: From diagnosis to group]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 8(1), 33-44. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>.
- Protocollo d'intesa tra MIUR e CNOP per il supporto psicologico nelle istituzioni scolastiche (2020). https://www.psy.it/wp-content/uploads/2020/12/PROTOCOLLO-FIRMATO-CNOP_MI-1.pdf.
- Salvatore, S., & Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola* [Psychological intervention in school]. Roma: Edizioni Istituto Carlo Amore.
- Servizio Studi della Camera dei Deputati (2018). *L'integrazione scolastica dei minori stranieri* [The scholastic integration of foreign minors]. Retrieved from <http://www.camera.it/temi/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>.
- SPS Studio di Psicosociologia (2021). Convivere con il virus: Una ricerca psicosociale sui vissuti caratterizzanti la seconda ondata di Covid-19 [Living with the virus: Psychosocial research on the experiences characterizing the second wave of Covid-19]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 16(1), 38-61. Retrieved from <https://www.rivistadipsicologiaclinica.it/ojs/index.php/rpc/article/view/843>.

Vadalà, G., Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie: Vers une prospective inclusive [Critical analysis of the school integration process in Italy: Towards an inclusive perspective]. In J. M. Perez & T. Assude (Eds.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 29-46). Nancy: Presses universitaires de Nancy.