

The social mandate of the school from the 1920s to the present day. An exploratory proposal

*Stefania Ambrosino**, *Serena Di Stasio**, *Luca Leone**, *Denis Mejdaj**, *Maurizio Naruli**, *Giulia Propersi**, *Emanuele Soraci**

Abstract

A thought on the relationship between the State and the Italian educational institution from the 'Twenties to the present time is proposed. This period is considered crucial to understanding the critical issues and changes that the Italian educational system is currently encountering. The mark in conduct instituted by fascism is read through psychosocial categories. We believe that the evaluation about behavior is symptomatic of relationships organized on fantasies of control within the educational context. Within this dynamic, conflicts are transformed into individual deficits; we argue that this mechanism is the same as the one inherent in diagnosing, a phenomenon currently on the rise.

Keywords: history; school; fascism; conflict; deficit; mark in behavior

* Clinical Psychologist, PsyD student in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand. E-mail: ambrosinostefania@libero.it; serena.distasio@gmail.com; leone.luca@outlook.com; mejdaj.denis@gmail.com; m.naruli@tiscali.it; giuliafelicita@gmail.com; emanuele.soraci@gmail.com

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>

Il mandato sociale della scuola dagli anni Venti del '900 ad oggi. Una proposta esplorativa

Stefania Ambrosino*, Serena Di Stasio*, Luca Leone*, Denis Mejdaj*, Maurizio Naruli*, Giulia Propersi*, Emanuele Soraci*

Abstract

Viene proposta una riflessione sul rapporto tra Stato e istituzione scolastica italiana a partire dagli anni Venti a oggi. Il periodo preso in esame viene considerato cruciale per comprendere le criticità e i mutamenti che l'organizzazione scolastica sta incontrando nell'attualità. Il voto in condotta istituito dal fascismo viene letto attraverso categorie psicosociali. Riteniamo che la valutazione della condotta sia sintomatica di relazioni organizzate su fantasie di controllo all'interno del contesto scolastico. Entro tale dinamica relazionale, i conflitti vengono trasformati in deficit individuali; sosteniamo che tale meccanismo sia lo stesso insito nel diagnosticare, fenomeno attualmente in aumento.

Parole chiave: storia; scuola; fascismo; conflitto; deficit; voto in condotta.

* Psicologi clinici, Specializzandi in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda.
E-mail: ambrosinostefania@libero.it; serena.distasio@gmail.com; leone.luca@outlook.com; mejdaj.denis@gmail.com; m.naruli@tiscali.it; giuliafelicita@gmail.com; emanuele.soraci@gmail.com

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>

Premessa

In questo articolo intendiamo ripercorrere alcuni momenti di cambiamento nel rapporto tra Stato e istituzione scolastica dal primo dopoguerra ad oggi. In particolare ci interessa interrogare, attraverso il susseguirsi di alcune riforme della scuola, il mutare dei modelli di valutazione e, in rapporto ad essi, del modo di trattare le differenze nella scuola; ciò a partire da alcune questioni che riteniamo centrali per la psicologia che interviene nel contesto scolastico, che ci sembra oggi in crisi. Seguiamo l'ipotesi che il mandato sociale della scuola, soprattutto quella dell'obbligo, sia 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 il fallimento (Paniccchia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello, & Cappelli, 2019). Fallimento che si evidenzia, proprio nelle settimane in cui scriviamo, entro la contingenza della pandemia Covid-19, che ha infranto routine e prassi di lavoro consolidate, imponendo una rapida riorganizzazione rispetto all'emergenza sanitaria e alle conseguenti misure volte a limitare il contagio. Il ripensamento delle attività didattiche online ha riproposto il problema della valutazione, degli obiettivi della presenza in classe, della motivazione all'apprendimento, dell'integrazione delle diversità e del rapporto tra didattica e socializzazione, facendo emergere culture e modalità d'intervento differenti. Avendo a mente questi eventi critici, ci sembra utile interrogare alcuni specifici momenti della storia del mandato sociale della scuola.

Quando parliamo di rapporto tra Stato e scuola, pensiamo a quanto le riforme parlino delle simbolizzazioni emozionali su quest'ultima, a cui viene spesso affidato il compito di trattare i problemi sociali come se fossero uno spazio separato dalla società stessa (Galfré, 2017). Esploreremo il tema seguendo alcune tracce a partire dal periodo del fascismo e da alcune sue caratteristiche, quali la massificazione dell'istruzione pubblica operata dal regime e il "voto in condotta", così come introdotto nella scuola italiana dalla Riforma Gentile (Regio Decreto 26 giugno 1924, n. 1054, art. 82), quale strumento che valuta e disciplina il comportamento dell'alunno in classe.

Una categoria con cui possiamo leggere il funzionamento della cultura fascista è quella del presentismo, teorizzata dallo storico francese François Hartog, che nel testo *Regimi di Storicità* (2003/2007) ha analizzato il rapporto tra le società e la loro simbolizzazione del tempo. Il presentismo è uno dei tre "regimi" proposti e caratterizza la società postmoderna contemporanea bloccata in un eterno presente, in cui:

La distanza tra esperienza e orizzonte di attesa si è scavata al punto di giungere fino alla rottura [...] noi siamo in un momento in cui le due categorie si trovano come disarticolate l'una rispetto all'altra (Hartog, 2003/2007, p. 240)¹.

Intendiamo, quindi, il presentismo come una difficoltà a pensare legami tra l'esperienza passata e un futuro su cui investire e progettare, rimanendo costretti in un presente mitizzato che non conosce più limiti. Pensiamo che la scuola italiana e il dibattito intorno a essa si organizzino su un modello presentista. Alcune recenti ricerche forniscono riscontri interessanti sulla difficoltà a proporre obiettivi condivisi e progettualità nella scuola, denunciando una logica degli interventi schiacciata sul qui e ora: in uno studio sulla percezione dell'inclusione presso il personale scolastico si evidenzia una difficoltà da parte dei professionisti a pensare il loro intervento in termini non individualisti, rendendo difficile la costruzione di pratiche di sistema volte a favorire processi inclusivi e partecipativi (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016). La difficoltà di proporre obiettivi si riscontra, secondo gli autori, nella mancanza di criteri condivisi per il Piano Educativo Individualizzato (PEI), strumento elaborato per gli studenti con diagnosi di disabilità con l'obiettivo di favorirne l'inclusione e lo sviluppo delle potenzialità. In un'altra ricerca, in cui sono stati intervistati degli insegnanti, i dati si caratterizzano per il "silenzio sul futuro che la scuola permette di progettare" (Paniccchia et al., 2019, p. 88).

Nel 2008, con la riforma Gelmini, il voto in condotta è tornato a fare media e, più in generale, il comportamento degli studenti ha assunto nuovamente centralità nel definire il giudizio finale dell'alunno in sede di promozione. Negli ultimi anni abbiamo assistito a una sempre maggiore proliferazione delle diagnosi; si

¹ Per un approfondimento di questa categoria rimandiamo all'articolo di Monaldi (2020), pubblicato in questo stesso numero di *Quaderni*.

guardi, 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 handicap, sia in situazioni definibili come disagio sociale o comportamenti devianti dal conformismo scolastico. Sembra andare in questa direzione anche l'introduzione dei BES² (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. Ipotizziamo che la cultura del diagnosticare assuma una duplice funzione: ridurre in deficit, da attribuire al singolo, le questioni che riguardano il contesto; eludere la possibilità di implicarsi e di confliggere³ ignorando la relazione individuo-contesto. Leggere i problemi all'interno della scuola come deficit o come conflitto è rilevante per costruire l'obiettivo dell'intervento psicologico. A tal proposito Renzo Carli (2019) afferma che:

Siamo, in sintesi, confrontati con due ordini di possibile azione: la rieducazione, intesa come iniziativa dello psicologo che fa diagnosi, e l'intervento psicologico clinico per lo psicologo che si occupa di vissuti e di relazioni, che si muove analizzando la domanda della committenza (p. 53).

La valutazione stessa sembra assumere la funzione di un'operazione diagnostica; a tal proposito Micillo et al. (2020) affermano:

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 (p. 440).

Nelle pagine che seguono, proponiamo un percorso tra le principali riforme che i differenti governi, in Italia, hanno introdotto dall'istituzione del voto in condotta a oggi, nell'intenzione di esplorare le modalità della valutazione dell'apprendimento e della condotta nel lungo periodo. Abbiamo provato a metterle in relazione agli interventi legislativi che hanno teso a integrare la disabilità nel contesto scolastico: pensiamo che questi cambiamenti possano fornire criteri per leggere il mandato sociale della scuola e le modalità con cui l'organizzazione scolastica, nel suo insieme, ha interpretato la propria funzione nei confronti delle attese sociali.

Anni '20 – '60

Nel Ventennio fascista spiccano la figura di Giovanni Gentile e la riforma che prende il suo nome, che sancisce l'istituzione della scuola pubblica in Italia. La riforma Gentile, definita da Mussolini "la più fascista delle riforme", entrò in vigore nel 1925 e rappresenta l'impalcatura su cui si è costruita la scuola della Repubblica. È con la scuola fascista che vengono introdotti pagella e voto in condotta. Il Regio decreto 24 giugno 1924, n. 1054, il primo della Riforma Gentile, contiene all'articolo 82 un'affermazione di principio che sarebbe stata ripresa anche in norme e decreti successivi relativi ai diversi ordini e gradi di scuola: "la promozione è conferita agli alunni che nello scrutinio finale abbiano ottenuto voto non inferiore a 6 decimi in ciascuna materia o complessivamente in ciascun gruppo di materie affini e otto decimi in condotta"⁴.

² Dal Documento recepito dal Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi nella seduta del 26 Febbraio 2016: "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 L.104/92), quella dei disturbi evolutivi specifici (tra i quali i DSA, tutelati dalla L. 170/2010, e per la comune origine evolutiva anche ADHD e borderline cognitivi), e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

³ Confliggere, nell'ipotesi che intendiamo proporre, significa dibattere su cose terze condivise, a partire da diversi modelli concettuali, da differenti opzioni teoriche, da contrastanti ideologie, da differenti posizioni di cui è interessante conservare la specificità (Carli & Paniccia, 2017).

⁴ Indirettamente questo articolo afferma che con un voto di cinque decimi e/o inferiore nella singola materia o con un voto di sette decimi in condotta gli alunni non sono promossi. Così è stato per oltre mezzo secolo per la scuola elementare.

Con la Riforma Gentile si istituisce anche l'obbligatorietà dell'istruzione fino ai 14 anni di età; la scuola diventa a tutti gli effetti pubblica e obbligatoria e sembra assolvere alla funzione di omologare gli italiani. Riportiamo la frase di Gentile citata dalla storica Monica Galfrè, che ci sembra esemplificativa di come la scuola nasca a partire dalla volontà di trasmettere i valori della cultura fascista, intesa come volontà di controllare il mondo emozionale e il desiderio: "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" (cit. in Galfrè, 2017, p. 54).

È una scuola che omogeneizza e allo stesso tempo reitera le differenze di classe sociale. All'interno di questa cultura, il voto in condotta assume la funzione di indicare quanto l'alunno si discosti dalla norma, ovvero dal modello di riferimento dell'"uomo nuovo"⁵.

Anni '60 – '80

Alla fine del secondo conflitto mondiale l'Italia diventa una Repubblica. Negli anni Cinquanta ha inizio il boom economico: le famiglie investono sull'istruzione dei figli e il titolo di studio rappresenta una speranza di ascesa sociale. Nel 1962 viene abolita la scuola di avviamento professionale e viene istituita la scuola media unificata, con la finalità di far accedere ai diversi cicli di studio superiori e fornire una funzione di orientamento rispetto a questa scelta. Questa novità si colloca entro una riorganizzazione dei rapporti tra Stato e scuola, non più limitati al mandato di istruire, ma anche allo sviluppo di una funzione formativa che tenga conto dei desideri e del futuro degli alunni.

Gli anni Sessanta vedono i giovani costituirsi come gruppo sociale autonomo, con un'identità collettiva trasgressiva e conflittuale nei confronti delle istituzioni tradizionali, come la scuola e la famiglia, vissute come spaccati di una società autoritaria e antidemocratica.

A metà degli anni Sessanta, grazie alla diffusione della scolarizzazione di massa, si arriva a identificare i giovani con la categoria di studenti. La loro volontà di mettere in discussione il potere costituito si traduce nell'organizzazione di manifestazioni, occupazioni di scuole e università, lezioni autogestite e collettivi studenteschi; questo favorisce movimenti di associazionismo e di confronto all'interno delle scuole superiori e delle università. Queste azioni diventano spazi per ripensare la scuola in relazione alla domanda formativa degli studenti, a partire dal desiderio di confrontarsi e conoscere diversità: di genere, di culture, di appartenenze. È anche dalla condivisione di questi desideri che si formalizzano luoghi di incontro tra la scuola e i suoi clienti, studenti e famiglie, attraverso l'istituzione degli organi collegiali nel '74. In questo clima di rivoluzioni culturali l'idea di una scuola aperta a tutti prende sempre più piede. Con la legge n. 118 del 30 marzo 1971 si introduce per la prima volta il principio secondo il quale per i minori invalidi civili l'istruzione obbligatoria debba avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, abolendo le scuole speciali per i portatori di handicap e facendo riferimento a un principio di integrazione cosiddetta trasversale. Il testo che racchiude l'essenza della filosofia dell'integrazione scolastica proposta allora è il documento Falcucci del 1975, relazione conclusiva di una commissione parlamentare sugli interventi a favore degli alunni handicappati. Nel documento si parla di un progetto educativo da attuare per cambiare la figura dell'insegnante. Se precedentemente, durante il Ventennio, l'insegnante aveva una responsabilità e un potere individuale, ora si cerca di spingere in una direzione maggiormente organizzativa: gli insegnanti sono esortati a confrontarsi tra di loro per organizzare l'insegnamento con il gruppo classe, entro una progettualità e obiettivi condivisi. Nel testo del documento si legge:

Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorirne

Successivamente, per la scuola media il voto in condotta, secondo i regi decreti della Riforma Gentile, aveva un'incidenza relativa, comportando nel caso di minor gravità l'esame di riparazione in tutte le materie di studio.

⁵ Intendiamo con questo termine il progetto di rivoluzione antropologica promossa dal partito fascista durante il suo periodo al potere. Progetto molto complesso e portato avanti su diversi piani, che aveva come finalità la costruzione di una nuova identità nazionale nata sotto il segno e l'ideologia del fascismo.

lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio della valutazione dell'esito scolastico, deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente, sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975, p. 4).

Il documento suggerisce di istituire una figura nuova, fondamentale per avviare processi di integrazione; un insegnante specializzato in metodologia didattica che possa supportare i docenti nel rapporto con la classe e gli alunni disabili: l'insegnante di sostegno. Questa figura verrà poi istituzionalizzata con la legge n. 517 del 1977, la stessa legge che in materia di integrazione introduce l'abolizione delle classi differenziali per gli alunni svantaggiati e istituisce il principio dell'integrazione di tutti gli alunni disabili della scuola elementare e media dai 6 ai 14 anni. Introduce anche sostanziali modifiche alle normative in tema di valutazione scolastica: abolizione del voto e della pagella e istituzione della scheda di valutazione; il voto in condotta per la scuola elementare e per la scuola media scompare, sostituito con una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione di ciascun allievo. Esso rimane, invece, in vigore nella scuola di secondo grado, che prevede una votazione minima di 8/10 in condotta per accedere all'anno successivo. L'istituzione della valutazione formativa modifica il concetto di valutazione nel processo didattico. L'adozione di un sistema valutativo basato su un giudizio articolato risponde all'esigenza di valutare l'alunno in rapporto alle sue possibilità, al fine di individuare le strategie e le metodologie più idonee al raggiungimento degli obiettivi educativi.

La legge del '77 può essere letta come risposta delle istituzioni ai cambiamenti culturali degli anni '60. Le contestazioni avvenute in quegli anni riguardavano l'incontestabilità di quei poteri che avevano svolto un ruolo egemone nella rappresentazione della cultura in ogni ambito della convivenza; si rivendicava la possibilità di parlare di quei poteri.

L'abolizione dei voti e della pagella ha costituito un'iniziativa per il cambiamento della cultura valutativa, in cui il voto rappresentava l'unico strumento per motivare l'alunno ai fini di un buon apprendimento. 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 selettivo, 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 selezione⁶.

Anni '80 – '90

Con l'arrivo degli anni Ottanta si apre uno scenario in cui la politica sembra aver perso la capacità di interloquire con la società. "A circa 10 anni dalle contestazioni del '68 –'69 il potere dei partiti è un potere assoluto [...] che corrompe ogni valore sociale, dalla competenza all'efficienza, dalla competitività allo sviluppo, dalle capacità personali all'eccellenza imprenditiva" (Carli, 2018, p. 13).

Profonde sono le ripercussioni sul piano sociale e culturale. Se negli anni delle contestazioni, il giovane era identificato con lo studente; in questo decennio la categoria di giovane comincia a essere associata a quella di consumatore.

Le modifiche apportate in questo periodo ai sistemi di valutazione nell'ambito scolastico ci sembrano un indizio della volontà di ripristinare un ordine in risposta alla complessità proposta dalla precedente riforma, quella del '77. Nei Programmi Nazionali del 1985 la valutazione assume una duplice prospettiva: è volta a verificare l'andamento del processo di apprendimento dell'alunno, come anche a valutare la preparazione

⁶ Gli autori propongono di differenziare tra il valutare il "saper fare", il "sapere" e l'"essere". Nel primo caso rientrano competenze pragmatiche, come il saper far di conto (saper applicare le quattro operazioni matematiche ai numeri interi e decimali) o il saper scrivere in modo corretto a livello sintattico; nel secondo caso, il "sapere" riguarda le dimensioni psicologiche di maturazione dell'individuo (quali "intelligenza" o "maturità psichica"); infine l'"essere" ha a che vedere con il sistema di valori che implicitamente gli insegnanti portano con sé e che riguardano la sfera della condotta degli alunni. Nel proporre una ricerca condotta in scuole medie della provincia di Palermo, emerge che, se si interrogano le prassi valutative, la valutazione sul comportamento, ossia sul modo di essere dell'alunno, è pervasiva nel sistema scolastico.

psicologica, culturale e didattica dell'insegnante. La scuola non è più la sola istituzione preposta a valutare: diventa anch'essa oggetto di valutazioni da parte di soggetti esterni. Inizia così un processo che vede prima istituire una valutazione del corpo docente da parte delle singole scuole; poi una valutazione del funzionamento delle singole scuole del paese attraverso l'intervento di ispettori esterni; successivamente, con l'introduzione del principio di autonomia scolastica, attraverso un processo di autovalutazione dei singoli istituti. È l'inizio di un percorso che nel 2004 culmina nell'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), che ha il duplice obiettivo di sostenere la vigilanza sul funzionamento scolastico in rapporto agli standard nazionali e di controllare la qualità delle prestazioni professionali offerte dai docenti. Il SNV oggi è articolato in due principali agenzie: l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), che ha tra i suoi obiettivi quello di definire i criteri di efficienza ed efficacia per le conseguenti valutazioni nazionali e di effettuare periodiche rilevazioni nazionali, attraverso test standardizzati, sugli apprendimenti e le competenze apprese dagli studenti nei singoli istituti; l'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa), che si occupa della formazione dei docenti e di supportare i piani di miglioramento che ogni istituto predispone a seguito della valutazione nazionale.

Negli anni Novanta si torna alla valutazione sintetica, nello specifico: nel 1990 con scale A-B-C-D-E e nel 1996 con Ottimo-Distinto-Buono-Sufficiente-Insufficiente. In questo modo ci si riavvicina alla valutazione intesa come momento in cui si definisce la bontà o meno di uno specifico studente.

Nel 1992 viene promulgata la legge n. 104 del 5 febbraio per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. È ancora oggi il riferimento normativo dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità; una legge che "garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società" (L. 104/1992, art. 1, comma 1). Vengono individuati degli strumenti a favore dei singoli alunni disabili: la diagnosi funzionale e un progetto riabilitativo *ad hoc*, a carico del Sistema Sanitario Nazionale, su richiesta del nucleo familiare del disabile; a seguito della diagnosi, un progetto di socializzazione a cura degli enti locali di riferimento; il Piano Educativo Individualizzato (PEI) redatto dal consiglio di classe di appartenenza dell'alunno, che contiene un piano di studi personalizzato. Questa legge introduce anche la possibilità di esonerare gli studenti disabili da una parte del percorso di studi attraverso appositi programmi differenziali, con delle ricadute sul processo valutativo: chi sosterrà l'esame di stato del secondo ciclo di studi non avrà riconosciuto il diploma di maturità, ma un attestato di crediti formativi che sembra avere la mera funzione di certificare l'adempimento all'obbligo scolastico.

Così come l'ideologia che sostanzialmente integrava la disabilità nella scuola pubblica, anche il tentativo di ripensare la funzione della valutazione, che sembrava animare in particolare le riforme scolastiche degli anni '70, non ha avuto sviluppi in quanto non accompagnato da funzioni organizzative all'interno della scuola. Queste riforme sono state sostenute da posizioni valoriali che hanno ostacolato lo sviluppo di competenze che si occupassero dei problemi dettati dai cambiamenti promossi.

Anni 2000-oggi

Le riforme che hanno interessato la scuola tra il 2003 e il 2008 (Riforme Moratti, Fioroni, Gelmini) sono una traccia del cambiamento nel rapporto tra Stato e scuola. Le scuole, in questo periodo, si trasformano ottenendo una maggiore autonomia, sintetizzabile in tre punti: autonomia di offerta formativa; autonomia di interazione con il contesto; autonomia finanziaria e contabile. Il progetto di questi mutamenti ruota intorno alla volontà di dare risalto alle specificità culturali, sociali ed economiche dei contesti territoriali nei quali operano le scuole; specificità che la scuola avrebbe dovuto prendere in considerazione nella sua offerta di servizio. L'autonomia formativa e di interazione con il contesto è molto ampia e permette di interagire con gli enti territoriali in diversi modi, come nell'alternanza scuola-lavoro; l'autonomia finanziaria, di contro, è estremamente ridotta, con fondi che arrivano principalmente dallo Stato secondo criteri quali il numero di studenti o di istituti presenti in un territorio, senza tener conto dei progetti che si intende costruire, quindi delle risorse economiche di cui si avrebbe bisogno. Anche l'auto-organizzazione scolastica è limitata, con l'impossibilità di scegliere il proprio dirigente scolastico, i docenti da assumere e quali organi collegiali istituire. In questo quadro complesso il

modello gestionale del “pareggio di bilancio” si diffonde anche a scuola: l’esigenza di far quadrare i conti e di non sprecare risorse diventa centrale nel funzionamento organizzativo, insieme a quella di riaffermare l’autorità degli insegnanti attraverso il ripristino, dal 2009, del voto in condotta. Ipotizziamo che questi cambiamenti siano in rapporto tra loro e parlino di una scuola che ha difficoltà a pensare il servizio che offre.

Vediamo, in proposito, quanto afferma nel 2008 la Gelmini, Ministro dell’istruzione durante il governo Berlusconi, a sostegno del ritorno del voto in condotta, punto nevralgico della sua riforma:

Gli insegnanti oggi sono impotenti. Anche di fronte a comportamenti che degenerano nella violenza. Dobbiamo ridare ai docenti strumenti adeguati per combattere il bullismo e soprattutto per ripristinare il principio dell’autorità nella scuola [...] di fronte al ripetersi di gravissimi episodi di bullismo, accanto alla disponibilità a capire ed affrontare il disagio di tanti giovani, va pure ristabilito il principio di autorità, dando strumenti adeguati ai docenti. Nei casi estremi è possibile prevedere la bocciatura per comportamenti inaccettabili (“Gelmini: Il voto in condotta strumento contro il bullismo”, 2008, articolo senza pagine).

Il manifestarsi di episodi di violenza nella scuola non ha chiamato a un pensiero sui rapporti, non se ne sono lette le dinamiche, ma si è agito, esasperandolo, un conflitto di potere che sembra ribadire che l’unico principio che può organizzare le relazioni scolastiche è quello gerarchico.

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.

Conclusioni

Un excursus storico ci aiuta a uscire dalla difficoltà a cogliere i cambiamenti e dalla tendenza a pensare la scuola come immobile e sempre uguale a se stessa. Abbiamo proposto di riflettere sulle variazioni che il mandato sociale della scuola ha assunto dalla sua nascita a oggi e su quanto la cultura che la attraversa oscilla tra la possibilità di riconoscere differenze per istituire contesti di scambio e quella di controllare per stabilire ordine.

Abbiamo visto come durante il periodo fascista la scuola abbia giocato un ruolo importante nell’istituzione di un conformismo capillare nella società. In questo periodo le differenze di classe, economiche, di provenienza (città o campagna) e di sesso sono state inglobate nel sistema scolastico, entro una prospettiva di costruzione di identità nazionale che aveva come punto centrale l’obbedienza al potere. Nel dopoguerra la situazione cambia radicalmente: l’Italia diventa una democrazia e i nuovi valori vengono assimilati dalle istituzioni, prima fra tutte la scuola, che sembra avere il compito di diffonderli e di trasmetterli alla cittadinanza. Gli anni ’60 sono un periodo di grandi cambiamenti culturali, durante i quali il potere viene messo in discussione: giovani e operai cominciano a protestare per un sistema diverso. Le istituzioni cercano di stare al passo con queste spinte, la scuola comincia a cambiare, la parola d’ordine diventa “integrazione”. L’inserimento della disabilità diventa un evento di cambiamento fondamentale nella storia della scuola: non solo le persone con handicap cominciano a frequentare le “classi normali”, ma anche il sistema di valutazione cambia affinché ci sia una corrispondenza tra le capacità e le potenzialità degli studenti e la formazione loro offerta.

Negli anni ’70 la comunità scolastica si impegna a integrare le persone con handicap al suo interno: si inserisce il disabile nelle classi normali e il suo diploma scolastico ha un valore equivalente agli altri diplomi. Con gli anni ’80 e ’90, specialmente con la legge 104/1992, che introduce il PEI e i programmi differenziati, il diploma delle persone con disabilità perde valore legale, diventando un attestato di crediti formativi. Cambiamento che viene mantenuto negli anni a venire, sino a oggi in cui si può avere un programma differenziato a partire da una vasta gamma di diagnosi. Con l’inserimento della disabilità nella scuola avviene anche l’entrata della diagnosi. Vorremmo fermarci su questo per un momento. La persona con disabilità che viene inserita nella scuola porta con sé anche la sua diagnosi. Oggi la diagnosi è diventato uno strumento che viene utilizzato in modo diverso: da una parte per attivare delle risorse in situazioni che le richiedono; dall’altra, come strumento per controllare una vasta gamma di problemi di convivenza che la scuola vive. Pensiamo, per esempio, a come

oggi la scuola stessa sia promotrice di diagnosi. La diagnosi permette di eludere il conflitto tra scuola e famiglia: la prima richiede le diagnosi per gli alunni; le seconde si appellano ai “diritti” per i propri figli. Il deficit prende il posto del conflitto (Paniccia, 2019). Queste dinamiche rendono difficile per la scuola pensare alla propria complessità perdendo di vista il suo mandato sociale: formare in rapporto al contesto sociale più ampio entro cui la scuola si colloca, 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. Troviamo attuale questo testo nella misura in cui sia le valutazioni che le diagnosi a scuola vengono utilizzate per ristabilire un conformismo che si sente perduto.

Pensiamo, per esempio, alle figure di assistenza alla disabilità a scuola a cui spesso si chiede di far in modo che l'alunno diagnosticato non crei problemi al regolare svolgimento delle lezioni. Ma pensiamo anche a quanto la riorganizzazione della didattica online resa necessaria dall'emergenza sanitaria, stia rappresentando un evento critico in questo senso: la cultura valutativa e quella diagnostica falliscono nel momento in cui la scuola è confrontata con cambiamenti, che richiederebbero un pensiero sui suoi obiettivi. Distrutturando la gerarchia e le prassi che la sostengono, la didattica a distanza (DAD) richiede un pensiero sulla motivazione di insegnanti e alunni a partecipare alle lezioni, a mettersi in relazione in funzione della formazione. Se guardiamo al dibattito intorno alla DAD una delle preoccupazioni verte sulla mancanza di controllo che essa comporta: gli allievi non sono sotto gli occhi dell'insegnante, non si sa se copiano, se sono attenti. (Carli et al., 2020). Ci si interroga su questo: in un articolo pubblicato sul sito Laudes (2020), una docente si chiede se la difesa della didattica in presenza non sottenda un auspicato ritorno al controllo, esercitato in particolare attraverso il voto e la disciplina, senza i quali il ruolo del docente, identificato con il mandato di educare, sembra entrare in crisi. Ponzetti e Valentini (2020), psicologi clinici che intervengono nella scuola a partire dal ruolo di assistenti specialistici alla disabilità, resocontano come la riorganizzazione della didattica online, supportata da un pensiero sulle culture e sugli obiettivi della scuola, abbia rappresentato un'occasione per la costruzione di gruppi di apprendimento, che hanno coinvolto anche gli studenti diagnosticati.

In conclusione, riteniamo che una competenza centrale che gli psicologi possono mettere al servizio degli interventi scolastici sia quella di valorizzare e supportare il confronto sugli obiettivi che orientano la proposta formativa scolastica.

Pensiamo alla differenza tra il confliggere su questioni formative e il litigare. Vi sono molti esempi di come nella scuola si tenda a litigare. Uno di questi è l'uso provocatorio della Trap⁷ da parte dei giovani studenti nel contesto scolastico; il suo linguaggio è reattivo alla cultura controllante agita nella scuola. Si nominano appartenenze e valori in contrasto con il contesto scolastico: criminalità, sesso, droga, soldi, successo, non rappresentano la realtà culturale degli alunni, ma quei temi provocatori, efficaci nel suggerire la risposta arrabbiata dell'altro (il docente o il genitore). La proposta provocatoria segnala l'insofferenza rispetto al vissuto di falsità dei rapporti nella scuola, nella misura in cui questi si esauriscono entro dinamiche controllanti. Avvitare i rapporti, all'interno dell'istituzione scolastica, su dinamiche di controllo e provocazione può esitare nel pervertire il senso del rapporto formativo, non permettendo lo sviluppo di prodotti che possono costruirsi di volta in volta in maniera creativa. Esplorare le componenti emozionali che sottendono questo genere, piuttosto che reagire alla proposta provocatoria agita, permette di pensare la dinamica collusiva organizzante i rapporti scolastici e di costruire una domanda a ripensare gli obiettivi della scuola, il suo rapporto con il contesto, il futuro dei suoi studenti.

Bibliografia

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.

⁷ La Trap è un genere musicale che nasce dal Rap e dal Hip Hop nel sud degli Stati Uniti negli anni '90. L'origine del nome è incerta, si ipotizza possa derivare dalle *trap house* di Atlanta, case abbandonate in cui avveniva la cottura e la vendita di sostanze stupefacenti e dal gioco di parole *Trash Rap*.

- Carli, R. (2018). Potere, questione morale, economia. La committenza dell'intervento psicologico dagli anni Settanta ad oggi [Power, morality, economy. The commissioning of psychological intervention from the Seventies to today]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 4-20. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Carli, R. (2019). Vissuti e fatti: Scientificità e scientismo in psicologia clinica [Experiences and facts: Scientificity and scientism in clinical psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 28-60. doi: 10.14645/RPC.2019.1.756
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni* [Psychosociology of organizations and institution]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, 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: FrancoAngeli
- Carli, R., & Paniccchia, 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. & Paniccchia, R.M. (2017). Editoriale [Editorial]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 1-4. doi:10.14645/RPC.2017.2.698
- Carli, R., Di Ninni, A., Paniccchia, 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. doi:10.14645/RPC.2020.2.835
- D.Lgs 16 aprile 1994, n. 297 "Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado" [Approval of the consolidated text of the laws in force on education, relating to schools of all levels]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/05/19/094G0291/sg>
- D.P.R. 12 Febbraio 1985, n. 104 "Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria" [Approval of the new educational programs for primary school]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento* [Everyone to school! Education in twentieth-century Italy]. Roma: Carocci.
- Gelmini: Il voto in condotta strumento contro il bullismo [The mark in conduct, a tool against bullying]. (2008). Tuttoscuola.com. Retrieved from <http://www.tuttoscuola.com/gelmini-il-voto-in-condotta-strumento-contro-il-bullismo/>
- Gentile, G. (1923). Regio Decreto 6 Maggio 1923, n. 1054 [Gentile Reform: 6 maggio 1923, n.1054]. Retrieved from https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1054_23.pdf
- Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccchia, 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

- Hartog, F. (2007). *Regimi di storicità. Presentismo ed esperienze del tempo*. [Regimes of Historicity. Presentism and Experiences of Time] (L. Asaro, Trans). Palermo: Sellerio editore (original work published in 2003).
- 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://integrazioneinclusionione.files.wordpress.com/2013/04/bisogni-educativi-speciali_ianes.pdf
- Laudes (2020). *Stiamo difendendo la didattica in presenza o la didattica del controllo?* [We are defending teaching in presence or control teaching?] retrieved from <http://www.laudes.it/2020/11/stiamo-difendendo-la-didattica-in-presenza-o-la-didattica-del-controllo/?fbclid=IwAR1Kw-qfqfMB9djk3Dfl55TqHgbXFrwksVePcErmSp1Czhj03NIy2KvyzbA>
- Legge 30 Marzo 1971, n.118 “Norme in favore dei mutilati ed invalidi civili” [Rules in favor of the mutilated and disabled civilians]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg>
- Legge 4 Agosto 1977, n. 517. “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico” [Rules on pupil judgement and retake exam and also other rules for amending the school system]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>
- Legge 5 Febbraio 1992, n.104. “Legge-quadro per l’assistenza, 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>
- Legge 1 Settembre 2008, n.137. “Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università” [Urgent legal provisions relating to education and university]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/10/31/08A08012/sg>
- Legge 8 Ottobre 2010, n.170. “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” [New rules on specific learning disabilities on school]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>
- 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.
- 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.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1975). *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati* [Final report of the Falcucci commission concerning the scholastic problems of handicapped pupils.] Retrieved from <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>
- MIUR (2012). *Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica* [Intervention tools for pupils with Special Educational Needs and territorial organization for school inclusion]. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>
- MIUR (2019). *I principali dati relativi agli alunni con DSA* [The main data relating to pupils With DSA]. 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?t=1560510755989

- Monaldi, C. (2020). Pensare il rapporto con il tempo: Origini e sviluppi del presentismo [Thinking the relationship with time: Origins and developments of presentism. *Quaderni della rivista di psicologia clinica*, 8(2), 14-20. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- 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. doi: 10.14645/RPC.2019.1.764
- 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>