

School's reorganisation during Covid-19 pandemic lockdown: Psychological intervention through a disability integration's service

*Silvia Spiropoulos**, *Tamara Cappelli***, *Martina Porcelli**, *Stefania Ambrosino**, *Eleonora Amicosante**, *Serena Di Stasio**, *Nicolò Tricoli**

Abstract

The article reports intervention concerning integration of disability, carried out during the Covid 19 health emergency by a roman cooperative which operates a service of school integration/ scholar inclusion. School's closure during lockdowns and distance learning reorganization, enlightened problems concerning the relationship between school, families and disability. Treated as failures of collusion, those problems made it possible to develop a school demand on its goals. All the intervention programs that will be proposed move from a culture's exploration, which organizes social inclusion of disability, and is founded on promoting competence on coexistence/togetherness, meaning competence to stay within relationships oriented to an objective, which in this case is apprenticeship/ education/learning.

Keywords: school; OEPA; disability; Covid-19; integration.

* Psychologist, Specializing in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand. Educative operator for school integration at “Consorzio Blu” Social Cooperative. E-mail: silvia.spiropoulos@gmail.com; martinaporcelli@gmail.com; ambrosinostefania@libero.it; eleonora.amicosante@icloud.com; serena.distasio@gmail.com; tricoli.1472225@gmail.com

** Psychologist, Specializing in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand, member of the Editorial Board of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology), Coordinator for school integration at “Consorzio Blu” Social Cooperative. E-mail: tamara.cappelli01@gmail.com.

Spiropoulos, S., Cappelli, T., Porcelli, M., Ambrosino, S., Amicosante, E., Di Stasio, S., & Tricoli, N. (2021). La riorganizzazione della scuola durante la pandemia da Covid-19: L'intervento psicologico attraverso un servizio di integrazione della disabilità [School's reorganisation during Covid-19 pandemic lockdown: Psychological intervention through a disability integration's service]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 9(1), 34-45. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

La riorganizzazione della scuola durante la pandemia da Covid-19: L'intervento psicologico attraverso un servizio di integrazione della disabilità

*Silvia Spiropoulos**, *Tamara Cappelli***, *Martina Porcelli**, *Stefania Ambrosino**, *Eleonora Amicosante**, *Serena Di Stasio**, *Nicolò Tricoli**

Abstract

L'articolo resoconta interventi di integrazione della disabilità progettati e realizzati durante l'emergenza sanitaria Covid-19 da un servizio di integrazione scolastica di una cooperativa operante sul territorio romano. La chiusura delle scuole durante i lockdown e la loro riorganizzazione con la didattica a distanza (DAD), hanno messo in luce problemi di rapporto tra scuola, famiglie e disabilità; questi ultimi, trattati come fallimenti collusivi, hanno reso possibile sviluppare una domanda della scuola a ripensare i suoi obiettivi. Gli interventi che verranno presentati partono dall'esplorazione della cultura organizzante l'inclusione della disabilità nella scuola e si fondano sulla valorizzazione della competenza a convivere, intesa come competenza a stare dentro rapporti orientati da una cosa terza, l'apprendimento.

Parole chiave: scuola; OEPA; disabilità; Covid-19; integrazione.

* Psicologi, Specializzandi in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi Della Domanda. Operatori educativi per l'autonomia e la comunicazione presso “Consorzio Blu” Cooperativa Sociale. E-mail: martinaporcelli@gmail.com; ambrosinostefania@libero.it; eleonora.amicosante@icloud.com; serena.distasio@gmail.com; tricoli.1472225@gmail.com

** Psicologa, Specializzanda in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi Della Domanda. Membro del Comitato di Redazione di Rivista di Psicologia Clinica, Coordinatrice del servizio per l'integrazione scolastica presso “Consorzio Blu” Cooperativa Sociale. E-mail: tamara.cappelli01@gmail.com.

Spiropoulos, S., Cappelli, T., Porcelli, M., Ambrosino, S., Amicosante, E., Di Stasio, S., & Tricoli, N. (2021). La riorganizzazione della scuola durante la pandemia da Covid-19: L'intervento psicologico attraverso un servizio di integrazione della disabilità [School's reorganisation during Covid-19 pandemic lockdown: Psychological intervention through a disability integration's service]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 9(1), 34-45. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Premessa

L'articolo intende resocontare interventi di integrazione della disabilità in alcune scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, portati avanti dalla cooperativa sociale Consorzio Blu, cui è stato appaltato il servizio di autonomia e integrazione scolastica nel territorio del III Municipio di Roma a partire dall'anno scolastico 2019/2020.

Chi scrive, psicologo che si stanno formando a modelli di intervento psicoanalitico nei contesti organizzativi¹, è implicato in questi interventi entro differenti ruoli: una di noi riveste un ruolo di coordinamento del servizio di integrazione scolastica, gli altri lavorano nelle scuole nel ruolo di OEPA (Operatore Educativo per l'Autonomia).

Nei contesti in cui lavoriamo l'interruzione dell'attività didattica dovuta all'emergenza Covid-19 e la sua riorganizzazione in modalità a distanza, ci ha permesso di proporre interventi che ridiscutessero gli obiettivi formativi a partire dal rapporto tra disabilità e scuola. La sospensione delle routine organizzative ed il tentativo di riproporle in modalità online, infatti, ha messo particolarmente in luce la difficoltà di alcune categorie di studenti, tra cui i disabili, a partecipare alle attività didattiche. Difficoltà, queste, presenti anche durante il normale anno scolastico, ma forse meno evidenti per motivi che discuteremo in questo scritto.

Durante il periodo di emergenza sanitaria, a partire dalla nostra funzione volta all'integrazione della disabilità, ci siamo sentiti impegnati nel sostenere gli insegnanti e le famiglie nella riorganizzazione dei rapporti scolastici. Ciò è stato possibile pensando alla scuola nei termini di organizzazione costruita (Carli & Paniccia, 2002), dove la disabilità non è pensata quale differenza da assimilare e adattare ad un contesto che ha una sua esistenza ed un suo funzionamento a priori; si tratta invece di conoscere le differenze, considerandole già presenti nel contesto stesso (Giovagnoli, Caputo, & Paniccia, 2015).

In questo articolo, dunque, tratteremo alcuni interventi svolti durante l'anno scolastico 2019/2020 e i loro sviluppi nell'anno successivo. Per farlo recupereremo alcuni aspetti del mandato sociale relativo alla figura dell'OEPA e alcune sue declinazioni nel territorio in cui interveniamo.

Le culture del servizio di integrazione scolastica nel III Municipio di Roma

Recuperare il mandato sociale del servizio di integrazione scolastica ci consente di fare ipotesi sul sistema di valori socialmente condivisi che definiscono il problema dell'integrazione e legittimano un investimento di risorse per intervenire. Siamo interessati alla sua articolazione nello specifico territorio in cui operiamo; a questo proposito riportiamo un estratto del capitolato d'appalto del III Municipio relativo al servizio di integrazione scolastica, da cui è possibile cogliere alcuni modi di simbolizzare la partecipazione dei disabili alla vita scolastica e, dunque, la funzione dell'OEPA:

1. Agevolare la frequenza e la permanenza degli alunni diversamente abili nell'ambito scolastico, al fine di garantire il diritto allo studio;
2. Promuovere i processi di integrazione scolastica di soggetti con temporanea o permanente limitazione della propria autonomia frequentanti le scuole dell'infanzia comunali e statali, primarie e secondarie di primo grado, attraverso azioni finalizzate allo sviluppo dell'autonomia personale e della socializzazione;
3. Facilitare l'inserimento scolastico degli alunni diversamente abili e la partecipazione alle attività didattiche, svolte da personale docente e di sostegno, supportandoli al raggiungimento degli obiettivi concordati nei programmi educativi individualizzati;
4. Fornire sostegno e assistenza agli alunni diversamente abili nelle attività di vita quotidiana, nella socializzazione e nell'acquisizione di capacità comunicative volte all'integrazione e alla valorizzazione delle abilità personali;
5. Promuovere idee innovative attraverso un lavoro di rete e di concertazione tra Municipio, asl, scuole, consulta disabilità, associazioni del territorio e organismi del terzo settore affinché il servizio possa realmente rispondere in maniera adeguata ai bisogni specifici legati a un progetto di integrazione scolastica e più ampiamente sociale. (Municipio III – Comune di Roma, 2018, p. 2)

¹ Presso SPS: Studio di Psicosociologia. Corso di specializzazione in psicoterapia psicoanalitica, intervento psicologico clinico e analisi della domanda.

Le parole utilizzate, “frequenza, permanenza, diritto allo studio, programmi educativi”, fanno riferimento al diritto dell’individuo di essere a scuola, senza che sia chiaro con quale obiettivo; a partire da queste dimensioni si potrebbero declinare le operazioni che l’OEPA può compiere per favorire l’adeguamento del disabile alla scuola, alle sue prassi e alla sua offerta didattica. Anche i termini “integrazione, socializzazione, partecipazione”, che sembrano introdurre un’attenzione alle relazioni, rischiano di rimanere entro un’ottica valoriale. L’attenzione è all’individuo disabile, al modo in cui il contesto può includerlo: quando si parla di obiettivi, essi sono “individualizzati”. Le famiglie sono assenti. Tali indicazioni si possono tradurre in una serie di azioni da parte dell’OEPA volte a ridurre i limiti personali del disabile, sviluppando la sua autonomia, o compensando le sue mancanze (Giovagnoli, Caputo & Paniccchia, 2015).

Nella nostra esperienza questo è uno dei modi in cui il mandato all’integrazione viene tradotto nelle prassi degli OEPA, figura che nasce in relazione all’esigenza di supportare il team docente nell’integrazione scolastica degli studenti con disabilità fisica, psichica o sociale. (Brescia et al., 2011).

Come servizio di integrazione scolastica della Cooperativa Consorzio Blu, abbiamo proposto un’alternativa, che ci sembra coerente con un’altra dimensione pure presente nel capitolato, quando si fa riferimento ad un contesto territoriale (Municipio, Asl, scuole, consulta disabilità), entro cui, ipotizziamo, si esprimono specifici problemi e domande. Il servizio, infatti, propone di intervenire nel rapporto tra disabile e contesto scuola. Non aiuta il disabile ad adeguarsi al contesto, ma supporta il contesto nel riorganizzarsi in funzione delle differenze che lo compongono e che mettono in crisi un assetto dato. Per fare questo, a partire dalla crisi del funzionamento scolastico provocata dalla pandemia, abbiamo ritenuto rilevante occuparci dei problemi vissuti dai docenti, per aprire un confronto sul senso dell’integrazione, sul suo rapporto con gli obiettivi produttivi della formazione, dunque su possibili sviluppi dell’offerta didattica.

Per cogliere meglio la differenza tra questi due diversi modi di interpretare il mandato ci è utile recuperare e proporre le categorie dell’inclusione da una parte e dell’integrazione dall’altra (Paniccchia, 2012).

Gli interventi che fanno riferimento ad un’ottica inclusiva aspirano a modificare quei comportamenti che deviano da una presunta normalità, attraverso una serie di azioni tecniche volte alla riabilitazione e alla cura che tendono a rendere l’individuo più conforme alle attese del contesto. Un esempio sono gli strumenti compensativi volti a colmare lo scarto tra deficit e norma. Si tratta di interventi che presuppongono la scuola come un’organizzazione data, cioè come un contesto il cui funzionamento è dato per scontato e prescinde dagli obiettivi e dall’operato delle persone che lo condividono (Carli & Paniccchia, 2002). Quando fallisce la pretesa che lo studente diagnosticato si adatti alle caratteristiche del contesto, l’OEPA viene chiamato a occuparsi dell’alunno disabile, o trascorrendo con lui gran parte della mattinata fuori dall’aula o impegnandolo in classe con attività del tutto estranee al resto del gruppo. Fallita la fantasia di inclusione, l’unica alternativa rimane l’espulsione.

Gli interventi che rientrano nell’ottica integrativa, si occupano di conoscere la dimensione simbolica dei comportamenti per consentire uno sviluppo delle relazioni scolastiche e degli obiettivi. Questo si traduce in operazioni che dotano di senso il comportamento dell’individuo in rapporto al contesto, contesto che quindi è pensato come flessibile e in grado di riorganizzare la sua offerta a partire dalle differenze che portano i partecipanti che lo compongono. Non si tratta quindi di assimilare differenze estranee al contesto, ma di conoscerle, considerandole già appartenenti al contesto stesso (Giovagnoli, Caputo, & Paniccchia, 2015). Interventi inclusivi e integrativi non sono mutualmente escludentesi, ma possono coesistere nell’ambito della scuola; quelli che resoconteremo nei prossimi paragrafi fanno riferimento all’ottica integrativa.

L’avvio del servizio e la costruzione dell’équipe di OEPA

La Consorzio Blu è una cooperativa che opera in tutto il territorio nazionale e nel 2019 vince la gara d’appalto relativa al servizio di integrazione scolastica del III Municipio di Roma; è interessata allo sviluppo del servizio di integrazione e dei suoi clienti, scuole e famiglie; per questo cerca alternative ad una logica assistenzialistica (Paniccchia et al., 2019) e riabilitativa, orientata all’adeguamento del disabile al contesto scuola. Sembra, in altre parole, che per questa cooperativa un punto centrale del lavoro sia interrogarsi sullo sviluppo del rapporto tra servizio e scuola.

Dalla vincita della gara d’appalto, una di noi, Tamara Cappelli (T.C.), coordina il servizio di integrazione scolastica. Le finalità del coordinamento prevedono lo svolgimento di attività di programmazione e

organizzazione del servizio, di gestione del personale impiegato, di rendicontazione dell'attività alla cooperativa e all'ente appaltante², di raccordo con gli istituti scolastici del servizio. Nella fase di avvio del servizio, T.C. si è occupata di esplorare quali questioni e fantasie avessero le varie organizzazioni coinvolte, nell'ipotesi di recuperare problemi e lavorarci insieme.

Ad esempio il capitolato prevede che a ciascun alunno con diagnosi vengano assegnate 11,5 ore di assistenza a settimana; la proposta di T.C. alle scuole e al Municipio è quella di definire per ciascun istituto un monte ore complessivo per poi suddividerle in base ad un criterio di utilità, piuttosto che di diritto: è una proposta che convoca sul senso dell'intervento dell'OEPA, senza darlo per scontato e mettendolo in rapporto alle specifiche questioni emergenti nella relazione tra scuole e alunni diagnosticati.

Al contempo T.C. pensa azioni volte a costruire un gruppo di lavoro capace di sviluppare le risorse del contesto scuola; propone agli OEPA che coordina³ di incontrarsi, per parlare di come vivono il proprio lavoro: emerge un vissuto di isolamento, la sensazione di controllare il disabile quando è assente l'insegnante di sostegno, il timore di sconfinare in ambiti propri del corpo docente. Ci interroghiamo, dunque, su quale sia la specificità del ruolo di OEPA, un ruolo ambiguo, dai confini labili, ma che proprio per questo si presta ad essere interpretato con inventiva e imprevedibilità. Un ruolo che, se vissuto come debole, può essere agito in lamentele e pretese di riconoscimento⁴; o anche un ruolo che, per la sua scarsa chiarezza, dà l'opportunità di pensare ed esplicitare continuamente il senso del proprio intervento.

Le disabilità con cui abbiamo a che fare sono molto diversificate, basti pensare alla differenza tra disabilità fisica e psichica: chiedersi quali obiettivi perseguire attraverso la partecipazione alla vita scolastica, non è mai un processo scontato o definitivo. Soprattutto nei casi di disabilità più grave, quando la fantasia di omologazione del gruppo classe fallisce evidentemente e il disabile trascorre gran parte della giornata scolastica fuori dalla classe; entrata in crisi la fantasia onnipotente di rendere tutti uguali, rimane un vissuto di impotenza per la diversità irriducibile portata dal singolo, che si esplicita con l'esclusione. Ci diciamo quindi, che il lavoro che ci troviamo a fare in qualità di OEPA implica un monitoraggio continuo del senso dell'essere a scuola.

Recuperiamo una questione che organizza il sistema scolastico: la scissione tra apprendimento e relazioni. La scuola, oltre che un luogo di istruzione, è la prima agenzia di socializzazione estranea alla famiglia (Paniccchia, 2019). La dimensione di apprendimento si incarna nella didattica, per lo più organizzata da lezioni frontali che postulano la centralità del docente e scoraggiano le relazioni tra pari, mentre la socializzazione trova spazio in momenti specifici, ad esempio la ricreazione e le pause tra le lezioni, o il gioco libero nella scuola dell'infanzia. Tuttavia, se pensiamo alla socializzazione come competenza a stare entro rapporti di convivenza, orientati da una cosa terza (Carli & Paniccchia, 2003), ipotizziamo che all'interno della scuola apprendimento e socializzazione possano essere utilmente integrati. Questo ci consente di immaginare significati nuovi dello stare a scuola, che coinvolgono anche la disabilità, anche quando grave.

Negli incontri organizzati da T.C. con il gruppo OEPA si parla di metodo e ci si inizia a pensare gruppo di lavoro: si discute cioè la fantasia di avere ognuno la propria assegnazione, pensando piuttosto che, a occuparsi della disabilità a scuola è un servizio con uno specifico metodo di lavoro. Promuovere competenza a convivere ci sembra un obiettivo del nostro lavoro, per farlo interveniamo sulla capacità di usare i limiti che il rapporto con altri comporta. Per i disabili e in generale per gli alunni, partecipare alla vita scolastica può significare acquisire competenza a stare nei rapporti, con i limiti che essi comportano, in funzione di una cosa terza, l'apprendimento. È rilevante a tal proposito se il gruppo classe viene inteso come sommatoria di individui aventi lo stesso compito o come occasione per cimentarsi nella costruzione di obiettivi comuni,

² Municipio III del Comune di Roma.

³ Il gruppo è costituito da psicologi, educatori e persone con qualifica professionale OEPAC; tra questi vi è il gruppo di Autori di questo scritto, che condivide una formazione a un modello di intervento psicoanalitico in cui la conoscenza dei processi collusivi orienta la pianificazione dell'intervento entro le strutture e le culture sociali

⁴ Facciamo riferimento, nel nominare lamentele e pretese, a categorie dell'intervento utilizzate nel modello dell'analisi della domanda. Nel modello che proponiamo, lamentele e pretese sono "neoemozioni", ovvero modi di organizzare emozionalmente la relazione sociale, che si fondano sulla negazione dell'estraneità dell'altro quale risorsa per lo sviluppo del sistema di relazione. La pretesa si fonda su un ruolo in base al quale si pensa di poter rivendicare un diritto o un potere, senza confini o definizione di una precisa funzione; la lamentele chiama in causa un terzo al fine di ripristinare una relazione di potere con la persona o il contesto di cui ci si lamenta, negando l'identità dell'altro. (Carli & Paniccchia, 2002)

integrando desideri e capacità differenti. Il lavoro di gruppo, proponiamo, può essere un modo per apprendere a organizzarsi in funzioni per perseguire un obiettivo condiviso.

Ci sembra rilevante sottolineare ancora una questione: la scuola pubblica nasce con l'idea di favorire la mobilità tra le classi sociali e, al tempo stesso, garantire a tutti una cultura di base. Obiettivi, questi, falliti (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello & Cappelli, 2019). Facciamo l'ipotesi che tale fallimento sia legato alla difficoltà della scuola a ipotizzare e sviluppare un interesse degli alunni verso l'apprendimento. Se la didattica si fonda su un'idea di obbligo, si ipotizzerà una norma da perseguire e valutare, che garantisca il controllo degli alunni obbligati. Se il riferimento è la norma, la disabilità non è l'unica diversità presente, ma è quella che più esplicitamente fa fallire l'assetto collusivo fondato su obbligo e norma. A partire dall'ipotesi che la scuola viva una difficoltà a stare in rapporto alle differenze, l'OEPA può avere una funzione di conoscenza delle dinamiche organizzanti i gruppi classe e aiutare la scuola a costruire attività formative entro cui si possa fare esperienza di desideri, interessi e competenze da riconoscere e organizzare in rapporto ad un prodotto. Resoconteremo di seguito interventi che vanno in questa direzione. L'emergenza Covid-19, facendo fallire l'assetto collusivo individualista e normativo, ha consentito l'emergere di una domanda della scuola verso questo modo di pensare l'integrazione.

Il lavoro nelle scuole prima del Covid-19: Il problema dell'inclusione

Iniziamo a lavorare a settembre 2019 presso scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Ci vengono indicati alunni diagnosticati da assistere; le diagnosi sono le più diverse, ma ci sembra che i comportamenti che creano problema parlino, tutti, di emozioni in rapporto al contesto: alunni sempre distratti, che urlano, lanciano oggetti, fuggono dalla classe, si rifiutano di fare le attività proposte. Comportamenti che mettono in discussione l'ottica individualista su cui si fonda la scuola: quello per cui l'apprendimento è individuale, si trasferisce dal docente agli alunni, chiamati ad adeguarsi al contesto, facendo fuori le differenze tra loro. La disabilità rappresenta un evento critico nella scuola perché fa fallire la sistematica elusione delle differenze. Facciamo l'ipotesi che la scuola sia spaventata dalla diversità, senta di non avere strumenti per trattarla e al tempo stesso viva il fallimento della pretesa del poterle controllare; per questo sperimenta un vissuto di impotenza. Quando la coordinatrice del servizio propone di organizzare le ore di assistenza su un criterio di utilità, anziché di equità e diritto, la scuola le chiede di aumentare le ore di assistenza agli alunni percepiti come più minacciosi. In questi casi, quando l'OEPA è assente, le sostituzioni vengono pretese con angoscia: l'alunno disabile sembra portare questioni vissute come indomabili, ma anche scisse dal contesto in cui si verificano e quindi individuali. Si reifica un nuovo isolamento, quello della coppia OEPA-disabile, che nei casi più gravi trascorre la gran parte della giornata scolastica fuori dalla classe o condividendo attività completamente scisse dal lavoro che svolgono i compagni. La scarsa conoscenza dell'alunno diagnosticato si traduce in un'accettazione incondizionata dei suoi comportamenti o nel timore per le sue reazioni, temute in quanto imprevedibili di fronte a situazioni di frustrazione. Il mandato che auspica la socializzazione si perde. Ciò accade perché l'ottica individualista attribuisce i comportamenti a predisposizioni intrinseche dell'alunno, li spiega con la diagnosi. Per questo il lavoro a scuola nella fase iniziale è stato orientato a costruire nessi tra il comportamento problematico ed elementi di contesto: abbiamo fatto l'ipotesi, ad esempio, che una fuga improvvisa dalla classe, con l'implicita richiesta di essere inseguito, di un alunno disabile con cui due di noi lavoravano, parlasse della noia sperimentata durante la lezione frontale e di una domanda di stare in rapporto. Dare senso agli eventi critici a partire dall'esplorazione del rapporto tra individuo diagnosticato e contesto, è stata la funzione che abbiamo assunto condividendola con gli insegnanti di sostegno con cui collaboravamo; abbiamo riscontrato che ciò consentiva agli alunni diagnosticati e ai loro compagni e insegnanti, di vivere la relazione tra loro in modo meno persecutorio; diventava possibile creare occasioni di lavoro insieme fuori da una finzione.

Tuttavia, pensiamo che in questa fase l'interlocuzione e il lavoro con gli insegnanti di sostegno non sia stata sufficiente a costruire una committenza della scuola come organizzazione: facciamo l'ipotesi che anche gli insegnanti di sostegno risentano di quell'ottica individualista e di quel vissuto di isolamento per cui sembra che le questioni portate dalla disabilità siano totalmente a carico loro, intesi come singoli insegnanti che hanno un rapporto esclusivo con l'alunno diagnosticato.

Alcuni di noi, prima del lockdown, hanno proposto ai docenti delle classi secondarie di primo grado in cui lavoravano dei progetti volti all'integrazione che coinvolgevano i gruppi classe. Progetti che si fondavano

sulle ipotesi costruite sui comportamenti-problema e che avevano l'obiettivo di rendere più autentico e meno stereotipato il rapporto tra i diagnosticati e i loro compagni. Le proposte riguardavano per lo più giochi didattici o esercitazioni di gruppo volte a permettere alla classe di riconoscere le differenze al suo interno, senza sentirsi minacciata, per usarle utilmente in funzione dell'obiettivo. Un esempio in questa direzione è stata la costruzione, in una classe prima di una scuola secondaria di primo grado, di carte da gioco *memory*, gioco molto apprezzato dall'alunno con diagnosi di autismo e ritardo mentale grave con cui due di noi lavoravano. Le carte venivano costruite incollando su alcuni cartoncini delle parole in inglese (prendendo spunto dal vocabolario che la classe stava studiando in quel periodo con la docente di lingua straniera), sugli altri dei disegni che le rappresentassero, realizzati da quelli che si ritenevano più bravi o appassionati nel disegno. Nel gruppo che si occupava di ritagliare e incollare lavorava l'alunno disabile insieme ad alcuni suoi compagni, motivati a sostenerlo nell'attività. Tuttavia, durante l'anno scolastico, ci siamo accorti di quanto questa e altre iniziative si muovessero parallelamente all'usuale prassi scolastica, come a reificare quella scissione che c'è tra apprendimento e relazioni. Queste esperienze rischiavano cioè di diventare una parentesi occasionale, una sorta di rottura dell'andamento consueto della mattinata scolastica che poco o per nulla si integrava con le altre attività. Come scrivevamo, pensiamo che questo abbia a che fare con l'assenza di domanda da parte degli insegnanti di classe, che sostenevano queste attività nella misura in cui le ritenevano utili allo studente diagnosticato, più che al gruppo classe e all'apprendimento nel suo insieme, vivendole per questo poco sostenibili. Tale indizio è stato utile proprio nel momento in cui la scuola ha avuto necessità di una profonda riorganizzazione per far fronte all'emergenza Covid-19. L'interruzione delle prassi e l'esigenza di riorganizzare la didattica durante il primo lockdown, ha fatto emergere una domanda di confronto sugli obiettivi delle attività, tra chi, con differenti funzioni, partecipa e costruisce la vita scolastica (dirigenti, funzioni strumentali, docenti, alunni con e senza diagnosi e le loro famiglie, il servizio di integrazione scolastica e il Municipio). Tale emergenza ha permesso a chi scrive di condividere con i docenti, dirigenti scolastici e famiglie un problema su cui lavorare insieme, e di connettere più esplicitamente le iniziative avviate con una domanda del contesto. Lo vedremo nel successivo paragrafo.

Il Covid-19 e l'interruzione delle prassi organizzative: La costruzione di una funzione cliente

Il 5 marzo 2020, le scuole vengono chiuse a seguito del DPCM del 4 marzo 2020, al fine di contenere l'emergenza da Covid-19. Questo evento costringe la scuola a sospendere le sue routine organizzative, consentendo alle funzioni che vi operano di chiedersi se e come proseguire il lavoro.

In questo momento l'istituzione scolastica si sente presa da una confusione sugli obiettivi perseguibili con la didattica a distanza. Il servizio di integrazione scolastica viene sospeso: falliscono le fantasie di assistenzialismo e inclusione, ove ciò che importa è tenere fisicamente a scuola i diagnosticati. La coordinatrice del servizio ipotizza che gli OEPA possano in questo momento svolgere un'importante funzione di manutenzione del rapporto tra docenti, famiglie e alunni: l'evento critico Covid-19 può essere usato per rendere visibili e valorizzare rapporti, pensarli come risorsa.

La DAD si riorganizza con difficoltà: alcuni insegnanti dichiarano fatica nell'utilizzo dei dispositivi e delle piattaforme online; alcuni studenti si connettono alle lezioni con la telecamera spenta e per questo vengono vissuti come incontrollabili; la scuola teme che alcune famiglie, sentite come intrusive, possano controllare e valutare il suo operato.

Problemi, questi, che ipotizziamo in rapporto alla cultura individualista della scuola, messa in crisi nel momento in cui il docente perde la sua apparente centralità e sperimenta l'impossibilità di controllare gli alunni: un alunno può "spegnere la webcam" anche a scuola, il nuovo contesto lo rende solo visibile. Con la DAD diventa più evidente che il problema è condividere obiettivi con gli studenti e con le loro famiglie. A parlarci di questa difficoltà, c'è ad esempio l'episodio di un padre che, di nascosto, suggeriva al figlio le risposte in una interrogazione.

Intercettando i problemi che la scuola lamentava, la coordinatrice del servizio chiede ai dirigenti scolastici e alle funzioni strumentali⁵ come si stessero organizzando, quali questioni stessero incontrando, cosa avremmo

⁵Le funzioni strumentali sono incarichi che, con l'approvazione del Collegio Docenti, il Dirigente Scolastico affida a docenti che ne hanno fatto domanda e che, in base al curriculum, possiedono particolari competenze e capacità nelle

potuto fare per aiutarli nella didattica online. Le principali questioni portate sembravano essere l'utilizzo delle nuove tecnologie e l'impossibilità di pensare ad attività per alunni disabili.

In risposta a queste criticità viene proposto un progetto all'Ente che ha previsto una riorganizzazione del servizio di integrazione online per il 100% delle ore, con l'obiettivo di occuparsi dei vissuti di isolamento e disorientamento condivisi dagli alunni diagnosticati, dai loro compagni, dalle famiglie e dagli insegnanti. Si trattava di ripensare gli obiettivi dell'incontrarsi e lavorare insieme. Falliva più evidentemente la fantasia di obbligo e, con essa, il potere dei ruoli che fondano la partecipazione alla vita scolastica sul rispetto della gerarchia più che su obiettivi di apprendimento condivisibili (Carli, 2001).

I vari attori in gioco si sono organizzati insieme per portare avanti la DAD, e con essa il servizio di integrazione, dentro un interesse reciproco.

I vincoli istituzionali sono stati ripensati non come organizzatori di obbligo entro i rapporti, ma come limiti che permettono di discutere obiettivi entro funzioni diverse. Ha iniziato a fare la sua comparsa una funzione cliente⁶. Ciò è stato possibile perché anche chi scrive, nella funzione di OEPA, ha potuto ripensare la sua funzione, abbandonando la fantasia di includere "a forza" il disabile nel gruppo classe.

Nel progettare specifici interventi per le diverse scuole in cui eravamo implicati, abbiamo messo in gioco una competenza organizzativa, ossia la capacità di leggere e capire il contesto per collocarsi utilmente e realisticamente al suo interno (Carli, Paniccia & Salvatore, 1995). Nei paragrafi a seguire vedremo degli esempi in questo senso.

Il lavoro nelle scuole dell'infanzia

Nelle scuole dell'infanzia comunale dove lavoriamo, la riorganizzazione di attività che rimettessero in connessione la scuola e le famiglie durante il primo lockdown è stata faticosa.

Diverse erano le sollecitazioni, dei genitori e del Municipio, a proporre qualche attività online, purché permettesse ai bambini di avere un contatto con la scuola. Davanti a queste richieste le maestre esprimevano perplessità: a differenza degli altri gradi di istruzione, la scuola dell'infanzia non rientra tra le scuole dell'obbligo, per questo ancora di più implica la costruzione di un senso del proseguire. Abbiamo ipotizzato che la riorganizzazione in modalità online fosse vissuta come ripiego frustrante, non efficace per stabilire una relazione di apprendimento con bambini in età prescolare e ancor più nei casi di disabilità. Ciò entro una svalutazione sia dei bambini che delle insegnanti stesse.

Abbiamo ipotizzato, inoltre, che ci fosse un vissuto di difficoltà da parte delle maestre a pensarsi a lavoro non soltanto con i bambini, come succedeva a scuola, ma necessariamente in collaborazione con i genitori. La fantasia di poter lavorare solo "a porte chiuse" sembrava rimandare a una criticità del sistema scuola: quella di organizzare la prassi didattica indipendentemente da una domanda delle famiglie. A partire da queste considerazioni, l'idea del servizio, è stata esplorare in che modo le insegnanti stessero pensando il loro ruolo e se vi era la possibilità di intervenire, sostenendole in questa nuova fase. Abbiamo chiesto alle insegnanti come pensavano di organizzarsi e convenuto di riprendere i rapporti con le famiglie per esplorare le attese nei confronti della scuola in quella contingenza.

Per questo abbiamo telefonato ad alcuni genitori, chiedendo loro le difficoltà che stavano vivendo e cosa si aspettavano dalla scuola in quel momento; felici della chiamata, ci hanno parlato di una grande stanchezza e fatica rispetto alla nuova forma di convivenza familiare, ci hanno mostrato in videochiamata i figli con cui lavoravamo, hanno condiviso con noi la loro quotidianità.

Abbiamo capito che per i bambini, diagnosticati e non, nonché per le loro famiglie, era importante sentire il rapporto affettivo col contesto scolastico, attraverso internet come strumento per stare insieme e per non precipitare in un vissuto di solitudine, soprattutto in un momento in cui il lockdown e le videochiamate

aree di intervento individuate per favorire a livello progettuale ed organizzativo l'attuazione di quanto indicato nel piano triennale dell'offerta formativa.

⁶Per funzione cliente si intende "un modello di rapporto tra individuo e contesto, che assume che il cliente è l'estraneo dal quale dipende lo sviluppo, che ha sua volta, ha un cliente da sviluppare. In questa prospettiva, lo sviluppo delle organizzazioni dipende dallo sviluppo del loro cliente. Nel caso della scuola si può dire che per l'insegnante, lo studente è un cliente e ciò significa che l'apprendimento può essere visto in funzione di chi ne fruirà con le sue caratteristiche specifiche contestuali" (Carli & Paniccia, 2002, p. 15).

rappresentavano simbolicamente un modo per stare in rapporto con altri, costruendo alternative al vissuto di costrizione obbligatoria dei rapporti familiari (Carli et al., 2021). Questi passaggi hanno permesso di convenire con le maestre gli obiettivi delle attività proposte tenendo conto dei nuovi limiti di realtà e della domanda delle famiglie.

Dunque abbiamo proposto al Municipio due obiettivi su cui lavorare: il sostegno alla didattica e il sostegno alle famiglie a rischio di isolamento nella contingenza Covid19. Prendiamo a pretesto l'esperienza di una di noi che ha proposto un intervento di socializzazione a distanza attraverso la tombola degli animali. Si tratta di un gioco accessibile a tutti i bambini a partire dai 3 anni di età, modificato affinché all'estrazione dell'animale seguisse un momento in cui i bambini dovevano indovinare di quale animale si trattasse, riconoscendo il verso, il colore, il luogo in cui vive o cosa mangia. Il gioco, coerente con gli obiettivi didattici della scuola dell'infanzia, coinvolgeva anche i genitori nella realizzazione delle cartelle della tombola. I bambini si sono divertiti molto e hanno potuto fare un'esperienza di apprendimento in gruppo pur nella modalità online. Anche un bambino con disturbo dello spettro autistico e ritardo cognitivo ha partecipato con entusiasmo: durante una delle giocate è stato preso da una forte rabbia perché aveva vinto un altro compagno. I genitori, quindi, sono stati sostenuti nella crisi: piuttosto che far vincere fittiziamente il bambino pur di non farlo arrabbiare – prassi frequente nella gestione familiare – sono stati aiutati dal gruppo classe a proporgli una comprensione delle regole del gioco.

Con l'inizio della scuola a settembre del 2020, ci siamo impegnati a continuare a sostenere un rapporto con le insegnanti entro cui confrontarci sulla domanda con cui la scuola lavora. Pensiamo che questo ci abbia permesso di convenire obiettivi utili per i bambini con disabilità entro il contesto classe, rivalutando le dimensioni di socializzazione della scuola e l'opportunità di apprendere a organizzare la convivenza intorno a prodotti.

Il lavoro nelle scuole primarie

La scuola primaria è la prima scuola obbligatoria del sistema educativo nazionale. Ci sembra rilevante ricordarlo, poiché è proprio tale obbligatorietà che rischia di sostituire la dimensione desiderante dell'apprendimento. Le sue finalità generali riguardano l'educazione alla convivenza sociale da una parte, e il radicamento del sapere sull'esperienza dall'altra; questioni, queste, utili da tenere a mente nella proposta di interventi e iniziative integrative alla didattica in questo contesto. Ipotizziamo che sia per queste sue caratteristiche che la riorganizzazione della didattica, a seguito della chiusura per la pandemia, sia stata particolarmente difficile nella scuola primaria. Era come se, da una parte la prosecuzione della didattica fosse un diritto dal quale non ci si poteva sottrarre, ma dall'altra l'età degli alunni rendeva difficile immaginare un assetto online, se fondato sull'adempimento. Si immaginava, in altre parole, che per i bambini fosse difficile tollerare la solitudine davanti allo schermo del computer e, anche in questo caso, si riteneva necessaria la presenza e il supporto delle famiglie, che in quel momento si vivevano già come esauste.

A tal proposito riportiamo le esperienze di alcune colleghe. Una di loro propone un'iniziativa al bambino di quinta elementare che segue per via di una diagnosi di disturbo della condotta e un disturbo specifico dell'apprendimento, con l'obiettivo di esplorare i modi con cui stava vivendo la formazione e l'esperienza pandemica. Si trattava di un bambino che già durante l'anno scolastico portava emozioni complesse nella scuola, associandola all'immagine del "Titanic", allo schianto che lo ha coinvolto e all'inevitabile morte di molti dei suoi passeggeri; dimensioni difficili da trattare dentro l'usuale prassi scolastica.

Con la chiusura delle scuole, l'OEPA propone all'alunno di occuparsi di quei vissuti, di capirli insieme e valorizzarli. Gli propone una ricerca sul Titanic e scrivono insieme una tesina, poi condivisa con gli insegnanti di classe.

L'ipotesi che fonda questo intervento è che le emozioni sperimentate nella formazione si possano usare come oggetto di studio e apprendimento e possano rappresentare, invece che un ostacolo alla vita scolastica, un modo per avvicinare alla didattica, renderla più motivante; ciò consente anche di elaborare tali emozioni, entro rapporti in cui se ne possa parlare.

Recuperiamo un'altra questione detta in premessa in questo paragrafo: il mandato alla socializzazione della scuola, che sembra non essere perseguibile a causa della chiusura delle scuole.

Un'altra collega si propone di organizzare in modalità online le feste di compleanno dei bambini della classe e le ricreazioni. Momenti, cioè, generalmente poco pensati, ritenuti socializzanti per il semplice fatto di

essere previsti in contrapposizione ai momenti di lavoro. Con il passaggio alla modalità online è evidente come queste occasioni e la loro valenza socializzante non siano scontate e siano scisse dagli obiettivi di apprendimento. Aver assunto una funzione organizzativa in questo senso, ha significato strutturare momenti atti a sviluppare competenza a convivere, quale obiettivo a cui la scuola può tendere.

Il lavoro nelle scuole medie

Nella scuola secondaria di primo grado in cui lavoriamo, a seguito del lockdown la didattica è stata interrotta per oltre un mese. I professori sentivano una certa diffidenza nei confronti della DAD, che non permetteva di riprodurre i dispositivi di controllo della didattica in presenza: se in quest'ultima la verifica della riuscita della lezione frontale sembrava essere il silenzio degli studenti, nella didattica a distanza, lo stesso silenzio evocava vissuti di isolamento nei professori, che si confrontavano con telecamere e microfoni spenti. Anche le valutazioni sono diventate problematiche, venuta meno la possibilità di impedire agli studenti di copiare e suggerire, cioè l'assunto per cui ciò che si valuta è l'individuo.

Inoltre la proposta della DAD sembrava impedire la partecipazione di molti studenti disabili, rendendo difficile presidiare il diritto all'inclusione.

Due di noi che lavoravano in quel contesto si erano proposti per la creazione di un blog inteso come spazio sociale dove scambiare e condividere prodotti e spunti tra chi partecipa alla scuola, valorizzando differenze di interessi e capacità, al fine di promuovere e costruire conoscenza e cultura. La proposta del blog era nata dunque pensando a due funzioni: un'integrazione alla DAD che permettesse un'offerta non isomorfa alla lezione frontale, e, in secondo luogo, uno spazio dove valorizzare i rapporti come fonti di apprendimento, per cui anche i disabili più gravi potessero fruire dello spazio web condiviso.

Il blog è stato pensato come quella cosa terza, quel prodotto condiviso, che consentiva di integrare apprendimento e socializzazione, nell'ipotesi che i rapporti potessero diventare strumento e territorio di conoscenza. Un progetto volto non solo ad integrare la disabilità, ma più in generale tutte le differenze. Questa proposta era stata apprezzata dalla dirigente scolastica, che l'aveva associata alla rivista della scuola, ma non aveva avuto un seguito: i docenti si vivevano oberati, dentro un affanno urgente a preparare gli studenti ai gradi di istruzione successiva, a completare i programmi.

Con la riapertura delle scuole a settembre 2020, il rientro in presenza non è stato un processo risolutivo o privo di contraddizioni. Le norme di sicurezza sembrano contemporaneamente irrinunciabili da garantire e impossibili da presidiare. Banchi singoli, distanziamento, impossibilità di pensare attività di gruppo o qualunque movimento esuli da un'impostazione rigida di didattica frontale, sembrano essere i presupposti entro cui la scuola riapre.

L'apparente impossibilità di organizzare attività di gruppo o modalità di lezione alternative ha acuito l'isolamento di quegli studenti che, già in precedenza, non riuscivano, a diversi livelli, a seguire o partecipare alla didattica.

A seguito di un evento critico in cui un alunno con diagnosi di ritardo mentale medio aggredisce docenti e personale OEPA; questi ultimi ipotizzano che vivere la scuola solo attraverso rapporti duali (alunno-OEPA, alunno-insegnante di sostegno) ed entro un vuoto contestuale, non aiuti né a prevenire, né a contenere tali crisi, e propongono di organizzare attività in piccoli gruppi, entro cui sviluppare il rapporto dell'alunno con il resto della classe e con i docenti e metterli a lavoro insieme. In una collaborazione tra OEPA, psicologa del TSMREE e docente di sostegno, si redige un progetto che preveda la realizzazione di un'edizione di rivista digitale, entro cui piccoli gruppi di alunni della classe potranno organizzarsi per interessi e scrivere articoli rispetto ad aree connesse con le materie scolastiche o riguardo vissuti connessi alla formazione. Attraverso questa esperienza diventa possibile concordare anche modalità di interrogazione alternative, in cui, ad esempio, alcuni compagni della classe, piuttosto che rispondere alle domande del docente, raccontino all'alunno gli argomenti di storia dell'arte studiati sino a quel momento. La valorizzazione di un'idea di apprendimento che avviene per mezzo della socializzazione, sta consentendo di costruire rapporti nuovi tra il contesto scuola e l'alunno diagnosticato, rendendolo meno estraneo e spaventoso.

Sottolineiamo come, durante il lockdown, la proposta del blog non fosse riuscita a svilupparsi mentre, successivamente, un'idea analoga abbia potuto prendere forma. Pensiamo che questa differenza dipenda dal nesso che il cliente individua tra iniziativa proposta e problemi che questa si occupa di trattare: quanto il cliente ha a mente il problema? Come lo nomina? Con quali strumenti ritiene possibile potersene occupare?

Pensiamo che queste siano questioni fondamentali. Nella prima proposta, infatti, il problema della scuola sembrava essere identificato con la necessità di proseguire il programma e l'insegnamento interrotti bruscamente dall'improvvisa chiusura delle scuole, mentre nel secondo caso si nominava l'esigenza di trovare modi per favorire l'integrazione dell'alunno al gruppo classe, integrazione pensata come preventiva rispetto ad eventi critici.

Conclusioni

La chiusura delle scuole a causa dell'emergenza sanitaria, tanto nello scorso anno quanto negli ultimi mesi, ha posto la necessità di recuperare interlocutori per riorganizzarsi. L'interruzione dell'usuale funzionamento della scuola, dato per scontato prima della pandemia, ha reso evidenti problemi di convivenza chiamando gli attori in gioco ad occuparsene.

Come servizio di integrazione scolastica della Cooperativa Consorzio Blu, abbiamo pensato che il ruolo di OEPA, se pensato, potesse aprire a funzioni inedite nella contingenza Covid-19. A partire dalla conoscenza e dal rapporto che abbiamo costruito con gli alunni con disabilità, è stato possibile immaginare nuovi modi per occuparsi di integrazione. Pensiamo che il diritto all'inclusione scolastica, se elaborato e sostenuto, possa essere una risorsa per il contesto, se non dà per scontato il proprio obiettivo e il proprio metodo.

Per questo motivo, le proposte che abbiamo formulato, non erano orientate ad assistere il disabile o ad assimilarlo, quanto a fornirgli strumenti per poter aver a che fare con il contesto, e viceversa, aiutare il contesto a conoscere e usare le diversità, pensandole come risorsa per organizzare un'offerta implicante e coinvolgente. Durante i mesi di lockdown abbiamo spesso sentito ai telegiornali l'allarme per le ricadute psicologiche che la chiusura delle scuole avrebbe avuto sui giovani, impossibilitati a socializzare. Questo ci fa pensare che la socializzazione sia una questione riconosciuta come importante, ma forse difficile da trattare nella scuola se la si pensa scissa dall'apprendimento.

Le esperienze sopra citate vogliono rappresentare possibilità di integrazione in questo senso e presuppongono un metodo di lavoro che riconosce e valorizza le specificità contestuali per sostenere un orientamento al cliente. Pensiamo che in questo modo si possa continuare a sviluppare il rapporto tra servizio di integrazione scolastica e scuole.

Dopo due anni di lavoro, cogliamo un interessante movimento nelle rappresentazioni della disabilità e dei ruoli che se ne occupano entro i rapporti che condividono il contesto, da continuare a capire e su cui pensiamo possibile e utile lavorare.

Bibliografia

- Brescia, F., Conti, I., De Bellonia, M., Giovannetti, C., Guido, D., Izzo, P., ... Verducci, L. (2011). Il rapporto fra psicologia e scuola: Alcune ipotesi a partire da esperienze lavorative [The relationship between psychology and school: Some hypotheses starting from work experiences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 100-112. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The emotional textual 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 Demand: Theory and technical intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- 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

- Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccia, 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
- Municipio III – Comune di Roma (2018). Capitolato speciale descrittivo e prestazionale: Procedura aperta per l'affidamento del servizio per l'autonomia e l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole pubbliche d'Infanzia, Primaria e Secondaria di Primo Grado del territorio del Municipio III, suddiviso in quattro lotti, anno scolastico 2018/2019. [Descriptive and performance specification: Open procedure for the assignment of the service for the autonomy and scholastic integration of pupils with disabilities in kindergarten, Primary and Secondary public's schools, in the area of III Municipality, divided into four lots, school year 2018/2019]. Retrieved from https://www.comune.roma.it/webresources/cms/documents/Capitolato_Speciale_descrittivo_e_prestazionale_Lotto_4_SAISH_2018.pdf
- Paniccia, R.M. (2012). Psicologia Clinica e Disabilità: La competenza ad integrare differenze [Clinical psychology and disability: The competence in integrating differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- 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*, 14(1), 61-94. doi:10.14645/RPC.2019.1.764