The Italian school today: The expectations of the family

Rosa Maria Paniccia*, Fiammetta Giovagnoli*

Abstract

In this study, 49 family members were interviewed, each with one or more children enrolled in schools of every level and type. We aimed to understand their expectations toward the school system, also in order to compare them with those of teachers, which were explored in a previous study. Among the families, there is an expectation that the school will offer a reliable sense of belonging: welcoming at the beginning, authoritative thereafter. When it comes to learning, families, becoming increasingly competitive, perceive it as something that should be satisfying and of high quality for their own child, not necessarily for the class group or the school as a whole. The families do not mention the current crisis in education or the conflict between school and family. They seem to wish for a school safeguarded from the tensions of the present time. We hypothesized that there is a lack of trust in the possibility of sharing such issues with the school. The research with teachers shows that they are aware of the crisis affecting both the school and its relationship with families. However, by colluding with the families' expectations for a school protected from a troubled present, they tend to assimilate students into a controlling school environment, one in which, on the one hand, routine, and on the other, diagnosis, are relied upon to reorganize the dangerous variability of minors and to quell the conflict with families. The comparison between the two studies indicates that families desire a school cleansed of tension and difficulty, primarily serving their own children, whereas teachers cannot ignore the problems of a system in crisis. This divergence helps to explain the misunderstanding, and thus the conflict between family and school, and confirms the need to invest in the school-family relationship. It suggests that it is necessary to recover the awareness of shared goals and the possibility of constructively sharing problems.

Keywords: conflict between school and family; school as a controlling agency; the role of diagnosis in education; crisis in the school system.

* Past Associate Professor at the Faculty of Medicine and Psychology of "Sapienza" University in Rome; Director of Quaderni di Psicologia Clinica (Cahiers of Clinical Psychology); Director of the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy–Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand.E-mail: rosamaria.paniccia@fondazione.uniroma1.it

** Psychologist, Psychotherapist, Specialist in clinical psychology; Editor of Quaderni di Psicologia Clinica; Teacher of the Specialization Course in Psychoanalytic Psychotherapy - Clinical Psychological Intervention and Demand Analysis; E-mail: fiamettagiovagnoli@gmail.com

La scuola italiana oggi: Le attese della famiglia

Rosa Maria Paniccia*, Fiammetta Giovagnoli*

Abstract

In questa ricerca sono stati intervistati 49 familiari, con uno o più minori della famiglia in scuole di ogni ordine e grado. Volevamo conoscere le loro attese verso la scuola, anche per confrontarle con quelle degli insegnanti, su cui c'è una precedente ricerca. Nei familiari c'è l'attesa che la scuola proponga un'affidabile appartenenza, accogliente all'ingresso, autorevole poi. Se si pensa all'apprendimento, le famiglie, diventando competitive, lo pensano, soddisfacente e di buon livello, per il proprio figlio; non per il gruppo classe o la scuola nel suo insieme. I familiari non evocano l'attuale crisi della scuola o il conflitto tra questa e la famiglia. Sembrano volere una scuola messa in salvo dalle tensioni in corso. Abbiamo ipotizzato che manchi la fiducia che si possano condividere tali problemi con la scuola. La ricerca con gli insegnanti dice come siamo consapevoli della crisi della scuola e del rapporto con la famiglia, ma al contempo, colludendo con le attese dei familiari di una scuola in salvo da una contemporaneità in crisi, sono volti ad assimilare gli allievi a una scuola controllante, dove si chiede alla routine da un lato, alla diagnosi dall'altro, di riorganizzare la pericolosa variabilità dei minori e sedare la guerra con la famiglia. Il confronto tra le ricerche dice che le famiglie desiderano una scuola bonificata da tensioni e difficoltà, al servizio innanzitutto dei loro minori, mentre gli insegnanti non possono eludere i problemi di una scuola in crisi; questa divergenza aiuta a capire il fraintendimento, quindi il conflitto famiglia-scuola e conferma che è necessario investire sul rapporto scuola-famiglia, suggerendo che vada recuperata la consapevolezza di obiettivi comuni, e che è possibile condividere, utilmente, problemi.

Parole chiave: conflitto tra scuola e famiglia; scuola come agenzia di controllo; funzione della diagnosi nella scuola; crisi della scuola.

* Già Professore associato presso la facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università "Sapienza" di Roma, direttrice di Quaderni di Psicologia Clinica, direttrice del Corso di specializzazione in psicoterapia psicoanalitica – intervento psicologico clinico e Analisi della Domanda (SPS). E-mail: rosamaria.paniccia@fondazione.uniroma.it

** Psicologa, psicoterapeuta, specialista in psicologia clinica; editor di Quaderni di Psicologia Clinica; docente del Corso di specializzazione in psicoterapia psicoanalitica – intervento psicologico clinico e Analisi della Domanda (SPS). E-mail: fiammettagiovagnoli@gmail.com

Premessa

Una scuola in crisi

Il mandato sociale della scuola dell'obbligo pubblica è caratterizzato da un'antinomia: riprodurre cultura, ovvero educare, e promuovere cultura, ovvero istruire. In Italia la storia della scuola ha visto il prevalere della prima finalità; oggi si rischia il fallimento di entrambe. I sistemi scolastici mondiali e statali odierni, di stampo ottocentesco, sono in una lunga e critica fase discendente, e risulta difficile prevedere come potranno rigenerarsi (Bottani, 2013). Il rapporto ISTAT *Livelli di istruzione e i ritorni occupazionali* del 2023 (ISTAT, 2023) conferma la fine della scuola dell'obbligo e dell'università come volano sociale. Quando i genitori possiedono un basso livello di istruzione, il 24% dei figli abbandona precocemente gli studi. Se uno dei genitori è laureato, la percentuale scende al 2%. In famiglie culturalmente svantaggiate, solo il 10% dei figli completa gli studi universitari; con un genitore laureato, la percentuale sale al 70%. A livello europeo, l'Italia è penultima in classifica. Si ribadiscono tendenze negative già note: le donne sono più istruite degli uomini, ma questo vantaggio non si traduce in vantaggio lavorativo. Le crescenti differenze di cittadinanza diventano nuove diseguaglianze: gli stranieri sono svantaggiati; anche qui, più le donne che gli uomini.
Questi dati rimandano a una grave crisi nel rapporto tra scuola e committenza delle famiglie. I fattori che concorrono alla crisi sono diversi. Ne abbiamo citati alcuni, vediamone altri. Con gli anni Sessanta e Settanta è finita l'organicità politica, sociale e culturale tra professori, classi egemoni e studenti. Tramontata la scuola centralizzata di Stato, si sperimenta un'autonomia che era stata idealizzata come risolutoria di numerosi problemi, ma, dopo anni, è ancora da declinare in efficienti prassi. È giunto a compimento il travagliato e lungo spostamento dall'asse umanistico a quello tecnico-scientifico, ma persiste, fin dai tempi dell'Unità – nonostante i Sessanta/Settanta – una scuola selettiva, perpetuante privilegi, potenziata in questo dall'attuale neoliberismo. Restano i costi di una nazionalizzazione fragile e imperfetta e si perpetuano disequilibri: sia territoriali, nord/sud, città/campagna, che di classe sociale. Prevale l'esigenza di educare, si ha paura di istruire (Galfrè, 2017). Le culture anomiche tendono al controllo.
Per quanto concerne la relazione scuola-famiglia, ricordiamo che nel 1974 vengono approvati i cosiddetti Decreti delegati, che introducono nella vita della scuola una rappresentanza dei genitori, del personale ATA (Amministrativo, Tecnico, Ausiliario) e degli studenti (solo nella scuola superiore). La loro istituzione risentì del clima culturale di quegli anni: un grande slancio ideologico, che per vari aspetti poi implose, per le difficoltà che i movimenti fondati su valori incontrano nel declinarsi in utili prassi, se non trovano una traduzione riflessiva in competenze organizzative e metodologie di intervento. Nel 2012 il MIUR ha trasmesso le linee di indirizzo sulla *Partecipazione dei genitori e la corresponsabilità educativa*. Alla partecipazione, tipica degli anni Settanta, si aggiunge la corresponsabilità. La partecipazione è il prendere parte ad attività, a partire dalla propria presenza, con la propria adesione, con un interessamento diretto, fino al recare un effettivo contributo all'attività stessa. La responsabilità rimanda a chi risponde delle proprie azioni, sapendone spiegare le ragioni e accettandone le conseguenze. La responsabilità è anche una situazione giuridica di obbligo, gravante su un soggetto[1]. A partire da una difficoltà nel trovare uno spazio di incontro, si evoca un vincolo, un obbligo, più che rilanciare una ricerca di motivazioni condivise tra scuola e famiglia. Si continua a vedere la presenza dei genitori come una promessa sostanzialmente mancata, di quando in quando rilanciata. Resta aperta la questione di come vengono recepite e trattate le attese delle famiglie nei confronti del sistema scolastico. Sembrerebbe che a tale critico rapporto, non studiato e non elaborato, si reagisca da entrambe le parti agendo un'emozionalità diffidente, trasformandolo in guerra.

Interventi nella scuola: La crescita delle diagnosi

L'assenza di metodi di intervento sul contesto, di monitoraggio dei cambiamenti, di competenza a gestire relazioni, la si risente anche nella letteratura, dove, se si parla di crisi della scuola, la risposta è più reattiva che analitica e critica: ci si attendono cambiamenti spesso fondati su auspicati valori, senza che siano accompagnati da studi della crisi, quindi da competenze e metodi che li realizzino, che li declinino in realizzabili obiettivi.

[1] Per articolare questi termini abbiamo fatto ricorso al vocabolario Treccani on line (www.treccani.it).

Leggendo i dati ISTAT 2023, si deduce come le agenzie preposte – scuole di ogni ordine e grado, università, organizzazioni che formano *post lauream* – non riescano nella loro finalità formativa. Viene confermata l'ottica critica che Norberto Bottani, esperto delle politiche di sviluppo e della ricerca scientifica sulla scuola in un'ottica comparativa, a lungo direttore della ricerca educativa dell'OCSE, ha più volte espresso, riassumendola nel già citato libro del 2013, *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*.
Mentre il contesto è in forte crisi, cresce, negli interventi di cui la scuola è oggetto, l'ignoramento delle difficoltà che attraversa come sistema di rapporti, luogo di relazioni, organizzazione. Simmetricamente, cresce il considerare gli allievi come singoli individui, ciascuno con peculiari specificità, viste a prescindere dalle relazioni in cui sono inseriti, specie quella scolastica, mentre si è più disposti a cercare le "cause" di comportamenti indesiderati in carenze attribuite alle famiglie (Erickson, Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; MIUR, 2015, 2017).
Nell'ambito della psicologia, varie ricerche dell'ENPAP (Ente Nazionale di Previdenza e Assistenza per gli Psicologi), effettuate nel tempo sull'offerta degli psicologi in Italia, trascurando l'intervento sul contesto, concludono che, in una contemporaneità anomica, l'obiettivo è promuovere il benessere individuale. Si vede come l'intervento, nel tempo, sia andato riducendosi, da un'attenzione rivolta anche a problemi sociali, alle sole esigenze individuali. Disattendendo una domanda rivolta anche a questioni di convivenza (Paniccia & Dolcetti, 2022).
Sui minori in difficoltà crescono perciò le diagnosi rivolte ad acontestuali individui. Il Ministero dell'Istruzione ha recentemente pubblicato un report sugli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) in Italia, aggiornato agli aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021. A partire dal 2010, ne continua il costante e progressivo aumento (MIUR, 2022).
Per una analisi critica della crescita delle diagnosi, citiamo Frances (2013/2013), coordinatore del gruppo di lavoro del DSM-IV, che nel 2013 pubblica *Primo, non curare chi è normale: Contro l'invenzione delle malattie*, un travagliato mea culpa sull'incapacità di prevedere l'incontrollata diffusione delle diagnosi, che va ben oltre gli intenti del gruppo di lavoro, che voleva contenerle. La crescita concerne in primo luogo l'intervento con i minori. Colpa – dice l'Autore – dei poteri forti che strumentalizzano i DSM, delle case farmaceutiche, del bypass, nella vendita di farmaci, della stessa psichiatria da parte della meno attrezzata medicina generale, degli specialisti chiusi nelle loro ottiche autoriferite, dell'ingenuo desiderio di "risolvere" i problemi da parte dei consumatori, catturati da propagande interessate.
Carli (2016b), ci dice che la crescita delle diagnosi avviene, entro crisi di convivenza, al posto di interventi centrati sul problema. La diagnosi, con l'avvento del DSM nella cultura psicologica, ha assunto vesti preoccupanti nel suo moltiplicare etichette a carico di chi la subisce, spesso senza alcuna domanda al proposito: i malati mentali e i bambini. Quanto a quella a carico dei bambini, va pensata in modo specifico quella riferibile al Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP), che ignorando l'ambito relazionale e contestuale del "disturbo", ignora la crisi di contesto in modi particolarmente problematici. Gli psicologi, presi da smanie scientiste, hanno smarrito il senso "sociale" della professione. Entro una cultura della convivenza sempre più intollerante, si occupano di assegnare etichette di disabilità a singoli individui, perdendo di vista tutti i contesti di relazione. Rimandiamo a Carli, Donatiello, & Leone (2021) per una disamina critica dell'influenza delle neuroscienze nel panorama psicologico contemporaneo.
In un recente lavoro (Paniccia & Carbone, 2024), abbiamo analizzato l'intervento psicologico con i minori e la sua crescita. Abbiamo confrontato due approcci: il modello costruttivista e quello stimolo-risposta. Con particolare attenzione verso quanto, negli interventi, vengano considerati o ignorati il rapporto individuo-contesto e la soggettività, il vissuto, il punto di vista di tutti gli attori implicati. Si può notare che nella letteratura sull'intervento con i minori, l'ottica cognitivo-comportamentale è prevalente. Forse si interviene di più con questa ottica, certo si pubblica meno da parte di chi ne adotta una diversa, e ci chiediamo perché. Prevalgono contributi "promozionali" della propria ottica visti in una prospettiva risolutiva su quelli volti anche all'analisi dei problemi sollevati dall'intervento. Il DSM (Frances, 2013/2013) ha avuto un ruolo importante nel diffondersi delle diagnosi rivolte ai minori e nell'eludere la rilevanza del contesto, nel farne patologie motivate da caratteristiche endogene. Non mancano critiche sulla stigmatizzazione che ne deriva, ad esempio di patologizzazione delle condotte aggressive proprie dell'età evolutiva. Ma si adotta sempre più una prospettiva di espansione delle diagnosi, coerente con la ricerca di basi neurobiologiche, desiderosa di trovare rapporti di causa-effetto. Si cercano disturbi in età sempre più precoci, tralasciando le conseguenze di *cut off* tendenzialmente discutibili sulla presenza/assenza del disturbo. I disturbi sono visti in primo luogo come comportamenti che influenzano negativamente il contesto, familiare, scolastico e sociale, più che come limiti

ai desideri e agli obiettivi di chi ne è portatore. Ci si preoccupa dei costi sociali della devianza individuale, mentre dei contesti in cui si interviene non si nominano problemi, conflitti, questioni in corso. Questo silenzio li farebbe supporre ben "funzionanti", senza necessità di considerarli negli interventi, contrariamente a quanto dicono altri studi, come quelli che abbiamo citato. Si vuole dare ai minori la possibilità di far conoscere la propria interpretazione del mondo; ma, entro l'antinomia tra garantire l'autonomia di bambini e adolescenti oppure tutelarli con misure di protezione realizzate da adulti, finisce spesso col prevalere — sulla loro partecipazione — l'agire dell'adulto al loro posto. Nell'articolo si propone che si recuperi l'antinomia stimolo-risposta/gestalt, con ciò che consegue, sul piano dell'intervento, in termini di confronto ed esplicitazione dei propri presupposti. Alla psicologia non giova l'appiattimento sul primo polo, quindi sull'ignoramento del contesto e sulla bio-medicina come riferimento normativo e unico. Recuperiamo dialettica, confronti anche conflittuali, dubbi, pensiero sui modelli (Paniccia & Carbone, 2024). Mettiamo in discussione le appartenenze acritiche che caratterizzano la nostra epoca con fondamentalismi in molti campi del sapere e della convivenza, senza un pensiero che dia senso politico a ciò che si fa, fatto di affermazioni inconfutabili, rassicuranti perché richiedono fedeltà e assenza di pensiero, a cui non sfugge nemmeno la psicologia (Carli 2016a).

Il conflitto scuola-famiglia

Mentre gli interventi entro la scuola tendono a essere centrati sull'individuo e in particolare sugli allievi, la crisi entro la scuola e nella relazione tra scuola e contesto sociale emerge, come dicevamo, con evidenza. Senza che si riesca a trattarla entro tali rapporti. La vediamo arrivare direttamente al sistema giudiziario. Ci sono i conflitti portati dagli insegnanti scontenti della loro carriera, e quelli tra scuola e famiglie.
Nell'inaugurazione dell'anno giudiziario 2018 (Pajno, 2018) si denuncia la crisi della fiducia nel futuro, nella politica e nel diritto, e si osserva come, in un Paese dove l'ascensore sociale — di cui la scuola è un importante volano — è fermo, cresca il rancore sociale.
Si dice come i conflitti non siano combattuti sul terreno loro proprio — i contesti in cui nascono e da cui traggono senso — ma come sia la politica in crisi, che molti segmenti della società, demandino al giudice la composizione di conflitti fra valori. Come ambito sintomatico di tale crisi viene evocata la scuola: dal disagio sociale legato alle incertezze sul lavoro derivano l'aumento del contenzioso sul precariato e la difficoltà ad accettare le decisioni dell'autorità, che si manifesta nei ricorsi di genitori contro la bocciatura dei figli.
A 803 insegnanti, distribuiti su tutto il territorio nazionale, è stato chiesto di raccontare episodi di conflitto tra scuola e famiglia. Più del 68% ha risposto di aver incontrato almeno una volta nella carriera difficoltà di questo tipo. La ricerca rileva un'incapacità di comunicare, e al tempo stesso che gli insegnanti la attribuiscono solo alla famiglia. Crescono diffidenza e sfiducia nei confronti dell'istituzione scolastica e degli insegnanti (Bettinelli & Cardarello, 2024).
La crisi arriva a implicare il rapporto tra uomo e ambiente. Il rapporto UNESCO 2023, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: Un nuovo contratto sociale per l'educazione,* risuona di note dolenti, mettendo in dubbio la capacità umana di usare feedback per cambiare comportamenti disadattativi. Si dice che dobbiamo cambiare rotta, che è a rischio il futuro del pianeta e delle persone. Che è necessario un nuovo contratto sociale per l'istruzione che ricostruisca la relazione tra noi, con il pianeta e con la tecnologia.

> Il nostro mondo è a un punto di svolta. Sappiamo già che la conoscenza e l'apprendimento sono la base per il rinnovamento e la trasformazione. Ma le disuguaglianze a livello globale – e l'urgente necessità di re-immaginare perché, come, che cosa, dove e quando impariamo – significano che l'educazione non sta ancora mantenendo la sua promessa di aiutarci a plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili.
> Nella nostra ricerca di crescita e sviluppo, noi esseri umani abbiamo sopraffatto il nostro ambiente naturale, minacciando la nostra stessa esistenza. Oggi, elevati standard di vita coesistono con le più profonde disuguaglianze. Sempre più persone sono impegnate nella vita pubblica, ma il tessuto della società civile e della democrazia si sta sfilacciando in molti luoghi del mondo. I rapidi cambiamenti tecnologici stanno trasformando molti aspetti della nostra esistenza. Tuttavia, queste innovazioni non sono adeguatamente orientate all'equità, all'inclusione e alla partecipazione democratica (UNESCO, 2023, p. 6).

Interventi che considerano il rapporto individuo-contesto

La psicologia clinica può occuparsi dell'anomia contemporanea, partendo da una revisione delle ipotesi più diffuse sulla relazione sociale, tuttora ancorate all'alternativa tra il Leviatano di Hobbes da un lato, e la reciproca convenienza del mercato di Adam Smith e John Locke dall'altro. Carli (2020) ha proposto un'altra possibilità. Se la relazione sociale è fondata su dinamiche collusive dove l'agito emozionale, connotato dall'avidità, si traduce nella violenza dei conflitti di potere, è però possibile un'alternativa alla violenza. La relazione sociale può organizzarsi, in rapporto a una "cosa terza", come possibilità di pensare le emozioni creativamente, produttivamente, esplorativamente. Pensando le emozioni che si vivono in una relazione specificamente contestualizzata, si possono riconoscere le risorse di quel contesto condiviso e produrre conoscenza e utile intervento nella nostra relazione con il contesto stesso.
È dagli anni Novanta che nel mondo occidentale cresce l'incompetenza a riflettere sulla vita mentale, emozionale, sociale degli umani, così come questa viene condivisa nei contesti di convivenza sociale. Questo si traduce in un vissuto di violenza crescente.
L'Ordine degli psicologi parla da tempo, reagendo reattivamente alla crisi di contesto, di benessere ed equilibrio emotivo individuali come obiettivo dell'intervento psicologico. L'APA (American Psychological Association), nel 2012 dice che gli obiettivi della psicoterapia consistono nell'assistere le persone perché di loro stesse modifichino quello che vogliono nella direzione che vogliono. La società orizzontale, antiautoritaria, che è l'ideologia di riferimento, è fatta di individui eguali e autonomi. Ciascuno si dirige dove crede, ed è tanto responsabile dei danni che fa, quanto padrone del senso delle cose che fa. Il fondamento concettuale è il pragmatismo americano, la verifica coincide con il successo dell'azione psicoterapeutica, che pare tradursi nella parola benessere così come la intende il senso comune. Si ripete che tra le varie psicoterapie non si trova la desiderata differenza di esito. C'è la speranza che un domani le neuroscienze diranno come avviene questo processo, che oggi sembra realizzarsi in tante e tanto varie modalità. Ma c'è un'alternativa: l'obiettivo dell'intervento psicologico clinico può essere pensare emozioni. Pensare criticamente il senso comune, le culture che ci abitano e forgiano. Per recuperare gradi di libertà (Paniccia, 2022).
Per Morin (2022/2022) la celebre frase di José Ortega y Gasset "Non sappiamo che cosa ci sta accadendo, ed è precisamente questo che ci sta accadendo" è adatta ai nostri tempi bui. Ma per la mente dell'inconscio polisemico, il rapporto tra mondo esterno e mondo interno è sempre vicino a tale incertezza. Lavora sulla confusione, in modo anche fertile. A partire da questo, Carli (2019b) ha proposto di rivalutare l'anomia e con essa la competenza a pensare che può far a meno dell'appartenenza rassicurante e alienante a sistemi di potere consolidati e "stabili", accettando una posizione culturale e strutturale di minoranza che può porsi interrogativi. Come psicologi non dimentichiamo la complessità del rapporto individuo-contesto, in nome di un individualismo biologista e universalista che in questo momento sembra il *mainstream* a cui non sottrarsi. Possiamo proporre modelli della relazione sociale non catastrofici e non utopici, in grado di tenerla presente nei nostri interventi, di non scinderla, di esplorarla nel suo realizzarsi complesso e interessante; si tratta di un processo critico, ma non privo di risorse, su cui continuare a fare ricerca e intervento (Paniccia, 2023).
Nella scuola non aiuta la persistente mancanza di formazione professionale degli insegnanti, sia sul versante delle metodologie formative, che della competenza organizzativa a gestire l'istituzione scolastica e le classi. Si dice che gli insegnanti sono ligi al dovere, ma alienati rispetto agli esiti della propria funzione. Che non si investe sulla formazione didattica e professionale di maestri e professori, il cui reclutamento resta altamente problematico, che le sperimentazioni interessanti non si traducono in modelli diffusi, che le nuove leggi non vengono accompagnate da formazione sulle culture scolastiche che si intende cambiare, che la scuola materna statale è un surrogato della famiglia, quindi zona franca dalla pedagogia e più in generale dalla competenza. Alcuni fallimenti si cronicizzano: quello della stessa alfabetizzazione; la differenza, non recuperabile, in termini di deficit del Meridione; la difficoltà a reclutare docenti preparati e a formarli successivamente; la separazione dai cambiamenti e dalla domanda sociali. (Betti, 2016, Capperucci & Piccioli, 2015, Greco, 2013, Santamaita, 2010, Santoni Rugiu, 2007).
Con la legge n. 79 del 29 giugno 2022, è stata approvata la *Riforma della formazione iniziale e continua e del reclutamento dei docenti*. Vedremo che cambiamenti porterà. Consideriamone alcuni aspetti: la formazione iniziale durerà di più, avvicinandosi a quanto previsto dalla maggior parte dei Paesi europei; l'abilitazione è subordinata a un tirocinio obbligatorio; si promuove la continuità scolastica dei docenti all'interno degli istituti (la loro incessante rotazione è un problema); si introduce l'obbligo della formazione continua. Ma la riforma non riguarda i "vecchi" docenti, è prevista solo per i nuovi, e solo per quelli della scuola secondaria di primo e secondo grado; l'incentivo è esclusivamente economico, con tutti i limiti degli incentivi unicamente di questo

tipo, non implicando motivazioni diverse dal guadagno, come la partecipazione a un processo di sviluppo, e non si prevede un rapporto tra formazione e carriera.
Come gruppo di ricerca e intervento, alla scuola abbiamo dedicato diversi lavori. Abbiamo studiato la sua cultura, la funzione della diagnosi, l'emergere di nuove professioni al suo interno (Bisogni et al., 2016; Carli, 2016a, 2016b; Carli, Dolcetti, Giovagnoli, Gurrieri, & Paniccia, 2015; Giovagnoli, Caputo, & Paniccia, 2015; Paniccia, 2012a, 2012b, 2013; Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014; Paniccia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello, & Cappelli, 2019; Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).
Nel 2019 abbiamo condotto una ricerca, intervistando 82 insegnanti dei vari gradi della scuola dell'obbligo su cosa pensano della loro esperienza a scuola (Paniccia et al., 2019). I dati dicono che la scuola procede, man mano che si passa alle classi successive, assimilando insegnanti e allievi entro una routine adempitiva. Dicono anche che all'ingresso nel sistema scolastico si verifica un evento critico. Nella scuola dell'infanzia e primaria c'è una crisi del rapporto con i piccoli alunni e le famiglie. I primi vengono vissuti dagli insegnanti come incontrollabili, le seconde come aggressive. Il conflitto è forte e disorganizzato: tra famiglie e scuola manca la condivisione di obiettivi. Emerge la funzione della diagnosi: la pericolosità dei piccoli alunni e la bellicosità delle famiglie vengono controllate dall'intervento diagnostico, che ridefinisce i problemi come diagnosi a carico degli allievi. La cultura diagnostica si presenta come un surrogato di un perduto, ideale conformismo: propone nuovi codici e nuovi obiettivi condivisi tra scuola e famiglia, al posto di quelli scolastici in crisi. Con un problema: quando si entra nel mondo delle diagnosi, si viene presi dalle sue logiche, le sue esigenze, le sue procedure. In altri termini, si accede a una cultura autocentrata, medicalizzata e riabilitativa, che ha poco spazio per finalità più propriamente formative e di apprendimento.
Il primo impatto tra famiglie e scuola, quello della reciproca conoscenza, dell'accordo, sono critici, conflittuali. Come è critico e conflittuale l'incontro con i bambini. La famiglia viene avvertita come ostile, i bambini come pericolosi perché ancora fuori controllo. Il "patto" tra famiglie e scuola è in profonda discussione, andrebbe rifondato. Sono in corso cambiamenti non elaborati, vissuti come minacciosi, come derive, peggioramenti. La cultura scolastica e familiare non si incontrano ma si scontrano.
Questa crisi non viene accettata, studiata, discussa. La si "risolve". Con le diagnosi. Mettendo a carico di singoli allievi non adattati alla routine scolastica le disfunzioni percepite.
Bettinelli e Cardarello (2024) analizzano casi di conflitti tra scuola e famiglia giunti al TAR della Lombardia tra il 2010 e il 2018. Gli Autori avevano ipotizzato che la maggior parte dei casi fossero connessi alla legge 104/92 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*) o alla legge 170/2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*). Invece l'analisi ha rivelato che non sono le famiglie coinvolte nel processo diagnostico a essere maggiormente rappresentate. Lo sono le "altre" famiglie: quelle che hanno figli non contestualizzabili in nessuna delle due leggi. Questo dato sembra coerente con la nostra ricerca sulla rappresentazione della scuola da parte degli insegnanti. La diagnosi "risolve" (Paniccia et al., 2019). Tornando a Bettinelli e Cardarello (2024), vediamo che il grado di scuola più rappresentato nel conflitto famiglie-scuola è la scuola secondaria. Questo dato differisce in modo interessante da quello della nostra ricerca, dove gli insegnanti delineavano, nel loro vissuto, un percorso scolastico che, avanzando, veniva "sedato" nei suoi spunti critici e conflittuali dalla routine degli adempimenti. Nel procedere del percorso, infatti, la crisi, accentuata nella scuola dell'infanzia e primaria, pare "sedata" dagli obblighi, che finiscono con prevalere sugli obiettivi.
Forse potremmo mettere in rapporto il conflitto famiglia-scuola nella scuola secondaria, emergente anche dall'analisi dei ricorsi al TAR, con quanto dice la ricerca che ci accingiamo a resocontare, che ha interpellato le famiglie. Queste ultime, infatti, sono competitive per quanto concerne la riuscita del proprio figlio. Quindi più esigenti su tale individuale riuscita, man mano che si avanza nel percorso scolastico. Questa attesa di riuscita nella scuola secondaria si può forse mettere in rapporto con il conflitto emerso in Lombardia. Ricordiamo anche che il magistrato Alessandro Pajno (2018), nell'inaugurazione dell'anno giudiziario, segnalava il gran numero di ricorsi di genitori contestanti la bocciatura dei figli.
Si può aggiungere che l'appello alla diagnosi per risolvere l'impatto dell'incontro tra scuola e famiglie, traducendosi in una confusione tra crisi di contesto ed esigenze individuali di intervento, mette a rischio un uso più proprio della diagnosi; quindi, che si intervenga utilmente quando la diagnosi è necessaria. Nella ricerca con le famiglie, oggetto del presente contributo, di poco successiva a quella rivolta agli insegnanti, sono stati intervistati 49 familiari — con uno o più giovani membri della loro famiglia frequentanti scuole di ogni ordine e grado — sulle loro attese nei confronti della scuola. Volevamo conoscere le attese dei

familiari, anche per avere elementi per effettuare un confronto tra le attese delle famiglie verso la scuola, e la rappresentazione che ne hanno gli insegnanti[2]. Vediamone i dati.

Obiettivo della ricerca

La ricerca esplora la rappresentazione dell'attuale scuola dell'obbligo, di ogni ordine e grado, presso un gruppo di familiari di allievi, residenti a Roma. Con questo studio si intende acquisire una conoscenza sulle loro attese. Inoltre, si voleva effettuare un confronto tra le attese delle famiglie verso la scuola, e la rappresentazione che della scuola ne hanno gli insegnanti, che avevamo studiato in una precedente ricerca.

Metodologia: Analisi Emozionale del Testo (AET)

L'AET (Carli, 2018; Carli & Paniccia, 2002; Carli, Paniccia, Giovagnoli, Carbone, & Bucci, 2016) ipotizza che le emozioni, espresse nel linguaggio, siano il principale organizzatore della relazione. Di conseguenza non si analizzano sequenze discorsive, ma gli incontri – entro segmenti di testo – di parole dense, parole dotate di un massimo di densità emozionale e di un minimo di ambiguità di senso. Il ricercatore, supportato da un programma informatico, T-Lab (Lancia, 2004), ottenuto un vocabolario completo del corpus, sceglie le sole parole dense. Messi in ascissa i segmenti di testo e in ordinata le parole dense, il programma classifica le co-occorrenze individuando cluster di parole dense, successivamente li colloca in uno spazio fattoriale mediante l'analisi delle corrispondenze multiple. L'interpretazione è retta dall'ipotesi che la co-occorrenza di parole dense entro i segmenti di testo evidenzi il processo collusivo espresso dal testo. L'interazione tra parole dense, a partire dalla più centrale nel cluster, riduce la loro polisemia, perseguendo una acquisizione del senso emozionale del cluster. Si considera, inoltre, la relazione dei cluster entro lo spazio fattoriale, giungendo alla lettura dei repertori culturali usati dalle persone quando parlano di ciò su cui sono interpellate, ovvero la dinamica collusiva che connota il tema in oggetto.

Il gruppo degli intervistati

Per reclutare gli intervistati si è proceduto con la tecnica *snow-ball*, partendo da alcuni contatti già in essere presso il gruppo di ricerca, a cui si è chiesto, oltre che di partecipare, di indicare altri possibili interlocutori interessati. La famiglia veniva contattata telefonicamente, si proponeva il tema a chi rispondeva, si chiedeva chi dei familiari fosse interessato a partecipare, e nel caso fossero in più di uno, si prendevano appuntamenti separati. Non si indicava chi doveva partecipare, ma lo si lasciava alla scelta della famiglia. Di fatto hanno partecipato in maggioranza genitori, e tra questi in maggioranza le madri. Ne è risultato un gruppo di 49 familiari, le cui caratteristiche sono riportate in Tabella 1.

Tabella 1. *Caratteristiche del gruppo degli intervistati*

Sesso		
Femmine		*Maschi*
37		12
Età		
Fino a 30	*Fra 31 e 50*	*Sopra i 50*
3	37	9

[2] Hanno partecipato alla ricerca Jacopo Camponeschi, Laura Di Furia, Ilaria Fiore, Roberta Fratipietro, Francesco Gradilone, Matteo Paoletti, Chiara Stella Tamagnini, all'epoca testisti presso la cattedra di Psicologia Clinica di "Sapienza", committente della ricerca.

Ruolo familiare				
Madre	*Padre*	*Nonna*	*Fratello*	*Sorella*
34	11	1	1	2

Grado scolastico			
Infanzia	*Primaria*	*Secondaria I*	*Secondaria II*
10	15	12	12

La domanda stimolo

Coerentemente con il carattere esplorativo della ricerca, l'intervistatore ha fatto una sola domanda stimolo; si è limitato a riprendere il discorso con le ultime parole pronunciate dall'intervistato, solo nel caso di silenzi che facevano supporre che l'intervista si stesse chiudendo precocemente (veniva preannunciata la durata di circa mezz'ora). Questa la domanda stimolo:
"Buongiorno, faccio parte di un gruppo di ricerca coordinato da una cattedra di Psicologia di Sapienza che si occupa di scuola, in particolare delle sue attuali questioni. Per questo ci interessa molto la sua esperienza in proposito. Un'intervista di mezz'ora con lei ci sarebbe molto utile. L'intervista è anonima. Le chiedo di poter registrare, perché il testo verrà poi analizzato con un programma informatico. Per chi è interessato, è prevista una restituzione; comunque, i dati della ricerca saranno pubblicati e accessibili su rete. Le chiedo dunque di raccontarmi la sua esperienza; tutto quello che le viene alla mente in proposito è utile per noi".
Le verbalizzazioni degli intervistati sono state trascritte creando un unico corpus da sottoporre ad analisi.

Variabili illustrative

Nell'analisi si è scelto di trattare quale variabile illustrativa l'ordine scolastico (infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado) della scuola di appartenenza dello studente.

I risultati

L'analisi ha prodotto un piano fattoriale con due fattori, all'interno del quale si collocano tre cluster.

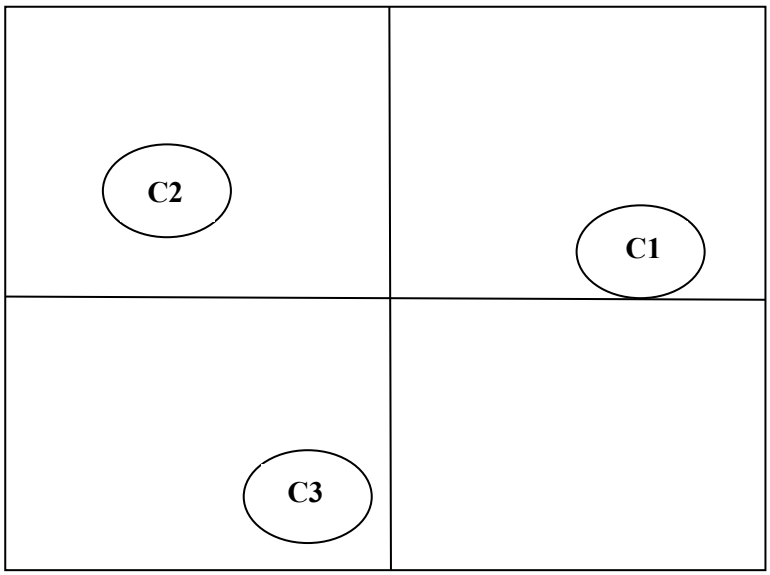

Figura 1. *Lo spazio fattoriale*

Tabella 2. *Rapporto cluster - fattori*

	Fattore 1	**Fattore 2**
Cluster 1	0.60	0.16
Cluster 2	-0.62	0.34
Cluster 3	-0.17	-0.87

Il cluster 1 si colloca sulla polarità positiva del primo fattore dove si contrappone ai cluster 2 e 3. Si colloca anche sulla polarità positiva del secondo fattore dove, insieme al cluster 2, si contrappone al cluster 3.
Il cluster 2 si colloca sulla polarità negativa del primo fattore dove, insieme al cluster 3, si contrappone al cluster 1. Si colloca anche sulla polarità positiva del secondo fattore dove, insieme al cluster 1, si contrappone al cluster 3.
Il cluster 3 si colloca sulla polarità negativa del secondo fattore dove si contrappone ai cluster 1 e 2. Si colloca anche sulla polarità negativa del primo fattore dove, insieme al cluster 2, si contrappone al cluster 1.

Per quanto concerne la variabile illustrativa:
Il cluster 1 è in rapporto con "scuola secondaria di primo grado" e "scuola secondaria di secondo grado".
Il cluster 2 è in rapporto con "scuola dell'infanzia" e "scuola primaria".

Tabella 3. *Rapporto cluster - variabili illustrative*

	Grado scolastico			
	Infanzia	*Primaria*	*Secondaria I*	*Secondaria II*
C1			21.75	90.11
C2	109.43	42.57		
C3				

Tabella 4. *Cluster di parole dense in ordine di Chi-quadro*

Cluster 1 *Parola/Chi2*		**Cluster 2** *Parola/Chi2*		**Cluster 3** *Parola/Chi2*	
ragazzo	616,663	bambino	706,852	figli	972,127
studiare	199,634	maestra	309,9	insegnare	140,046
compiti	68,029	lavorare	134,423	valere	40,528
interrogare	50,426	difficoltà	60,592	progetto	37,097
università	42,115	sostenere	57,755	risorse	35,489
controllare	40,472	piccolo	51,09	contento	30,259
organizzare	34,767	casa	48,731	capace	29,542
preside	34,39	fatica	36,637	pulire	27,123
esame	34,336	piangere	29,82	competenza	24,852
motivare	33,508	piacere	21,097	rispettare	24,735
dipendere	24,9	riuscire	18,377	affrontare	24,444
adulto	23,504	mamma	17,838	incidere	19,579
		festa	17,427		

	supportare	17,101
	madre	16,981
	abbandonare	15,678
	comprendere (capire)	14,979

Analisi del piano fattoriale

Il cluster 1

Si colloca sulla polarità positiva del primo fattore, dove si contrappone ai cluster 2 e 3. Si colloca anche sulla polarità positiva del secondo fattore dove, insieme al cluster 2, si contrappone al cluster 3. È in rapporto con le variabili illustrative scuola secondaria di primo e secondo grado.
Le prime sei parole dense che troviamo in questo cluster sono*:* ragazzo, studiare, compiti, interrogare, università, controllare. **Ragazzo** deriva dall'arabo *raqqāṣ* "fattorino, corriere" e rimanda non solo alla giovinezza, ma anche a un ruolo di subalternità. Il termine sottolinea la differenza di età, di stato e potere sociale tra giovani studenti da un lato, adulti dall'altro, ricordando un'immaturità che deve evolvere, ma anche uno stato di subordinazione. **Studiare** evoca l'applicarsi all'apprendimento, l'approfondimento di uno o più campi, o settori, di conoscenze e di esperienza. Ma denota anche impegno e iniziativa per realizzare qualcosa di nuovo, o per risolvere un problema. Segue la parola **compiti**, che rimanda al dovere, all'obbligo di portare a termine una mansione assegnata. Vediamo cosa ci dicono queste prime tre parole nella loro co-occorrenza. Dei ragazzi studiano, ma questo studiare non ha una loro committenza: è un compito. Ogni attività umana può essere deteriorata dalla fantasia che la rende un compito. Con i compiti, lo studiare perde il carattere di iniziativa e di creatività che potrebbe avere, per diventare un adempimento. Se lo studente è un ragazzo, un immaturo, deve essere obbligato. Torna con tutta la sua potenza la scuola dell'obbligo, come a ricordare che l'andarci non si basa, *ab initio*, su una scelta. Certo, l'obbligo della scuola sarebbe anche, e forse in primo luogo, quello dello Stato, tenuto a dare istruzione a tutti i suoi giovani cittadini. Ma qui l'obbligo sembra a carico dei giovani, in quanto immaturi. Il vissuto di "fare i compiti" fa venire in mente un'incombenza tediosa, che si sostituisce alla possibilità di intendere l'apprendimento come un processo attraverso cui si acquisisce qualcosa di utile, implicandosi e divertendosi.
Segue **interrogare**: rivolgere a qualcuno una o più domande per avere chiarimenti, informazioni, spiegazioni. Per lo più, chi interroga altri, lo fa con autorità, su cose d'importanza, spesso in forma solenne. Si interroga qualcuno non solo per sapere, ma anche per accertarsi che l'altro sappia, o per trarre dalle sue risposte un giudizio. È un apprendimento senza competenze formative, basato sul controllo.
Segue **università**, come a indicare un percorso lineare, in cui l'adempimento scolastico del fare i compiti ed essere interrogati sopra citato, del farsi controllare da altri nel proprio aver fatto i compiti, hanno come finalità la costruzione di un futuro entro un rituale: ci si sacrifica nel presente, per poi avere benefici in seguito.
La sesta parola, **controllare**, esplicita l'emozionalità presente nel cluster: è il cluster del controllo. In molte situazioni sociali, il controllo nega la relazione produttiva e vi si sostituisce. Nella scuola, un esempio di controllo istituito è la disciplina, che si sostituisce alla promozione del gruppo-classe come risorsa per l'apprendimento. Si veda, ad esempio, la richiesta di mantenere il silenzio durante le lezioni. Due ragazzi che parlano nel corso di una lezione vengono visti come elementi di disturbo, mentre quel confronto potrebbe essere una risorsa per l'apprendimento. Per le culture del controllo, mantenere il silenzio esorcizza la paura di doversi confrontare con l'imprevedibilità nella relazione.
Sembra che l'aspettativa e la domanda dei familiari verso la scuola, in questo cluster, siano che il ragazzo debba studiare, fare i compiti ed essere interrogato, entro una cultura del controllo fondata sul potere, che all'apprendimento sostituisce l'obbligo (Carli, 2012).
Seguono **organizzare**, **preside** ed **esame***,* che insistono su dimensioni organizzative basate sul controllo, in quanto regolate in primo luogo dall'autorità e dalla gerarchia. Pare che, da quanto emerso fino a ora, il fine della scuola superiore sia controllare i ragazzi. L'organizzazione gerarchica non potenzia le relazioni orizzontali, la classe, il lavoro di gruppo. I ragazzi controllati sono individui con motivazioni potenzialmente divergenti dall'obbligo scolastico, e in quanto tali vanno ricondotti alla finalità dell'apprendimento dal controllo individualistico (Paniccia et al., 2019).

Seguono **motivare**, **dipendere**, **adulto**. La potenzialità del motivare contrasta con il dipendere. Dipendere dall'adulto. L'adulto deve motivare il ragazzo. L'adulto deve verificare, riscontare, che il ragazzo sia motivato. In un'ottica individualista, la motivazione allo studio non è correlata con un rapporto motivante. Trova la sua fonte nelle caratteristiche dell'individuo "motivato", apparentemente acontestuali. Si può sentir dire: "È uno studente molto motivato". A qualsiasi cosa? La motivazione diventa così a sua volta una modalità dell'obbligare: bisogna non solo fare i compiti, ma anche essere motivati a farli.

Il cluster 2

Si colloca sulla polarità negativa del primo fattore dove, insieme al cluster 3, si contrappone al cluster 1. Si colloca anche sulla polarità positiva del secondo fattore dove, insieme al cluster 1, si contrappone al cluster 3. Il cluster 2 è in rapporto con le variabili illustrative scuola dell'infanzia e scuola primaria.
Le prime sei parole che lo compongono sono: bambino, maestra, lavorare, difficoltà, sostenere, piccolo. **Bambino** rimanda all'età compresa tra la nascita e l'inizio della fanciullezza e a un rapporto affettuoso, accudente, con l'adulto. Subito dopo c'è **maestra**: una donna-madre che insegna nelle scuole elementari o nelle scuole materne; ricordiamo che per lungo tempo i maschi non hanno potuto insegnare ai più piccoli. Non è semplicemente il femminile di maestro, che rimanda a colui che conosce pienamente una disciplina e può insegnarla. Maestra propone invece un ruolo di accudimento, non direttamente associato al fornire competenze. Teniamo anche presente che quando abbiamo chiesto alle famiglie chi di loro volesse parlare con noi del rapporto dei figli con la scuola, si sono fatte avanti in maggioranza le madri. Quando le famiglie contattano le scuole o le scuole interpellano le famiglie, accade la stessa cosa. Il presidio delle madri è forte e va anche oltre la scuola primaria. Le successive parole **lavorare**, **difficoltà**, **sostenere**, **piccolo**, insistono sull'accudire e sul far lavorare chi è troppo piccolo per studiare, ma che può fare i lavoretti della scuola dell'infanzia. Può farli, se lo si sostiene. Sostenere è "tenere sollevata una cosa o una persona sopportandone il peso", "dare vigore o resistenza, sorreggere, rinfrancare", "aiutare, soccorrere". La difficoltà è un "ostacolo che impedisce o ritarda il compimento di un'azione o che comunque impone sforzo, fatica, ecc. per conseguire l'effetto voluto". Si sottolinea, dell'immaturità, l'incompiutezza deficitaria, più che l'apertura alle potenzialità, alle possibilità, all'evoluzione, all'esplorazione.
Poi, con la parola **casa**, si rimanda a una sovrapposizione tra contesto familiare e scolastico. Sembra delinearsi l'idea di una scuola che risponda più alle difficoltà e ai problemi dei bambini, che alle loro potenzialità, con modalità speculari a quelle della famiglia: accudire e sostenere. In questo cluster le famiglie sembrano identificare l'affiliazione come finalità centrale della routine scolastica dei bambini; l'essere fine a sé stessa di questa modalità, preclude la costruzione di un prodotto nella formazione. Questo può essere confermato dalle successive parole: **fatica**, **piangere**, **piacere**. Questi termini richiamano le difficoltà che i bambini incontrano, alle quali le famiglie si aspettano che le maestre rispondano con una modalità consolatoria e supportiva. La dimensione della fatica può essere estesa anche alle maestre, nell'ottica in cui queste debbano svolgere, secondo le aspettative delle famiglie, una funzione materna. Come tra casa e scuola, infatti, anche tra mamma e maestra c'è sovrapposizione: ci si attende che il supporto dato in famiglia si ripeta anche a scuola.
Le successive parole **festa**, **supportare**, **madre**, **abbandonare**, **comprendere (**capire) rimandano nuovamente sia all'affiliazione, sia all'attesa che la scuola abbia un ruolo di sostegno e fornisca aiuto a quanti, ancora nell'età della fanciullezza, hanno bisogno di essere accuditi e protetti.

Il cluster 3

Si colloca sulla polarità negativa del secondo fattore, dove si contrappone ai cluster 1 e 2. Si colloca anche sulla polarità negativa del primo fattore dove, insieme al cluster 2, si contrappone al cluster 1. Le prime sei parole dense del cluster sono: figli, insegnare, valere, progetto, risorse, contento. **Figli** deriva dal latino *filius*: chi è generato, chi è visto rispetto ai genitori. Mentre nei primi due cluster si parla di ragazzi e bambini, qui l'uso del termine figli potrebbe indicare un coinvolgimento diverso della famiglia sulla scena scolastica: parlare di figli implica che questi siano figli di qualcuno, indica come facciano parte di una specifica famiglia. **Insegnare** sta per imprimere segni (nella mente); è una formazione incisiva, e l'etimologia rimanda a una relazione in cui l'altro apprende una competenza o una conoscenza che gli viene trasmessa, impressa. **Valere**

rimanda all'avere capacità e prestigio. Potrebbe qui iniziare a delinearsi un interesse, da parte della famiglia, verso una scuola che sia in grado di avere valore e dare valore. Subito dopo vi sono **progetto** e **risorse**. Viene in mente una scuola che sa ideare un futuro, una scuola che ha risorse e che le offre; un'istituzione capace di recuperare una funzione sociale produttiva, che invece è assente nel primo e nel secondo cluster. **Contento** e **capace** fanno apparire le dimensioni del desiderio e della soddisfazione, introducono una scuola che, a partire da progetti, valorizzi risorse, e possa soddisfare i bisogni di realizzazione dei propri clienti.
Pulire, **competenza** e **rispettare** rimandano alla domanda di un'istruzione stimabile e che permette di essere stimati, di cui si percepisce il valore e l'utilità. Soffermiamoci su pulire: togliere il sudicio. Emerge un'emozione conflittuale, problematica, entro un piano culturale che per il resto non sembra contemplare conflitti: si desidera tenersi alla larga dal sudicio della contemporaneità, dai suoi problemi.
Affrontare e **incidere** sono i prodotti dell'apprendimento atteso; presuppongono l'avere la capacità di rapportarsi con la realtà e i suoi problemi in modo creativo.

Sintesi del piano fattoriale

Analizziamo la contrapposizione tra il cluster 1 e il cluster 2.
Nel primo, il cluster 1, in rapporto con le variabili illustrative "scuola secondaria di primo e secondo grado", c'è l'aspettativa di una cultura scolastica basata su obblighi e adempimenti, entro una conformità a programmi e direttive che appaiono come scontatamente opportuni. Non si ipotizza alcuna frattura tra quelli e il futuro formativo e professionale degli studenti, alcuna esigenza di rivederli, né un'esigenza che si sviluppi in loro uno spirito critico, o una committenza nei confronti della scuola. C'è la fantasia che sia possibile un ideale adattamento a un contesto idealmente conforme.
Nel secondo, il cluster 2, in rapporto con le variabili illustrative "scuola dell'infanzia e scuola primaria", c'è il vissuto che l'accudimento e il sostegno emotivo siano le finalità principali della scuola quando ha a che fare con bambini.
I due cluster sono accomunati dall'assenza di un riferimento al prodotto formativo dell'istituzione scolastica, che pare dato per scontato. Sembra esserci soprattutto l'attesa che la scuola si proponga come un contesto capace di proporre un'affidabile appartenenza, accogliente prima, autorevole poi, capace di creare dipendenza dalle gerarchie. C'è un'attesa di affidabile conformismo, di riproduzione di cultura, senza cambiamenti.
Nel cluster 3, che non è in rapporto con nessuna variabile illustrativa, ma è trasversale a tutti gli intervistati, è invece presente il riferimento agli obiettivi produttivi della scuola: apprendimento, formazione, congiunti con creatività, capacità, soddisfazione. I primi due cluster concernono il contesto scolastico, qui si pensa in modo specifico al proprio figlio. La scuola è desiderata come affidabile contesto, privo di crisi, che accompagni il proprio figlio entro tappe di sviluppo affidabilmente previste; è una scuola al servizio del percorso individuale dei propri figli. Non pare che tale percorso abbia bisogno del rapporto con i compagni. Sembrerebbe che tale relazione sia in qualche modo fatta di percorsi paralleli e/o competitivi.
I tre cluster riprendono le tre motivazioni al rapporto sociale di McClelland: affiliazione, potere, riuscita (1958). Nella loro articolazione si declinano i fondamenti della relazione sociale. Entro un contesto di appartenenza solido, affidabile, affettuoso oppure severo quando occorre, il proprio figlio dovrebbe sviluppare le risorse per una riuscita soddisfacente e creativa.
Il cluster 3 della "riuscita", ricordiamolo, è opposto sia al cluster 1 del "potere" che al cluster 2 dell'"affiliazione"; tra richiesta di appartenenza e richiesta di riuscita c'è contrapposizione più che continuità. Sembra emergere una cultura che non coniuga appartenenza e riuscita; potremmo chiamarla una cultura della competizione, o dell'autonomia. Viene alla mente il modello culturale proprio dell'individuo del neoliberismo (Caniglia, 2018; Falmini & Pellicciari, 2020; Gussot, 2014, Medeghini, 2013; Garel, 2010). Non è una cultura che vede la relazione e il gruppo classe come fondamentale fattore di apprendimento, la cui efficacia esperienze e studi dimostrano da tempo (Brescia et al., 2013; Carli, 2002, 2007, 2016b; Ceccacci, Nutricato, Giovannetti, & Ponzetti, 2024; Giuliano, Giovannetti, Civitillo, 2015; Ponzetti & Valentini, 2020; Valentini, 2022).
Manca qualsiasi accenno a problemi della scuola attuale, che peraltro supponiamo che i familiari conoscano. Manca pure qualsiasi riferimento al conflitto scuola-famiglia, che è noto nella letteratura, nella cronaca e – possiamo supporlo – nell'esperienza degli intervistati. I ricorsi di genitori che contestano la bocciatura dei figli sono tra i conflitti che più frequentemente arrivano alla magistratura (Pajno, 2018; MIUR, 2019).

Ci siamo chiesti il perché di queste assenze. Abbiamo ipotizzato che proprio l'atemporalità, l'acontestualità, l'aconflittualità delle attese dei familiari siano una risposta alla crisi: i familiari chiedono che i giovani della loro famiglia siano al riparo da tutto questo. Chiedono che per loro ci sia una scuola ideale; soprattutto, in salvo dalle tensioni e dalla crisi della scuola di oggi.
Anche la diagnosi, molto presente nella scuola contemporanea, non viene nominata. Soffermiamoci su questo punto. La diagnosi, e il suo sviluppo nei BES (Bisogni Educativi Speciali), spinge verso una scuola fatta di uno più uno più uno, ciascun allievo con i suoi bisogni speciali. Si afferma che individuare i bisogni speciali di ciascuno allontana lo stigma, e che in prospettiva si dovrebbe farlo per tutti. (Di Nuovo, 2018; Ianes, 2013; Ianes & Cramerotti, 2013). Anche i familiari vedono la scuola come una sommatoria di individui? La loro richiesta di appartenenza va in un'altra direzione. Chiedono che alla relazione sia rivolta una grande attenzione, inclusiva, protettiva. Al tempo stesso però, quando pensano alla riuscita, pensano al figlio. Qui emerge una fantasia molto più individualista, competitiva.

Conclusioni

Nella cultura dei familiari sembra esserci l'attesa che la scuola proponga un'affidabile appartenenza, accogliente all'ingresso, autorevole poi. In altri termini, che la scuola sia un luogo sicuro, affidabile, accogliente, autorevole, controllante le deviazioni. Nel cluster 3 è presente anche il riferimento all'apprendimento, congiunto con creatività, capacità, soddisfazione. Ma qui si pensa in modo specifico al proprio figlio, non al gruppo classe o alla scuola nel suo insieme.
Sembra che quando i familiari pensano al figlio – gli intervistati sono nella gran maggioranza genitori, e tra questi in maggioranza madri – si diventa competitivi, e si esclude il contesto di appartenenza, relegato a essere una cornice sicura e affidabile dello sviluppo del figlio, non un fattore attivo nel perseguire formazione, competenza, creatività. Una ricerca Indire (Mori, Rossi, & Toci, 2022), concernente scuole aderenti al movimento delle Avanguardie Educative, attraverso il punto di vista del rappresentante del Consiglio d'istituto, studia la percezione dei genitori sulla scuola frequentata dai figli, chiedendo di valutare l'organizzazione scolastica. Le scuole raccolgono buoni punteggi sull'offerta formativa e gli aspetti gestionali; ma si delinea una partecipazione genitoriale prevalentemente incentrata sui colloqui previsti per l'andamento dei figli.
Nella cultura dei familiari non vengono evocate né la crisi della scuola, né il conflitto tra questa e la famiglia. I familiari vogliono una scuola – la specifica scuola frequentata dai loro figli – messa in salvo dalle tensioni attuali.
Rivediamo i dati sugli insegnanti proposti dalla ricerca più volte citata (Paniccia et al., 2019). Gli insegnanti hanno presente la crisi del sistema scolastico e la guerra con la famiglia. Al contempo, appaiono non solo volti ad assimilare gli allievi a un sistema controllante, ma a loro volta si presentano mortificati da obblighi e adempimenti, entro un vissuto di subordinazione dell'istituzione a una burocrazia ministeriale. Non c'è traccia dell'autonomia scolastica. Per ciò che concerne la fase di ingresso dei nuovi alunni nel sistema scolastico, la paura sembra organizzare la relazione tra gli insegnanti e i suoi potenziali clienti: si ha timore dei bambini quali alunni non ancora inclusi nella routine scolastica, e paura che questa imprevedibilità faccia perdere il controllo nei loro confronti. Quanto alla relazione con i familiari, potenziali committenti, sono vissuti come incombenti, e gli insegnanti associano alle famiglie emozioni di diffidenza e contestazione: modalità contenziose concernono il modo in cui scuola e famiglia devono occuparsi dell'alunno-figlio. Le ottiche sono confliggenti. Scuola e famiglia sembrano perdere di vista l'obiettivo comune. Come sappiamo anche dalla letteratura, il patto tra scuola e società pare essere venuto meno, tanto che si registra un aumento di violenza e comportamenti aggressivi tra docenti e familiari.
In un'ottica psicologico clinica, possiamo leggere il contrasto con le famiglie vissuto dagli insegnanti come una guerra più che come conflitto. Intendiamo il conflitto come un confronto anche aspro, ma su una finalità che resta condivisa, anche a partire da differenti attese, vissuti, esperienze, ottiche, in cui si mantengono i diversi punti di vista come un arricchimento della conoscenza del problema. Nel litigio, al contrario, è centrale il giudizio e le critiche reciproche, che fanno perdere di vista la cosa terza, ovvero la questione condivisa, e si tende piuttosto ad aggredire, sottomettere, distruggere l'interlocutore (Carli & Paniccia, 2017). Nella guerra la dinamica di affiliazione-potere diventa conclusiva, autoriferita, e la riuscita viene espulsa dall'orizzonte dei contendenti.

Sembrerebbe, nella cultura degli insegnanti, che la diagnosi si presenti come soluzione a queste problematiche. La diagnosi sembra riorganizzare il rapporto bellicoso e confuso tra la scuola e i suoi interlocutori: classifica la pericolosa variabilità dei bambini e seda la guerra con la famiglia. Con quest'ultima ci si ritrova a occuparsi dei singoli figli-allievi, entro un assetto collusivo dove l'accordo sembra fondato sull'ignoramento del contesto e della condivisione di problemi e obiettivi. In questo senso, il cluster 3 della cultura dei familiari può prestarsi a fare da sponda collusiva, poiché quando si pensa alla riuscita, si pensa al proprio figlio, non alla classe.
Nella cultura degli insegnanti le tensioni sedate dalla diagnosi nei primi gradi del percorso scolastico non sono più presenti nei gradi successivi, in cui la funzione controllante è svolta dalla routine autoriferita che assimila gli alunni al suo funzionamento, escludendo le famiglie, che scompaiono dall'orizzonte degli insegnanti.
In questa ricerca, dove viene data la parola ai familiari, come vediamo non emergono né la crisi della scuola, né il conflitto con l'istituzione scolastica. I familiari sembrano non interessarsi a tali questioni, come se non vi si implicassero. Se nella cultura degli insegnanti appaiono sia il conflitto, sia l'aumentare delle esperienze con individui diagnosticati, temi che ritroviamo nella letteratura, nella cultura dei familiari non appaiono, come se fossero problematiche marginali o che non li riguardassero in prima persona.
Possiamo ipotizzare che l'assenza di attenzione da parte dei familiari verso la crisi della scuola, quindi la mancanza di una condivisione di problemi tra scuola e famiglie, sia alla base del conflitto segnalato dagli insegnanti. Non ci si vede, non ci si intende, non ci si capisce, non ci si confronta, si diffida l'uno dell'altro, ci si aggredisce. Sia la scuola che le famiglie pretendono che la scuola sia un contesto ordinato, conforme, affidabile, ma sembrerebbero prive di competenze perché tale pretesa si confronti con i suoi fallimenti in modo produttivo. Ciascuno degli attori attribuisce il fallimento all'altro, non ci si incontra sulle condivise difficoltà, meno che mai si spera che una loro analisi possa essere fattore di sviluppo del contesto scolastico.
Perché questa disattenzione dei familiari verso i problemi del contesto? Sembra che non vogliano essere toccati dalla crisi. Che chiedano che se pure la crisi c'è, e pensiamo che lo sappiano, che lo sentano, non vogliono però che tocchi i loro figli. Possiamo ipotizzare che familiari vogliano una scuola al riparo della crisi, proprio perché la vivono come acuta, incombente, intrattabile, priva di senso. E possiamo supporre che questo sia il significato del loro vissuto, così come è emerso dai dati. I familiari si attendano dalla scuola un percorso organizzato, in tutti i suoi gradi, come sarebbe in un modo idealmente "ordinato", prevedibile. E che ci sia pure il necessario sostegno affettivo, specie per i piccoli, come il giusto controllo per i più grandi. Sembra esserci un desiderio di contenimento, di ordine, di senso sicuro, garantito, non in crisi, della scuola. I familiari non sentono di poter partecipare al sentimento di crisi che attraversa gli insegnanti, non ne percepiscono l'utilità, ne sentono solo il pericolo.
Riprendiamo l'ipotesi con cui abbiamo letto il confronto tra le due culture: gli insegnanti vivono – e sostanzialmente subiscono – la crisi della scuola, i familiari vogliono eluderla, vedere i loro in figli in salvo da tale crisi. Queste posizioni si traducono da un lato nella guerra litigiosa, parcellizzata, portata davanti ai giudici, emergente nella cultura degli insegnanti e nella letteratura. Dall'altro nell'acontestualità senza alcuna apparente tensione o problema della cultura dei familiari. Le due posizioni non trovano un terreno di confronto.
In sintesi, la pretesa delle famiglie che nella scuola tutto fili liscio si scontra con l'esperienza degli insegnanti che invece vivono la crisi, non possono eluderla. Le prime non vedono le relazioni entro la scuola, i secondi ne subiscono le tensioni e i fallimenti. La domanda delle famiglie non può che essere vissuta come una pretesa minacciosa e impossibile dagli insegnanti. Questi ultimi possono sentirsi messi sotto accusa nella loro competenza, perché incapaci di dare la risposta "conforme" che le famiglie si attendono, e che pare essere anche una loro meta auspicata, sperimentata però come impossibile, e tradotta in un inseguimento di conformità che continua a sfuggire. Sia le famiglie che gli insegnanti sembrano vittime di cambiamenti in corso a cui non si sa dare parola, che pare impraticabile riconoscere come comuni e condivisi. Si pretendono, dall'altro, risoluzioni a problemi compartecipati, che però non si vedono come tali e a cui non si sa dare nemmeno il nome, presi tutti, parrebbe, da un sentimento di impotenza. A questo si reagisce cercando il colpevole: le famiglie nella scuola, la scuola nelle famiglie. Scuola e famiglie trovano possibili convergenze e finalmente occasioni di incontro, anche se non prive di conflitti, in problemi diagnosticabili, quindi si spera risolvibili, o almeno trattabili e nominabili, negli allievi.
Ci sono degli spunti di riflessione molto interessanti in questo stesso numero di Quaderni, su come vedono la questione questi ultimi, gli allievi. In un caso ci sono allievi al temine della scuola superiore, che condividono la fantasia delle famiglie di essere in una scuola al servizio della loro individuale riuscita; però sono anche minacciati dalla rincorsa alla conformità degli insegnanti che si traduce in una stretta valutante su di loro, e dal rapporto con i pari che pare avvitarsi in relazioni violente perché scisse dal perseguimento di obiettivi formativi

(Bisogni et al., 2025). In un altro caso, dove ci sono alunni delle classi inferiori, compare la distanza, il non conoscersi, tra questi, famiglie e scuola. Gli alunni pensano che la scuola non li formi come li forma la rete, famiglie e scuola vivono la rete come una minaccia, ma nel frattempo diffidano le une delle altre e patiscono il sentire che figli e alunni diventano inconoscibili, lontani (Bellavita, Mero, & Saracino, 2025).
I servizi che si occupano della scuola, cui la scuola si rivolge, come trattano il problema?
I servizi sanitarizzati che intervengono entro la relazione scuola-famiglia in conflitto litigioso non propongono setting di comprensione della mancanza di confronto e della presenza della guerra; non propongono, in altri termini, setting di sospensione dell'agito collusivo, nonostante il suo ripetuto fallimento. Propongono prevalentemente interventi diagnostici, dove l'attenzione si sposta decisamente dal contesto al singolo. Proponendo ipotesi di sviluppo acontestuale, fondato sul miglioramento di prestazioni individuali, che poco hanno a che fare con lo sviluppo delle risorse del gruppo classe e del contesto scuola, ma che comunque propongono speranze di controllo e di progresso. Ogni singolo bisogno di ogni singolo allievo, infatti, si propone che sarà individuato e che troverà risposta nei vari trattamenti specialistici. Trattamenti che avranno luogo dentro e fuori la scuola, o se si vuole in una scuola che si sanitarizza. Tutto, in questo contesto, è previsto e classificato: i bisogni individuali, i trattamenti individuali, gli esiti previsti. Ogni individuale disordine sarà trattato.
La diagnosi mira alla riduzione dello scarto dalla norma. Ma quale norma? Possiamo pensare alla norma come alla normalità statistica, che è una normalità che di fatto comporta al suo interno diverse normalità, o alla norma come tipo umano ideale, quello proposto dalle riabilitazioni-educazioni cognitivo comportamentali, oggi previste come le uniche supportate da evidenze scientifiche nel trattamento dei deficit-bisogni speciali che si rilevano a scuola, dove la normalità è una sola (Di Nuovo, 2018). È una norma che si allontana dal concetto di normalità statistica e si avvicina sempre di più a un ideale senza alcun fondamento empirico (Carli, 2019a)[3].
Dal confronto tra le ricerche insegnanti-familiari, emerge una esigenza di servizi psicologici non sanitarizzati, che sviluppino una competenza a riconoscere e nominare sia i problemi comuni che le divergenze tra scuola e famiglie presso gli attori della guerra, proponendo un terreno di confronto tra differenti posizioni ed esigenze, passando dalla litigiosità bellicosa al conflitto e alla condivisione di problemi e obiettivi nella scuola.
Una considerazione su uno dei limiti di questo studio: abbiamo intervistato, partendo dalle conoscenze del nostro gruppo di ricerca, 49 familiari di famiglie della classe media. Potremmo, con una prossima ricerca, articolare differenze, che sono da studiare bene, ma che potrebbero seguire queste tracce: famiglie con almeno un figlio diagnosticato, famiglie senza figli diagnosticati, famiglie italiane, famiglie straniere.
Inoltre, è necessario proseguire con lo studio delle posizioni di tutti gli attori implicati; abbiamo iniziato a vedere quella degli insegnanti e delle famiglie, si dovrà ascoltare meglio la voce degli alunni, e individuare occasioni di incontro e conoscenza reciproca da sviluppare.

Bibliografia

Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Students with Disabilities in Italian Schools: Balance and Proposals]. Trento: Erikson.

American Psychological Association (APA). (2012). *Recognition of psychotherapy effectiveness: Policy Resolution*. Retrieved from https://www.apa.org/about/policy/resolution-psychotherapy

Bellavita, L., Mero, G., & Saracino, G. (2025). Uno sportello d'ascolto per intervenire nel rapporto scuola-famiglia in una scuola con problemi di bullismo [A Counseling Service to Intervene in the School-Family Relationship in a School with Bullying Issues]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *13*(1), 127-144. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Betti, C. (2016). Maestre e maestri: Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *8*(12 suppl.), 79-96.

[3] Per avere un'idea di tale normalità ideale e del preciso percorso di trattamenti previsti per perseguirla, si veda il *Protocollo diagnostico e terapeutico della sindrome da iperattività e deficit di attenzione per il registro nazionale ADHD* (Istituto Superiore di Sanità, 2007).

Bettinelli, M., & Cardarello, E.R., (2024). Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia: Le voci degli insegnanti [The origins of the conflict between school and family: The teachers' voice]. *LLL*, *21*(44), 151-163.

Bisogni, F., Maldese, P.P., Manieri, S., Marchetti, G., Mastroianni, C., Policelli, S., … Paniccia, R.M. (2016). L'intervento psicologico clinico con ragazzi in età evolutiva: Le culture dell'adempimento e della diagnosi [Clinical Psychological Intervention with Children in Developmental Age: Cultures of Compliance and Diagnosis]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *2*, 9-33. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Bisogni, F., Zanfino, Z., Ceccacci, S., Pirrotta, S., Manieri, S., Mariani, N., … Bnider, G. (2025). L'esperienza scolastica degli studenti di una scuola superiore di secondo grado: Resoconto di una ricerca-intervento psicosociale per il contrasto alla dispersione scolastica [The School Experience of High School Students: Report of a Psychosocial Action-Research Project to Counter School Dropout]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *13*(1), 49-68. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione* [Requiem for School? Rethinking the Future of Education]. Bologna: Il Mulino.

Brescia, F., Carlino, M., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Giacchetti, V., Giuliano, … Paniccia, R.M. (2013). L'assistenza all'individuo o l'assistenza alla relazione individuo - contesto entro gli interventi con la disabilità [Assistance to the Individual or to the Individual–Context Relationship in Disability Interventions]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *2*, 38-50. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Caniglia, E. (2018). *Neurodiversità: Per una sociologia dell'autismo, dell'ADHD e dei disturbi dell'apprendimento* [Neurodiversity: Towards a Sociology of Autism, ADHD and Learning Disorders]. Milano: Meltemi.

Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria: Identità, competenze e profilo professionale* [The Primary School Teacher: Identity, Skills and Professional Profile] Milano: FrancoAngeli.

Carli, R. (2002). (Ed.). *Culture giovanili* [Youth Cultures]. Milano: Franco Angeli.

Carli, R. (2007). (Ed.) *La scuola e i suoi studenti* [The School and Its Students]. Milano: Franco Angeli.

Carli, R. (2012). L'affascinante illusione del possedere, l'obbligo rituale dello scambiare, la difficile arte del condividere. *Rivista di Psicologia Clinica*, *1*, 285–303. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Carli, R. (2016a). Editoriale [Editorial]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *1*, 1-3. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Carli, R. (2016b). Editoriale: Diagnosticare o intervenire [Editorial: Diagnose or Intervene]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *2*, 4-18. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Carli, R. (2018). Inconscio, culture locali e linguaggio: Linee guida per l'Analisi Emozionale del Testo (AET) [Unconscious, Local Cultures, and Language: Guidelines for Emotional Text Analysis (AET)]. *Rivista di Psicologia Clinica*, *2*, 7-33. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Carli, R. (2019a). 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. Retrieved from https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Carli, R. (2019b). Rivalutiamo l'anomia [Let's Reconsider Anomie]. *Rivista di Psicologia Clinica*, *14*(2), 7-20. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Carli, R. (2020). *Vedere, leggere, pensare emozioni: Pagine di psicoanalisi* [Seeing, Reading, Thinking about Emotions: Pages of Psychoanalysis]. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R., Dolcetti, F., Giovagnoli, F., Gurrieri, R., & Paniccia, R.M. (2015). La cultura locale del Servizio di assistenza specialistica nelle scuole della Provincia di Roma [The Local Culture of the Special Assistance Service in Schools of the Province of Rome]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *2*, 16-32. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Carli, R., Donatiello, G., & Leone, L. (2021). Interrogativi a proposito dei neuroni specchio [Questions about Mirror Neurons]. *Rivista di Psicologia Clinica*, *16*(1), 14-37. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Carli., R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [Emotional Text Analysis: A Psychological Tool for Reading Texts and Discourses]. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R. & Paniccia, R.M. (2017). Editoriale [Editorial]. *Rivista di Psicologia Clinica*, *2*, 1-4. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Carli, R., Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Carbone, A., & Bucci, F. (2016). Emotional Textual Analysis. In L.A. Jason & D.S. Glenwick (Eds.), *Handbook of Methodological Approaches to Community-based Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods* (pp. 111-117). New York, NY: Oxford University Press.

Ceccacci, S., Nutricato, M., Giovannetti, C., & Ponzetti, E. (2024). Molte risorse per tante diagnosi: Il contributo dell'assistenza specialistica per lo sviluppo della competenza a riconoscere risorse tra personale scolastico, gruppi classe e famiglie [Many Resources for Many Diagnoses: The Contribution of Specialist Support to Developing the Ability to Recognize Resources Among School Staff, Class Groups, and Families]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *12*(1), 67–84. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Di Nuovo, S. (2018). *Alunni speciali, bisogni speciali* [Special Students, Special Needs]. Bologna: Il Mulino.

Flamini, S., & Pellicciari, M. (2020). Difficoltà di apprendimento e pratiche di medicalizzazione: Una ricerca antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) [Learning Difficulties and Medicalization Practices: An Anthropological Study on the Issue of Specific Learning Disorders (SLD)]. *L'Uomo Società Tradizione Sviluppo*, *9*(1). Retrieved from https://rosa.uniroma1.it/rosa03/uomo/article/view/16514

Frances, A. (2013). Primo, non curare chi è normale: Contro l'invenzione delle malattie [First, do not Treat those who are Normal: Against the Invention of Diseases] (A. Pizzone, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (Original work publised 2013).

Galfré, M., (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento* [All to School! Education in 20th Century Italy]. Roma: Carocci.

Garel, J.P. (2010) De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: D'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, *122-123*, 143-165.

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. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Giuliano, S., Giovannetti, C., & Civitillo, A. (2015). Prevenire e contenere: Note sul rapporto tra cultura scolastica e studenti diagnosticati [Prevent and contain: Notes on the Relationship between School Culture and Diagnosed Students]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *2*, 33-39. Retrieved from http://www. quadernidipsicologiaclinica.com

Goussot, A. (2014) Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? [What Future for Special Education? The Specialized Support Teacher as a Mediator of Pedagogical Strategies and Indirect Learning Pathways?]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *2*(2), 56-66.

Greco, P. (2013). La nascita della scuola media unica [The Birth of the Single Middle School]. PRISTEM/Storia, *32-33*, 1-24.

Ianes, D. (2013) *Bisogni educativi speciali su base ICF: Un passo verso la scuola inclusiva* [Special Educational Needs on ICF basis: A Step towards Inclusive School]. Retrieved from http://www.s-sipes.it/pdf/IANES_BES_2013

Ianes D., & Cramerotti, S. (2013). (Eds.). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8.* [Students with BES-Special Educational Needs. Operational guidelines to promote school inclusion based on DM 27/12/2012 and CM n. 8.]. Trento: Erikson.

ISTAT (2023). *Livelli di istruzione e i ritorni occupazionali* [Education Levels and Employment Returns]. Retrieved from https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf

Istituto Superiore di Sanità - ISS (2007). *Protocollo diagnostico e terapeutico della sindrome da iperattività e deficit di attenzione per il registro nazionale ADHD* [Diagnostic and Therapeutic Protocol for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) for the National ADHD Registry]. Retrieved from http://old.iss.it/binary/adhd/cont/Protocollo%20diagnostico%20ADHD%20020507.1178184452.pdf

Lancia, F. (2004). Strumenti per l'analisi dei testi: Introduzione all'uso di T-LAB [Tools for text analysis: Introduction to the use of T-LAB]. Milano: FrancoAngeli.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate [Framework Law for the assistance, social integration, and rights of persons with disabilities]. *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica Italiana, n. 39, 17 febbraio 1992 – Supplemento ordinario n. 30.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico [New regulations concerning specific learning disorders in the educational context]. *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica Italiana, n. 244, 18 ottobre 2010.

Legge 29 giugno 2022, n. 79. Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) [Further urgent measures for the implementation of the National Recovery and Resilience Plan (NRRP)]. *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica Italiana, n. 150, 29 giugno 2022.

McClelland, D.C. (1958). Methods of Measuring Human Motivation. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society: A Method of Assessment and Study* (pp. 7-42). New York, NY: Van Nostrand.

Medeghini, R. (2013) I diritti nella prospettiva dell'Inclusione e dello spazio comune [Rights from an inclusive perspective and the notion of common space]. *Italian Journal of Disability Studies, 1*(1), 93-108.

MIUR (2012). *Linee di indirizzo: Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa* [Guidelines: Parental Involvement and Educational Co-responsibility]. Retrieved from https://archivi.istruzioneer.it/emr/w99.istruzioneer.it/2013/01/07/linee-di-indirizzo-partecipazione-dei-genitori-e-corresponsabilita-educativa/index.html?utm_source=chatgpt.com

MIUR (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2014/2015* [School integration of students with disabilities in the 2014/2015 school year]. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/2015/L%27integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf

MIUR (2017). *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" Anno Scolastico 2017/2018 Settembre 2017* [Focus "Preview of the main data of the state school" School Year 2017/2018

September 2017]. Retrieved from https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2017/09/Dati-Avvio-anno-scolastico-2017-2018.pdf

MIUR (2019). *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione: Espressione di parere autonomo su Rapporto fra Scuola/Famiglia/Società*. [Higher Council of Education: Expression of independent opinion on Relationship between school/Family/Society. Retrieved from https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/04/Parere-CSPI.pdf

MIUR (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021* [The main data relating to students with disabilities academic years 2019/2020 – 2020/2021]. Retrieved from https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf

Mori, S., Rossi, F., & Toci, V.T. (2022). *Innovazione della scuola e partecipazione dei genitori: ruoli e relazioni possibili*. [School Innovation and Parental Participation: Possible Roles and Relationships] *IUL Research*, *3*(5), 44–62. doi.org/10.57568/iulres.v3i5.257

Morin, E. (2022). *Svegliamoci!* [Let's wake up!] (A. Neve, Trans.). Sesto San Giovanni: Mimesis Edizioni (Original work published 2022).

Paniccia, R.M. (2012a). Psicologia Clinica e disabilità: La competenza a integrare differenze [Clinical Psychology and disability: The competence in integrating differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, *1*, 91-110. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Paniccia, R.M. (2012b). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola: Da ruoli confusi a funzioni chiare [Disability assistants for autonomy and social integration at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, *2*, 165-183. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Paniccia, R.M. (2013). Disabilità: La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi [Disability: The question addressed to psychology through the experience reports of young psychologists]. *Quaderni di Psicologia Clinica,* 1, 80-87. Retrieved from http://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Paniccia, R.M. (2022). Editoriale: Intervenire in tempi anomici [Editorial: To intervene in anomic times]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *10*(2), 1-5. Retrieved from http://www. quadernidipsicologiaclinica.com

Paniccia, R.M. (2023). Editoriale: Disordine mondiale, crisi dei diritti umani e psicologia clinica [Editorial: World disorder, human rights crisis and clinical psychology]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *11*(2), 1-9. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Paniccia, R.M., & Carbone, A. (2024). Alcune considerazioni sull'intervento psicologico con i minori [Considerations on psychological intervention with minors]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *12*(1), 8-24. Retrieved from: http://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Paniccia, R.M., & Dolcetti, F.R. (2022). Come cambia l'immagine dello psicologo entro una cultura della convivenza in crisi: Una ricerca [How the image of the psychologist changes within a culture of coexistence in crisis: A research]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *10*(1), 28-45. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (2014). Famiglie con un figlio disabile: Le aspettative verso i servizi e la psicologia [Families with a Child with a Disability: The Expectations toward Services and Psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, *2*, 84-107. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., Donatiello, G., & Cappelli, T. (2019). La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani [The Increase in Diagnosis in the

Schools: A Study Amongst a Group of Italian Teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, *1*, 61-94. Retrieved from https://www.quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/rpc-archivio/issue/archive

Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014) La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in Higher Middle Schools: The Specialist Assistance as Integrative Function]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *2*, 64-73. Retrieved from http://www.quadernidipsicologiaclinica.com

Pajno, A. (2018) *Inaugurazione anno giudiziario 2018* [Inauguration of the 2018 Judicial Year]. Retrieved from http://www.dirittoegiustizia.it/allegati/PP_AMM_18InaugurazioneAnnoGiudizario_s.pdf

Ponzetti, E., & Valentini, S. (2020). L'Assistenza Specialistica a scuola durante il lockdown Coronavirus: Dalla diagnosi al gruppo [The Specialist Assistence at School during Lockdown for Coronavirus: From Diagnosis to Group]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, *8*(1), 33-44. Retrieved from http://www. quadernidipsicologiaclinica.com

Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola: Dalla scuola al sistema formativo* [History of the School: From School to the Training System]. Milano: Mondadori.

Santoni Rugiu, A. (2007). *Maestre e maestri* [Teachers and Masters]. Roma: Carocci.

UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: Un nuovo contratto sociale per l'educazione* [Reimagining our futures together: A new social contract for education]. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita

Valentini, S. (2022). Alcune riflessioni sul modello formativo organizzato sulla valutazione e la diagnosi nel contesto scuola [Some Thoughts on the Training Model Organized on Assessment and Diagnosis in the School Context]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 10(2), 59-73. Retrieved from http://www.quadernidipsicologiaclinica.com