

From diagnosis to psychological intervention with pupils and students with Special Educational Needs

*Rossella Assante del Leccese**, *Agostino Carbone***

Abstract

The paper presents two psychological interventions that took place at school for two pupils with Special Educational Needs. The psychological-clinical function of two psychologists in the role of Primary School teacher and High School teacher of Philosophy and Human Sciences respectively is reported. The authors start from the identification of some Special Educational Needs (SEN) by the school to develop an intervention plan that goes beyond the limits of the application of dispensatory measures and the use of compensatory tools usually used with students with socio-economic, linguistic, and cultural disadvantages (so-called “other SEN”). These students, who do not fall into either the diagnostic category of disability or that of specific learning disorders, often present themselves with problems that compromise the emotional and socialization processes underlying learning. The first case deals with the process of inclusion and acquisition of the Italian language by a foreign girl through the activation of training resources within the school and the educating community. The second case, on the other hand, concerns a student close to maturity suffering from school phobia for which a home teaching service is activated through which she is able to mitigate persecutory fantasies concerning training and evaluation and to finish school. Both cases describe in detail the construction of a clinical setting necessary for the reorganization of the objectives of the school in relation to unconventional students.

Keywords: school, clinical intervention, learning processes, activation of resources, school dropout.

* Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy. Primary School teacher. Member of the evaluation committee for the course of Neuropsychiatry of Childhood at Sapienza, University of Rome.

E-mail: rossella.assantedelleccese@posta.istruzione.it

** Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy. High School teacher of Philosophy, Psychology and Education. Research Fellow, Department of Developmental and Social Psychology, Faculty of Medicine and Psychology, “Sapienza” University of Rome. E-mail: agostino.carbone@uniroma1.it

Dalla diagnosi all'intervento psicologico con alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali

*Rossella Assante del Leccese**, *Agostino Carbone***

Abstract

L'articolo presenta due interventi psicologici realizzati a scuola e rivolti a due alunne con Bisogni Educativi Speciali. È resocontata la funzione di due psicologi, entro il ruolo rispettivamente di docente della scuola primaria e docente di filosofia e scienze umane al liceo. Gli autori partono dall'individuazione di alcuni Bisogni Educativi Speciali da parte della scuola per sviluppare un piano d'intervento che oltrepassa i limiti dell'applicazione di misure dispensative e l'utilizzo di strumenti compensativi, solitamente utilizzati con allievi con svantaggi socioeconomici, linguistici, e culturali. Questi allievi, che non rientrano né nella categoria diagnostica della disabilità né in quella dei disturbi specifici dell'apprendimento, spesso si presentano con problematiche che compromettono i processi emozionali e di socializzazione soggiacenti all'apprendimento. Il primo caso affronta il processo di inclusione e di acquisizione della lingua italiana di un'alunna straniera attraverso l'attivazione di risorse formative entro la scuola e nella comunità educante. Il secondo caso, invece, riguarda una studentessa prossima alla maturità affetta da fobia scolastica per la quale viene attivato un servizio di didattica domiciliare, attraverso cui riesce a mitigare fantasie persecutorie inerenti la formazione e la valutazione e a terminare la scuola. Entrambi i casi descrivono nei dettagli la costruzione di un setting clinico necessario alla riorganizzazione degli obiettivi della scuola in rapporto a degli allievi "non convenzionali".

Parole chiave: scuola, intervento clinico, apprendimento, attivazione di risorse, dispersione scolastica.

* Psicologa, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica. Docente di ruolo scuola primaria. Cultrice di materia in Neuropsichiatria Infantile, Sapienza Università di Roma. E-mail: rossella.assantedelleccese@posta.istruzione.it

** Psicologo, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica. Docente di Ruolo di Filosofia e Scienze Umane. Assegnista di Ricerca – Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia – Sapienza Università di Roma. E-mail: agostino.carbone@uniroma1.it

Introduzione

In questo articolo presentiamo due situazioni di presa in carico di una alunna di scuola primaria e di una studentessa di scuola secondaria con Bisogni Educativi Speciali (BES) a partire dal ruolo di docente, che accomuna gli autori, entro la scuola pubblica italiana.

Il primo caso ha riguardato un intervento di sviluppo della competenza a comprendere e comunicare in lingua italiana per una ragazzina arrivata nel nostro Paese al quarto anno della scuola primaria dal Bangladesh. In quella situazione, ascrivibile a ciò che comunemente è individuato come un BES linguistico, la docente, dopo un primo scoramento nell'affrontare un caso difficile in cui l'apprendimento sembrava essere potenzialmente compromesso, ha sensibilizzato il gruppo classe a occuparsi di R. promuovendo attività partecipative ad alto coinvolgimento emozionale che hanno di fatto accelerato l'acquisizione per l'alunna dei fondamenti espressivo-comunicativi della lingua italiana. In questa situazione la maestra ha inoltre organizzato un laboratorio linguistico grazie all'attività volontaria di una docente in quiescenza, che ha potenziato ulteriormente l'apprendimento della lingua italiana per questa bambina.

Il secondo caso invece tratta della presa in carico di una studentessa del quinto anno del liceo affetta da fobia scolastica, per la quale la scuola ha attivato, attraverso il riconoscimento della fobia come Bisogno Educativo Speciale, un servizio di scuola domiciliare, un intervento senza domanda, ma che a poco a poco si trasforma in uno spazio in cui il docente di filosofia e scienze umane e l'allieva, attraverso l'attività didattica, parlano delle fantasie auto-svalutanti di quest'ultima e della sua preoccupazione di essere valutata.

Entrambe le situazioni hanno necessitato di un'attenzione diversa da parte dei docenti, i quali per affrontare questi casi si sono dovuti interrogare sul senso dei BES all'interno della cultura diagnostica presente nella scuola e nella normativa scolastica. Infatti, nella realizzazione degli interventi, si è tenuto conto del rapporto tra il contesto e la scuola, con particolare attenzione al suo mandato sociale (Carli, 2004; 2007; Salvatore & Scotto di Carlo, 2005). Nel primo caso, la scuola emerge nella sua funzione di alfabetizzare i cittadini (ora anche stranieri) per permettere l'intelligibilità delle regole che reggono la convivenza. Nel secondo caso, invece, la scuola è presentata come luogo che abilita a relazioni adulte, attraverso il conseguimento della "maturità". Entrambi i casi sembrano mettere in evidenza una funzione di sviluppo della scuola distante da quel paradigma per cui l'applicazione di misure dispensative e l'utilizzo di strumenti compensativi consista di per sé in un intervento risolutivo.

Caso 1

Il caso racconta di una bambina bengalese di 9 anni arrivata da meno di un anno in Italia e inserita, per limiti di età, in una classe quarta elementare, senza conoscerne la lingua. Nell'impossibilità di risorse umane aggiuntive per supportarla nell'apprendimento, io, insegnante di classe, coinvolgo in prima istanza il gruppo di alunni con forme di tutoraggio più o meno programmate e in un secondo momento organizzo un progetto di recupero linguistico per alunni in difficoltà, "Itali-Amo", convocando come esperto esterno un'insegnante in pensione, attraverso la modalità del volontariato. Il progetto funziona e viene esteso a tutto il plesso dove lavoro.

R. viene dal Bangladesh ed è qui a Roma con la madre, il padre e i due fratelli. Il più piccolo ha iniziato quest'anno la prima elementare, il più grande frequenta le scuole medie. Al suo arrivo la bambina non pronuncia nessuna parola in italiano, se non il suo nome associato alla domanda "come ti chiami?", perché già cambiando la formula stimolo in "qual è il tuo nome?" la stessa rimane in silenzio. È arrivata alla fine del primo quadrimestre della classe quarta, per le medie mancano solo un anno e mezzo, periodo che io valuto non sufficiente per raggiungere una preparazione adeguata a gestire il ciclo scolastico successivo.

Faccio presente questa questione in un incontro del gruppo di lavoro per l'inclusione, al quale partecipo, immaginando un inserimento più proficuo in una classe terza, ma mi viene detto che in casi del genere si ragiona per età e a nove anni bisogna stare in quarta. Sono titubante sulla risposta, ma accetto il riscontro datomi e mi adeguo alla situazione.

Chiedo contestualmente che si faccia richiesta di un mediatore linguistico, data la difficoltà dell'alunna di comunicare con noi tutti, ma sembra che non ci siano risorse a sufficienza, che la mia sia una proposta indecente. Chiedo allora che vengano date ore di potenziamento alla classe, ossia ore di compresenza con un

altro docente, per poter agevolare la bambina nel suo apprendimento, ma le richieste cadono puntualmente nel vuoto. All'alunna viene presto redatto un Piano Didattico Personalizzato (PDP), e, per il motivo dello svantaggio linguistico, fatta rientrare nei BES. Mi rendo conto, allora, che rispetto al suo inserimento nella classe non viene pensata e proposta alcuna forma di sviluppo, nel senso di un intervento atto a sopperire e colmare il *gap* con il resto del gruppo-classe, o anche solo facilitare l'inserimento della bambina nel nuovo ambiente; ma tant'è e ne prendo atto.

Mi sento molto scontento per la nuova situazione, questo è il momento dell'anno, se non dell'intero ciclo quinquennale, in cui vorrei spingere la classe a fare un salto di qualità, a provare a lavorare con ritmi più serrati, a stare più sui prodotti. Mi ritrovo invece a ricominciare con A-E-I-O-U, con la consapevolezza che alle parole, eventualmente scritte, l'alunna non avrebbe associato nessun significato. E così, nel buio più totale, impariamo le prime sillabe, MA-ME-MI-MO-MU e a seguire, formando poco per volta semplici parole con relativo significato.

Sono molto chiara con la classe tutta, anche perché nascondere lo scoraggiamento iniziale sarebbe un'impresa impossibile; coinvolgo i bambini in questo insegnamento della lingua italiana a tutto tondo, chiedendo loro di collaborare con me, di provarsi a turno a fare da tutor alla nuova arrivata, con la quale le programmazioni differenziate arrivano a due, considerata la presenza anche di un'altra bambina in difficoltà, una bambina rom. Quest'ultima risulta poi essere molto attiva nel tutoraggio, l'aiutare un'altra alunna ad apprendere non la fa sentire più tanto in difficoltà quanto prima.

La reazione del gruppo classe è sbalorditiva, ciascuno cerca di fare la sua parte, aiutando R. nella memorizzazione dei primi suoni oltre che delle parole più comuni con relativo significato; il linguaggio non verbale sicuramente prevale e la bambina, sentendosi accolta e coccolata, si inserisce subito nel gruppo e nei giochi più diversi. È in questo contesto amicale, infatti, che dice le sue prime parole, che ricordo ancora; siamo in giardino e, a un gioco simile all'acchiapparella, grida forte "aiutimi Elena!".

Il clima scolastico, e il desiderio di R. di essere in rapporto con noi tutti e viceversa, fa miracoli: in soli venti giorni la bambina riesce a leggere le prime parole bisillabe e a scrivere le stesse sotto dettatura! Ma non è sufficiente, è necessario ancora un altro aiuto per un ritmo di apprendimento più sostenuto.

Incontro casualmente in un negozio vicino scuola, in un momento di pausa, un'insegnante in pensione, alla quale diverse volte ho indirizzato alcuni bambini bilingue, con difficoltà nella lingua italiana, per un doposcuola in forma di volontariato; le racconto la situazione della classe e di questa nuova alunna e ci accordiamo sul proporre un progetto alla dirigente dell'istituto scolastico, in cui lei, questa insegnante, a titolo gratuito, presterebbe delle ore nei locali scolastici a favore di R. e di altri alunni in difficoltà, per potenziarne l'apprendimento. La dirigente accoglie favorevolmente il progetto, che viene esteso successivamente ad altri alunni del plesso in cui lavoro. Stipuliamo un planning e il progetto funziona, realizza dei buoni risultati e verrà riproposto anche l'anno successivo.

Vorrei a questo punto portare l'attenzione su alcuni aspetti emersi dalla resocontazione: chi è la volontaria del progetto in questione; qual è la procedura e la normativa cui attenersi per poterlo realizzare; in quale paradigma di scuola rientra la collaborazione volontaria.

Chi è la volontaria del progetto?

L'esperta esterna in questione, ex maestra adesso in quiescenza, si chiama A., è un'insegnante molto conosciuta nel quartiere in cui lavoro; conosciuta per averci insegnato come maestra da quando è stata costruita la scuola, circa cinquant'anni fa, e per occuparsi del catechismo dei bambini nella parrocchia di zona. Altre volte, in precedenza, l'ho contattata per un doposcuola volontario per bambini bilingue, in difficoltà con i compiti a casa. A. mi ha raccontato del suo ultimo anno di lavoro come insegnante e di quando le hanno detto che, per motivi burocratici, avrebbe dovuto lasciare l'insegnamento e andare in pensione. A. racconta di questa separazione come di uno "strappo", una decisione subita e non condivisa. Questo progetto ha rappresentato la possibilità per lei di "ricucire" quello strappo, di sentirsi, ancora di più, utile per questi bambini e per il suo quartiere, di riabbracciare la sua passione. A. mi ha ringraziata per aver condiviso con lei questo progetto, stupendomi perché pensavo di essere solo io a doverla ringraziare per l'aiuto che dà ai miei alunni. Poi ho capito la reciprocità di interessi e di gratitudini.

Cerco l'etimologia di volontariato e mi riporta a volontario, ossia conforme alla volontà; volontà, dal latino *voluntas*, affine a *velle* ossia volere, forza interiore utilizzata a compiere atti presi da decisione autonoma dall'uomo; e dalla radice di *velle* si arriva al significato di scegliere, desiderare.

Quanta intenzionalità c'è in un atto di volontariato! Mi stupisco di nuovo, il volontariato non è solo una conseguenza del chiedere, "assumere la volontà altrui", ma un atto intenzionale, voluto, desiderato.

Curiosando sul web, leggo di altre esperienze simili, di altri pensionati, docenti o amministrativi, che prestano il loro lavoro volontario nelle scuole, o come modo per trasmettere delle conoscenze e delle prassi ai nuovi arrivati, o per promuovere l'apprendimento in tutte le sue forme, compreso quello musicale o sportivo. Allora A. è tra questi pensionati che pensano di poter dare ancora tanto alla società e desiderano farlo, per un qualsiasi motivo personale.

Sempre sul web leggo contestualmente critiche sindacali verso questa possibilità di contrattualità su base volontaria, come se la gratuità si opponesse al lavoro retribuito, come se ci fosse spazio o per l'uno per l'altro. Il volontariato non può certo sostituire una carenza di personale scolastico con specifiche competenze, linguistiche o altro – e quindi l'attivazione della dirigenza affinché queste figure siano presenti nel P.I., Piano per l'Inclusione (decreto legislativo n. 66/2017, art. 8) per una programmazione di interventi su casi BES eventuali e presenti nella scuola – ma al tempo stesso è di sicuro una valida integrazione all'operato delle istituzioni scolastiche, in pieno accordo con una comunità educante.

Ritornando alla mia situazione, penso che io avrei potuto suddividere il tempo scuola in modo da portare avanti tutti gli alunni, ma ho riflettuto tante volte invece sull'opportunità di moltiplicare l'apprendimento, piuttosto che dividerlo. Nella scuola le possibilità di apprendimento possono essere tantissime, per cui noi abbiamo deciso di abbracciare il progetto e di abbracciare A.!

Quale normativa e quale procedura permette a un pensionato o altri di poter fornire gratuitamente la propria professionalità per il benessere scolastico?

La circolare n. 6 del 4 dicembre 2014, del Dipartimento della Funzione Pubblica, interviene per chiarire alle pubbliche amministrazioni come interpretare le precedenti normative inerenti gli eventuali incarichi vietati e consentiti ai dipendenti in quiescenza presso le stesse amministrazioni pubbliche; nello specifico parliamo dell'interpretazione e dell'applicazione dell'articolo 5, comma 9, del decreto legge n. 95 del 2012, come modificato dall'articolo 6 del decreto legge 24 giugno 2014, n. 90, a sua volta convertito, con modificazioni, dalla legge 11 agosto 2014, n. 114.

In sintesi, tra gli incarichi vietati troviamo gli incarichi di studio e consulenza o gli incarichi dirigenziali o direttivi o cariche in organi di governo delle amministrazioni che possono essere conferiti a personale in pensione solo a titolo gratuito e per un anno; tra gli incarichi consentiti, ossia tutti i restanti, troviamo invece, tra gli altri, l'attività di docenza, a maggior ragione se realizzata a titolo gratuito; a supporto di ciò ricordiamo come nel nuovo Regolamento della contabilità, decreto interministeriale n. 129/2018, si ribadisca un esplicito riferimento a criteri di economicità per la gestione dell'istituto scolastico, come della cosa pubblica in generale. Una volta chiarito l'aspetto normativo conviene parlare di quello procedurale. Il punto di partenza per conferire un incarico a esterni, anche se svolto in forma gratuita, è che le attività prestate dai soggetti esterni debbano essere ricondotte alla progettualità scolastica, ossia correlati al Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), conseguente all'autonomia delle istituzioni scolastiche, come da decreto del Presidente della Repubblica n. 275/99. Dopo aver accertato il possesso dei requisiti necessari a svolgere il progetto in questione, la scuola deve regolarizzare il rapporto con l'"esperto esterno", questa è la dicitura, attraverso un contratto di incarico, seppure a titolo gratuito, in cui si evidenzia bene la gratuità della prestazione lavorativa, la copertura assicurativa antinfortunistica e quella relativa alla responsabilità civile verso terzi, per l'attività di vigilanza. Del resto, le attività del PTOF sono già coperte da polizza assicurativa o comunque, se il volontario è socio di un'associazione di volontariato riconosciuta è probabile che già sia coperto da polizza. Vanno indicate inoltre le modalità di prestazione dell'attività e la calendarizzazione della stessa. Anche nella scheda del progetto andranno indicate così le attività e le relative risorse impiegate e specificata la gratuità dell'attività.

In quale paradigma di scuola rientra la collaborazione volontaria di A.?

Ossia, in quale visione del mondo scolastico c'è la possibilità che altri, esperti esterni a pagamento o volontari, come insegnanti in pensione ma anche genitori o parenti, possano dialogare con la scuola, collaborare, venirsi incontro? Arriviamo così al paradigma della "comunità educante", ossia una comunità che consente tempi e luoghi per processi di confronto e dibattito tra i diversi attori dell'istituzione scolastica, il personale docente, le famiglie, gli alunni/studenti e il territorio di riferimento.

La presenza di "terzi" nelle istituzioni scolastiche nasce negli anni '70, con i famosi decreti delegati e precisamente con il decreto del Presidente della Repubblica n. 416 del 1974 che istituisce gli organi collegiali e quindi la partecipazione democratica alla vita della scuola: abbiamo così l'introduzione dei genitori prima nel Consiglio di Istituto, organo politico delle istituzioni scolastiche, presieduto da un genitore e votato a maggioranza dalla platea degli utenti, poi nei Consigli di Classe, che vedono finanche la partecipazione degli studenti, se trattasi di scuola superiore di secondo grado.

Nel 1994 la comunità educante rientra a pieno titolo nella vita scolastica con l'art 3 del decreto legislativo n. 297 del 1994, ossia il cosiddetto Testo Unico dell'Istruzione, ancora in vigore. Nel suddetto articolo si rimarca "la partecipazione alla gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica".

Per la determinazione del curriculum, così come dell'ampliamento dell'offerta formativa in seguito all'autonomia conseguita con il DPR 275/99, la scuola tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio.

Nel 2002 viene istituito presso il Miur il Fonags, Forum nazionale delle associazioni dei genitori della scuola, un organo di rappresentanza che garantisce la consultazione delle famiglie sulle problematiche scolastiche e nel 2005 il Forags, che svolge le medesime funzioni a livello regionale.

Nelle Indicazioni nazionali del 2007, e poi nel 2012, indicazioni che superano i programmi ministeriali, ritroviamo il paradigma di comunità educante, per cui la "scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia, che prima di essere un insieme di norme sono un modo per concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza locali e nazionali" (Miur, 2012). Sempre nel 2007 il Ministro Fioroni introduce il patto educativo di corresponsabilità, che rappresenta un impegno tra genitori, studenti e scuola, al fine di rendere esplicite e condivise le aspettative e la visione d'insieme del percorso formativo degli studenti.

Nel 2013, si inizia a parlare di rendicontazione sociale che costituisce il punto di arrivo del procedimento di autovalutazione delle scuole, previsto dal decreto del Presidente della Repubblica n. 80 del 2013, ossia il Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. La rendicontazione consiste nella pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti in relazione agli obiettivi di miglioramento prefissati ed orienta le scelte future.

Arriviamo infine al 2018, quando il paradigma di comunità educante rientra perfino nel Contratto collettivo nazionale del lavoro del comparto Istruzione e della Ricerca, che all'articolo 24 cita testualmente: "comunità (...) informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni (...) Appartengono alla comunità educante il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti che partecipano alla comunità nell'ambito degli organi collegiali previsti dal d.lgs. n. 297/1994" (Aran, 2018). Con il contratto nazionale si definisce finalmente il dettame dei decreti delegati, di una scuola orizzontale e non più verticistica, in osmosi con il contesto circostante.

Caso 2

Prendiamo ora in esame un altro caso di intervento psicologico entro i contesti educativi, questa volta alle scuole superiori di secondo grado.

E. è una ragazza di 18 anni che frequenta la classe quinta di un liceo linguistico del centro di Roma. A metà dell'anno decide di non frequentare più la scuola, la paura la blocca e mettere piede a scuola le provoca un'angoscia così dirompente da non permetterle di entrare in classe.

Nel momento in cui E. si ritira dalle scene, compare sul palco sua madre. La sua proposta verso la scuola è di considerare E. come una persona affetta da una patologia psicologica. Inoltre aggiunge che, a suo dire, la

ragazza vorrebbe terminare l'anno se non fosse per questo problema che glielo impedisce. La scuola si interroga a lungo su come occuparsi del caso, come portare avanti la sua missione educativa e pertanto far diplomare la studentessa. In assenza di pensiero sulle dinamiche emozionali che E. propone, la scuola vive la sua condizione problematica esclusivamente come un comportamento ostativo al raggiungimento dell'obiettivo finale, il diploma, e non come una modalità di rapporto, veicolo di un vissuto di disagio in rapporto al successo formativo e alle dinamiche di socializzazione che lo stare a scuola invero. Al silenzio e alla confusione che E. sta vivendo, si sostituisce la madre, che diversamente attribuisce alla figlia la volontà di continuare gli studi nonostante "il suo problemino". Il contesto scolastico implicitamente collude con la proposta della madre di considerare la figlia come una persona affetta da una (psico)patologia; si decide pertanto di considerare E. come un'allieva con Bisogni Educativi Speciali e, magicamente, tutto cambia, ma tutto resta uguale: E. è chiusa in casa e vuole lasciare la scuola, la madre vuole che si diplomi.

Il considerare l'allieva BES è funzionale principalmente alla scuola che, a parer del Dirigente e del responsabile dei BES dell'istituto "non può lasciare a casa nessuno". In risposta all'impotenza e senza una comprensione del disagio psicologico-emozionale dell'allieva, la scuola decide di attivare un servizio di scuola a domicilio, un'attività prevista solitamente per gli allievi ospedalizzati o a seguito di un incidente che li ha resi momentaneamente invalidi. Questo progetto avviene attraverso l'accordo tra il Dirigente e la coordinatrice di classe, la proposta non viene discussa in consiglio di classe. La questione, infatti, sembra essere difficilmente discutibile: alcuni docenti sono del parere che la ragazza finga il suo malessere, altri credono sia meglio lasciarla stare, rispettare il suo malessere e farle ripetere il quinto anno. Si parla dell'argomento esprimendo giudizi sulla situazione di E., lasciando parlare i pregiudizi sul disagio psichico. Non vengono pensati criteri entro cui sviluppare un intervento. A tale anomia, la dirigenza risponde bypassando il dibattito entro un contesto formale come il consiglio di classe e assumendosi interamente l'esito del caso.

Il pacchetto formativo consiste complessivamente in 20 ore di didattica erogate in presenza a casa di E. dai suoi docenti: "se Maometto non va dalla montagna, la montagna va da Maometto". Alcuni dei docenti della classe rifiutano, non credono che la ragazza sia realmente ammalata, l'hanno vista camminare per le strade di Roma – una persona con fobia sociale dovrebbe stare serrata in casa!

A questo punto della situazione, mi viene richiesto di sostituire la collega docente di filosofia che non aderisce all'iniziativa. Mi viene assegnato un pacchetto di sei ore (tre incontri)¹ per l'intero secondo quadrimestre al termine del quale l'allieva potrà sostenere l'esame di maturità. Decido di accettare e di provare a occuparmi degli aspetti psicologici del caso pur dentro la funzione di docente. Prima di accettare l'incarico entro il ruolo di docente, avevo infatti proposto di costruire un progetto di intervento per E. attraverso la funzione di referente di sede dello sportello psicologico della scuola, funzione che condivido con un'altra collega docente e psicologa. Con questa collega avevamo ipotizzato un intervento volto a una comprensione dei vissuti di disagio di E. in rapporto all'esperienza scolastica. Vissuti sino a quel momento non esplorati. Questa proposta non era stata presa in considerazione dalla dirigenza, faccio l'ipotesi che la scuola creda che pensare ai problemi di E. possa intralciare rispetto alle attese della madre, assunte dalla scuola stessa, che vogliono E. diplomata a tutti i costi.

Al termine del consueto orario di lavoro a scuola, mi dirigo verso l'abitazione di E.; è lei ad attendermi, è una ragazza molto magra, pallida, affaticata. Non l'avevo mai vista prima, lei invece credo mi abbia riconosciuto; non mi chiede nulla, sono un docente, questo può bastare. Mi fa accomodare su un tavolo rotondo della casa, apparecchiato come un banco, ci sono penne, quaderni e i libri di filosofia, questi ultimi però sono rivolti verso di me, come se dovessi leggerli io, spiegarli. Discutiamo un po' di come sta e di quello che vorrà fare con me; mi racconta che ad un certo punto ha sentito di non dovere andare più a scuola, soprattutto a causa dei compagni della sua classe, che odia e che sembrano averla sempre un po' isolata dal gruppo. A ogni modo, mentre ne parla, questa ipotesi sembra non convincere neanche lei.

Rispetto alla scuola mi dice che vorrebbe provare anche la didattica domiciliare, nonostante esprima preoccupazione per i programmi, perché si sente molto indietro. Racconta di essere stata una ragazza sempre riservata e tuttavia studiosa e, se non fosse per il problema che la rinchiude in casa, avrebbe potuto aspirare a un 90 alla maturità, ora invece crede che dovrà accontentarsi di un punteggio tra il 70-80. Sento che questi voti sono il modo con cui aderisce alla proposta della scuola di averle attribuito un "deficit", facendola rientrare nella categoria dei BES.

¹ Il monte ore di Filosofia per un quadrimestre è di 33 ore.

Le domando se sappia a che punto siano i suoi amici rispetto allo studio della filosofia, mi dice Schopenhauer; partiamo così da Schopenhauer. Faccio l'ipotesi che l'allieva possa pensare di stare in rapporto alla scuola immaginando di lavorare in parallelo ai suoi compagni di classe. Proviamo a lavorare insieme a poco a poco, l'allieva riesce a leggere qualche pagina del libro, proviamo a parlare del male di vivere e della noia attraverso gli aforismi di Schopenhauer. L'argomento sembra interessarla; le chiedo cosa ne pensa di una delle massime dell'autore: «La vita umana è come un pendolo che oscilla incessantemente tra dolore e noia, passando attraverso l'intervallo fugace, e per di più illusorio, del piacere e della gioia». E. sorride, la sofferenza e la noia le sembrano parole familiari, che la leggono dentro. Mi dice di essere contenta di non essere l'unica a vivere queste emozioni e di essere d'accordo con l'autore. Le chiedo se lei ricordasse qualche "intervallo fugace" di piacere o gioia, mi risponde di sì, anche se non le veniva nulla in mente. Al termine della lezione le chiedo in previsione della prossima, di pensare a quanto studiato insieme e di rileggere, se volesse, le pagine del manuale da studiare. La reazione della ragazza è ambigua, se da un lato si sente sollevata dal dover svolgere chissà quale lavoro, mi esprime al tempo stesso la preoccupazione che se non le assegnassi di più da studiare, resterebbe indietro con il programma. E. si aspetta che io la obblighi a fare qualcosa. Diversamente le dico di non preoccuparsi del programma e di seguire quanto le avevo detto in precedenza.

Nei giorni successivi la scuola è presa da una preoccupazione inerente lo stare da soli, docente e E. durante le lezioni domiciliari. Viene paventata l'ipotesi che la ragazza possa inventare di aver ricevuto delle molestie da parte di qualche professore. Era accaduto, qualche giorno prima, che la studentessa non avesse aperto la porta di casa a un collega al momento della lezione perché aveva paura. Capisco che l'imprevedibilità di E. confonda e metta a repentaglio un rapporto di fiducia tra la scuola, i suoi docenti e l'allieva. Consiglio ai miei colleghi di non preoccuparsi e comunque di tollerare i rifiuti della ragazza. Nel sentire parlare della questione alcuni colleghi sembrano essere molto angosciati dall'impossibilità di "recuperare il programma perso" e ossessionati dal dover far apprendere a E. tutto il possibile. Penso che i rifiuti di E. possano essere molto in rapporto a questo accanimento formativo.

Al momento del secondo incontro mi domando se E. mi farà entrare, suono al citofono, l'interessata non dice nulla quando mi annuncio, ma mi apre il portone. Salgo a casa di E. che mi aspetta dietro la porta appannata; mentre raggiungiamo il solito tavolo nel salone, nel guardarmi intorno, noto nella stanza una grande TV sotto la quale è stipata una pila smisurata di videocassette di cartoni animati. Faccio la fantasia che E. trascorra molto del suo tempo a guardare e perdersi nella delle favole Disney. Dopo questa breve distrazione, E. mi riporta al motivo del nostro incontro, subito mi dice che non è riuscita a fare molto se non un piccolo riassunto di una pagina circa gli argomenti trattati in precedenza. Lo leggo, mi sembra compiuto, seppur molto sintetico. Le esprimo il mio compiacimento e le attribuisco una votazione di 7 sul registro. La ragazza dice che potrebbe fare di più, che questo non è il suo massimo, ecc. Credo invece che la studentessa abbia speso del tempo nel realizzare quel prodotto, nonostante, suppongo, la confusione emozionale comprometta parzialmente la sua capacità di concentrazione, visto quanto prodotto (la formulazione delle frasi è davvero molto semplice). Prima di iniziare ad affrontare un nuovo argomento le domando cosa abbia fatto dall'ultimo incontro; riferisce di essere andata un giorno al cinema con un'amica di classe, ciò però le costituiva un problema, perché a questo punto gli altri compagni di classe avrebbero potuto pensare che la sua "paura dell'esterno" fosse un pretesto per non andare a scuola. Le domando se qualcuno le avesse mai detto qualcosa a riguardo, mi risponde di no, capisco che dopo questa uscita si siano ripresentate delle sollecitazioni da parte del contesto a farla rientrare a scuola. Le dico che potrà rientrare a scuola quando se la sentirà e se lei vorrà. Al termine della lezione ci diamo appuntamento alla volta successiva, sempre con la consueta consegna di ripetere quanto fatto assieme.

Il terzo incontro avviene dopo circa un mese, appena dopo le vacanze pasquali. Manca poco al termine dell'anno scolastico. Quando arrivo a casa, E. è un po' giù di morale, è preoccupata per l'esame di maturità, non crede di essere riuscita a recuperare e non sa come fare. Le chiedo cosa ne pensino di questo gli altri docenti, mi dice che molti le hanno detto che forse ce la farà. Riportarla a questo pensiero le permette di fugare il pervasivo vissuto di non essere mai abbastanza. Le ricordo che questo è l'ultimo incontro, le chiedo se avesse voglia affrontare qualche argomento in particolare e se avesse notizie della classe. Mi dice che i suoi compagni stanno studiando Nietzsche. Partiamo da qui. Al termine della lezione le chiedo cosa le faccia venire in mente il fatto che il tempo a disposizione sia terminato e che obiettivi si desse per il futuro. E. mi parla di un pensiero che la perseguita, di un'insegnante cattiva che l'accompagna, le chiedo chi le venga in mente a tal proposito, mi dice che si chiama Mery, proprio come l'insegnante di matematica delle elementari che odiava. Al termine delle lezioni ci salutiamo e mi dice che ora riesce a zittire Mery. Nel lasciare la casa di E. sento ipotizzo che lei sia riuscita a togliersi un peso, a dare parola a un vissuto asfittico e ingombrante.

Arrivati al momento dell'esame di maturità, metà della commissione della classe è interna, metà è esterna come da normativa. Si configura una situazione inconsueta: io non faccio parte della commissione, non perché il membro di filosofia non sia interno, ma perché non faccio parte del consiglio di classe nonostante sia stato il docente di E. Tra i membri interni si trovano anche alcuni docenti che si erano rifiutati di partecipare alla didattica domiciliare e che quindi, non vedono E. dallo scorso dicembre.

Immagino che questa situazione di grande estraneità non abbia di certo agevolato il sostenere, per E., le prove d'esame di maturità. Mi viene raccontato che la ragazza durante gli scritti ha svolto la prova in uno spazio lontano dal resto degli amici, mentre per l'orale viene stabilito che sia l'ultima ad essere esaminata in una seduta *ad hoc*. Durante la prova orale, la Presidente di commissione è costretta a rincorrere E. per le scale mentre prova a scappare prima di essere interrogata. E. Si diploma con 61.

Credo che in queste ore di lezioni domiciliari E. sia riuscita a sentirsi meno sola, e a vivere meno persecutoriamente l'apprendimento.

Questo caso evidenzia come sia possibile attivare una funzione psicologica entro il ruolo di docente. In particolare, la metodologia proposta è quella dell'intervento psicologico-clinico basato sull'analisi della domanda (Carli & Paniccia, 2003) entro un contesto scolastico.

L'intervento domiciliare a casa di E. parte da un agito istituzionale della scuola che decide, in accordo con la madre di E., che per il bene della ragazza sia importante che si diplomi entro i tempi stabiliti. Ci si domanda quale modello organizzativo incarni questa scuola. La difficoltà di E. è sentita impertinente; a un vissuto di impotenza di un'allieva che si sente senza obiettivi entro la formazione, la scuola si oppone attraverso azioni di potere, prescrivendo, in questo caso la didattica domiciliare. Non viene ascoltata E., né i suoi docenti. Entro questa cornice con margini di intervento limitati, il docente ha promosso uno sviluppo della relazione tra sé e l'allieva, proponendo una risimbolizzazione del valore dello studio e della valutazione vissuti come adempimenti a cui sottrarsi. Ciò grazie alla creazione di un setting formativo clinico in cui è stato possibile per l'allieva sospendere, attraverso la relazione con l'insegnante di filosofia, un vissuto emozionale di colpa per non essere una studentessa perfetta.

Ricordiamo qui brevemente che il percorso della disabilità nel sistema scolastico ha origine nei primi anni '70 e ha seguito tre step che, nell'ottica pedagogica, corrispondono a tre paradigmi di rapporto: l'inserimento, l'integrazione e l'inclusione (Paniccia, 2012; Cottini, 2018).

La legge n. 118 del 1971 prescrive l'obbligo scolastico per gli studenti con handicap, attraverso l'inserimento degli stessi nelle classi "normali" della scuola pubblica, non abolendo, per altro, le classi differenziali, per i casi più gravi. Viene assicurato ai nuovi il trasporto e il superamento delle barriere architettoniche. L'inserimento si riferisce a un processo additivo per cui il disabile si aggiunge al resto della classe nell'idea che si adatti al resto del gruppo. Pertanto la socializzazione sembra essere l'obiettivo fondamentale di questo paradigma, per cui "l'individuo non ha imparato ma ha socializzato".

Nel 1977, con la legge n. 517, vengono forniti nuovi strumenti per la disabilità, come il Progetto di Integrazione redatto dal consiglio di classe e l'insegnante di sostegno. Per la prima volta si parla di integrazione, concetto poi che ha trovato la massima espressione nella legge n. 104 del 1992, la legge quadro per l'assistenza e l'integrazione sociale per l'handicap, a favore della tutela della dignità umana. L'integrazione ci parla di un processo a due vie, bidirezionale, in cui il disabile apprende qualcosa dal gruppo dei "normali" e viceversa.

Il paradigma dell'inclusione in Italia si afferma con la legge n. 170 del 2010 sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e i disturbi evolutivi, e la direttiva del 27 dicembre 2012 sui BES. Ricordiamo che per BES si intende una macrocategoria in cui sono contenuti alunni disabili che godono della legge n. 104/92, alunni Disturbi Specifici d'Apprendimento (DSA) e – terzo gruppo, chiamato “altri BES” (Miur, 2020) – alunni con difficoltà socioeconomiche, linguistiche per causa di immigrazione, oppure appartenenti a minoranze (come rom, sinti ecc), oppure, ancora bambini ospedalizzati, anche per periodi medio lunghi. L'inclusione, nella pedagogia scolastica, è un modo diverso di intendere il rapporto tra pari, nel gruppo-classe. Non si intende più misurare la distanza tra il normale e un presunto standard di adeguatezza, modello-scarto dal modello, ma si punta al riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica di tutti i soggetti.

Ritornando alle esperienze lavorative resocontate, ci si chiede adesso la funzione del "sistema BES" nell'organizzazione scolastica. Nel primo caso sembra serva a legittimare un inserimento, quello della bambina bengalese, all'interno di una quarta classe, senza avere le competenze linguistiche minime per affrontare

insieme l'anno scolastico; la categoria BES agisce così, in questo caso, come una bolla d'accompagnamento, per regolarizzare una situazione senza immaginare però un investimento in figure specifiche, o in una progettualità, o in ore di potenziamento aggiuntive per lavorare su possibili sviluppi e criticità.

Nel secondo caso il sistema BES ha l'utilità di attribuire un nome a una problematica comportamentale non trattabile con i soli strumenti compensativi e misure dispensative. BES diventa così un contenitore dove trovano forma quelle questioni non immediatamente leggibili nella prassi scolastica e che, in assenza di un modello di lettura della realtà psicologico-clinico, non sono trattabili. Rappresenta perciò in questo secondo caso un contenitore che racchiude quelle situazioni non lavorabili con la tecnicità scolastica ma che pur frequentemente si presentano. In mancanza di una comprensione, il sistema scolastico "diagnostica" queste situazioni, ponendo l'incomprensibilità a carico dell'utente.

Conclusioni

La resocontazione di queste due situazioni scolastiche ha come obiettivo quello di mostrare come molte problematiche del contesto scuola rendano necessaria talvolta una lettura e un modello d'intervento psicologico-clinico, sulla base del paradigma individuo-contesto, e pertanto non possono essere trattate esclusivamente attraverso interventi individualistici e ortopedici.

Vediamo che nel caso della bambina bengalese la funzione psicologico-clinica ha reso possibile la creazione di un contesto favorevole all'apprendimento dell'alunna, in principio totalmente estranea a quel contesto di appartenenza, per lingua, costumi e abitudini. Ciò è avvenuto attraverso la costruzione di un'amicizia accogliente, stimolata e costruita dall'insegnante insieme al gruppo classe. Questo ha fatto sì che R. partecipasse a un contesto interessato al suo apprendimento, della lingua italiana ad esempio, e all'interno di questa attesa desiderante la bambina ha formulato le sue prime parole in tempi molto veloci, con grande sorpresa di tutti! A rafforzare questo sentimento di accudimento, di presa in carica della problematica portata dall'alunna, c'è poi stata l'attivazione di un laboratorio "su misura", per bambini bilingue, raccogliendo entro la "comunità educante" l'interesse di un'insegnante in quiescenza a ricucire il proprio rapporto con la scuola entro una nuova e inaspettata funzione.

Nella situazione della studentessa liceale la funzione psicologico-clinica si è organizzata nella proposta del docente di filosofia di istituire attraverso le visite domiciliari uno spazio simbolico entro cui E. è riuscita maggiormente a prendere consapevolezza dei propri vissuti di inadeguatezza e ambiguità rispetto al fine scontato di conseguire il diploma e insieme di diventare adulta. Uno scopo su cui la scuola e la madre di E. erano convenuti attraverso un conformismo ingombrante e al quale la studentessa tentava di fuggire, per non essere sopraffatta.

A valle di queste considerazioni conclusive si sottolinea la necessità per la scuola di ripensare al rapporto del suo mandato sociale con le trasformazioni della comunità che incontra (Carbone, 2016), un rapporto per il quale talvolta non ha modelli di lettura e di comprensione e pertanto fa fatica a farsene carico, se non attraverso un processo che diagnostica, attribuisce deficit socio-culturali e prescrive interventi; potremmo dire quindi che il "sistema BES" riduce l'asimmetria di potere tra docente e discente, limitando il peso della valutazione o affidandosi all'ausilio salvifico proposto dalle tecnologie didattiche (calcolatrici, tablet, LIM, ecc.). Assistiamo per esempio alla difficoltà della scuola di far fronte alle necessità imposte dalla pandemia nel riconfigurare l'erogazione della didattica e rifondarne il senso entro una routine ed eventi di socializzazione del tutto inconsueti (Ponzetti & Valentini, 2020).

Concludiamo questo intervento facendo notare la quasi assenza entro la letteratura scientifica psico-pedagogica di resoconti di interventi rivolti ai cosiddetti "altri BES", contrariamente al fiorire di diagnosi (Bucci et al., 2021; Paniccia, Giovagnoli, Bucci, Donatiello, & Cappelli, 2019) e interventi rivolti ad allievi con DSA (Al Otaiba, Rouse, & Baker, 2018; Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2018; Melero Rodríguez, Caon & Briche-se, 2019; Semeraro, Coppola, Lucangeli, & Cassibba, 2020; Tressoldi & Vio, 2012). L'ipotesi che proponiamo a tal proposito è che intervenire su allievi con DSA comporti l'utilizzo di modelli di intervento più noti e riconoscibili e quindi più utilizzabili nell'agire scolastico: si fa riferimento ad azioni basate su obiettivi predeterminati e sviluppati dal buon senso, in cui, per esempio si fa attenzione alle interferenze tra il mondo socio-affettivo dell'allievo e il manifestarsi del disturbo (Cogno, Ragazzo & Tardivo, 2015). Diversamente, nei casi in cui le difficoltà dell'allievo sono riferibili a dimensioni contestuali – lo svantaggio socio-economico e linguistico riferito agli "altri BES" –, in assenza di un modello di lettura delle dinamiche emozionali e degli

obiettivi di sviluppo che intercorrono tra docenti, allievi e famiglia, difficilmente diviene possibile pensare e quindi resocontare un progetto di sviluppo.

Bibliografia

Al Otaiba, S., Rouse, A. G., & Baker, K. (2018). Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49(4)*, 829-842.

Aran (2018). Contratto collettivo nazionale del lavoro relativo al personale del comparto Istruzione e Ricerca – Triennio 2016-2018 [National collective labour agreement relating to staff in the Education and Research sector - Triennium 2016-2018]. Retrieved from <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20180419/cnl-istruzione-e-ricerca-2016-2018-del-19-aprile-2018.pdf>

Bucci, F., Paniccchia, R. M., Bisogni, F., Pirrotta, S., Dolcetti, F. R., Marchetti, G., & Romelli, K. (2021). Bringing mental health back into the dynamics of social coexistence: Emotional Textual Analysis. In: M. Borcsa and C. Willig (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health: Innovative and Collaborative Approaches*, pp. 193-219. Cham: Springer.

Carbone, A. (2016). Le attese delle famiglie e della comunità circa la formazione secondaria superiore. Un caso di consulenza per un distretto scolastico territoriale [The expectations of families and the community regarding upper secondary education. A consulting case for a territorial school district]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, 2*, 70-80. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Carli, R. (2004). *Culture giovanili. Proposte per un intervento psicologico nella scuola* [Youth cultures. Proposals for a psychological intervention in the school]. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R. (2007). *La scuola e i suoi studenti. Un rapporto non scontato* [The school and its students. A relationship that is not taken for granted]. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [To Diagnose or intervene?]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, 2*, 4-18. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it

Carli, R., & Paniccchia, R. M. (2003). *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Demand analysis. Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro Istruzione e Ricerca 19 aprile 2018 “Istruzione e Ricerca” [National Collective Labor Agreement Education and Research April 19, 2018 "Education and Research"]. Retrieved from <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20180419/cnl-istruzione-e-ricerca-2016-2018-del-19-aprile-2018.pdf>

Cogno, S., Ragazzo F., & Tardivo R. (2015). Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e storia di vita del bambino: riflessioni su possibili interferenze nello sviluppo del disturbo [Specific Learning Disorders (ASD) and the child's life history: reflections on possible interferences in the development of the disorder]. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 1*, 177-190. doi: 10.1449/79746

Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica* [Special Education and School Inclusion]. Roma: Carocci.

Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416 “Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica” [Decree of the President of the

Republic 31 may 1974, n. 416. “Establishment and reorganization of collegiate bodies of the nursery, elementary, secondary and artistic schools”]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1974/09/13/074U0416/sg>

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 “Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado” [Legislative Decree 16 April 1994, n. 297 "Approval of the consolidated text of the legislative provisions in force in the field of education, relating to schools of all types and levels"] Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/05/19/094G0291/sg>

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche” [Decree of the President of the Republic 8 March 1999, n. 275 “Regulation containing rules on the autonomy of educational institutions”]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80 “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” [Decree of the President of the Republic 28 March 2013, n. 80 “Regulation on the national evaluation system for education and training”]. Retrieved from https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Publications.

Legge 30 marzo 1971, n. 118 “Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili” [Law 30 March 1971, n. 118 “Conversion into law of the decree-law of 30 January 1971, n. 5, and new norms in favor of the maimed and disabled civilians]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg>

Legge 4 agosto 1977, n. 517 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonche' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico” [Law 4 August 1977, n. 517 "Rules on the evaluation of pupils and on the abolition of remedial exams as well as other rules for amending the school system"]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 “Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” [Law 5 February 1992, n. 104 "Framework law for assistance, social integration and the rights of handicapped people"]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico [Law 8 October 2010, n. 170 "New rules on specific learning disorders in schools"]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>

Miur (2020). *Altri Bisogni Educativi Speciali (BES)* [Other Special Educational Needs]. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/web/guest/altri-bisogni-educativi-speciali-bes->

Miur (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* [Annals of Public Education. National indications for the nursery school curriculum and the first cycle of education]. Firenze: Le Monnier.

Melero Rodríguez, C. A., Caon, F., & Briche-se, A. (2019). Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA [Accessible and inclusive language education: Promoting effective language learning for foreign students and students with specific learning disabilities]. *EL.LE*, 7(3), 341-366. Retrieved from

<https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/riviste/elle/2018/3/educazione-linguistica-accessibile-e-inclusiva-pro/>

- Paniccia, R.M. (2012). Psicologia Clinica e disabilità: La competenza a integrare differenze [Clinical Psychology and Disability: The competence to integrate differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from 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 growth of diagnoses in school: A research carried out by a group of Italian teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 13(1), 61-94. doi: 10.14645/RPC.2019.1.764
- Ponzetti, E., & Valentini, S. (2020). L'Assistenza Specialistica a scuola durante il lockdown Coronavirus: Dalla diagnosi al gruppo [Specialized Assistance at school during the Coronavirus lockdown: From diagnosis to the group]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 8(1), 33-44. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Salvatore, S., & Scotto di Carlo, M. (2005). *Intervento psicologico per la scuola: modelli, metodi, strumenti* [Psychological intervention for school: models, methods, tools]. Milano: Carlo Amore.
- Semeraro, C., Coppola, G., Lucangeli, D., & Cassibba, R. (2020). La comunicazione della diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento. Lo studente, la famiglia e il contesto scolastico [Communication of the diagnosis of a specific learning disorder. The student, the family and the school context]. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 337-347. doi: 10.1449/95807
- Tressoldi, P.E., & Vio, C. (2012). *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico* [The treatment of specific school learning disorders]. Trento: Edizioni Erickson.