

The increase in diagnosis in the schools: A study amongst a group of Italian teachers

Rosa Maria Paniccia^{*}, *Fiammetta Giovagnoli*^{**}, *Fiorella Bucci*^{***}, *Giuseppe Donatiello*^{****},
Tamara Cappelli^{*****}

Abstract

The social mandate of public compulsory school is characterized by an antinomy: to reproduce culture, that is to educate, on the one hand, and to promote culture, that is to train, on the other. In Italy, the more than centennial history of school has seen the prevalence of the first purpose, which is today at risk of failure. In literature, when it comes to intervention, the response to this crisis tends to be reactive: on the one hand, changes are suggested without being supported by methods in order to implement them; on the other hand, the focus is on individuals by denying the context. Psychology tends to position among the interventions that address the individual, guided by an ideal and acontextual norm of individual behavior. In this work, we propose a psychology of the relationship between individual and context, based on the hypothesis of unconscious collusive dynamics that found social and organizational relationships. By using a discourse analysis method consistent with this hypothesis – the Emotional Textual Analysis (ETA) –, we interviewed 82 teachers of the various stages of compulsory school on what they think of their experience. Our findings say that the diagnostic culture presents itself as a surrogate for lost conformity.

Keywords: school; inclusion; diagnosis; Emotional Textual Analysis; Special Educational Needs.

^{*} Associate Professor, Faculty of Medicine and Psychology of “Sapienza” University of Rome, Editor of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology) and *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Cahiers of the Journal of Clinical Psychology), Member of the Scientific and Teaching Board of the Specialization Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand. E-mail: rosamaria.paniccia@uniroma1.it

^{**} Psychologist, Psychotherapist, Specialist in Clinical Psychology, Editor of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology), Professor at the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand. E-mail: fiammetta.giovagnoli@tiscali.it

^{***} Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy, Professor at the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand, Doctoral researcher at Ghent University. E-mail: fiorella.bucci@ugent.be

^{****} Psychologist, Specializing in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand, member of the Editorial Board of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology); CRAS Studio of Psychology. E-mail: giuseppe.donatiello@outlook.com

Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., Donatiello, G., & Cappelli, T. (2019). La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani [The increase in diagnosis in the schools: A study amongst a group of Italian teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 61-94. doi:10.14645/RPC.2019.1.764

Premise

Literature on school tends to be divided between context studies – school history and its repetitive problems – and proposals for interventions. Often these are technical acontextual interventions. As for the context, there are expectations of change based on values, including the rights of the person. The integration between these two areas is lacking, in particular between problems detected in the context and scientifically based methods to intervene on those problems.

Psychology generally positions among the acontextual and ahistorical interventions. Within the cognitivist and neuroscientific predominance of life sciences, one thinks of the individual by taking an ideal acontextualized and individualized development model as the norm. Norm that in turn underlies a specific cultural model, that of the individual of Neoliberalism (Caniglia, 2018; Flamini & Pellicciari, 2015; Garel, 2010; Goussot, 2014, 2015; Medeghini, 2013). At the same time, the psychology of subjectivity and relationship is marginalized. The distrust of subjectivity, which has characterized the history of Western thought (Plamper, 2015/2018), is currently experiencing a recrudescence.

Separating the reading of the context and the understanding of the individual is unsustainable. We proposed a model of intervention and a theory of the social relationship based on the construct of *emotional collusion*, meaning by this the unconscious emotional symbolization of the context by the people who are part of it. This emotional symbolization, also called *local culture*, has the function to mediate the relationship between individual and context and to define the context itself (Carli & Paniccia, 1981, 2003). We devoted several works to the topic of school and education, also by discussing experiences of intervention: on the school culture, as well as on the role of diagnosis and the emergence of new professions within it (Bisogni et al., 2016; Carli, Dolcetti, Giovagnoli, Gurrieri, & Paniccia, 2015; Giovagnoli, Caputo, & Paniccia, 2015; Paniccia, 2012a, 2012b, 2013; Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014; Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

Today, the splitting between individual and context is even more inadequate. On the one hand, because it seems to be imposed without alternatives. On the other hand, because the very notion of context is in crisis: organizational, national and family boundaries are in question. Contexts are not experienced anymore by people as given unless a crisis occurs. The opposite is true. They are perceived as structurally in crisis and requiring new definitions.

A psychology of the individual-context relationship can contribute to this.

We dealt with school in order to grasp its collusive dynamics. We interviewed teachers. There is little research on the representations that teachers have of their work. Among these is the TALIS, the Teaching and Learning International Survey (MIUR, 2013), promoted by the OECD in 34 countries, which involved teachers and managers of lower secondary school. Critics define the data obtained as uncertain since they are subjective. However, one should notice that subjectivity as proposed in the TALIS is not supported by a theoretical model.

In the research we present here we refer to a specific theory of subjectivity, of mind and of social relationship. Contextual data solicit for their criticality. It is improper to consider them as a frame and not in a substantial way. Bottani says that present-day worldwide state school systems, created in the nineteenth-century, face a long crisis (Bottani, 2013). The international PISA surveys show them failing in their main aims: i.e., to promote social mobility and to guarantee everyone a minimum level of knowledge. In Italy, at the inauguration of the 2018 judicial year, discussion focused on the crisis of confidence in the future, as well as in politics and in law. The social elevator is stuck and resentment grows. Conflicts are not fought on their field. Both politics in crisis and segments of society that do not accept the current political scenario, leave the settlement of conflicts to the judge. The school comes up symptomatically: in the dispute on job precariousness within the school system or in the appeals of parents who stand against the schools' decision when their children fail (Pajno, 2018).

In 2019, the Higher Council of Education denounced the crisis of family, social and educational models. The importance of the conflict between schools and families is underlined (Miur, 2019). The ANP (Associazione nazionale dei Presidi), the National Association of Principals, responds to this opinion by accusing the Council of catastrophism and maintaining that, despite the lack of resources, schools are able to provide answers (Disal, 2019). A leitmotiv in school is that criticisms are rejected as attacks, and one claims that everything is done “despite” the context, that is thanks to the “good will” of the teachers (Miur, 2013).

The Coordinamento Genitori Democratici (Democratic Parents Coordination), a non-for profit organization, denounces that education is no longer perceived as a fundamental value of citizenship, and that valuable knowledge is produced in worlds that are unrelated to public education. The alliance between families and schools crumbles, while among parents the idea that the school should be in continuity with the family still prevails. As for the school, it takes for granted rules that were valid when the teachers themselves were students. It is to be noticed that Italian teachers are among the oldest in the world (Coordinamento Genitori Democratici, 2018).

The international conference organized in 2019 by the ADI (Associazione Docenti e Dirigenti scolastici italiani), the Italian Teachers and Principals Association, entitled *The great uncertainty. Teachers in search of values between global competences and national identities*, highlighted a dramatic change of context: risk of nuclear wars, climate changes, technological upheavals. Faced to all this, school struggles to leave the old models and manifests an unrealistic closure (ADI, 2019). The Italian Ministry of Education, Universities and Research (Miur, 2013) claims that, despite numerous changes over time (including the anti-authoritarian uprising of the 1970s), the evaluation activity is still central while interactive didactics is lacking. Santoni Rugiu (2007) adds that interactive teaching is lacking not only in the class but also in the teachers' training. This is just an example of a teacher-student symmetry that recurs constantly in school literature, which in our view is symptomatic of an obliviousness of school as an organizational context: both teachers and students are represented as a summation of individuals with personal needs and problems.

In the ADI conference, old unresolved antinomies come back in the foreground. First, the antinomy between education and training. In this regard, Galfré speaks of the constant conflict between the need to educate and the fear of training (Galfré, 2017). Between adaptation to the status quo and development of critical competences. Secondly, the conference mentions the difficulty of pursuing both equity and quality in education (ADI, 2019).

Many authors highlight the limits of school in particular when it comes to teachers. Their progressive feminization, the loss of prestige of the profession, their aging along with the obsolescence of methods; the lack of training in teaching methods, upon entering and during the teaching activity; the low demand for training; the lack of evaluation of their work; the problematic nature of recruitment, which does not unfold accordingly with the personnel needs. The literature emphasizes that recursive efforts to regularize job precariousness in the educational field, with aspiring teachers exceeding always the personnel needs, are made because teachers are seen as an electoral reservoir, or as a way to temper intellectual unemployment (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016; Bottani, 2013; Cavalli & Argentin, 2010; Costa, 2011; INDIRE, 2015; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Gremigni, 2012; Laurenti, 2017; Santamaita, 2010).

These criticisms have little effectiveness, in our view. The school is not a sum of teachers. It is a complex organization whose mission is in crisis. Its users – pupils and families – are undergoing critical change. We have already mentioned before the conflict between schools and families. Furthermore, the presence of foreign students as well as the cultural diversities are in growth. Diagnoses are increasing too, in particular those of intellectual disability, which are the absolute majority; and this kind of diagnosis is much more present within professional schools, which are traditionally devoted to the less cultured student population (Miur, 2014; Servizio Studi della Camera dei Deputati, 2018). In this situation, the risk of false positives in the diagnostic procedures is high. Both the diagnostic intervention addressing single pupils and the idea that teachers should be trained and evaluated one by one, without considering the school system, are examples of splitting between the individual and the context.

Today's school is evaluated through the PISA (Program for International Student Assessment) or the INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione; National Institute for the evaluation of the educational and training system) tests. One thinks that evaluation is necessary, but, at the same time, the latter is reactively rejected. From whom? From the teachers, who must be convinced to carry out the evaluation procedures, according to the Fondazione Giovanni Agnelli (2014). The Foundation also makes some considerations on the purpose of the PISA assessments: in the beginning, we wanted to combat discrimination, then, the intent to measure the human capital of the various countries prevailed. The object of the evaluation moved from the resources invested and the qualifications pursued to the competence to use learning (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Such changes would deserve to be analyzed and discussed within the school system. None of this happens. It is stated that the training of teachers must be personalized in order to meet their individual needs (Costa, 2011; Tamaro, Petolicchio, & D'Alessio, 2017). The SEN (Special Educational Needs) of the students come to mind. In the Public Administration the psychiatric causes of inability to work are much higher among teachers than among other employees. It is said that the cause is in relationships, but the intervention must make the individual teacher overcome stress and increase his/her self-esteem (Lodolo D'Oria et al., 2002). The problem is identified in the individual-context relationship, but the intervention remains individualistic.

One talks about a summation of teachers, just like one talks about a summation of students. For the latter, the individualistic perspective of the SEN prevails. Considering the students as single individuals, each with his/her own peculiarities, grows together with the diagnoses of which they are the object (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Miur, 2015; Miur, 2017). The literature says that it is not about the growth of the deviations from the norm, but about the refinement of the diagnoses and the greater attention paid to the students. It is stated that identifying the special needs of each one removes the stigma; this identification is so appropriate, that in perspective it should be made for everyone. One adds that, in this way, we liberate ourselves from invasive medicalization. This is the discourse that would want to prevail. The publications on the SEN are numerous. We limit ourselves to mention some

works: Dario Ianes is very engaged in this field (Di Nuovo, 2018; Gasperi, 2016; Ianes, 2013; Ianes & Cramerotti, 2012, 2013).

The critics do not lack, both in the international (Furedi, 2004/2005; Hinshaw & Richard, 2014) and in the Italian context. The word “inclusion” replaced the word “integration” in the first half of the 1990s. This change came from the Anglo-phone world. Integration was meant as adaption to contexts based on the needs of the normal ones; inclusion had to be the participation of everyone, in their singularity, in the school. It was recommended to design educational pathways that could meet the needs of each student. Such “inclusive” approach fell on an Italy that, in theory, since the seventies, was at the forefront in integrating diversity in schools. The page was turned, forgetting what had been done and the importance of rereading it critically. One wanted to highlight the rights of everyone, in order to respect the individual needs of everyone, even those who were not yet identified by the medical diagnosis. In this way, the difference between people with or without disability faded. We arrive at the SEN. To all this, one should add the politically correct in the USA of the last two decades of the twentieth century.

Contrary to the declared intentions, with the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) of 2001 and the bio-psycho-social approach, the social implodes in the bio. Outside medical “control”, medicalization and diagnosis become pervasive. This because medicalization and diagnosis are cultures, namely shared collusive dynamics, and not just precise technical practices. The notion of Special Educational Needs has changed its meaning: from education to the ability to coexist with one’s own and others’ diversity, it becomes now reduction of the gap from an ideal bio-psycho-social normality. Diagnoses invade the lives of individuals, while producing an almost infinite descriptive taxonomy: the ICD (International Classification of Diseases). Disability, learning difficulties, cultural differences blur and overlap, by becoming all deficits. Without a clear definition of disability, we go towards a confusion whereby any difficult educational relationship can become certifiable. The earliness of the diagnosis as necessary to carry out timely interventions ignores the risk of false positives. There is a lack of investment in the school, but the diagnosis allows for money and resources; at the same time, it is overlooked that expenditures grow endlessly. The characteristics of the school system that do not facilitate integration are ignored, while attention is focused only on individuals (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Biscioni, 2015; D’Alessio, 2012; Garel, 2010).

Our country has not discard the mindset that considers disability as an individual deficit to be resolved through compensations and rehabilitation interventions based on medical, diagnostic, economic and welfare (pensions) tools. The very concept of human rights, on which the right to inclusion is based, conceals a plurality of often contrasting points of view (D’Alessio, 2012, 2013; Vadalà, Medeghini, & D’Alessio, 2013). Some authors observed that the neuroscientific paradigm has gained momentum in social sciences consistently with the neoliberal hegemony, and that sociality is explained by summing up individual behaviors based on biology, while the dynamics of power and the possibility of criticizing them lose their scientific relevance. It is said that shared and collective solidarity is hindered by the neoliberal ideology, which is focused instead on pursuing autonomy (Caniglia, 2018; Garel, 2010).

To sum up: the intervention addresses individuals out of their context, whether they are teachers or pupils.

A study investigated the perception of inclusion among the staff of some schools. For the interviewees, individual willingness and commitment, within a sum of single acts, are the only elements that validate the work of their school. This can be clearly deduced also from the lack of shared criteria for the PEI (Piano Educativo Individualizzato; Individualized Education Plan) (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016). The experience of having organizational competence, of sharing objectives and a knowledge of the school system is lacking.

Some problems insistently recur: within a sequence of reforms, an apparent order corresponds to a real disorder; reforms are handed down from on high, often in response to electoral needs, while there is no knowledge of problems and participation. The lack of training in teaching methods recur, just like the prevalence of a culture of selection rather than of social promotion, high school drop-out rates systematically in relation to the arrival of new student populations that are culturally different from expectations, the inertia displayed by the public administration and the feeling of devaluation of the school system as a response to epoch-making shifts that propose changes (Crivellari, 2004; Dal Passo, 2017).

Innovations struggle to take root. We underline that in Northern Italy special schools have reopened, with a waiting list to access them; an event that would be entirely studied (Merlo, 2015).

Within this scenario of problems, the psychological, pedagogical, psychiatric and pediatric worlds respond by focusing their interest in the diagnosis, its extension and precocity (Di Nuovo, 2018; Ianes, 2013; Muratori, Narzisi, & Cioni, 2011; Venerosi, Scattoni, & Chiarotti, 2013). The sensitivity to stigma is diminished, and when one observes that it would be necessary to deal with the school system and the relationships within it, the reply is that there are no models of intervention equally reliable than rehabilitation and therapeutic interventions addressed to the individual. The organizational and relational competences as well as those in the knowledge of cultures, which developed together with social sciences since their birth, are apparently forgotten.

If we talk about SEN or diagnosis, but we think of the context, the “must be” prevails, like promoting diversity (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016), but methods and techniques in order to do that are lacking. Imminent changes are expected in the direction of repeatedly failed reforms. You learn from your peers, ask questions, explore, make mistakes and have fun, the teacher acts like a coordinator, leaving the leading role to the students (Novara, 2018). The school, as it is, is on a clock: no more grades, no more chairs, no more homework, you will work in group (Stella, 2016). We could conclude that, in the face of coexistence crises, the growth of diagnoses happens in place of interventions focused on the problem (Carli, 2016).

In Italy, the history of the school, dominated by pedagogy, has long been marginalized by historians as a “minor” issue. However, the end of fascism led to a critical revision of the Italian culture. This brought to trace back, also within the school system, a tradition of conformity towards power, which resulted in the fascist degradation, but was far older than fascism. In the Anglo-Saxon world, the debate was more lively: the hagiographic vision of the educational system was criticized, in the name of “progress”, and the school history was claimed as part of the total history. In France, the contribution of the history of mentality was fundamental to bring the school system into the broader context of the history of education. In Italy, sociology in the 1970s, with Barbagli, questioned the idea of “progress”, by suggesting that the correlation between economic development and education was not necessarily positive. This hypothesis reflects the contemporary debate on intellectual unemployment and on school as a “parking” system (De Fort, 2002).

The Italian public school system has always been the subject of great debates and scarce investments. It was born at the end of the 19th century with schooling as an obligation, at the national level, in response to the demand for qualified labor. This was accompanied by the myth of education as an infallible means of elevating the people, in every sense (even under the pretense of eliminating poverty) (without questioning systems of power) (Santoni Rugiu, 2007). High schools and kindergartens have been deeply divided; only in high school one could find the training par excellence: training in human sciences. The latter was considered as a cultural and identity ground suitable for every future trajectory; professional training, as opposed to human sciences, was instead looked upon with suspicion. This idea has had an extraordinary longevity, although the constant pressure exerted on school to move from the reproduction of social differences to the social and cultural promotion of all citizens.

Persistent divisions have characterized, over time, the relationship between practices, theory and legislation. Significant changes in the country, guided by interesting local and contingent innovations, were followed by school reforms, which in turn were carried out after long and conflicting political processes. But interesting experiments did not translate into widespread models, and the new laws were not supported, in their implementation, by interventions that helped the schools changing their culture.

In the sixties and seventies, there were moments of great change. In 1962, with the single lower secondary school, one of the most open (ideally) school systems in Europe, was created. In 1968, the nursery school, up until that time garrison of the Catholics, was taken over by State, which presented itself as a substitute for the family. The nursery school is considered responsible for transmitting mental and behavioral models, more than the any other school level. For this reason, here pressures both from the families and the Church tend to converge (Santoni Rugiu, 2007). Since the national unity, there have been repeated attempts by the Church and the Catholics to garrison the school system. There have been numerous conflicts between Church and State, especially for the presence of the Catholics both in politics and among the citizens: this will result in a model of school in which neither lay people nor the Catholics will recognize themselves. In 1969, all students obtained free access to university education, but actually a strong selection still remained. But if the class character of the Italian school seems to be confirmed, we can say that, at the same time, there is awareness of it. Betti (2016) speaks of the school as an ideological State apparatus and of the teachers as a dutiful category, which seems nevertheless alienated from the outcomes of its own function. In the seventies, other important reforms followed: full-time school hours in 1971, the “Provvedimenti delegati sulla scuola” (delegated decrees) in 1974, and the inclusion of the students with handicap in 1977. The 1960s and 1970s also saw the end of political and social organicity among professors, hegemonic classes and students. Mass schooling was taking place.

Today, the troubled and long shift from the human-scientific to the technical-scientific axis has been completed. However, professional training is still underestimated, even within the very technical-scientific field (Greco, 2013). Studies on the crisis of the school system as a driving force for social mobility multiply (Almalaurea, 2018; Censis, 2018; OECD, 2017). Since 1994, with the so-called Second Republic, as the neoliberal culture advances, without the EU seeking alternatives, and anti-politics spreads, teachers lose a political voice and lock down on defense (Santamaita, 2010). With current Neoliberalism, models based on selection return, within a school system now in lack of aims, while the centralized state school has set and we are moving towards an idealized autonomy as the solution to numerous problems, still to be translated into effective practices. This remains a context marked by important problems, among which we must remember a fragile and imperfect nationalization, with a perpetuation of several imbalances, both territorial (north

/south, and between city and countryside) and of social class. Together with the constant conflict between the need to educate and the fear of training (Capperucci & Piccioli, 2015; Galfré, 2017).

Aim

This study aimed at exploring the representations of the school's current problems in a group of Roman teachers, with particular attention to the growing number of diagnosed students.

Method

The Emotional Textual Analysis

All the research phases used the Emotional Textual Analysis (ETA) (Carli & Paniccia, 2002; Carli, Paniccia, Giovagnoli, Carbone, & Bucci, 2016), coherently with the aim of exploring shared emotional symbolizations of a specific theme in a group of Roman teachers. The ETA hypothesizes that emotions expressed in language are a fundamental organizer of the relationship. In this approach, language is never an individual narrative, but always an organizer of relationships. Consequently, we do not analyze sequences of words but rather associations of “dense words” within text segments or elementary units (e.u.). By “dense words” we mean words with a maximum of emotional density and a minimum of ambiguity of meaning. Their emotionally dense sense is evident even when the word is taken out from the context of the discourse. For example, *love, failure, ambition*. By contrast, words like *in, of, any*, but also *to define, to follow, scope*, are considered non-dense words. In fact, their ambiguity is such that a discursive context is necessary to define their emotional sense. A specific software¹ generates a dictionary of all the words in the text, among which the researcher chooses which words are to be considered dense. Then, by using multiple correspondence analysis and cluster analysis, some clusters of dense words are obtained, positioned in a factorial space. The clusters' interpretation is guided by the assumption that the co-occurrence of dense words within the text segments highlights the collusive dynamic expressed by the text. Starting from the most central word in the cluster, the association between the dense words reduces progressively their polysemic density thereby allowing us to define the emotional sense of the cluster. We also consider the relationship between the clusters within the factorial space in order to carry out the interpretation of the collusive dynamic that characterizes a specific topic. Texts, in this kind of analysis, can be collected through writings, as well as through individual or focus group interviews. The emotional collusive dynamic that we identify in this way, is historically situated and characterizes individuals defined within a specific context. With AET we have seen how collusive cultures change according to their historical context. In order to collect useful data for the purpose of this study, we carried out open-ended interviews. The interviews were recorded, transcribed and finally put together to form a single textual corpus that was analyzed by ETA.

The open-ended interview

All respondents – teachers working in the province of Rome – were preliminary called on the phone. The research group introduced itself as coordinated by a Chair of Psychology at *Sapienza* University of Rome interested in school problems. The interviewer proposed a single trigger question at the beginning of the interview and then supported the associative process by recalling the last words said by the interviewee, when a long silence suggested an early end of the interview. We anticipated that the duration of the interview would have been of about half an hour. This was the trigger question:

I'm a member of a research group coordinated by the Chair of Psychology at Sapienza University of Rome, which is carrying out a study on education. One of the research questions is how the school is changing and what the most relevant issues are today in the school experience for teachers, students and their families. We are very interested in your opinion. The interview is anonymous and will last half an hour. We ask permission to record the interview because the text will be afterwards analyzed. We will organize meetings to discuss the research findings with those among the interviewees who are interested in that. So, what do you think are the important issues of the school today? Please, tell us about your experience. What does it happen in your school?

¹ We used T-Lab software developed by Franco Lancia (2004).

If the interviewee did not propose the topic of diagnosis within his speech, we asked a further question at the end of the interview:

I also wanted to ask you what you think about the tendency to diagnose students when they have a problem.

Group of respondents

We used a snowball recruitment, starting from existing contacts, we asked them to indicate potentially interested people within their informal networks. We obtained in this way a group of 82 teachers, whose characteristics are presented in Table 1. These characteristics – the gender of the interviewees, the age (<30, 30-50, >50) and the school level (kindergarten, primary/lower secondary school, high school) – were considered in the analysis as illustrative variables.

Table 1. *Characteristics of the group of respondents (illustrative variables)*

<i>Gender</i>		
Male		Female
9		73
<i>Age</i>		
<30 years old	30-50 years old	>50 years old
5	52	25
<i>School</i>		
Kindergarten	Primary/Lower secondary	High
22	34	26

Results

The analysis produced a factorial space with four factors and 5 clusters (Figure 1)².

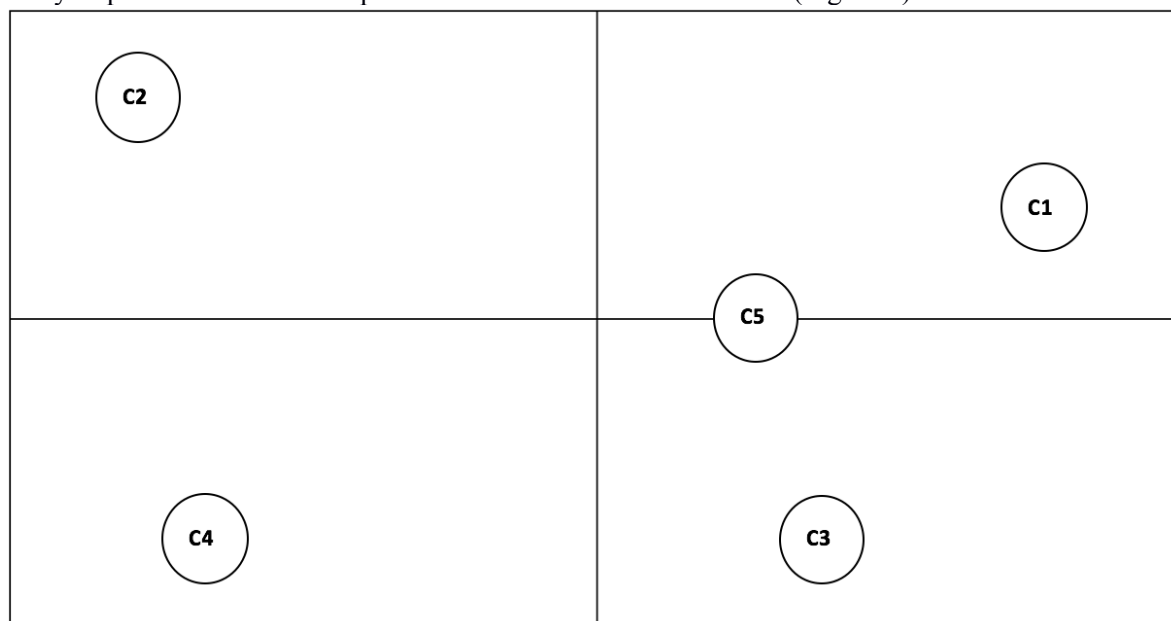


Figure 1. *Factorial space*

² The figure represents only the first and the second factorial axis: the first factor is represented by the horizontal axis, the second factor by the vertical axis. One should imagine the third and fourth factors as two other axes that cross the plane in the central point, thus generating a 4-dimensional space. The central point represents the point of origin that cuts each factor into two semi-axes culminating in two opposite poles: a positive pole, on the one hand, and a negative pole, on the other.

Table 2 shows the factorial coordinates that indicate the position of each cluster in relation to the factors³. The higher the coordinate value, the more significant in statistical terms the relationship between the cluster and the factor.

Table 2. Relations between clusters and factors

	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
Cluster 1	0.7588	0.3788	0.6465	-0.0052
Cluster 2	-0.6425	0.7296	-0.2203	0.2852
Cluster 3	0.3946	-0.4247	-0.3321	0.5810
Cluster 4	-0.5658	-0.4199	0.3351	-0.1652
Cluster 5	0.3202	0.0417	-0.5394	-0.6844

On the first factor, C 2 and C 4 (negative polarity) are opposed to C 1 (positive polarity).

On the second factor, C 2 (positive polarity) is opposed to C 3 and C 4 (negative polarity).

On the third factor, C 1 (positive polarity) is opposed to C 5 (negative polarity).

On the fourth factor, C 3 (positive polarity) is opposed to C 5 (negative polarity).

As far as the illustrative variables are concerned, C 2 and C 4 are related to the variable “high school”, while C 1, C 5 and C 3 are related to “kindergarten”.

Table 3 shows the dense words of each cluster ordered by Chi-square value. This indicates the statistical significance of the occurrence of each dense word in the e.u.s of text belonging to that cluster. The higher the Chi-square value, the more significant is the occurrence of the word in the cluster.

Table 3. Cluster of dense words ordered by Chi-square value

<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>	<i>Cluster 5</i>					
teacher (<i>maestra</i>)	798,5	to study	484,6	parent	1276,6	boy	1604,8	child	1164,6
mom	639,2	pupil	355,6	son	615,0	teacher (<i>docente</i>)	429,9	to diagnose	353,8
home	400,5	training	328,7	family	594,3	inclusion	87,9	therapy	95,9
to play	352,0	to update	145,1	to cooperate	38,2	law	67,9	to help	72,9
infancy	274,7	to run	142,2	to accept	36,8	exam	59,2	to observe	61,2
fear	119,3	didactics	137,7	to delegate	29,6	colleague	56,3	to evaluate	50,5
child	113,3	economy	91,3	to educate	22,8	culture	41,8	to label	42,4
dad	106,8	bureaucracy	87,3	hard	19,3	to produce	32,2	handicap	35,5
bathroom	78,9	ministry	87,0	to insist	18,7	disable	31,6	autism	34,5
substitution	48,9	computer	79,7	to divorce	18,5	professor	30,5	to intervene	33,0
silent	46,4	to offer	68,4	to dispute	16,6	to question	29,1	group	31,1
recess	41,8	company	62,9	maternal	16,0	to fail (student)	26,7	LHA*	27,6
to walk away	35,2	money	60,7	to scare	16,0	principal	26,6	to bother	26,2
to fall	33,5			to go wrong	15,6	to certify	25,4	screening	24,4
to draw	30,2			to demand	14,1	to take advantage	24,0	SEN**	16,4
vaccination	18,5			to fail	11,7				
bullying	18,4								
garden	18,3								
boredom	17,2								
to curb	14,5								

*Local Health Authority ** Special Educational Needs

³ The most significant cluster-factor relationships are highlighted in bold.

Analysis of the factorial space

The factorial space, as we said, includes five clusters and four factors.

On the first factor, C 2 and C 4, on the one hand (negative polarity), are opposed to C 1, on the other (positive polarity).

We comment first on C2 and C4, both in relation to the illustrative variable “high school”.

Cluster 2. The first five dense words are *to study*, *pupil*, *training*, *to update*, *to run*. *To study* means dedicating to learning, striving to achieve a goal. *Pupil*, *alunno* in Italian, comes from the Latin *al-dare*, that is to nourish: the one who is raised and educated by someone other than their parents; the one who attends a school. The pupil to be educated characterizes the cluster; there are no students. *Training*, in Italian *formare*, literally means to give shape: mental and physical development of the person. The first words evoke the two main aims of the school: i.e., pursuing goals and competences, on the one hand, and educating, raising on the other. The following word is *to update*: to make sure that something meets the needs of the present. While *updating*, on the one hand, fills existing competences with contents and techniques, *training* is contextualized, integrated with the aims and objectives of the context (Carli & Paniccia, 1999). Teachers sometimes update themselves, almost never train (Betti, 2016; Miur, 2013; Santamaita, 2010). Then, we find the word *to run*. The school does not stop to think about its functioning. One runs into a life of obligations that one has to fulfill. What is done is a sequence of acts. *Didactics* follows: teaching methods. In the history of school, training in teaching methods is persistently absent. Immediately after, we find the words *economy*, *ministry*, *bureaucracy*. Training, and specifically training to teach, is opposed here to a life of constraints. The constraints of the economy, of the ministry and of the bureaucracy. The following word is *computer*: the most frequent form of update requested by the teachers regards the new technologies (Miur, 2013). They seem to feel cut off from the contemporaneity. Then, we find the word *offer*: to propose something that is considered useful or desired. But the next words are *company* and *money*. Here too there is a sense of defeat. How can one offer something to others, within a business logic that pays attention only to money? The culture of the C 2 seems to be characterized by the teachers’ mortification. They seem to feel trapped in obligations within a tiring and apparently aimless routine. There is however a question, that of staying connected with a contemporaneity that the teachers feel escaping.

Cluster 4. Like C 2, it is positioned on the negative polarity of the first factor. At the same time, C 4 and C 2 are opposed to each other on the second factor. The first five words in the cluster are *boy*, *teacher*, *inclusion*, *law*, *exam*. Consider the word *boy*. In C 2 we found the pupil; education prevails on training. In C 4 there are neither pupils nor students. There are boys. The word indicates both youth and subordination. The etymology refers to the Arab “raqqās”, the deliveryman, the courier; that is “low” roles, within the hierarchy of jobs. An adult is also called a boy, if he/she is symbolized as a subordinate. *Teacher* follows, the person in charge of teaching. A lopsided couple emerges: the teacher, on the one hand, has as a counterpart an immature subordinate. Further down we find the words *professor* and *principal*; while regarding the young people, there will be only another word in the cluster other than *boy*: *disabled*. The word *boy*, actually, evokes a state that nowadays could become permanent for many young people. Let us remember the generational gap that the economists talk about: those goals that in the past were considered the mark of adulthood will probably not be pursued by today’s marginalized young people (Fondazione Bruno Visentini, 2017). Disabled and young people blur with each other within the emotionality of this culture. The following word is *inclusion*: to add something or someone into a series, that is an orderly and continuous sequence of elements of the same kind. It refers to the obligation to include everyone, based on the rights of the person. The next word is, in fact, *law*. The use of the term inclusion, at the international level, was intended to standardize the different countries within a single way of understanding it. But the meanings continue to diverge (D’Alessio, 2013; Medeghini, 2013) and cultures do not change by imposing to change words (Biscioni, 2015; D’Alessio, 2012; Flamini & Pellicciari, 2015; Garel, 2010; Vadalà, Medeghini, & D’Alessio, 2013). *Examination* follows. In fact, the teacher continues to compare the boys with a norm (further down we find *interrogation*, *to fail*). In the Italian school, frontal teaching and evaluation one by one according to standardized criteria continue to prevail (Miur, 2013). The student with disability, with his/her certification and diversity undermines such an evaluation power. The word *to take advantage* follows: taking advantage of circumstances. The disabled person with his right to inclusion circumvents the evaluation system. In the cluster, there are also words like *colleague*, *culture*, *to produce*, which refer to experiences of sharing and production of culture. However, the

“tradition” of normative evaluation and of inclusion as an obligation with which one has to comply, seems to hamper the development of alternative approaches.

Let us now see the opposition between C 2 and C 4 on the second factor. In C 2 there is a relationship with a “high”: the ministry. “Top-down” reforms come to mind. In C 4 there is a relationship with a “low”: the boy and the person with disability; both connoted by the right to be included. The boy and the person with disability must be assimilated, homologated to the school system. In both clusters, in two different ways, the school system seems to implode into a binding routine.

We now comment on C 1, C 3 and C 5. All in relation to the illustrative variable “kindergarten”.

Cluster 1. On the positive polarity of the first factor, C 1 is opposed to C2 and C 4. The first six words – *teacher, mum, home, to play, infancy, child* – refer to childhood; between home and school, mother and teacher there is an overlap. This tells us about the expectation that characterizes this initial stage of the school pathway, more than any other, of a continuity between school and family. In this stage, it is thought that education must rightly prevail over training. Furthermore, this is the school level that was historically presided over by the Church in Italy, for a long time. We can also mention the long-lasting separation of the kindergarten teachers’ career, on the one hand, from that of the teachers in the higher school levels, on the other (Betti, 2016; Capperucci & Piccioli, 2015; Santoni Rugiu, 2007). The next word is *fear*: sense of loss and anxiety faced with a real or imaginary danger. Fear is the emotion in which, by definition, the boundary between external and internal reality goes lost. The following words evoke the loss of control towards the children. *Bathroom, substitution, recess, to walk away, to fall, bullying, garden* are caesuras within the controlled progress of school events. Going to the bathroom means for the teacher that she has to go with the child thereby losing control of the class; during the recess, children take initiatives; the garden is full of dangers, like walking away and falling; the substitutions evoke the discontinuity of relationships. *Bullying* and *to curb*, tell about the teachers’ fear towards the dangerous movements of the children, their violence, that the teachers must limit and block. There is fear also of the impending parents: *mum* and *dad*, with their issues. Namely, the word *vaccination* evokes the fight of the last years in Italy, between schools and a no-vaccination movement of parents; and the climate of lost confidence in the school. Families still claim continuity between them and the schools, but the school, for various reasons, can no longer respond to this expectation. Fear is the antechamber of impotence in relation to both children and parents. The words *silent, to draw, to curb* evoke school activities associated with control. The word *boredom* further defines such relationships based on fear and control: a reason to be together seems to be missing as well as the competence to deal with children.

Cluster 3. C 3 talks about the relationship between schools and families. The first seven words are *parents, son, family, to cooperate, to accept, to delegate, to educate*. *Hard* follows: resistant, which does not broke under pressure; unmoved, impenetrable. The cooperation clashes with an obstacle that does not yield. The school doesn’t give up, nor the family does. The following words are: *to insist, to divorce, to dispute, to scare, to go wrong, to claim, to fail*. An intense and open conflict between schools and families comes to the fore. Teachers seem to think that families are not able to cooperate and educate because they are broken, not in the norm. But the divorce here mentioned refers also, in our interpretation, to the separation currently perceived between school and family, after a past of union. *To dispute* and *maternal* clarify how this opposition takes shape: the question at stake seems to be how school and family have to deal with the child.

Cluster 5. The C 5, is opposed to C 1 on the third factor and to C 3 on the fourth factor. This cluster is centered on the diagnostic culture. From the dense words *child, to diagnose, therapy, to help, to observe, to evaluate, to label, handicap, autism, to intervene, LHA, screening, SEN*, the medicalization of the relationships emerges. The cluster seems to have nothing to do with the school, with training, with being a teacher. The only verb that does not immediately refer to the diagnostic practice is *to help*. The word *group* can indicate the class that is opposed to the diagnosed individual, with the latter being experienced as disturbing. In this cluster, in contrast with the conflicting C 1 and C 3, there is no mention of conflict: the conflict seems to be neutralized by the presence of the diagnosis. C 5 is the cluster of the diagnosis, which seems to proceed along a separate path, guided by its own logic, language and techniques that nothing have in common with school, with learning, with integration. Many experiences of leaving the classroom, of separate spaces for the diagnosed students find here confirmation. Meanwhile the diagnoses are growing. In 2015, diagnosed students in the Italian school, compared to 10 years before, have increased of about 40% (MIUR, 2015). In 2017, the percentage has further raised (Istat, 2018).

Summary of the factorial space

The first factor speaks of the current difficult relationship between the school system and its interlocutors: pupils and families. On the one hand, we find C 2 and C 4 representing the school culture that has somehow included, assimilated its own students, has “liberated” itself from the families and is now caught into a self-referential routine. The illustrative variable here is “high school”. On the other hand, there is C 1, where the school meets its students and their families for the first time. Here the illustrative variable is “kindergarten”. Relationships are highly conflicting, characterized by the teachers’ fear towards the young pupils, perceived as dangerous in their still untamed unpredictability, and towards the parents with their impending claims. Within the progressive conquest of a self-referential routine, the culture of control, which begins in the kindergarten, grows and finds expression in the upper secondary school, where inclusion means precisely what the Italian language means by this word: assimilation to the norm.

On the second factor, the conquest of scholastic conformity shows different inflections. The bureaucratic obligations of C 2, which is the cluster where the self-centering finds its highest degree, are in opposition with the inclusive school routine (C 4), on the one hand, and the conflict with families (C 3), on the other.

With the third and fourth factors, we understand the role of the diagnosis. Upon entering the school system, the diagnostic intervention seems to resolve the crisis of the admission of the new students. On the third factor, the fear that teachers feel of the pupils not yet included in the school routine (C 1) is opposed to the diagnosis that leads to conformity (C 5). On the fourth factor, the conflict with the families (C 3) is opposed – once again – to the diagnostic culture that reorganizes a shared conformity between school and family (C 5). The diagnosis “sedates” the conflict and takes on the function of a new conformity, alternative to the lost one, which was previously guaranteed by the cultural continuity between the nursery school and the families. But with the growth of pupils, those diagnosed present themselves as an obstacle to the school’s evaluating routine. The hopes of assimilation clash with the irreducibility of differences, regarding not only the diagnosed students, but also the others.

Conclusions

The first factor tells us about the progressive assimilation of the students into the school system functioning: at the two poles we find kindergarten, on the one hand, and high school, on the other. Intermediate school levels (i.e., primary and lower secondary school) are missing. The school culture appears to be self-centered: in other words, one is either on the inside, or one is on the outside. There is an emphasis on the conflictual entry, and a silence on the exit: we find no mention to the future that the school can contribute to design. Entry is characterized by the fear of the new pupils in their still untamed dangerousness. Then, there is the routine, which after the turbulence of the entry, goes “on the run”, in a sequence of urgent actions that seem to saturate the time available and elude the understanding of what has been done, by transforming it into a range of obligations. In such a routine, the main interlocutors in the teachers’ experience are a controlling and binding bureaucracy, on the one hand, and the students to control and assimilate, on the other. There is no mention to learning. Education (if we mean it as assimilation to established rules) prevails over training. It would seem that the public school keeps going equal to itself from its early days to the present, despite the numerous reforms, the profound political and cultural changes, the experiences of the sixties and seventies. But the conflict at the beginning of schooling, in its turbulence only apparently quelled by the diagnosis, points to a new discontinuity between school and society, that we interpreted in terms of a collusive failure, that is a non-correspondence, at the emotional level, in the reciprocal expectations between schools and families. According to the research findings, the main resources are to be found precisely in the collusive failures. If we do not consider dysfunctions, within an organizational or a social system, as errors that must be corrected, but rather we recognize their informational scope, we can trace back lines of development. Let’s start with C 2, that is the cluster of the labored routine, controlled by bureaucracy. This experience denies the opportunities, even if complex to achieve, that the school can have within the new framework of the school autonomy. Such an experience of compulsory routine serves to maintain an emotional status quo, as it often happens when there is a persecutor. We complain, we are worried; but complaint is an emotion that promotes impotence. Whoever complains wants to provoke the intervention of others, to whom he/she attributes power over the situation he complains about. At the same time, the person complaining anticipates that the one to whom he attributes power will fail in every attempt to solve the problem. Thus, this cluster expresses a problematic culture; however, it is worth recalling that we found in it a potential demand to reduce the gap that the teachers feel with contemporaneity.

In C 4, although reduced to boys, there is the resource of the students. With the difficulty of homologating them represented by the diagnosed students. This is the function of the diagnosed students in the school: remembering that homologation is impossible: for them, for the other students, for the teachers themselves. Then, there are C 1 and C 3, the most interesting clusters, where the problem is open because the conflict is alive and is with the potential clients of the school. In the relationship with the family, the school self-centering can break up. The conflict between public and private is well represented by the relationship between the State and families; in Italy it has long been mediated by the Church, or incorporated into the wider conflict between Catholics and non-Catholics. Today, as Church, State and family are in profound change, the conflict appears not as a difference of positions, but as a reciprocal aggression. Added to this, there is the long-standing conflict between families with a diagnosed child and healthcare services, or in other words between people with problems and the self-centered technical attitude of healthcare facilities, unable to establish a relationship with the families, in which the latter feel involved and taking part towards shared purposes. Previous studies have shown that families with a diagnosed child feel dependent on healthcare services, both public and private, which are experienced as self-centered on their own technicality and unable to grasp the families' demands. Ultimately, the family finds itself alone, with the problem unsolved. The school proves to be the only important non-healthcare facility in the lives of these families; the only one that can pursue the purpose of socialization, which however remains without prospects at the end of schooling (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014). The relevance of the families as a client emerged in another study, based on interviews with students with diagnosis, their family members and school professionals with different kinds of roles in promoting scholastic and social integration. It emerged that, among the various respondents, there was satisfaction for the school service only when the demand on the part of the families was recognized. Demand that entails a profound change in the school culture, which is used to proceed based on the sole social mandate, that is towards macro-predefined purposes, without translating them into specific objectives contextualized and shared with the users: pupils and families (Carli et al., 2015). School autonomy could work in this direction. However, something must be done to foster such a cultural change.

The factorial space does not speak of the future, of the function that school may attend in outlining it. In the individual interviews, teachers had a lot to say and often spoke more than half an hour. They did not lack considerations on the future and on other relevant issues, such as the loss of the feeling that the school gives important and useful skills. How to interpret the absence of these themes in the factorial space? There is no co-occurrence of dense words to evoke them: teachers do not share emotional codes and categories on these issues. Researches like the one we have presented here intend to respond to this absence. We seek greater knowledge on the problem to share, publish and discuss. We look for new hypotheses, criteria and models, in order to read collusive failures and dysfunctions in the current school functioning as information. We have proceeded in this direction by interviewing a group of families on the school service, in order to make a comparison between cultures; we are now processing the data of this further study.

References

- ADI (2019). *Atti del seminario internazionale ADI 2019* [Report of the ADI 2019 international seminar]. Retrieved from <http://adiscuola.it/pubblicazioni/concluso-il-seminario-internazionale-adi-2019>
- AlmaLaurea (2018). *XX Indagine Condizione occupazionale dei Laureati 2017: Sintesi del Rapporto 2018* [Analysis of the Graduates' 2017 Employment Survey: Summary of the Report 2018]. Retrieved from <https://www.almaLaurea.it/universita/profilo/profilo2017>
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: Il punto di vista della scuola [The perception of the quality of inclusive processes: The school's point of view]. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Students with disabilities in the Italian school: Budget and proposals]. Trento: Erickson.
- Betti, C. (2016). Maestre e maestri: Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio [Teachers and teachers: Historiographical paths from the second post-war to the new millennium]. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (12), 79-96. doi: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/1387>
- Biscioni, S. (2015). *Teste e colli: Cronache dell'istruzione ai tempi della Buona Scuola* [Heads and necks: Chronicles of education at the time of Buona Scuola]. Retrieved from http://www.lavoroculturale.org/wp-content/uploads/2015/03/Teste-e-colli_libro.pdf

- 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 [The clinical psychology intervention with children in developmental age: The cultures of obligation and diagnosis]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 19-33. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione* [Requiem for school? Rethinking the future of education]. Bologna: Il Mulino.
- Caniglia, E. (2018). *Neurodiversità: Per una sociologia dell'autismo, dell'ADHD e dei disturbi dell'apprendimento* [Neurodiversity: For a sociology of autism, ADHD and learning disabilities]. Milano: Meltemi.
- 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: Franco Angeli.
- Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [Diagnose or Intervene]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- 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 della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 16-32. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni* [Psychosociology of organizations and institutions]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The Emotional Text Analysis: A psychological tool for reading texts and discourses]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand: Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola – Terza indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* [Italian teachers: how the way of schooling changes: Third survey by the IARD institute on living and working conditions in the Italian school]. Bologna: Il Mulino.
- Censis (2018). *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese* [52nd Report on the social situation of the country]. Retrieved from <http://www.censis.it/rapporto-annuale/52%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2018-0>
- Coordinamento Genitori Democratici (2018). *Riflessioni sul rapporto scuola-famiglia* [Reflections on the school-family relationship]. Retrieved from <http://www.genitoridemocratici.it/2018/04/22/riflessioni-sul-rapporto-scuola-famiglia-articolo-apparso-pedagogika>
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia [Criticality and opportunity of professional development of the teacher in the first years of his career in Italy]. *Formazione e Insegnamento*, 9(3), 43-58.
- Crivellari, C. (2004). *Professori nella scuola di massa: Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria* [Teachers in the mass school. From the crisis of the role to the university education]. Roma: Armando Editore.
- D'Alessio, S. (2012). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia: Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies [The regulations on special educational needs in Europe and in Italy: Towards an inclusive education? The Disability Studies Perspective]. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e BES* (pp. 217-244). Roma: Anicia Edizioni.
- D'Alessio, S. (2013). Editoriale [Editorial]. *Italian Journal of Disability*, 1(1), 5-20. Retrieved from http://www.edizionianicia.it/docs/Rivista_Vol1_N1.pdf

- Dal Passo, F. (2017). Storia della scuola e dell'università in Italia (1848/2017) [History of the school and university in Italy (1848/2017)]. In F. Dal Passo, & A. Laurenti (Eds.), *La scuola italiana: Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi* (pp. 15-228). Aprilia: Novalogos Ortica editrice.
- De Fort, E. (2002). Storie di scuole, storia della scuola: Sviluppi e tendenze della storiografia [Stories of schools, school history: Developments and trends in historiography]. In M. T. Segà (Ed.), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica* (pp. 31-70). Portogruaro: Ediclo.
- Di Nuovo, S. (2018). *Alunni speciali, bisogni speciali* [Special students, special needs]. Bologna: Il Mulino.
- Disal (2019). *Il difficile dialogo tra scuola e famiglia: Il parere del CSPI* [The difficult dialogue between school and family: the opinion of the CSPI]. Retrieved from <https://www.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=27459>
- Flamini, S., & Pellicciari, M. (2015). *Pratiche di standardizzazione e medicalizzazione dell'apprendimento: Un'indagine antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)* [Practices of standardization and medicalization of learning: An anthropological survey on the issue of Specific Learning Disorders]. Retrieved from https://www.academia.edu/21733063/Pratiche_di_standardizzazione_e_medicalizzazione_dell_apprendimento_Un_indagine_antropologica_sulla_questione_dei_Disturbi_specifici_di_apprendimento
- Fondazione Bruno Visentini (2017). *Il Divario Generazionale tra conflitti e solidarietà: Vincoli, norme, opportunità: generazioni al confronto* [The Generational Gap Between Conflict and Solidarity: Constraints, norms, opportunities: generations in comparison]. Viterbo: Dialoghi Editore.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola: A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia* [School evaluation: What is it for and why it is necessary for Italy]. Roma-Bari: Laterza.
- Furedi, F. (2005). *Il nuovo conformismo: Troppa psicologia nella vita quotidiana* [Therapy Culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age]. Milano: Feltrinelli (Original work published 2004).
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento* [Everyone to school! Education in twentieth-century Italy]. Carocci: Roma.
- Garel, J.P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre [From school integration to inclusive education: from one standardization to another]. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165. Retrieved from <https://journals.openedition.org/jda>
- Gasperi, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: Problemi e prospettive in ottica inclusiva [The specialized support teacher: Problems and perspectives in an inclusive perspective]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), 27-42. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1920>
- Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccìa, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. doi: 10.14645/RPC.2015.1.558
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? [What evolution to support? The specialized support teacher as a technician of pedagogical mediation and indirect paths?]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 56-66. Retrieved from: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes>
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola: Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? [The risks of medicalization in the school: Clinical-therapeutic or pedagogical paradigm?]. *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47. Retrieved from http://campus.unibo.it/174482/1/ED_9_2015.pdf
- Greco, P. (2013). La nascita della scuola media unica [The birth of the middle school]. *PRISTEM/Storia*, 32-33, 1-24. Retrieved from <http://matematica.unibocconi.it/articoli/la-nascita-della-scuola-media-unica>
- Gremigni, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi: I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio* [Teachers yesterday and today: Italian teachers between precariousness, alienation and loss of prestige]. Milano: Franco Angeli.

- Hinshaw, S.P., & Richard, M. (2014). *The ADHD Explosion: Myths, Medication, Money, and Today's Push for Performance*. New York: Oxford University Press.
- Ianes, D. (2013). *Bisogni educativi speciali su base ICF: Un passo verso la scuola inclusiva* [Special educational needs on an ICF basis: A step towards inclusive education]. Retrieved from https://integrazioneinclusionione.files.wordpress.com/2013/04/bisogni-educativi-speciali_ianes.pdf
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2012). *ADHD a scuola: Strategie efficaci per gli insegnanti* [ADHD at school: Effective strategies for teachers]. Trento: Erikson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8* [Students with BES-Special Educational Needs: Operational guidelines to promote school inclusion on the basis of Ministerial Decree 27/12/2012 and CM n. 8]. Trento: Erikson.
- INDIRE (2015). *Gli insegnanti in Europa e in Italia: Contesto demografico, formazione e stipendi* [Teachers in Europe and Italy: Demographic context, training and salaries]. Retrieved from <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Gli-insegnanti-in-Europa-e-in-Italia-2.pdf>
- Istat (2018). *Principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2017/2018* [Main data on students with disabilities for the school year 2017/2018]. Retrieved from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB* [Text analysis tools. Introduction to the use of T-LAB]. Milano: Franco Angeli.
- Laurenti, A. (2017). La formazione e la carriera dei docenti dalla Riforma Berlinguer al FIT (1997/2017) [Training and career of teachers from the Berlinguer Reform to FIT (1997/2017)]. In F. Dal Passo, & A. Laurenti (Eds.), *La scuola italiana: Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi* (pp. 254-366). Aprilia: Novalogos Ortica editrice.
- Lodolo D'Oria, V., Pecori Giraldi, F., Vitello, A., Cantoni, S., Cattaneo, G., Vanoli, C., ... Frigoli, P. (2002). Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti? [What correlation between psychiatric pathology and the phenomenon of burnout in teachers?]. *"Difesa Sociale" dell'Istituto Italiano di Medicina Sociale*, 4, 27-42. https://www.researchgate.net/publication/255634887_Quale_correlazione_tra_patologia_psichiatrica_e_fenomeno_del_burnout_negli_insegnanti
- Medeghini, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell'Inclusione e dello spazio comune [Rights from an inclusive perspective and the notion of common space]. *Italian Journal of Disability Studies*, 1, 93-108. Retrieved from: www.edizionilancia.it
- Merlo, G. (2015). *Minori con disabilità: Integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale* [Minors with disabilities: School integration, special schools, management, local welfare]. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Miur (2013). *TALIS 2013 Italia: Guida alla lettura del rapporto internazionale OCSE Teaching and Learning International Survey* [TALIS 2013 Italy: Guide to reading the international OCSE Teaching and Learning International Survey report]. Retrieved from www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf
- Miur (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* [Guidelines for the reception and integration of foreign students]. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf
- Miur (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2014/2015* [The school integration of students with disabilities a.s. 2014/2015]. 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* [Focus "Anticipation on the main data of the state school" School Year 2017/2018]. 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. Approvato nell'Assemblea plenaria del 27/03/2019* [Higher Council of Education: Expression of independent opinion on Relationship between School/Family/Society. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/04/Parere-CSPI.pdf>
- Muratori, F., Narzisi, A., & Cioni, G. (2011). Attualità nell'individuazione precoce dei disturbi della vita mentale: L'autismo come esempio [Topicality in the early identification of disorders of mental life: Autism as an example]. *Prospettive in pediatria*, 41(163), 135-142.
- Novara, D. (2018). *Cambiare la scuola si può: Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace* [You can change school: A new method for teachers and parents, for an education that is finally effective]. Milano: Rizzoli.
- OCSE (2017). *Rapporto Economico OCSE: Italia Febbraio 2017* [OCSE Economic Report: Italy February 2017]. Retrieved from <https://www.oecd.org/eco/surveys/italy-2017-OECD-economic-survey-overview-italian.pdf>
- Pajno, A. (2018). *Consiglio di Stato: Inaugurazione anno giudiziario 2018* [Council of State: Judicial year inauguration, 2018]. Retrieved from www.dirittoegiustizia.it/allegati/PP_AMM_18InaugurazioneAnnoGiudiziario_s.pdf
- 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 www.rivistadipsicologiaclinica.it
- 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 www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Paniccia, R.M. (2013). Disabilità: La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi [Disability: The demand addressed to psychology through reports of young psychologists]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 80-87. Retrieved from: www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (2014). Families with a child with a disability: The expectations toward services and psychology. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 84-107. doi: 10.14645/RPC.2014.2.514
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Plamper, J. (2018). *Storia delle emozioni* [The history of emotions] (S. Leonardi, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 2015).
- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola: Dalla scuola al sistema formativo* [History of the school: From the school to the training system,]. Milano: Mondadori.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Maestre e maestri* [Teachers and teachers]. Roma: Carocci.
- Servizio Studi della Camera dei Deputati (2018). *L'integrazione scolastica dei minori stranieri* [The scholastic integration of foreign minors]. Retrieved from <http://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>
- Stella, G. (2016). *Tutta un'altra scuola! Quella di oggi ha i giorni contati* [Another school! Today's school is over]. Firenze-Milano: Giunti Editore.
- Tammaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: Un Leitmotiv [Teacher training and recruitment systems: A Leitmotiv]. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 19, 53-67. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2545>
- Vadalà, G., Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie: Vers une perspective inclusive [Critical analysis of the school integration process in Italy: Towards an inclusive perspective]. In J. M. Perez & T. Assude (Eds.), *Pratiques inclusives et savoirs*

scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives (pp. 29-46). Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Venerosi, A., Scattoni, M.L., & Chiarotti, F. (2013). Strumenti per la sorveglianza e la presa in carico dei soggetti autistici: Il ruolo dei pediatri nel riconoscimento precoce [Tools to identify children with suspected autism spectrum disorders: The role of paediatricians in early recognition]. *Rapporti ISTISAN* 16/24, 1-63. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/332402770_16_24_web

La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani

*Rosa Maria Paniccia**, *Fiammetta Giovagnoli***, *Fiorella Bucci****, *Giuseppe Donatiello*****,
*Tamara Cappelli******

Abstract

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 più che centenaria della scuola ha visto il prevalere della prima finalità; oggi se ne constata un rischio di fallimento. Nella letteratura, se si parla di intervento, la risposta a questa crisi è tendenzialmente reattiva: da un lato si auspicano cambiamenti senza che siano accompagnati da metodi che li realizzino, dall'altro ci si rivolge a individui e si nega il contesto. La psicologia tende a collocarsi nell'ambito degli interventi rivolti all'individuo, avendo come riferimento una norma ideale e acontestuale di comportamento individuale. In questo lavoro proponiamo una psicologia della relazione individuo-contesto, fondata sull'ipotesi della dinamica collusiva inconscia che organizza la relazione sociale e organizzativa. Adottando una metodologia di analisi del discorso coerente con questa ipotesi, l'AET (Analisi Emozionale del Testo), abbiamo intervistato 82 insegnanti dei vari gradi della scuola dell'obbligo su cosa pensano della loro esperienza. I dati ci dicono che la cultura diagnostica si presenta come un surrogato del perduto conformismo.

Parole chiave: scuola; inclusione; diagnosi; Analisi Emozionale del Testo; bisogni educativi speciali.

* Professore associato presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università di Roma "Sapienza", Editor di Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, Membro del Comitato Scientifico-Didattico del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: rosamaria.paniccia@uniroma1.it

** Psicologa, Psicoterapeuta, Specialista in Psicologia Clinica, Editor di Rivista di Psicologia Clinica, Docente del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: fiammetta.giovagnoli@tiscali.it

*** Psicologa, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica, Docente del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda, Ricercatrice dottorale presso Ghent University. E-mail: fiorella.bucci@ugent.be

**** Psicologo, Specializzando in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi Della Domanda, Membro del Comitato di Redazione di Rivista di Psicologia Clinica, Membro di "CRAS Studio di Psicologia". E-mail: giuseppe.donatiello@outlook.com

***** Psicologa, Specializzanda in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi Della Domanda, Membro del Comitato di Redazione di Rivista di Psicologia Clinica, Membro di "CRAS Studio di Psicologia". E-mail: tamara.cappelli01@gmail.com

Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., Donatiello, G., & Cappelli, T. (2019). La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani [The increase in diagnosis in the schools: A study amongst a group of Italian teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 61-94. doi:10.14645/RPC.2019.1.764

Premessa

La letteratura sulla scuola tende a dividersi tra studi di contesto – storia della scuola e delle sue problematiche ripetitive – e proposte di intervento. Spesso si tratta di interventi tecnici acontestuali. Quanto al contesto, ci sono aspettative di cambiamento fondate su valori, tra cui i diritti della persona. Manca l'integrazione tra queste proposte, in particolare tra problemi rilevati nel contesto e metodi di intervento scientificamente fondati su quei problemi.

La psicologia generalmente si pone tra gli interventi acontestuali e astorici. Entro la predominanza cognitivista, neuroscientifica, delle scienze della vita, si pensa all'individuo, assumendo come norma un sviluppo individuale ideale e acontestualizzato. Norma alla quale è sotteso un modello culturale, quello dell'individuo del neoliberismo (Caniglia, 2018; Flamini & Pellicciari, 2015; Garel, 2010; Goussot, 2014, 2015; Medeghini, 2013). Al contempo, la psicologia della soggettività e della relazione viene marginalizzata. La diffidenza verso la soggettività, che caratterizza la storia del pensiero occidentale (Plamper, 2015/2018), vive oggi una recrudescenza.

Scindere lettura del contesto e comprensione dell'individuo è insostenibile. Abbiamo proposto un modello di intervento e di lettura della relazione sociale fondato sul costruito di collusione, indicando con ciò la simbolizzazione emozionale inconscia del contesto da parte delle persone che ne fanno parte. Tale simbolizzazione emozionale, definita pure cultura locale, ha una funzione di mediazione tra individuo e contesto e di definizione del contesto stesso (Carli & Paniccia, 1981, 2003). Alla scuola abbiamo dedicato diversi lavori, anche resocontando esperienze: sulla sua cultura, sulla funzione della diagnosi, sull'emergere di nuove professioni al suo interno (Bisogni et al., 2016; Carli, Dolcetti, Giovagnoli, Gurrieri, & Paniccia, 2015; Giovagnoli, Caputo, & Paniccia, 2015; Paniccia, 2012a, 2012b, 2013; Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014; Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

Oggi la scissione tra individuo e contesto è ancora più inadeguata. Da un lato, per il suo imporsi senza alternative. Dall'altro, perché è in crisi la stessa nozione di contesto: sono in discussione i confini organizzativi, nazionali, familiari. I contesti nel vissuto non si configurano più come dati, a meno che non si verifichi una crisi. È vero l'opposto. Percepiti come strutturalmente in crisi, richiedono nuove definizioni.

A questo può contribuire una psicologia della relazione individuo-contesto.

Ci occupiamo della scuola per recuperarne la dinamica collusiva. Abbiamo intervistato degli insegnanti. Ci sono poche ricerche sulle rappresentazioni che gli insegnanti hanno del loro lavoro. Tra queste è rilevante la TALIS, Teaching and Learning International Survey (Miur, 2013), promossa dall'OCSE in 34 paesi, presso docenti e dirigenti della scuola secondaria inferiore. I ricercatori definiscono di incerta attendibilità i dati ottenuti, perché soggettivi. D'altro canto la soggettività proposta non è sostenuta da un modello. Nella ricerca che qui presentiamo si fa invece riferimento a una teoria della soggettività, della mente e della relazione sociale.

I dati di contesto sollecitano per la loro criticità. È improprio considerarli come una cornice e non in modo sostanziale. Bottani dice che i sistemi scolastici mondiali e statali odierni, di stampo ottocentesco, sono in una lunga e critica fase discendente (Bottani, 2013). Dalle indagini internazionali PISA (Programme for International Student Assessment) sul loro rendimento emerge il fallimento dei principali scopi: favorire la mobilità sociale e garantire a tutti un bagaglio minimo di conoscenza. In Italia, nell'inaugurazione dell'anno giudiziario 2018, si denuncia la crisi della fiducia nel futuro, nella politica e nel diritto. L'ascensore sociale è fermo e cresce il rancore. I conflitti non si combattono sul loro terreno. Sia la politica in crisi, sia segmenti della società che non accettano la scelta politica, demandano la composizione di conflitti al giudice. La scuola emerge sintomaticamente: nel contenzioso sul precariato della scuola, nei ricorsi di genitori che contestano la bocciatura dei figli (Pajno, 2018).

Nel 2019 il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione denuncia la crisi dei modelli familiari, sociali, educativi. Si sottolinea la rilevanza del conflitto tra scuola e famiglie (Miur, 2019). A tale parere risponde conflittualmente l'ANP, Associazione Nazionale Presidi, che accusa il Consiglio di catastrofismo e controbatte che nella scuola, pur mancando risorse, si danno risposte (Disal, 2019). Un leitmotiv della scuola è che le critiche vengono respinte come attacchi, e che tutto si fa "nonostante" il contesto, grazie alla "buona volontà" degli insegnanti (Miur, 2013).

La onlus Coordinamento Genitori Democratici denuncia che la formazione non è più percepita come valore fondante la cittadinanza, e che i saperi apprezzati vengono prodotti in mondi estranei all'istruzione pubblica. Si sgretola l'alleanza tra famiglie e scuola, tra i genitori c'è la convinzione che la scuola debba essere in continuità con la famiglia. Quanto alla scuola, dà per scontate regole valide quando la frequentavano i docenti, tra i più anziani al mondo (Coordinamento Genitori Democratici, 2018).

In un Convegno internazionale del 2019 promosso dall'ADI, Associazione Docenti e Dirigenti scolastici italiani, dal titolo *La grande incertezza. Insegnanti alla ricerca di valori tra competenze globali e identità nazionali*, si sottolinea un drammatico cambiamento di contesto: rischio di guerre nucleari, cambiamenti

climatici, sconvolgimenti tecnologici. Rispetto a questo, la scuola fatica a lasciare i vecchi modelli e manifesta una chiusura non realistica (ADI, 2019). Si dice come nella prassi scolastica, nonostante numerosi cambiamenti nel tempo, tra cui la rivolta antiautoritaria degli anni Settanta, continui a essere centrale l'attività valutativa e carente la didattica interattiva (Miur, 2013). Santoni Rugiu (2007) aggiunge come la didattica interattiva manchi non solo nelle classi, ma anche nella formazione degli insegnanti. La simmetria insegnanti-allievi riemerge continuamente nella letteratura sulla scuola. Essa è sintomatica dell'ignoramento del contesto organizzativo: sia gli insegnanti che gli allievi sono una sommatoria di individui con personali bisogni e problemi.

Nel convegno ADI ritornano mai risolte antinomie. In primo luogo, quella tra educare e istruire. Galfré parla di perdurante conflitto tra l'esigenza di educare e la paura di istruire (Galfré, 2017). Tra adattamento all'esistente, e sviluppo di critica competente. In secondo luogo, si evoca la difficoltà di perseguire sia equità che qualità nell'istruzione (ADI, 2019).

Molti denunciano i limiti della scuola parlando degli insegnanti. La loro progressiva femminilizzazione, la perdita di prestigio della professione, l'invecchiamento di metodi e anagrafico. La mancanza di formazione alla didattica, in ingresso e durante l'attività. La scarsa richiesta di formazione. La mancanza di valutazione del loro lavoro. La problematicità del reclutamento, mai coerente nel rapporto tra esigenze e inserimenti. Si denunciano i reiterati sanatorie e precariato, con aspiranti docenti in numero superiore alle esigenze, perché visti come serbatoio elettorale, o come modo di ammortizzare la disoccupazione intellettuale (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016; Bottani, 2013; Cavalli & Argentin, 2010; Costa, 2011; INDIRE, 2015; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Gremigni, 2012; Laurenti, 2017; Santamaita, 2010).

Sono critiche di scarsa efficacia. La scuola non è una sommatoria di insegnanti. È una complessa organizzazione la cui mission è in crisi. I suoi utenti, alunni e famiglie, sono in cambiamento critico. Abbiamo evocato il conflitto tra scuola e famiglie. Crescono la presenza di alunni stranieri e le diversità culturali. Crescono le diagnosi, tra cui quelle di deficit intellettivo in assoluta maggioranza, e molto più presenti negli istituti professionali, tradizionalmente dedicati alla popolazione di studenti meno acculturata (Miur, 2014; Servizio Studi della Camera dei Deputati, 2018). In questa situazione i falsi positivi nell'attività diagnostica possono essere molti. L'intervento diagnostico sui singoli alunni, l'idea che gli insegnanti vadano formati e valutati uno per uno, senza includere il sistema scuola, sono esempi di scissione tra individuo e contesto.

Oggi si valuta la scuola con il PISA o con le prove INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione). Si pensa che la valutazione sia necessaria, ma che venga reattivamente rifiutata. Da chi? Dagli insegnanti, che vanno convinti, sostiene la Fondazione Giovanni Agnelli (2014). La Fondazione fa anche qualche considerazione sulle finalità delle valutazioni PISA: agli esordi si volevano combattere le discriminazioni, poi ha prevalso il valutare il capitale umano dei vari paesi. Si è passati, nel valutare, dalle risorse profuse e i titoli di studio perseguiti, alla competenza a usare gli apprendimenti (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Sono cambiamenti che meriterebbero di essere analizzati e condivisi entro il sistema scolastico. Niente di tutto questo. Si afferma che la formazione degli insegnanti deve essere personalizzata, con risposte mirate alle singolari esigenze (Costa, 2011; Tammaro, Petolicchio, & D'Alessio, 2017). Vengono alla mente i BES (Bisogni Educativi Speciali) degli allievi. Nella Pubblica Amministrazione le cause psichiatriche dell'invalidità al lavoro sono molto più alte tra gli insegnanti che tra gli altri dipendenti. Si dice che la causa è nelle relazioni, ma l'intervento deve far superare lo stress al singolo insegnante e accrescere la sua autostima (Lodolo D'Oria et al., 2002). Si individua il problema nella relazione individuo-contesto, ma l'intervento resta individualista.

Come si parla di sommatoria di insegnanti, si parla di sommatoria di allievi. Per questi ultimi prevale l'ottica individualista dei BES. Il considerare gli allievi come singoli individui, ciascuno con peculiari specificità, cresce insieme alle diagnosi di cui sono oggetto (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Miur, 2015; Miur, 2017). Si dice che non si tratta della crescita di deviazioni dalla norma, ma dell'affinarsi delle diagnosi, della maggiore attenzione rivolta agli allievi. Si afferma che individuare i bisogni speciali di ciascuno allontana lo stigma; tale individuazione è così opportuna, che in prospettiva dovrebbe essere fatta per tutti. Si aggiunge che ci si libera da una medicalizzazione invasiva. Questo è il discorso che vuole prevalere. Le pubblicazioni sui BES sono numerosissime. Ci limitiamo a segnalare qualche testo: Dario Ianes è molto impegnato nell'ambito (Di Nuovo, 2018; Gasperi, 2016; Ianes, 2013; Ianes & Cramerotti, 2012, 2013).

Non mancano critiche, sia nel contesto internazionale (Furedi, 2004/2005; Hinshaw & Richard, 2014) che italiano. La parola "inclusione" sostituisce "integrazione" nella prima metà degli anni Novanta. Il cambiamento veniva dal contesto anglofono. Si intendeva l'integrazione come l'adattarsi a contesti fondati sulle esigenze dei normali; l'inclusione doveva essere la partecipazione di tutti, nelle loro singolarità, alla scuola. Si raccomandavano percorsi rispondenti ai bisogni di ogni alunno. Tali indirizzi piombano su un'Italia che in teoria nell'integrare le diversità nella scuola era all'avanguardia dagli anni Settanta. Tanto

che erano in corso importanti critiche delle carenze evidenziatesi in quegli anni di esperienza. Si voltò pagina, dimenticando cosa era stato fatto e l'importanza di rileggerlo criticamente. Si volevano evidenziare i diritti di ciascuno, quindi il dover rispettare le esigenze individuali di tutti, anche di chi non era ancora individuato dalla diagnosi medica. Sfumò la differenza tra persone con o senza handicap. Si arriva ai BES. A tutto va aggiunto il politicamente corretto Usa degli ultimi due decenni del XX secolo.

Con l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) del 2001 e l'orientamento bio-psico-sociale, contrariamente ai dichiarati intenti, il sociale implode nel bio. Fuori dal "controllo" medico, dilagano medicalizzazione e diagnosi. Poiché medicalizzazione e diagnosi sono culture, dinamiche collusive condivise, non solo precise prassi tecniche. Il costrutto di *Special educational needs*, dall'educare alla capacità di convivere con le proprie e altrui diversità, diventa riduzione della distanza da una ideale normalità bio-psico-sociale. Le diagnosi invadono la vita degli individui, producendo una tassonomia descrittiva, l'ICD (*International Classification of Diseases*), pressoché infinita. Disabilità, difficoltà di apprendimento, differenze culturali si confondono, diventando tutte deficit. Senza una chiara definizione di disabilità, si va verso una confusione per cui ogni rapporto educativo difficile può diventare certificabile. La precocità della diagnosi come necessaria per effettuare interventi tempestivi ignora il rischio dei falsi positivi. Mancano investimenti nella scuola, ma la diagnosi permette di avere soldi e risorse; si trascura che le esigenze di spesa crescono all'infinito. Si ignorano le caratteristiche del sistema scuola non favorevoli all'integrazione, mentre l'attenzione è puntata sugli individui (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Biscioni, 2015; D'Alessio, 2012; Garel, 2010).

Il nostro paese non esce dalla logica che considera la disabilità come un deficit individuale da risolvere con interventi compensativi e riabilitativi che adottano strumenti medici, diagnostici, economici (pensioni) e assistenziali. Lo stesso concetto dei diritti umani, su cui si fonda il diritto all'inclusione, nasconde una pluralità di punti di vista spesso contrastanti (D'Alessio, 2012, 2013; Vadalà, Medeghini, & D'Alessio, 2013). Si osserva che il paradigma neuroscientifico afferma la sua egemonia sulle scienze sociali in coerenza con l'egemonia neoliberista; che la socialità viene spiegata per sommatoria di comportamenti individuali fondati sulla biologia, mentre perdono rilevanza scientifica le dinamiche di potere e la possibilità di criticarle. Si dice che la solidarietà condivisa e collettiva è contrastata dall'ideologia neoliberale dominante del dover perseguire autonomia (Caniglia, 2018; Garel, 2010).

Riassumendo: l'intervento è volto a individui fuori contesto, che siano insegnanti, o alunni.

È stata effettuata una ricerca sulla percezione dell'inclusione presso il personale di alcune scuole. Per gli intervistati sono buona volontà e impegno, entro una sommatoria di atti singoli, a convalidare l'operato della propria scuola. Questo si evidenzia ad esempio nella mancanza di criteri condivisi per il PEI (*Piano Educativo Individualizzato*) (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016). Manca il vissuto di avere competenza organizzativa, di condividere obiettivi e una conoscenza del sistema scolastico.

Si insiste sul ripetersi di problemi: nel susseguirsi di riforme, a un ordine apparente si accompagna un disordine reale; le riforme sono calate dall'alto, rispondono a esigenze elettorali, non ci sono conoscenza dei problemi e partecipazione. Si ripetono la mancanza di una metodologia formativa, il prevalere di una cultura della selezione più che della promozione sociale, i tassi di abbandono elevati a ogni arrivo di nuove popolazioni studentesche culturalmente diverse dalle attese, l'inerzia dell'amministrazione e il sentimento della svalutazione della scuola come risposta a passaggi epocali che propongono cambiamenti (Crivellari, 2004; Dal Passo, 2017).

Le innovazioni stentano ad attecchire. Segnaliamo che nel Nord Italia riaprono scuole speciali, con una lista di attesa per accedervi; un evento che sarebbe tutto da studiare (Merlo, 2015).

A questo panorama di problemi, il mondo psicologico, pedagogico, psichiatrico, pediatrico risponde con l'interesse per la diagnosi, la sua estensione, la sua precocità (Di Nuovo, 2018; Ianes, 2013; Muratori, Narzisi, & Cioni, 2011; Venerosi, Scattoni, & Chiarotti, 2013). La sensibilità verso lo stigma è diminuita, e quando si osserva che sarebbe opportuno occuparsi del sistema scolastico, delle relazioni al suo interno, si replica che mancano modelli di intervento con attendibilità pari a quelli riabilitativi e terapeutici rivolti all'individuo. Le competenze organizzative, relazionali, di conoscenza delle culture, sviluppatasi insieme alle scienze sociali fin dalla loro nascita, sono apparentemente dimenticate.

Se si parla di BES o diagnosi, ma si pensa al contesto, prevale il dover essere, come il promuovere la diversità (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016), ma mancano metodi e tecniche. Si prevedono imminenti cambiamenti nella direzione di riforme ripetutamente fallite. Si impara dai compagni, si fanno domande, si sperimenta in laboratorio, si sbaglia e ci si diverte, l'insegnante agisce come un regista lasciando il protagonismo ai suoi allievi (Novara, 2018). La scuola com'è ha le ore contate: niente più voti, niente più cattedre, niente più compiti a casa, si lavorerà in gruppo (Stella, 2016). Potremmo concludere che la crescita delle diagnosi avviene, entro crisi di convivenza, al posto di interventi centrati sul problema (Carli, 2016).

In Italia la storia della scuola, presidiata dalla pedagogia, è stata a lungo marginalizzata dagli storici come "minore". Ma la fine del fascismo comportò una revisione critica della cultura italiana, e nella scuola si

rintracciò una tradizione di conformismo nei confronti del potere, sfociata nella degradazione fascista, ma più vecchia del fascismo. Nel mondo anglosassone il dibattito era più vivo: si criticava la visione agiografica del sistema educativo, all'insegna del "progresso", e si reclamava la storia della scuola come parte della storia totale. In Francia fu fondamentale il contributo della storia delle mentalità, che portò la scuola nel contesto più vasto della storia dell'istruzione. In Italia fu la sociologia degli anni Settanta, con Barbagli, a mettere in crisi l'idea del "progresso", affermando che tra sviluppo economico e istruzione la correlazione non era, come si sosteneva, necessariamente positiva. L'ipotesi riflette i coevi dibattiti sulla disoccupazione intellettuale e sulla scuola come "parcheggio" (De Fort, 2002).

La scuola pubblica italiana è sempre stata oggetto di grandi dibattiti e scarsi investimenti. Nasce a fine dell'800 con la scolarizzazione come obbligo, la sua nazionalizzazione, la sua risposta alla richiesta di manodopera qualificata. Si accompagna al mito dell'istruzione come mezzo infallibile per elevare in ogni senso – anche con la pretesa di eliminare la povertà – il popolo (senza mettere in discussione i sistemi di potere) (Santoni Rugiu, 2007). Scuole superiori e scuole dell'infanzia sono state profondamente divise; solo nelle superiori c'era la formazione all'eccellenza, quella umanistica. Si riteneva che quest'ultima fosse una base culturale e identitaria adatta a ogni successivo percorso; alla componente professionalizzante, contrapposta alla formazione umanistica, si guardava con diffidenza. Questa cultura avrà una straordinaria longevità, nonostante la scuola abbia continuato a essere sollecitata a passare dalla riproduzione delle differenze sociali alla promozione sociale e culturale di tutti i cittadini.

Nel corso del tempo si segnalano persistenti scissioni tra prassi, teorizzazioni, legiferazioni. A rilevanti cambiamenti nel Paese, accompagnati da innovazioni locali e parziali interessanti, succedono riforme della scuola perseguite dopo iter politici lunghi e conflittuali. Ma le sperimentazioni interessanti non si traducono in modelli diffusi e le nuove leggi non vengono accompagnate da interventi che aiutino il cambiamento della cultura scolastica.

Negli anni Sessanta e Settanta non sono mancati momenti di grande cambiamento. Nel 1962 con la scuola media unica si realizza uno dei sistemi scolastici più aperti (in via ideale) di Europa. Nel 1968 si avoca allo Stato la scuola materna, che si presenta come un surrogato della famiglia, fino a quella data presidio dei cattolici. La scuola dell'infanzia viene ritenuta deputata al trasmettere modelli mentali e comportamentali più degli altri ambiti di insegnamento. Perciò su di essa si concentrano le pressioni delle famiglie e della Chiesa (Santoni Rugiu, 2007). Fin dai tempi dell'Unità nazionale si reiterano i tentativi della Chiesa e dei cattolici di presidiare la scuola. Con molti conflitti tra Stato e Chiesa, specie per la presenza dei cattolici sia politica che tra i cittadini, ma anche di scambio, di compromesso, e di bassa politica: ciò farà sì che nella scuola non si riconoscano né laici, né cattolici. Nel 1969 c'è la liberalizzazione dell'accesso all'università, ma di fatto resta una forte selezione: ci sono pochi perseguimenti di titoli di studio e molti abbandoni. Ma se si conferma il carattere classista della scuola, si può dire che al tempo stesso lo si vede. Ci si accorge della scuola come apparato ideologico di Stato e di una categoria, gli insegnanti, ligia al dovere ma alienata rispetto agli esiti della propria funzione (Betti, 2016). Negli anni Settanta si succedono le riforme: il tempo pieno nel 1971, i decreti delegati nel 1974, l'inserimento degli handicappati nel 1977. Gli anni Sessanta e Settanta vedono anche la fine dell'organicità politica e sociale tra professori, classi egemoni e studenti. Va realizzandosi la scolarizzazione di massa.

Oggi è giunto a compimento il travagliato e lungo spostamento dall'asse umanistico a quello tecnico-scientifico. Ma la componente professionalizzante è ancora sottovalutata, anche nello stesso ambito tecnico-scientifico (Greco, 2013). Gli studi sulla crisi del sistema scolastico come volano di mobilità sociale si susseguono (Almalaurea, 2018; Censis, 2018; OCSE, 2017). A partire dal 1994, con la cosiddetta seconda repubblica, mentre la cultura neoliberista avanza senza che l'UE cerchi alternative e va prevalendo l'antipolitica, gli insegnanti perdono una voce politica e si chiudono in difesa (Santamaita, 2010). Con l'attuale neoliberismo tornano modalità selettive, che si innestano confusamente su una scuola in crisi di finalità, mentre tramonta la scuola centralizzata di Stato e si va verso un'autonomia idealizzata come risolutoria di numerosi problemi, ma tutta da declinare in efficienti prassi. Resta un contesto segnato da importanti problemi, tra i quali vanno ricordati una nazionalizzazione fragile e imperfetta, con una perpetuazione dei disequilibri, sia territoriali, nord/sud, sia tra città e campagna, che di classe sociale. E il perdurante conflitto tra l'esigenza di educare e la paura di istruire (Capperucci & Piccioli, 2015; Galfré, 2017).

Obiettivo della ricerca

La ricerca si è posta l'obiettivo di esplorare le rappresentazioni delle problematiche attuali della scuola, con una particolare attenzione al crescente numero di alunni diagnosticati, presso un gruppo di insegnanti romani.

Metodologia

L'Analisi Emozionale del Testo

Tutte le fasi della ricerca, coerentemente con l'intento di esplorare simbolizzazioni emozionali condivise di un determinato tema presso un gruppo di insegnanti romani, hanno utilizzato l'AET, l'Analisi Emozionale del Testo (Carli & Paniccchia, 2002; Carli, Paniccchia, Giovagnoli, Carbone, & Bucci, 2016). L'AET ipotizza che le emozioni espresse nel linguaggio siano un organizzatore fondamentale della relazione. In questa ottica il linguaggio non è mai narrazione individuale, ma sempre organizzatore di rapporti. Di conseguenza non si analizzano sequenze, ma gli incontri, entro segmenti o unità elementari (u.e.) di testo, delle parole dense, ovvero dotate di un massimo di densità emozionale e un minimo di ambiguità di senso. Il loro senso emozionalmente denso è evidente anche quando la parola è astratta dal contesto del discorso.

Ad esempio: amore, fallimento, ambizione. Al contrario di parole come in, di, ogni. Ma anche di definire, seguire, ambito, ritenute non dense. Infatti la loro ambiguità è tale da richiedere il contesto del discorso perché il loro senso emozionale si definisca. Il ricercatore, supportato da un programma informatico¹, ottenuto un vocabolario completo del corpus, sceglie le parole dense scartando le altre. Attraverso l'analisi fattoriale delle corrispondenze multiple e l'analisi dei cluster si ottengono cluster di parole dense entro uno spazio fattoriale. L'interpretazione è retta dall'ipotesi che la co-occorrenza di parole dense entro le u.e. evidenzia il processo collusivo espresso dal testo. Il susseguirsi di 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 della dinamica collusiva che connota il tema in oggetto. I testi possono essere raccolti con scritti e interviste, individuali o di gruppo. La dinamica collusiva (emozionale ed inconscia) individuata è storicamente situata e caratterizza individui storicamente definiti, entro un contesto specifico. Con AET si è visto come le culture collusive cambino in funzione del contesto storico in cui sono iscritte. Per raccogliere corpus utili ai fini della ricerca, in ognuna delle fasi sono state effettuate delle interviste aperte, prima registrate, poi trascritte e raggruppate entro specifici corpus.

L'intervista aperta

Il contatto con gli intervistati, insegnanti della provincia di Roma, è stato preceduto da una telefonata. Il gruppo di ricerca è stato presentato come riferito a una cattedra di psicologia di Sapienza interessata alle questioni della scuola. L'intervistatore ha fatto una sola domanda, in seguito alla quale si è limitato a riprendere il discorso con le ultime parole pronunciate dall'intervistato nel caso di silenzi che facevano supporre che l'intervista si stesse chiudendo precocemente (veniva preannunciato che sarebbe durata mezz'ora circa). Questa era la domanda stimolo:

Faccio parte di un gruppo di ricerca coordinato da una cattedra di Psicologia della Sapienza che si occupa di problemi della scuola. Ci chiediamo come stia cambiando la scuola e quali siano oggi le questioni più rilevanti entro l'esperienza scolastica; pensiamo sia agli insegnanti, che agli allievi e alle loro famiglie. Siamo molto interessati alla sua opinione. Un'intervista di circa mezz'ora ci sarà molto utile. L'intervista è anonima, le chiedo di poter registrare perché il testo verrà analizzato. Con chi è interessato prevediamo incontri di restituzione dei dati della ricerca. Le chiedo dunque quali sono secondo lei oggi le questioni importanti della scuola. Ci dica della sua esperienza, cosa succede nella sua scuola.

Nota: qualora l'intervistato non proponesse, all'interno del suo discorso, la tematica della diagnosi, alla fine dell'intervista abbiamo rivolto un'ulteriore domanda:

Volevo anche chiederle che ne pensa del fatto che oggi, quando un alunno ha un problema, si tende a diagnosticarlo.

Il gruppo degli intervistati

¹ È stato utilizzato il software T-Lab, sviluppato da Franco Lancia (2004).

Per reclutare gli intervistati si è proceduto a cascata, partendo da alcuni contatti già in essere a cui si è chiesto di indicare possibili interlocutori che facevano parte delle proprie reti informali. Ne è risultato un gruppo di 82 persone le cui caratteristiche sono riportate in Tabella 1. Queste caratteristiche - il sesso degli intervistati, l'età (<30, 30-50, >50) e la scuola di appartenenza degli insegnanti (infanzia, primaria/secondaria di primo grado, superiore) – sono state considerate nell'analisi come variabili illustrative.

Tabella 1. *Le caratteristiche del gruppo degli intervistati (variabili illustrative)*

<i>Sesso</i>		
Maschi		Femmine
9		73
<i>Età</i>		
<30 anni	30-50 anni	>50 anni
5	52	25
<i>Scuola</i>		
Infanzia	Primaria/Secondaria	Superiore
22	34	26

I risultati

L'analisi ha prodotto uno spazio fattoriale (Figura 1) con quattro fattori all'interno del quale si collocano 5 cluster².

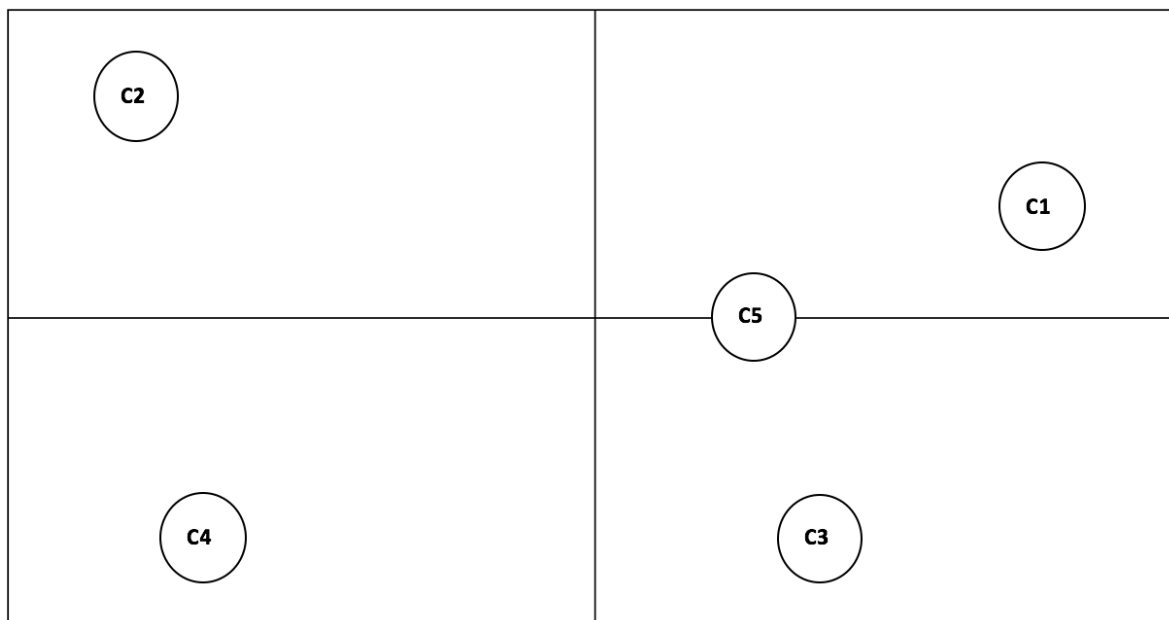


Figura 1. *Spazio fattoriale*

² L'immagine rappresenta soltanto i primi due fattori: il primo fattore è rappresentato dall'asse orizzontale, il secondo fattore dall'asse verticale. Terzo e quarto fattore sono da immaginarsi come altri due assi che intersecano il piano nel punto centrale, generando così uno spazio a 4 dimensioni. Il punto centrale dello spazio ne rappresenta il punto d'origine che divide ciascun fattore in due seminassi che culminano in due poli opposti: un polo positivo e un polo negativo.

La Tabella 2 riporta le coordinate fattoriali che indicano la posizione di ciascun cluster in relazione ai fattori³. Più alto è il valore della coordinata, più significativo è in termini statistici il rapporto tra il cluster e il fattore.

Tabella 2. *Rapporto cluster-fattori (coordinate dei centroidi)*

	<i>Fattore 1</i>	<i>Fattore 2</i>	<i>Fattore 3</i>	<i>Fattore 4</i>
Cluster 1	0.7588	0.3788	0.6465	-0.0052
Cluster 2	-0.6425	0.7296	-0.2203	0.2852
Cluster 3	0.3946	-0.4247	-0.3321	0.5810
Cluster 4	-0.5658	-0.4199	0.3351	-0.1652
Cluster 5	0.3202	0.0417	-0.5394	-0.6844

Sul primo fattore i Cluster 2 e 4 (polarità negativa) si contrappongono al C 1 (polarità positiva).

Sul secondo fattore il C 2 (polarità positiva) si contrappone ai C 3 e 4 (polarità negativa).

Sul terzo fattore il C 1 (polarità positiva) si contrappone al C 5 (polarità negativa).

Sul quarto fattore il C 3 (polarità positiva) si contrappone al C 5 (polarità negativa).

Dal punto di vista delle variabili illustrative:

il C 2 e il C 4 sono in rapporto con la variabile scuola superiore;

il C 1, il C 5 e il C 3 sono in rapporto con la scuola dell'infanzia.

La Tabella 3 riporta le parole dense che compongono ciascun cluster in ordine di Chi-quadro, che indica da un punto di vista statistico quanto è significativa l'occorrenza di ciascuna parola densa nelle u.e. di testo appartenenti al cluster. Più alto è il valore di Chi-quadro, più significativa è l'occorrenza della parola nel cluster.

Tabella 3. *Cluster di parole dense in ordine di Chi-quadro*

	<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>	<i>Cluster 5</i>				
maestra	798,5	studiare	484,6	genitore	1276,6	ragazzo	1604,8	bambino	1164,6
mamma	639,2	alunno	355,6	figli	615,0	docente	429,9	diagnosticare	353,8
casa	400,5	formazione	328,7	famiglia	594,3	inclusione	87,9	terapia	95,9
giocare	352,0	aggiornamento	145,1	collaborare	38,2	leggi	67,9	aiutare	72,9
infanzia	274,7	correre	142,2	accettare	36,8	esame	59,2	osservare	61,2
paura	119,3	didattico	137,7	delegare	29,6	collega	56,3	valutare	50,5
bambino	113,3	economia	91,3	educare	22,8	cultura	41,8	etichettare	42,4
papà	106,8	burocrazia	87,3	dura	19,3	produrre	32,2	handicap	35,5
bagno	78,9	ministero	87,0	insistere	18,7	disabile	31,6	autismo	34,5
supplenza	48,9	computer	79,7	divorzare	18,5	professore	30,5	intervenire	33,0
zitto	46,4	offrire	68,4	contestare	16,6	interrogare	29,1	gruppo	31,1
ricreazione	41,8	azienda	62,9	materno	16,0	bocciare	26,7	ASL	27,6
allontanare	35,2	soldo	60,7	spaventare	16,0	preside	26,6	disturbare	26,2
cadere	33,5			sbagliare	15,6	certificare	25,4	screening	24,4
disegnare	30,2			pretendere	14,1	approfittare	24,0	BES	16,4
vaccino	18,5			fallire	11,7				
bullismo	18,4								
giardino	18,3								
noia	17,2								
arginare	14,5								

³ In grassetto sono evidenziate le relazioni cluster-fattore più significative.

Analisi del piano fattoriale

Il piano fattoriale, come abbiamo detto, presenta cinque cluster e quattro fattori.

Il primo fattore differenzia i C 2 e C 4 (polarità negativa) dal C 1 (polarità positiva).

Commentiamo prima il C 2 e il C 4, entrambi in rapporto con la variabile “scuola superiore”.

Cluster 2. Le prime cinque parole dense sono *studiare, alunno, formazione, aggiornamento, correre*. *Studiare*: applicarsi a un apprendimento, ingegnarsi per conseguire uno scopo. *Alunno*: da *alĕre*, nutrire; chi è allevato ed educato da persona diversa dai genitori, chi frequenta una scuola⁴. L'alunno da educare caratterizza il cluster; non ci sono studenti. *Formazione*: dare forma; sviluppo mentale e fisico della persona. Perseguire scopi e competenze, da un lato, venire educati, allevati dall'altro evocano le due finalità della scuola. All'esigenza di educare corrisponde la paura di istruire, ci dice Galfré (2017). Segue *aggiornamento*: fare in modo che qualcosa risponda alle esigenze presenti. L'aggiornamento completa competenze presenti con tecniche o contenuti. La formazione è contestualizzata, integrata con le finalità e gli obiettivi del contesto (Carli & Paniccchia, 1999). Gli insegnanti qualche volta si aggiornano, quasi mai si formano (Betti, 2016; Miur, 2013; Santamaita, 2010). Segue *correre*. La scuola non si ferma a pensare al suo funzionamento. Ciò che si fa è una sequenza di agiti. Si corre entro un vissuto di obbligo, di adempimenti. Segue *didattica*: i metodi di insegnamento. Nella storia della scuola, la formazione alla didattica è un'assenza persistente. Subito dopo troviamo le parole *economia, ministero, burocrazia*. Alla formazione, e specificamente a quella alla didattica si contrappone un vissuto di vincoli. I vincoli dell'economia, del ministero, della burocrazia. Segue *computer*; la domanda di aggiornamento più presente negli insegnanti è nei confronti delle nuove tecnologie (Miur, 2013). Sembra si sentano tagliati fuori dalla contemporaneità. Segue *offrire*, proporre cosa che si ritiene utile o gradita. Ma le parole successive sono *azienda e soldo*. Anche qui arriva la sconfirma. Come ci si può offrire, o offrire ad altri qualcosa, entro una logica aziendalista attenta al soldo, al danaro chiamato col nome più vile? La cultura del C 2 è quella di insegnanti mortificati, presi da adempimenti entro una routine stancante e senza obiettivi. C'è però una domanda, di essere in rapporto con una contemporaneità che sfugge.

Cluster 4. Anch'esso, come il C 2, situato sulla polarità negativa del primo fattore. C 4 e C 2, al tempo stesso, sono contrapposti tra loro sul secondo fattore. Le prime cinque parole sono *ragazzo, docente, inclusione, leggi, esame*. Consideriamo la parola *ragazzo*. Nel C 2 c'è l'alunno; prevale l'educare sull'istruire. Nel C 4 non ci sono né studenti, né alunni. Ci sono ragazzi. La parola indica sia giovinezza, che subordinazione. L'etimo rimanda all'arabo raqqās, fattorino, corriere. Ruoli “bassi”, entro la gerarchia dei lavori. Viene chiamato ragazzo anche un adulto, se simbolizzato come subordinato. Segue *docente*, il responsabile dell'insegnamento. Si delinea una coppia sbilenco: al docente corrisponde un immaturo subordinato. Più in basso troviamo le parole *professore, preside*; per i giovani nel cluster ci sarà solo un'altra parola diversa da *ragazzo*: *disabile*. Con la parola *ragazzo* si ricorda uno stato che oggi rischia, per molti giovani, di divenire imperituro. Ricordiamo il divario generazionale di cui parlano gli economisti: le mete considerate proprie dell'età adulta non saranno perseguite dagli emarginati giovani d'oggi (Fondazione Bruno Visentini, 2017). Disabili e ragazzi si confondono, nell'emozionalità di questa cultura. Segue *inclusione*: inserire qualcosa o qualcuno in una serie, in una successione ordinata e continua di elementi dello stesso genere. Rimanda all'obbligo di includere tutti, fondato sui diritti della persona. La parola successiva in effetti è *leggi*. Con l'uso del termine inclusione a livello internazionale, si intendeva uniformare i diversi paesi entro un'unica modalità di intenderlo. Ma i significati continuano a divergere (D'Alessio, 2013; Medeghini, 2013) e le culture non cambiano imponendo di cambiare le parole (Biscioni, 2015; D'Alessio, 2012; Flamini & Pellicciari, 2015; Garel, 2010; Vadalà, Medeghini, & D'Alessio, 2013). Segue *esame*. Di fatto, il docente continua a confrontare i ragazzi con una norma (più in basso troviamo *interrogare, bocciare*). Nella scuola italiana la didattica frontale, la valutazione uno per uno con criteri standardizzati continua a prevalere (Miur, 2013). Il disabile con la sua *certificazione*, con le sue differenze incrina questo potere valutativo. Segue la parola *approfittare*: ricavare profitto, approfittare delle circostanze. Il disabile con il suo diritto all'inclusione elude il sistema di valutazione. Nel cluster ci sono anche parole come *collega*,

⁴ L'etimologia delle parole dense fa riferimento al vocabolario Treccani online (www.treccani.it).

cultura, produrre, che rimandano a vissuti di condivisione e produzione di cultura, ma la “tradizione” della valutazione normativa e l’inclusione come obbligo a cui si dà riposta adempitiva ne impediscono lo sviluppo.

Vediamo ora la contrapposizione tra C 2 e C 4 sul secondo fattore. Nel C 2 si è in rapporto con un “alto”: il ministero. Vengono alla mente le riforme imposte “dall’alto”. Nel C 4 si è in rapporto con un “basso”: il ragazzo e il disabile; entrambi con il diritto di essere inclusi. Il ragazzo, il disabile, vanno assimilati, omologati al sistema scolastico. In entrambi i cluster, per due vie diverse, il sistema scolastico implode in una routine adempitiva.

Commentiamo ora il C 1, il C 3 e il C 5. Tutti in rapporto alla variabile illustrativa “scuola dell’infanzia”.

Cluster 1. Sulla polarità positiva del primo fattore, opposto al C 2 e al C 4. Le prime sei parole, *maestra, mamma, casa, giocare, infanzia, bambino*, rimandano all’infanzia; tra casa e scuola, mamma e maestra c’è sovrapposizione. Viene alla mente la continuità tra scuola e famiglia che caratterizza, o per meglio dire caratterizzava, la prima fase del percorso scolastico. È la fase in cui si pensa che a buon diritto l’educazione prevalga sulla formazione. Quella a lungo presidiata dalla Chiesa. Si può anche ricordare la lunga separazione della carriera dei maestri da quella dei professori (Betti, 2016; Capperucci & Piccioli, 2015; Santoni Rugiu, 2007). La parola successiva è *paura*, il senso di smarrimento e di ansia di fronte a un pericolo reale o immaginario. La paura è l’emozione dove per antonomasia si perde il confine tra realtà esterna e vissuto. Seguono parole che evocano la perdita di controllo nei confronti dei bambini. *Bagno, supplenza, ricreazione, allontanare, cadere, bullismo, giardino* sono cesure rispetto al progredire controllato degli eventi scolastici. Andare al bagno significa per la maestra accompagnare il bambino perdendo il controllo della classe; nella ricreazione i bambini prendono iniziative; il giardino è pieno di pericoli, come allontanarsi, cadere; le supplenze evocano la discontinuità delle relazioni. *Arginare, arrampicare, bullismo* dicono del timore che suscitano nelle maestre, che debbono limitarli, arginarli, i pericolosi movimenti dei bambini, la loro violenza. C’è paura dei genitori incombenti: la *mamma* e il *papà*, con le loro questioni. I *vaccini* rimandano ai genitori no vax, al clima di perdita fiducia nella scuola. Le famiglie ancora pretendono continuità tra famiglia e scuola, ma la scuola non può più, per molteplici motivi, rispondere alla pretesa. La paura è l’anticamera dell’impotenza con i bambini e i genitori. Le parole *zitto, disegnare, arginare* evocano attività scolastiche associate al controllo. La parola *noia* caratterizza ulteriormente questi rapporti di controllo e paura: sembra mancare un motivo per stare insieme, la competenza a trattare con i bambini.

Cluster 3. Il C 3 parla della relazione con la famiglia. Le prime sette parole sono *genitore, figli, famiglia, collaborare, accettare, delegare, educare*. Segue *dura*: resistente, che non cede alla pressione, che non si lascia scalfire, penetrare. La collaborazione si scontra con un ostacolo che non cede. Non cede la scuola, e non cede la famiglia. Seguono *insistere, divorziare, contestare, spaventare, sbagliare, pretendere, fallire*. Appare un conflitto intenso, aperto, tra scuola e famiglie. Le famiglie non sanno collaborare ed educare, perché sfasciate, non nella norma. Ma il divorzio riguarda anche scuola e famiglia, che oggi si separano conflittualmente, dopo un passato di unione. *Contestare* e *materno* chiariscono come tale contrapposizione prende forma: la questione sembra essere come scuola e famiglia devono occuparsi dell’alunno-figlio.

Cluster 5. Il C 5, contrapposto sul terzo fattore al C 1 e sul quarto fattore al C 3, è centrato sulla cultura diagnostica. Dalle parole dense *bambino, diagnosticare, terapia, aiutare, osservare, valutare, etichettare, handicap, autismo, intervenire, ASL, screening, BES*, emerge la medicalizzazione del rapporto. Il cluster non ha nulla a che fare con la scuola, con la formazione, con l’essere insegnante. L’unico verbo che non rimandi immediatamente alla prassi diagnostica è *aiutare*. La parola *gruppo* può indicare la classe cui si contrappone l’individuo *diagnosticato* vissuto come *disturbante*. In questo cluster, contrapposto ai conflittuali C 1 e C 3, non si parla di conflitto: il conflitto è neutralizzato dalla presenza della diagnosi. Il C 5 è il cluster della diagnosi. E con essa, di un percorso medicalizzato che appare scisso dal sistema scolastico. Ha una sua logica, delle sue tecniche, che nulla hanno a che fare con la scuola, con l’apprendimento, con l’integrazione. Troviamo la conferma di tante esperienze di uscite dalla classe, di spazi separati per i diagnosticati. Intanto le diagnosi crescono. Nel 2015 rispetto a dieci anni prima l’incremento dei diagnosticati è quasi del 40%. (Miur, 2015). Nel 2017 il loro numero continua a crescere (Istat, 2018).

Una sintesi dello spazio fattoriale

Il primo fattore parla del difficile rapporto attuale tra la scuola e i suoi interlocutori: alunni e famiglia. Da un lato troviamo il C 2 e il C 4, rappresentativi della cultura scolastica che ha in qualche modo incluso, assimilato i propri allievi, si è “liberata” delle famiglie, ed è presa da una routine autoriferita. La variabile illustrativa associata è “scuole superiori”. Dall’altro lato, c’è il C 1, dove la scuola incontra per la prima volta i suoi alunni e le loro famiglie. Qui la variabile illustrativa è “scuola dell’infanzia”. Le relazioni sono altamente conflittuali, caratterizzate dalla paura degli insegnanti verso i piccoli allievi, pericolosi nella loro imprevedibilità non domata, e verso i genitori con le loro pretese incombenti.

Entro la progressiva conquista della routine autoriferita, cresce la cultura del controllo, che esordisce nella scuola dell’infanzia, e che si esprime nella secondaria superiore nel conquistato potere valutante e procedurale della scuola, dove inclusione significa proprio ciò che la lingua italiana intende dire con la parola: assimilazione all’esistente.

Sul secondo fattore la conquista del conformismo scolastico si articola in differenze. Agli adempimenti burocratici del C 2, che è il cluster dove l’autocentratura trova il maggiore compimento, si contrappongono la routine scolastica inclusiva (C 4), e il conflitto con le famiglie (C 3).

Con il terzo e quarto fattore capiamo la funzione della diagnosi. All’ingresso nel sistema scolastico, l’intervento diagnostico sembra risolvere la crisi dell’inserimento dei nuovi allievi. Sul terzo fattore, la paura che gli insegnanti provano degli alunni non ancora inclusi nella routine scolastica (C 1) si contrappone alla diagnosi che riconduce a conformità (C 5). Sul quarto fattore, al conflitto con le famiglie (C 3) si contrappone – ancora una volta – la cultura diagnostica che riorganizza un condiviso conformismo tra scuola e famiglia (C 5). La diagnosi “seda” la conflittualità e assume la funzione di un nuovo conformismo, alternativo a quello perduto, che era garantito dalla continuità culturale tra scuola dell’infanzia e famiglie.

Ma con il crescere degli alunni, i diagnosticati si presentano come un ostacolo alla routine valutante della scuola. Le speranze di assimilazione si scontrano con l’irriducibilità delle differenze, non solo degli alunni diagnosticati, ma anche degli altri.

Conclusioni

Il primo fattore parla della progressiva assimilazione degli allievi al funzionamento del sistema scolastico; ai due poli troviamo la scuola dell’infanzia e quella superiore. Mancano i gradi scolastici intermedi. La cultura scolastica è autocentrata: o si è dentro, o si è fuori. C’è una sottolineatura dell’ingresso conflittuale, e un silenzio sull’uscita, sul futuro che la scuola permette di progettare.

L’ingresso è caratterizzato dalla paura che fanno i nuovi allievi nella loro pericolosità ancora non domata. Poi c’è la routine, che dopo le turbolenze dell’ingresso, va “di corsa”, in una sequenza di azioni urgenti che saturano il tempo a disposizione ed eludono la comprensione di quanto si va facendo come adempimento. Nella routine gli interlocutori sono una burocrazia controllante, che obbliga, e degli allievi da controllare, da assimilare. C’è silenzio sull’apprendimento. L’educazione, intesa come assimilazione a regole previste, prevale sulla formazione. Sembrerebbe che la scuola pubblica si ripeta dai suoi esordi a oggi uguale a se stessa, nonostante le riforme, i profondi cambiamenti politici e culturali, le esperienze degli anni Sessanta e Settanta.

Ma il conflitto all’ingresso, nella sua turbolenza solo apparentemente sedata dalla diagnosi, segnala una nuova discontinuità tra scuola e società. Nei dati della ricerca le risorse vanno cercate nei fallimenti collusivi. Se in un’organizzazione, in un sistema sociale, non consideriamo le disfunzioni come errori da correggere ma ne riconosciamo la portata informativa, possiamo rintracciarvi linee di sviluppo.

Partiamo dal C 2 della routine affannata e obbligante, controllata dalla burocrazia. Questo vissuto nega le opportunità, sia pure complesse da realizzare, che la scuola può avere dalla nuova autonomia. È un vissuto volto a mantenere uno status quo emozionale, come spesso accade quando c’è un persecutore. Ci si lamenta, ci si preoccupa; ma il lamento è un’emozione che promuove impotenza. Chi si lamenta vuole provocare l’intervento di altri, cui attribuisce potere sulla situazione di cui si lamenta. Ma al contempo prevede che colui cui attribuisce potere, fallirà in ogni tentativo di risposta. Il cluster presenta una cultura problematica; ricorderemo però che c’è una potenziale domanda di diminuire la distanza tra gli intervistati e la contemporaneità.

Nel C 4, per quanto ridotti a ragazzi, c’è la risorsa degli allievi. Con la difficoltà di omologarli rappresentata dai diagnosticati. Questa è la funzione dei diagnosticati nella scuola: ricordare che l’omologazione è impossibile: per loro, per gli altri studenti, per gli stessi insegnanti.

Poi ci sono il C 1 e il C 3, i più interessanti, dove il problema è aperto perché il conflitto è vivo ed è con i potenziali committenti della scuola. Nel rapporto con la famiglia l’autocentratura della scuola può rompersi. Il conflitto tra pubblico e privato è ben rappresentato dal rapporto tra Stato e famiglie; in Italia è stato a lungo mediato dalla Chiesa, o riassunto nel più ampio conflitto tra cattolici e non cattolici. Oggi che Chiesa, Stato,

famiglia sono in profondo mutamento, il conflitto appare non come differenza di posizioni, ma come aggressione reciproca. A questo si aggiunge l'annoso conflitto tra famiglie con un figlio diagnosticato e servizi, ovvero tra persone con problemi e la tecnicità autocentrata dei servizi, non in grado di creare committenza nelle famiglie. Una ricerca ha mostrato come famiglie con un figlio diagnosticato si sentano dipendenti da servizi, sia pubblici che privati, vissuti come autocentrati sulla tecnicità sanitaria, incapaci cogliere una loro committenza. Alla fine la famiglia si ritrova da sola, con il problema irrisolto. La scuola è l'unico importante servizio non sanitario presente nella vita di queste famiglie, il solo con finalità di socializzazione, che però si concludono senza prospettive con la fine della scuola (Paniccchia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014). La rilevanza della committenza delle famiglie emerge in un'altra ricerca, che interpellava alunni con diagnosi, loro familiari e operatori scolastici con ogni tipo di ruolo sulle funzioni integrative della scuola. È emerso che nei vari interpellati c'era soddisfazione per il servizio scolastico solo dove si riconoscesse la committenza delle famiglie. Committenza che propone un profondo cambiamento della cultura scolastica, abituata a procedere sulla base del solo mandato sociale, per grandi finalità presupposte, senza tradurlo in specifici obiettivi contestualizzati e condivisi con l'utenza, alunni e famiglie (Carli et al., 2015). L'autonomia della scuola potrebbe operare in questa direzione, va fatto qualcosa per accompagnare questo cambiamento culturale. Il piano fattoriale non parla di futuro, della funzione della scuola nel delinearlo. Gli intervistatori hanno riferito di aver incontrato persone che avevano molto da dire, e che spesso hanno parlato ben più della mezz'ora prevista. Nelle singole interviste, gli insegnanti non mancano di considerazioni sul futuro e altri temi rilevanti, come la perdita del sentimento che la scuola dia competenze importanti, utili. Come interpretare l'assenza di questi temi nel piano fattoriale? Non c'è una co-occorrenza di parole dense per evocarli: gli insegnanti non condividono codici emozionali e categorie su queste tematiche. Ricerche come questa che abbiamo presentato intendono rispondere a questa assenza. Cerchiamo una maggiore conoscenza del problema da condividere, pubblicare, discutere. Cerchiamo nuove ipotesi, quindi criteri e modelli, per leggere come informazioni i fallimenti collusivi, le disfunzioni presenti nella scuola attuale. Abbiamo proceduto intervistando un gruppo di famiglie sul servizio scolastico, per effettuare un confronto tra culture; stiamo elaborando i dati di questa ulteriore ricerca.

Bibliografia

- ADI (2019). *Atti del seminario internazionale ADI 2019* [Report of the ADI 2019 international seminar]. Retrieved from <http://adiscuola.it/publicazioni/concluso-il-seminario-internazionale-adi-2019>
- Almalaurea (2018). *XX Indagine Condizione occupazionale dei Laureati 2017: Sintesi del Rapporto 2018* [Analysis of the Graduates' 2017 Employment Survey: Summary of the Report 2018]. Retrieved from <https://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2017>
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: Il punto di vista della scuola [The perception of the quality of inclusive processes: The school's point of view]. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Students with disabilities in the Italian school: Budget and proposals]. Trento: Erickson.
- Betti, C. (2016). Maestre e maestri: Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio [Teachers and teachers: Historiographical paths from the second post-war to the new millennium]. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (12), 79-96. doi: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/1387>
- Biscioni, S. (2015). *Teste e colli: Cronache dell'istruzione ai tempi della Buona Scuola* [Heads and necks: Chronicles of education at the time of Buona Scuola]. Retrieved from http://www.lavoroculturale.org/wp-content/uploads/2015/03/Teste-e-colli_libro.pdf
- Bisogni, F., Maldese, P.P., Manieri, S., Marchetti, G., Mastroianni, C., Policelli, S., ... Paniccchia, R.M. (2016). L'intervento psicologico clinico con ragazzi in età evolutiva: Le culture dell'adempimento e della diagnosi [The clinical psychology intervention with children in developmental age: The cultures of obligation and diagnosis]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 19-33. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione* [Requiem for school? Rethinking the future of education]. Bologna: Il Mulino.

- Caniglia, E. (2018). *Neurodiversità: Per una sociologia dell'autismo, dell'ADHD e dei disturbi dell'apprendimento* [Neurodiversity: For a sociology of autism, ADHD and learning disabilities]. Milano: Meltemi.
- 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: Franco Angeli.
- Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [Diagnose or Intervene]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Carli, R., Dolcetti, F., Giovagnoli, F., Gurrieri, R., & Paniccchia, 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 della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 16-32. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni* [Psychosociology of organizations and institutions]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The Emotional Text Analysis: A psychological tool for reading texts and discourses]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand: Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola – Terza indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* [Italian teachers: how the way of schooling changes: Third survey by the IARD institute on living and working conditions in the Italian school]. Bologna: Il Mulino.
- Censis (2018). *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese* [52nd Report on the social situation of the country]. Retrieved from <http://www.censis.it/rapporto-annuale/52%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2018-0>
- Coordinamento Genitori Democratici (2018). *Riflessioni sul rapporto scuola-famiglia* [Reflections on the school-family relationship]. Retrieved from <http://www.genitoridemocratici.it/2018/04/22/riflessioni-sul-rapporto-scuola-famiglia-articolo-apparso-pedagogika>
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia [Criticality and opportunity of professional development of the teacher in the first years of his career in Italy]. *Formazione e Insegnamento*, 9(3), 43-58.
- Crivellari, C. (2004). *Professori nella scuola di massa: Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria* [Teachers in the mass school. From the crisis of the role to the university education]. Roma: Armando Editore.
- D'Alessio, S. (2012). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia: Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies [The regulations on special educational needs in Europe and in Italy: Towards an inclusive education? The Disability Studies Perspective]. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e BES* (pp. 217-244). Roma: Anicia Edizioni.
- D'Alessio, S. (2013). Editoriale [Editorial]. *Italian Journal of Disability*, 1(1), 5-20. Retrieved from http://www.edizionianicia.it/docs/Rivista_Vol1_N1.pdf
- Dal Passo, F. (2017). Storia della scuola e dell'università in Italia (1848/2017) [History of the school and university in Italy (1848/2017)]. In F. Dal Passo, & A. Laurenti (Eds.), *La scuola italiana: Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi* (pp. 15-228). Aprilia: Novalogos Ortica editrice.
- De Fort, E. (2002). Storie di scuole, storia della scuola: Sviluppi e tendenze della storiografia [Stories of schools, school history: Developments and trends in historiography]. In M. T. Segal (Ed.), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica* (pp. 31-70). Portogruaro: Ediclio.

- Di Nuovo, S. (2018). *Alunni speciali, bisogni speciali* [Special students, special needs]. Bologna: Il Mulino.
- Disal (2019). *Il difficile dialogo tra scuola e famiglia: Il parere del CSPI* [The difficult dialogue between school and family: the opinion of the CSPI]. Retrieved from <https://www.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=27459>
- Flamini, S., & Pellicciari, M. (2015). *Pratiche di standardizzazione e medicalizzazione dell'apprendimento: Un'indagine antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)* [Practices of standardization and medicalization of learning: An anthropological survey on the issue of Specific Learning Disorders]. Retrieved from https://www.academia.edu/21733063/Pratiche_di_standardizzazione_e_medicalizzazione_dell_apprendimento._Un_indagine_antropologica_sulla_questione_dei_Disturbi_specifici_di_apprendimento
- Fondazione Bruno Visentini (2017). *Il Divario Generazionale tra conflitti e solidarietà: Vincoli, norme, opportunità: generazioni al confronto* [The Generational Gap Between Conflict and Solidarity: Constraints, norms, opportunities: generations in comparison]. Viterbo: Dialoghi Editore.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola: A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia* [School evaluation: What is it for and why it is necessary for Italy]. Roma-Bari: Laterza.
- Furedi, F. (2005). *Il nuovo conformismo: Troppa psicologia nella vita quotidiana* [Therapy Culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age]. Milano: Feltrinelli (Original work published 2004).
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento* [Everyone to school! Education in twentieth-century Italy]. Carocci: Roma.
- Garel, J.P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre [From school integration to inclusive education: from one standardization to another]. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165. Retrieved from <https://journals.openedition.org/jda>
- Gasperi, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: Problemi e prospettive in ottica inclusiva [The specialized support teacher: Problems and perspectives in an inclusive perspective]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), 27-42. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1920>
- Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccia, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. doi: 10.14645/RPC.2015.1.558
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? [What evolution to support? The specialized support teacher as a technician of pedagogical mediation and indirect paths?]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 56-66. Retrieved from: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes>
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola: Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? [The risks of medicalization in the school: Clinical-therapeutic or pedagogical paradigm?]. *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47. Retrieved from http://campus.unibo.it/174482/1/ED_9_2015.pdf
- Greco, P. (2013). La nascita della scuola media unica [The birth of the middle school]. *PRISTEM/Storia*, 32-33, 1-24. Retrieved from <http://matematica.unibocconi.it/articoli/la-nascita-della-scuola-media-unica>
- Gremigni, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi: I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio* [Teachers yesterday and today: Italian teachers between precariousness, alienation and loss of prestige]. Milano: Franco Angeli.
- Hinshaw, S.P., & Richard, M. (2014). *The ADHD Explosion: Myths, Medication, Money, and Today's Push for Performance*. New York: Oxford University Press.
- Ianes, D. (2013). *Bisogni educativi speciali su base ICF: Un passo verso la scuola inclusiva* [Special educational needs on an ICF basis: A step towards inclusive education]. Retrieved from https://integrazioneinclusion.files.wordpress.com/2013/04/bisogni-educativi-speciali_ianes.pdf

- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2012). *ADHD a scuola: Strategie efficaci per gli insegnanti* [ADHD at school: Effective strategies for teachers]. Trento: Erikson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8* [Students with BES-Special Educational Needs: Operational guidelines to promote school inclusion on the basis of Ministerial Decree 27/12/2012 and CM n. 8]. Trento: Erikson.
- INDIRE (2015). *Gli insegnanti in Europa e in Italia: Contesto demografico, formazione e stipendi* [Teachers in Europe and Italy: Demographic context, training and salaries]. Retrieved from <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Gli-insegnanti-in-Europa-e-in-Italia-2.pdf>
- Istat (2018). *Principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2017/2018* [Main data on students with disabilities for the school year 2017/2018]. Retrieved from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB* [Text analysis tools. Introduction to the use of T-LAB]. Milano: Franco Angeli.
- Laurenti, A. (2017). La formazione e la carriera dei docenti dalla Riforma Berlinguer al FIT (1997/2017) [Training and career of teachers from the Berlinguer Reform to FIT (1997/2017)]. In F. Dal Passo, & A. Laurenti (Eds.), *La scuola italiana: Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi* (pp. 254-366). Apriola: Novalogos Ortica editrice.
- Lodolo D'Oria, V., Pecori Giraldi, F., Vitello, A., Cantoni, S., Cattaneo, G., Vanoli, C., ... Frigoli, P. (2002). Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti? [What correlation between psychiatric pathology and the phenomenon of burnout in teachers?]. *"Difesa Sociale" dell'Istituto Italiano di Medicina Sociale*, 4, 27-42. https://www.researchgate.net/publication/255634887_Quale_correlazione_tra_patologia_psichiatrica_e_fenomeno_del_burnout_negli_insegnanti
- Medeghini, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell'Inclusione e dello spazio comune [Rights from an inclusive perspective and the notion of common space]. *Italian Journal of Disability Studies*, 1, 93-108. Retrieved from: www.edizionilancia.it
- Merlo, G. (2015). *Minori con disabilità: Integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale* [Minors with disabilities: School integration, special schools, management, local welfare]. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Miur (2013). *TALIS 2013 Italia: Guida alla lettura del rapporto internazionale OCSE Teaching and Learning International Survey* [TALIS 2013 Italy: Guide to reading the international OCSE Teaching and Learning International Survey report]. Retrieved from www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf
- Miur (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* [Guidelines for the reception and integration of foreign students]. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf
- Miur (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2014/2015* [The school integration of students with disabilities a.s. 2014/2015]. 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* [Focus "Anticipation on the main data of the state school" School Year 2017/2018]. 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. Approvato nell'Assemblea plenaria del 27/03/2019* [Higher Council of Education: Expression of independent opinion on Relationship between School/Family/Society. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/04/Parere-CSPI.pdf>

- Muratori, F., Narzisi, A., & Cioni, G. (2011). Attualità nell'individuazione precoce dei disturbi della vita mentale: L'autismo come esempio [Topicality in the early identification of disorders of mental life: Autism as an example]. *Prospettive in pediatria*, 41(163), 135-142.
- Novara, D. (2018). *Cambiare la scuola si può: Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace* [You can change school: A new method for teachers and parents, for an education that is finally effective]. Milano: Rizzoli.
- OCSE (2017). *Rapporto Economico OCSE: Italia Febbraio 2017* [OCSE Economic Report: Italy February 2017]. Retrieved from <https://www.oecd.org/eco/surveys/italy-2017-OECD-economic-survey-overview-italian.pdf>
- Pajno, A. (2018). *Consiglio di Stato: Inaugurazione anno giudiziario 2018* [Council of State: Judicial year inauguration, 2018]. Retrieved from www.dirittoegiustizia.it/allegati/PP_AMM_18InaugurazioneAnnoGiudiziario_s.pdf
- 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 www.rivistadipsicologiaclinica.it
- 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 www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Paniccia, R.M. (2013). Disabilità: La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi [Disability: The demand addressed to psychology through reports of young psychologists]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 80-87. Retrieved from: www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (2014). Families with a child with a disability: The expectations toward services and psychology. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 84-107. doi: 10.14645/RPC.2014.2.514
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Plamper, J. (2018). *Storia delle emozioni* [The history of emotions] (S. Leonardi, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 2015).
- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola: Dalla scuola al sistema formativo* [History of the school: From the school to the training system,]. Milano: Mondadori.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Maestre e maestri* [Teachers and teachers]. Roma: Carocci.
- Servizio Studi della Camera dei Deputati (2018). *L'integrazione scolastica dei minori stranieri* [The scholastic integration of foreign minors]. Retrieved from <http://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>
- Stella, G. (2016). *Tutta un'altra scuola! Quella di oggi ha i giorni contati* [Another school! Today's school is over]. Firenze-Milano: Giunti Editore.
- Tamaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: Un Leitmotiv [Teacher training and recruitment systems: A Leitmotiv]. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 19, 53-67. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2545>
- Vadalà, G., Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie: Vers une prospective inclusive [Critical analysis of the school integration process in Italy: Towards an inclusive perspective]. In J. M. Perez & T. Assude (Eds.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 29-46). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Venerosi, A., Scattoni, M.L., & Chiarotti, F. (2013). Strumenti per la sorveglianza e la presa in carico dei soggetti autistici: Il ruolo dei pediatri nel riconoscimento precoce [Tools to identify children with

suspected autism spectrum disorders: The role of paediatricians in early recognition]. *Rapporti ISTISAN* 16/24, 1-63. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/332402770_16_24_web