

## The Specialist Assistance at school during lockdown for Coronavirus: From diagnosis to group

*Eleonora Ponzetti\*, Simone Valentini\**

### *Abstract*

In this article we reflect about integration as a methodological target of the Specialist Assistance (SA), reporting two work experiences with cases of disability or social distress. We will talk about a high school in Rome and another one in province of Rome: different contexts that intend SA in a different way, in response to their cultural specificities. We will focus on objectives that we pursue, remembering a psychoanalytic method and an integrative function of the SA to guide the intervention. In our intervention with the students, the desire to learning is central, not seen as an individual characteristic, but as a formative relationship.

In dealing with disability or social distress at school, a relational model frequently used is the individual learning model: one is more or less "good" – individually – in various learnings; an alternative is the learning to do well, to achieve excellent results together with other ones. Learning to do well is a relational competence, not individual. We propose the group conducted in a psychoanalytic perspective as an integrational methodology, able to develop that competence.

These experiences we are reporting are collocated in the school closing period of the sanitary emergency Covid-19, started in the 23 of February 2020 and still ongoing while we're writing; the reorganization of the SA service is related to the competence to establish settings of clinical psychological intervention.

*Keywords:* inclusion; disability; Specialist Assistance; psychoanalysis; learning group.

---

\* Clinical Psychologist, PsyD student in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand.  
E-mail: [ele.ponzetti@gmail.com](mailto:ele.ponzetti@gmail.com); [simone.valentini1@gmail.com](mailto:simone.valentini1@gmail.com)

Ponzetti, E., & Valentini, S. (2020). L'Assistenza Specialistica a scuola durante il lockdown Coronavirus: Dalla diagnosi al gruppo [The Specialist Assistance at school during lockdown for Coronavirus: From diagnosis to group]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 8(1), 33-44. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

## L'Assistenza Specialistica a scuola durante il lockdown Coronavirus: Dalla diagnosi al gruppo

*Eleonora Ponzetti\*, Simone Valentini\**

### *Abstract*

In questo articolo riflettiamo sull'integrazione quale obiettivo metodologico dell'Assistenza Specialistica (AS), resocontando due esperienze lavorative con casi di disabilità o disagio sociale. Parleremo di un Liceo classico di Roma e di un Istituto superiore professionale in provincia di Roma: contesti diversi, che intendono l'AS in modo diverso, in risposta alle loro specificità culturali.

Ci soffermeremo sugli obiettivi che perseguiamo, tenendo a mente un metodo psicoanalitico e la funzione integrativa dell'AS come orientanti l'intervento. Nel nostro intervento con gli studenti, è centrale il desiderio di apprendere, visto non come caratteristica individuale, ma come relazione formativa.

Nell'occuparsi della disabilità o del disagio sociale a scuola, un modello relazionale frequentemente agito è quello per il quale l'apprendimento è individuale: si è più o meno "bravi" – individualmente – nei vari apprendimenti; un'alternativa è l'apprendimento a fare bene, a perseguire risultati eccellenti insieme ad altri. L'apprendimento a fare bene è una competenza relazionale, non individuale. Proponiamo il gruppo condotto in un'ottica psicoanalitica come una metodologia integrativa, capace di sviluppare tale competenza.

Le esperienze di cui resocontiamo si collocano nel periodo di chiusura scolastica per l'emergenza sanitaria Covid-19, iniziata il 23 febbraio 2020 e ancora in corso quando scriviamo; la riorganizzazione del servizio di AS che ne è conseguita è in rapporto con la competenza a istituire setting di intervento psicologico clinico.

*Parole chiave:* inclusione; disabilità; Assistenza Specialistica; psicoanalisi; gruppo di apprendimento.

---

\* Psicologi clinici, Specializzandi in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda.  
E-mail: [ele.ponzetti@gmail.com](mailto:ele.ponzetti@gmail.com); [simone.valentini1@gmail.com](mailto:simone.valentini1@gmail.com)

## *Il mandato sociale dell'inclusione a scuola*

Parleremo di integrazione scolastica e della funzione dell'Assistenza Specialistica (AS), resocontando due casi che fanno riferimento a contesti diversi: un Liceo e un Istituto professionale, il primo a Roma, il secondo nella provincia.

Ricordiamo che l'AS viene attivata nei casi certificati di disabilità, DSA e BES<sup>1</sup>. Secondo la Regione Lazio, posto che: "l'Istituzione Scolastica/Formativa deve assicurare ad ogni individuo giusti spazi di socializzazione e le occasioni per sviluppare le proprie potenzialità, sia in termini di apprendimento, che di autonomia, comunicazione e di relazione" (Regione Lazio, 2019, p. 3).

L'Assistente Specialistico è una figura funzionale ai processi di apprendimento e all'inclusione dell'alunno con disabilità o in condizioni di svantaggio ed interviene per potenziare le capacità dello studente in ambiti quali l'autonomia e la gestione degli aspetti cognitivi e relazionali. Pertanto interviene in un'ottica non assistenzialistica rispetto al deficit, ma rivolta allo sviluppo di competenze dell'alunno e di tutti coloro che sono implicati nei processi scolastici per l'inclusione. L'Assistente Specialistico integra la propria attività con quella di altre figure (docenti curricolari, insegnanti di sostegno e personale ATA), non sovrapponendo compiti e funzioni, ma valorizzando i diversi ambiti di competenza (Regione Lazio, 2019, p. 10).

Qualche dato sulla situazione attuale nella scuola ci aiuta a collocare storicamente il mandato di Assistenza Specialistica: crescono le diagnosi, tra cui quelle di deficit intellettivo in assoluta maggioranza, e sono molto più presenti negli Istituti professionali, tradizionalmente dedicati alla popolazione di studenti meno acculturata (MIUR, 2014; Servizio Studi della Camera dei Deputati, 2019). Va tenuto presente anche che la scuola è l'unico servizio non sanitario presente nella vita delle famiglie con figli disabili, il solo con finalità di socializzazione, che però si concludono senza prospettive con la fine della scuola (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014).

Nella prima metà degli anni '90 la parola inclusione sostituisce integrazione. Il cambiamento viene dal contesto anglofono, dove si constatava il fallimento dell'integrazione, specie sotto la spinta di movimenti militanti di disabili adulti, e da lì si diffonde anche in Italia, senza attenzione alle rilevanti differenze storiche e culturali. Ad esempio, che la storia dell'integrazione della disabilità a scuola in Italia era molto più lunga, che le esperienze erano state numerose, e che sarebbe stato importante studiare quanto era successo. Cambiando la parola si voleva cambiare una cultura. Ma le culture, e questo in Italia si sapeva bene proprio per ciò che era successo dopo le riforme degli anni '70, non cambiano sulla spinta di esigenze valoriali. Le culture vanno capite, studiate, pensate; questo porta a un diverso cambiamento.

Al di là dei termini, c'è una differenza rilevante tra il diritto di essere inclusi, e il riconoscere le differenze. Il diritto di essere inclusi, assimilati entro un contesto che già esiste senza l'incluso, comporta che l'incluso sia capace di adattarsi, e il contesto di aiutarlo a superare i deficit di cui quello darà prova nell'adattamento; si dovranno tollerare i deficit insuperabili. I movimenti che hanno criticato, attraverso il rifiuto della parola, l'integrazione come stava avvenendo nel contesto anglofono, hanno protestato contro tale assimilazione, in cui la norma a cui adattarsi ha come riferimento l'abile. Hanno voluto rovesciare i termini: è il contesto che deve adattarsi al diverso dall'abile, e in particolare alle singolari esigenze di ogni diverso dall'abile. L'integrazione ha una diversa premessa. Si considerano fin dall'inizio inclusi nel contesto tutti quelli che ne fanno parte, anche quelli a rischio di esclusione, a prescindere dalle loro differenze. Tutti sono inclusi, ma si tratta di riconoscere tutti i rischi di esclusione, e che ci sono diversità, per integrarle nell'unico modo possibile: condividere obiettivi perseguibili, insieme. Diritto di essere inclusi e apprezzamento delle differenze entro una condivisione di obiettivi sono due differenti mondi emozionali, che si traducono in specifiche, differenti prassi (Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

In questo lavoro parliamo di contesto. Il contesto è un aspetto centrale della teoria della tecnica a cui facciamo riferimento, ed è importante sottolineare che non è il luogo fisico, e nemmeno quello mediato dal web, in cui svolgiamo il nostro lavoro. Il contesto a cui ci riferiamo è un contesto simbolico; ci occupiamo infatti di vissuti e non di comportamenti. In altre parole, è il contesto costruito emozionalmente da chi partecipa a quel contesto. Tale costruzione emozionale viene definita dinamica collusiva, ed è basata sul modo di funzionare inconscio della mente (Carli & Paniccia, 2003). In questo senso la competenza perseguita nell'intervento psicologico

---

<sup>1</sup> Gli acronimi DSA e BES stanno per: Disturbo Specifico dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali.

non è la capacità individuale di conformarsi al contesto, ma la competenza a pensarlo e conoscerlo delle persone che ne fanno parte, e a trovare risorse e criteri per svilupparlo. L'intervento è perciò teso a produrre competenza a costruire sistemi di convivenza capaci di riconoscere e sviluppare le loro risorse (Paniccia, 2012). È a partire da queste premesse che interpretiamo il mandato sociale e la committenza del nostro intervento.

### ***La funzione di AS per promuovere la competenza a convivere nella scuola***

La psicologia clinica è una psicologia della relazione: i problemi che le persone, i gruppi, le organizzazioni portano allo psicologo, hanno origine entro le relazioni ed è dentro una relazione, quella tra chi porta la domanda e lo psicologo, che i problemi possono essere conosciuti e trattati. Entro questa proposta concettuale, la dinamica collusiva fondata sulla simbolizzazione emozionale del contesto, supera o “demolisce” i due pilastri della teoria classica dell'organizzazione: l'individuo da un lato, la razionalità dall'altro. La mente inconscia è “sociale” sin dal suo porsi primitivo, in quanto capace di uscire dalla confusione sdifferenziante tramite la condivisione di relazioni capaci di facilitare differenziazioni: ad esempio, con la differenziazione tra amico e nemico entro la relazione del bambino con la madre, e poi via via con differenziazioni sempre più articolate, fino ad arrivare a quelle che caratterizzano la complessità organizzativa. Il setting è lo spazio in cui tali differenziazioni si articolano nella relazione tra psicologo e persone per cui lavora. L'emozione che lo psicologo vive nella relazione con chi richiede il suo intervento, infatti, è in rapporto con il processo di simbolizzazione affettiva della domanda agita dal cliente (Carli, 2013; Carli & Paniccia, 2003).

La parola cliente è certamente un termine inconsueto nella scuola. Ma noi pensiamo a una specifica relazione entro l'intervento psicologico clinico. Una delle ipotesi sull'etimo, dal latino *clièntem*, è che abbia il senso di “udire, prestare l'orecchio”<sup>2</sup>. Lo psicologo presta ascolto al desiderio dell'altro. Il cliente è colui che ha un desiderio, quindi una domanda di sviluppo, sia entro il rapporto con lo psicologo che nei suoi contesti di riferimento. Riprendiamo un'ipotesi metodologica, a nostro avviso a fondamento dello sviluppo della psicologia a scuola: l'orientamento al cliente (Carli & Paniccia, 1999; Carli & Salvatore, 2001).

Il concetto di cliente si definisce in relazione al suo opposto: “utente”. La differenza fondamentale sta nel fatto che il cliente entra in rapporto con il servizio (ad esempio una consulenza professionale) in ragione dei propri obiettivi, concependo il servizio stesso come uno strumento per potenziare le proprie capacità di scopo. L'utente, di contro, è portatore di bisogni, di una condizione, cioè, di vuoto, di scarto da un modello normativo, quando non di dipendenza, che richiede di essere soddisfatto, colmato, eliminato (Carli, 2001, p. 265).

Pensiamo alle famiglie e agli studenti come clienti della scuola. Leggere la loro domanda, ovvero cogliere la attese verso la scuola degli studenti e delle loro famiglie, permette alla scuola di conoscere il proprio cliente e di perseguire obiettivi mirati, nell'ambito del suo mandato e dell'organizzazione scolastica specifica.

Spesso incontriamo nelle nostre esperienze lavorative un altro modo di intendere l'intervento: il modello diagnostico. Tale modello presuppone di realizzare una conoscenza dell'altro attraverso strumenti – test, scale, interviste strutturate – che ricercano nell'oggettività la validità dell'azione conoscitiva. Entro quest'ottica, conoscere l'altro vuol dire esercitare un potere conferito al tecnico dal bisogno di nominare e separare il normale dal diverso, chi è conforme alle attese da chi non lo è (Giovagnoli, Giuliano, & Paniccia, 2008). Questo è in primo luogo un modello individualista, in secondo luogo un intervento la cui committenza generalmente non risiede in chi è oggetto del processo di conoscenza. Certamente questo non avviene a scuola, dove il committente è la scuola stessa, o i servizi sociali o sanitari, qualche volta la famiglia, mai il soggetto valutato, l'allievo.

L'intervento fondato sulla relazione ha bisogno di committenza, della domanda del cliente. Qui il cambiamento non è “cambiare l'altro” perseguendo un esito previsto, ma creare, per l'allievo, la possibilità di pensare le emozioni che si vivono a scuola e nel rapporto con noi AS. Tale cambiamento implica un passaggio: dall'agire emozioni al pensarle entro un rapporto. Vedremo il senso di questa proposta nei casi che proporremo.

La riorganizzazione scolastica durante la contingenza Covid-19 ha comportato la sospensione delle consuete prassi scolastiche. Pensiamo alla nostra presenza in aula con gli studenti che seguiamo, al programma scolastico che scandisce l'anno, alla suddivisione delle giornate in lezioni interrotte dall'intervallo, all'entrata

---

<sup>2</sup> Dal vocabolario Etimo online.

e all'uscita degli alunni. Tutte consuetudini consolidate, che hanno organizzato l'esperienza entro il contesto scolastico fino all'interruzione Covid-19.

Con l'arrivo della pandemia abbiamo condiviso tutti un vissuto di mancanza di ogni cosa nota, e di incompetenza rispetto alle prassi con le quali le scuole potevano riprendere il lavoro, adeguarsi all'emergenza; anche i mezzi informatici comportavano inesperienza da parte di tutti. Con la riorganizzazione online abbiamo visto come fosse possibile vivere il cambiamento in modi diversi: mettersi in attesa, tentare di replicare ciò che si faceva in classe; oppure pensare inediti modi di stare in rapporto.

Per gli AS ripensare le routine ha comportato immaginare nuovi setting. Intendiamo per setting le condizioni fattuali entro cui è possibile organizzare proposte relazionali con studenti e famiglie e colleghi della scuola, che permettano di pensare le dinamiche collusive presenti e interpretarle invece di agirle.

Abbiamo fatto riferimento al gruppo come metodologia che permettesse l'istituzione di un setting (Carli, 2013). Uno di noi ha iniziato ad avere esperienze di gruppi nel tirocinio post lauream, effettuato presso una cattedra di psicologia clinica; si trattava di gruppi che monitoravano l'apprendimento degli studenti, ad esempio accompagnando gli esami, condotti dai tirocinanti. Si rifletteva, con gli studenti, sul rapporto tra dinamiche collusive e obiettivi di apprendimento; ad esempio sulle fantasie di valutazione da un lato, gli obiettivi di verifica dall'altro. Per l'altra autrice di questo contributo, quella qui resocontata era la prima conduzione di un intervento con tale metodologia. Ma entrambi ne abbiamo fatto esperienza nella nostra formazione di specializzandi in psicoterapia psicoanalitica, dove il gruppo viene usato, e la riflessione sul gruppo come metodo di intervento è costante.

In particolare, per i gruppi che abbiamo condotto abbiamo fatto riferimento alle "lezioni emozionate" di cui parlano Carli, Grasso e Paniccia:

Più in generale possiamo dire che a caratterizzare l'obiettivo dei gruppi di analisi della domanda è il modo di intendere e utilizzare il contesto. [...] Lo studente può rendersi conto di come le relazioni siano organizzate da fantasie condivise oltre che dagli obiettivi di lavoro, di come la dimensione emozionale sia un potente generatore di azioni (Carli, Grasso, & Paniccia, 2007, pp. 193-194).

Avevamo un obiettivo. Si trattava di proporre agli studenti che seguivamo come AS, ma poi, come vedremo, anche ad altri, di pensare le emozioni vissute nel rapporto con noi, con i compagni, con la scuola. Specie nella contingenza del lockdown, ma anche grazie a quella contingenza. Potevamo pensare emozioni in stretta relazione con la scuola e con il suo obiettivo, quello della formazione.

In altri termini, in un gruppo che si occupa dell'esperienza scolastica, della motivazione ad apprendere, dei vissuti che si hanno entro il gruppo classe, si possono pensare emozioni. "Il setting psicoterapeutico non è affatto l'unico entro il quale fare esperienza del processo di significazione simbolico affettiva della nostra mente" (Giovagnoli, Giuliano, & Paniccia, 2008, p. 77).

Pensare insieme le emozioni che si provano a scuola è un intervento psicologico molto diverso da quelli separati, se non scissi, dall'esperienza di apprendimento. Viene alla mente l'uso che in tal senso si può fare degli sportelli di consulenza psicologica.

Proporremo ora le due esperienze in cui abbiamo utilizzato il gruppo durante il periodo di didattica a distanza per l'emergenza Covid-19. Nel caso del Liceo romano, gli AS vengono assunti direttamente dalla scuola. Nel caso dell'Istituto superiore professionale, gli AS vengono assunti indirettamente, attraverso l'intermediazione di una cooperativa<sup>3</sup>.

### ***L'esperienza di AS in un Liceo classico romano***

Da due anni una di noi lavora come AS in una classe seconda di questo Liceo. Nella classe c'è V., una studentessa con diagnosi di ritardo mentale e disturbo dell'affettività; ha due insegnanti di sostegno e un PEI differenziato<sup>4</sup>, l'AS è dedicato a lei.

<sup>3</sup> Sia la scuola che la cooperativa redigono un progetto per rispondere al bando indetto dalla Regione Lazio, sulla base del Programma Operativo Regionale cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo (Regione Lazio, 2014).

<sup>4</sup> PEI differenziato, ovvero Programma Educativo Individualizzato differenziato; nelle superiori si distingue tra PEI semplificato e differenziato, distinzione che invece non esiste nella scuola media. Nelle scuole superiori agli studenti con disabilità viene garantita la frequenza, ma non il conseguimento del titolo di studio. Sono possibili due percorsi: uno

Nei documenti che accompagnano l'ingresso di V. a scuola si sottolinea una tendenza a "rifiutare gli insegnanti di sostegno". L'insegnante di sostegno anticipa all'AS, che V. è "oppositiva"; è difficile lavorare con lei; si tratterà di vedere V. a cosa si oppone. L'AS presentandosi propone agli insegnanti di essere lì per aiutarli su aspetti problematici che rilevano con la classe o nel rapporto con V., agli studenti di essere interessata alla loro esperienza scolastica. Ma gli insegnanti rispondono parlando delle difficoltà di rapporto con V.: fa continue richieste. Chiede cosa deve fare, dice di non aver capito. Le insegnanti lamentano che se le stessero dietro, perderebbero il rapporto con la classe; al contempo, è certo che V. non ha le competenze per capire tutto quello che spiegano. V. chiede di essere vista, le insegnanti si preoccupano che non riesca a seguire il programma. Forse l'"oppositiva" ha a che fare con questo non intendersi. La classe è al primo anno delle superiori, ci sono un nuovo contesto e nuovi compagni. Al primo incontro con la classe, l'AS prende l'iniziativa di chiedere "come va". È molto emozionata. Gli studenti rispondono: sembrano non vedere l'ora che qualcuno parli di loro, con loro. Ma sembra anche che non abbiano altro codice che il pro o contro, e tendono a precipitare nelle lamentele. L'AS parla con la classe prima di rivolgersi a V., che sembra spaventata: è seduta al primo banco e appunta con impegno e fatica tutto ciò che viene scritto sulla lavagna. È molto attenta a quello che succede tra compagni, si gira a guardare, sorride senza dire nulla. L'AS pensa che dare per scontato il sedersi accanto a lei sarebbe violento. Chiede a V. cosa stia facendo, se le può servire una mano. V. accetterà di farsi aiutare dall'AS, ma solo dopo alcuni incontri.

Vediamo come l'AS vive il primo periodo di lavoro. L'AS è tentata di omologarsi a quella che le sembra l'emozionalità dominante: valutare gli studenti in nome della didattica. Lo vive come un'omologazione costretta e non scelta. L'AS si sente spinta a diventare la longa manus dell'insegnante di sostegno dentro questo conformismo. L'AS tenta anche di proporre un rapporto con V. in cui poterne riconoscere le emozioni, ma lo teme come una trasgressione. È un momento critico, in cui l'AS si sente in conflitto con l'insegnante di sostegno, vissuta come sostenitrice del conformismo scolastico, e come ostacolo alla realizzazione di un rapporto con V. È stato importante per l'AS sentire che aveva paura di deludere: non omologarsi a ciò che riteneva le aspettative della scuola rischiava di mettere in crisi il rapporto con il contesto scolastico. Ma l'AS riesce a chiedersi se questa emozione non fosse il modo in cui tutti vivono le differenze in quel contesto: chiunque non risponda alle attese può temere di "essere fatto fuori". Come V. Pensare queste fantasie, pensare che tutti potevano viverle entro la scuola, ha permesso all'AS di riconoscersi in un rapporto, di sentirsi parte, di sentirsi insieme (Bellavita, 2015).

Torniamo a cosa accade con V. Nel corso dei due anni di lavoro, l'AS ha modo di conoscere V. e la sua famiglia. V. desidera fare amicizia, ma si avvicina ai compagni problematicamente: ne interrompe la parola, chiede continuamente di essere accompagnata al bar o in giro per la scuola. Sembra presa dal desiderio di conformarsi (essere come le studentesse "con tante amicizie", per esempio) e dall'obbligare a stare con lei. La famiglia partecipa a riunioni e GLH<sup>5</sup>, chiede incontri. La madre condivide con l'AS la sua preoccupazione sulla vita sociale di V.; le sembra che soffra molto il non avere la capacità di farsi degli amici, di condividere con loro interessi ed esperienze. Sia V. che la famiglia si preoccupano dell'isolamento e dello stigma, le insegnanti sembrano preoccupate della docenza: l'incontro è difficile.

Nel frattempo con la classe si è aperto un dialogo con l'AS. Gli studenti parlano di come vivono i rapporti con docenti e compagni. Per quanto concerne V., l'AS si accorda con l'insegnante di sostegno, dedicandosi in particolare agli insegnamenti dove si prevede che si parli tra docenti e studenti e tra studenti, in conversazione; questo permette l'AS di parlare con V., e con V. che parla con gli altri durante le docenze.

I problemi emergono in occasione delle valutazioni. Quando deve fare presentazioni o sostenere interrogazioni, V. si perde in moine e sorrisi di sottocchi, in cerca della complicità dei compagni. Le valutazioni, individuali, "sotto gli occhi di tutti", sono assolutamente penose per V., poiché sottolineano solo la differenza, tutta a

---

curriculare, o per obiettivi minimi, che porta al conseguimento di un regolare titolo di studio; uno differenziato, che consente la frequenza nella scuola e porta al rilascio di un attestato, ma non del diploma (MIUR, 2020a).

<sup>5</sup> Secondo il MIUR la L. 104/92 prevede in ogni istituzione scolastica un GLHI, Gruppo di Lavoro per l'Handicap di Istituto. È un gruppo interistituzionale, aperto a tutte le agenzie che hanno competenze sul tema: scuola, genitori, ASL, Enti Locali e, possibilmente, anche rappresentanti della realtà associativa del territorio. L'espressione GLH, Gruppo di Lavoro sull'Handicap, è riferita invece a ogni singolo alunno, e indica l'insieme dei soggetti chiamati a definire il Profilo Dinamico Funzionale e il PEI, ossia tutti gli insegnanti, curricolari e di sostegno, e gli operatori dell'Azienda Sanitaria che lavorano sul caso, con la collaborazione dei genitori (MIUR, 2020b).

svantaggio di V., tra lei e il resto della classe. La scuola, ancora una volta, non riesce a uscire dal vincolo della valutazione individuale.

Solo col tempo si crea un'affidabilità tale, tra AS e insegnanti di sostegno, per cui è possibile incontrare la famiglia e coglierne la domanda, che oltre alla didattica, concerne le relazioni di V. L'AS propone di occuparsene attraverso piccoli gruppi, dove V. si ritrovi con alcuni compagni, per favorire occasioni d'incontro e di apprendimento. Si pensa ai compagni con cui V. ha un buon rapporto, ai più amichevoli. Gli studenti partecipano con interesse e si dedicano ad aiutare V. nello studio. Questa sperimentazione dura poco: arriva il Coronavirus.

Dal 10 marzo 2020, con il DPCM "Io resto a casa", viene prescritta la sospensione di tutte le attività didattiche e formative (Agenzia per la coesione territoriale, 2020). La coordinatrice del servizio per la disabilità a scuola, sentita la Regione, chiede agli AS di redigere un progetto che riorganizzi le attività. Tutti gli assistenti partecipano. Il progetto dice che il servizio proseguirà attraverso il web, per ciò che concerne il lavoro con insegnanti, studenti e famiglie. Si ripetono le finalità generali del lavoro di AS. Si vuole assicurare il proseguimento del servizio alla Regione. Poi si sarebbe pensato, con gli insegnanti di sostegno e il Consiglio di classe, a obiettivi specifici per i differenti casi seguiti, tenendo conto dei problemi rilevati durante la Didattica a Distanza (DAD). La DAD fa incontrare agli insegnanti le famiglie. Gli insegnanti si trovano in difficoltà in questo assetto inedito. Per questo compare una nuova finalità, il "dare sostegno emotivo e relazionale" a famiglie e studenti. Ma come tradurre tale finalità in obiettivi resta una questione del tutto aperta. L'AS e le insegnanti di sostegno ridefiniscono il lavoro con V.: le insegnanti si sarebbero occupate della didattica, l'AS della socializzazione. Sarebbe perpetuata la vecchia divisione di compiti, socializzazione e apprendimento, in cui si dividono le competenze (qui nel senso che gli dà la burocrazia, di ciò che compete all'uno e non all'altro) tra insegnanti e AS. Ma nelle insegnanti di sostegno, nella coordinatrice della classe e nella famiglia, l'AS trova una nuova committenza per l'integrazione nella classe di V. L'AS pensa di proporre a V. e agli studenti di parlare dell'esperienza che stanno vivendo con la chiusura scolastica dovuta alla pandemia. Se ne parla tra AS e insegnanti. La coordinatrice di classe chiede che resti traccia di questo progetto, che le sembra interessante. L'AS divide l'intervento in tre modalità d'incontro: una tra lei e V., una tra lei e la famiglia, una di gruppo: lei, i compagni di classe e V. Il gruppo sarà con gli studenti che vorranno partecipare; si può puntare sull'affidabilità e l'interesse che gli studenti hanno già mostrato durante l'anno. L'AS contatta la classe attraverso il rappresentante degli studenti: invita a partecipare chi era interessato a condividere emozioni, pensieri e passioni durante la quarantena.

Questa proposta non aveva nulla della cultura dell'obbligo che caratterizza spesso la scuola: la risposta di tutti, insegnanti, coordinatrice, studenti, V., era possibile solo entro un'emozione di reciprocità, avendo come obiettivo la condivisione della comprensione di ciò che stava accadendo a scuola. Uscire dalla dinamica collusiva prevalente, ovvero dalla cultura dell'obbligo, non è facile. L'AS sente di rischiare.

V. nel frattempo le parla dell'essere molto triste per la difficoltà di entrare in rapporto con i compagni. L'AS attende il primo incontro con gli studenti con grande emozione: sente il peso dell'aver proposto qualcosa alla quale non si obbliga, ma si propone che venga desiderata. Partecipano sia compagni voluti da V., che altri da lei imprevisi; alcuni sono quelli dei gruppetti precedenti, altri sono nuovi.

Ci si incontra sulla piattaforma Zoom. Alcuni studenti propongono film d'amore. L'AS pensa al desiderio di dire che ci si vuole bene. V. propone i suoi interessi nel cinema, nella musica, che nessuno sospettava che esistessero; i compagni attendono quando non trova le parole, la aiutano a esprimersi. Gli studenti dicono che gli adulti non vogliono saperne che loro possano essere tristi; gli si prescrive la felicità. L'AS pensa che stiano dicendo che gli adulti – la scuola, e forse lei stessa fino a qual momento – negano la verità delle emozioni. Ma se le emozioni previste sono quelle "giuste", non è possibile sentirne nessuna, poiché le emozioni non sono mai giuste o sbagliate. L'AS dice di apprezzare la tristezza; gli studenti sono stati felici di poter essere tristi.

L'AS incontra in colloqui telefonici P., la madre di V., che desidera molto dare seguito all'intervento sulla socialità della figlia, e apprezza di essere contattata. Emerge la sua difficoltà ad avere fiducia nelle capacità di V., e la preoccupazione per alcuni suoi comportamenti, a cui P. non riesce a trovare un senso. L'AS le propone di parlarne: pensa che P. stia cercando un modo per non fondare il rapporto con la figlia solamente sul controllo. P. parla della paura che V. possa assecondare in tutto gli amici pur di averli vicini; il suo vissuto è che V. non possa avere che rapporti coercitivi, dove lei si impone, o gli altri le impongono, dai quali difenderla. L'AS le parla di ciò che accade nel piccolo gruppo, condividendo con lei il desiderio di costruire con V. contesti nei quali sperimentare un'appartenenza amica.

L'AS vede, nel rapporto con la signora, che la sua funzione a scuola può essere di sostegno alle famiglie, nel desiderio di acquisire competenza relazionale, di uscire dall'autocentratura familiare; e pensa di star proponendo, nel rapporto con la scuola, V. e la sua famiglia, la "cosa terza" (Carli & Paniccia, 2017)<sup>6</sup> con cui organizzare una relazione integrativa, dove si condividono conoscenza e obiettivi.

Il gruppo, che V. chiama "gruppetto", continua ad incontrarsi: quando gli studenti non possono, avvisano e propongono alternative per esserci. Soffermiamoci sul senso di questo: entro le relazioni obbliganti, ci si assenta giustificandosi, si "fa sega", se si può si "sparisce" senza dir nulla, ma soprattutto si è singoli individui la cui presenza è al contempo obbligata e irrilevante: non serve al lavoro degli altri; qui il sentimento è diverso: si sa che si fa insieme. Durante gli incontri gli studenti parlano del rapporto con i docenti: si arrabbiano con quelli che non sembrano vedere il rapporto con loro. Ma stanno anche parlando della difficoltà a desiderare entro rapporti che non siano quelli pretesi.

Viene alla mente il costrutto di ripiego proposto da Carli (2017) quale vissuto di sconfitta della pretesa onnipotente, propria di chi rifiuta il rapporto con la realtà. Il ripiego si connota perciò come una prima possibilità di rapporto con la realtà. Si può andare dal vissuto di ripiego sentito quale perdita, con tutte le sfumature depressive o rabbiose della perdita, o valorizzato come opportunità. In rapporto al ripiego possono prendere forma quelle che conosciamo come neoemozioni: obbligare, possedere, provocare, lamentarsi, come forme "primordiali" con cui si tenta un rapporto con la realtà, quando non si siano costruite le premesse per un assetto collusivo capace di orientare la relazione su dimensioni produttive (Carli & Paniccia, 2004).

L'AS propone un'interpretazione agli studenti che pretendono di essere visti (quanto sono come V., in questo?): dice loro che sembrano molto presi dalle loro fantasie, che questo non gli fa vedere ciò che i docenti propongono, né gli permette di mettersi in relazione con loro entro una conoscenza di ciò che accade. Così non possono fare alcuna proposta, ma possono essere solo reattivi, sia nell'adeguarsi, che nel ribellarsi. L'AS sente nuovamente di rischiare, proponendo un rapporto in cui ci si parla davvero: non ci si adegua alle supposte attese dell'altro, non lo si aggredisce provocatoriamente, non ci si lamenta, si prova a darsi riscontri su ciò che si pensa stia accadendo, si prova a capire. Gli studenti ci stanno, sono interessati. Parlano della difficoltà di stare in rapporto ai limiti Coronavirus, al non potersi abbracciare tra amici. Esprimono il timore che sia trasgredire le norme, sia rispettarle rigidamente, significhi mettere a rischio rapporti. Parlano di come trasgrediscono provocando: una studentessa abbraccia in pubblico la madre, con cui vive, "per vedere se gli altri si scandalizzano". Si pensa, insieme con l'AS, alla provocazione come un modo per entrare in rapporto.

C'è una continuità associativa: si è parlato di norme entro la scuola e nel più ampio contesto sociale; ma non tutto è norma/trasgressione, ci sono anche limiti da capire, si dà senso a ciò che si sta vivendo. In tutto questo, V. dov'è? Sembra aver difficoltà a star dietro a quanto si dice, ma sta ai riscontri, non interrompe, ogni tanto fa "altro", ma sta con noi. In realtà è lì: negli incontri con l'AS parla di quanto accade nel "gruppetto". L'AS comincia ad avere fiducia che pensare emozioni entro il setting del gruppo possa tradurre le emozioni in associazioni e interpretazioni, invece che in agiti.

Nel frattempo l'AS e P. parlano dei servizi a cui si rivolge la famiglia, sia scolastici che sanitari. Anche qui si parla di riconoscere limiti: quelli di V. e della scuola, quelli che P. nega nel volersi occupare "di tutto". P. si sta domandando che senso possa avere frequentare il liceo per V. Vorrebbe interloquire con gli insegnanti su un progetto scolastico che tenga conto delle difficoltà, ma anche del futuro di V. Sembra che la madre stia smettendo di negare i problemi di V., come faceva quando pensava di aver a che fare con una scuola nemica, dove ammettere un problema significava entrare nel ghetto dello stigma. P. comincia ad accettare la condivisione di un PEI differenziato che pensi il futuro di V. Ultimamente l'AS sta verificando, in vista della fine della scuola e degli incontri, il senso che per questi studenti ha il "gruppetto". Dicono che inizialmente pensavano di partecipare "per aiutare V.", ma poi si sono accorti di partecipare interessati anche quando V. era assente, come è successo un giorno. Hanno potuto parlare del loro rapporto, della loro solitudine. Una di loro dice di aver potuto sperimentare un contesto amico, in cui esprimere i suoi pensieri a scuola, potendo avere un'alternativa ai rapporti con i familiari con cui vive. V. dice che per lei il gruppetto è importante, che le piace

---

<sup>6</sup> Per una definizione di "cosa terza": si tratta di rivalutare la relazione quale occasione di condivisione nei confronti di interessi costruttivi, orientati a dimensioni che stanno fuori dalla relazione stessa, che conducono all'ignoto del confronto e della produttività. Si tratta di rinunciare alla falsa sicurezza delle fantasie collusive idealizzate, per avventurarsi sulla strada della condivisione verso un ignoto che noi stessi possiamo definire e, progressivamente, costruire (Carli & Paniccia, 2017).



stare con i compagni; a una di loro dice: “Mi piacerebbe uscire con te”. Sembrava una proposta fatta solo a quella compagna, che escludesse gli altri. Appena si fosse in tre, V. potrebbe ritrovarsi marginalizzata da una coppia. Ma al contempo ha espresso un desiderio di rapporto, invece di interrompere un’altra relazione vissuta come escludente e perciò intollerabile, o chiedendo all’altro di essere accompagnata, ovvero di stare con lei, usando per legittimare la pretesa la sua diagnosi, il suo deficit. L’AS pensa che sia un passaggio che potrebbe permettere a V. di pensare al fallimento dell’obbligare l’altro a stare con lei. Durante uno degli ultimi incontri, a una studentessa, nel parlare della sua solitudine, viene in mente Alda Merini, che hanno studiato. Si possono elaborare emozioni anche condividendo cultura. Nel piccolo gruppo si sconfigge la separazione tra socializzazione e apprendimento.

La coordinatrice e le insegnanti di sostegno chiedono un report dell’esperienza in cui si dichiarino obiettivi, metodi, verifica. L’AS pensa di rispondere con un resoconto. Se questa esperienza non viene resocontata, non è né condivisibile né verificabile.

### ***L’esperienza in un Istituto superiore professionale in provincia di Roma***

In questo caso l’AS lavora da circa nove mesi, tramite una cooperativa, in un Istituto superiore professionale in provincia di Roma che ha due indirizzi: Alberghiero e Acconciatura. Il complesso accoglie circa una trentina di alunni con disabilità, su un totale di trecento studenti. Fin dai primi giorni in cui l’AS ha iniziato a lavorare, ha percepito un vissuto di emarginazione: la scuola collude con la rappresentazione di serie B attribuita agli Istituti professionali, gli studenti vengono da contesti familiari-sociali difficili; lo stereotipo con cui si guarda a questo tipo di Istituti ne fa il destino privilegiato di questo tipo di studenti, come entro una scontata ghettizzazione.

C’è anche un vissuto di sopravvivenza a rischio: bisogna raggiungere un numero minimo di iscritti annuali. Il fatto che questo tipo di scuola venga ritenuto adatto a studenti che vengono da contesti sociali disagiati, o a studenti con disabilità, da un lato viene visto come una risorsa perché fa aumentare il numero degli iscritti, dall’altro viene vissuto come un ulteriore elemento di squalifica.

La routine scolastica, prima dell’interruzione della didattica a causa dell’emergenza Covid-19, era organizzata da docenze più o meno motivate e motivanti, in ogni caso tutte fondate, oltre che su laboratori, su lezioni frontali e su assegnazione e valutazione di compiti individuali. Agli AS era assegnato il compito di lavorare ciascuno con alcuni alunni con le più varie diagnosi, uno per volta. Ma quando l’AS non agiva la fantasia che tutto fosse così organizzato ineluttabilmente, e proponeva un’iniziativa che comportasse un lavoro di gruppo, che motivava, era possibile convenire con i docenti dei lavori con più di uno studente, in un’aula messa a disposizione dalla scuola.

I problemi segnalati dagli insegnanti erano soprattutto la bassa capacità, da parte degli alunni, di seguire le lezioni, sia nella didattica che nelle modalità di relazione prevista tra alunni e docenti; in altri termini: agli alunni si richiedeva che fossero capaci di rispettare la disciplina. L’intervento degli AS si organizzava entro una proposta individualista: poteva andare dal portare l’alunno fuori dall’aula, al fare per lui mappe concettuali<sup>7</sup>.

Si parla al passato, perché la Covid-19 ha interrotto tale routine. Con la chiusura delle scuole il programma didattico trova una continuità attraverso la piattaforma Classroom. Da subito viene data per scontata l’adesione degli alunni alla didattica telematica, mentre agli AS viene riassegnato il compito di produrre mappe concettuali. Ci si accorge ben presto però che la routine non può essere ripristinata così facilmente; dopo circa un mese dall’emergenza infatti, la scuola deve constatare la totale assenza di molti studenti nella piattaforma. La scuola si mobilita per richiamarli all’ordine. Viene proposto agli AS di contattare le famiglie dei ragazzi seguiti, sollecitandoli a connettersi. Si pensa anche di incontrarli in videochiamata, per non “perderli”.

L’AS viene incaricato di telefonare a diverse famiglie, ma molte non rispondono. La scuola lo sollecita a chiamare più volte al giorno. L’AS vive queste chiamate come intrusive, come un braccio di ferro tra scuola e famiglie. Solo dopo diversi giorni riesce a contattare famiglie e studenti. Proponiamo il caso di un ragazzo, L,

---

<sup>7</sup> Le mappe concettuali sono degli strumenti per la rappresentazione delle conoscenze. Esse dovrebbero essere lette dall’alto verso il basso, procedendo dai concetti di ordine più elevato – più generali – posti in alto, fino ai concetti di ordine inferiore – più specifici – che si trovano in basso. Le mappe concettuali possiedono anche dei collegamenti trasversali che indicano le relazioni esistenti tra le idee che si trovano nelle diverse parti della mappa (Novak, 2012).

e della sua famiglia. L. ha 16 anni, è capace negli studi. Vive da qualche anno dagli zii, poiché la madre ha una malattia molto invalidante, che non le permette di occuparsi del ragazzo. In passato L. ha avuto problemi di droga, ed è seguito dal SerD<sup>8</sup>; è per questo che è richiesto per lui l'AS. L. viene descritto dai docenti come un ragazzo problematico nei rapporti con loro e i compagni, perché provocatorio; inoltre lo si vive come "pericoloso".

Prima di incontrare telefonicamente L., l'AS parla con la zia. L'AS si presenta come scuola, la zia chiede preoccupata se L. ne ha combinata "una delle sue". L'AS si sente di nuovo persecutore. L'AS dice alla zia che è interessato a parlare con loro dell'emergenza che si sta vivendo, e che vorrebbe fare una proposta a L.: incontrarsi in uno spazio dove lavorare insieme e parlare del modo in cui sta vivendo, in questa contingenza, il rapporto con la scuola. La zia si rasserena, l'AS anche. L'AS condivide con L. la proposta, L. sembra confuso, ma insieme concordano un primo appuntamento con Meet. Si incontrano sulla piattaforma. L'AS ripete che è interessato a capire come va in questa contingenza. L. si stupisce: si aspettava rimproveri.

L'AS pensa a quanto sta succedendo. Inizia a riconsiderare il suo vissuto di essere un persecutore. È perfettamente in linea con le attese di L. Come persecutore, riproporrebbe l'assetto collusivo per cui la scuola ha un potere di valutazione e controllo sugli studenti, e non fa che riproporlo; non è mai un'offerta di cose interessanti da fare condividendole. Tutti sembrano più che pronti ad agire questa fantasia: L., la zia, l'AS. L'AS si accorge che se si cessa di agire il controllo, si apre uno spazio incognito. Cosa avrebbe fatto con L.? L. lo aiuta: è interessato alla proposta. Racconta che si incontra su rete con alcuni compagni della classe, per studiare; lavorano in gruppo, come mai avevano fatto. Si divertono a studiare insieme. Insieme hanno anche affrontato una verifica con un cuoco, un docente di laboratorio di cucina (lui segue l'indirizzo Alberghiero). Ma questo è andato su tutte le furie, accusandolo di aver copiato dai compagni.

La proposta di L., non solo di lavorare in gruppo, ma di proporre un prodotto di gruppo, è trasgressiva, entro una cultura scolastica che valuta individui. Se poi l'individuo è un allievo "sospetto", la cosa si fa intollerabile: non lo si controlla più. Però potremmo anche tenere presente che siamo in una scuola che i docenti vivono come di serie B; inoltre, che la "pratica", nella scuola italiana, è simbolizzata come di serie B rispetto alla "teoria". Potremmo perciò anche pensare che il docente di cucina vuole essere "preso sul serio".

Ci sono stati diversi scambi molto accesi tra il docente e L., con L. che tenta di condividere faticosamente il senso di un lavoro svolto in un gruppo, il professore che insiste che la verifica non può che essere individuale. L. è arrabbiato, vorrebbe convincere il docente che non vuole sentirlo.

Torniamo ora sul sentirsi persecutore dell'AS. Stava riproponendo lo stesso conflitto tra scuola e L., che L. vive con il docente. L'AS longa manus di una scuola con cui è in conflitto, è un persecutore. Una dinamica collusiva alternativa è quella di pensare la scuola come un contesto dove insieme si possono fare cose interessanti. L'AS ripensa, con sorpresa, perché non lo aveva pensato prima di farlo, che in effetti alla zia si è presentato come "la scuola"; era la scuola che cercava L., non l'AS. È la prima volta che l'AS si sente la scuola, sente di rappresentare la scuola, di farne parte. Finora si è sentito eccentrico, e ha lavorato più a partire da un sentimento di diversità, anche conflittuale, che di appartenenza. Era una diversità poco elaborata, più reattiva che pensata. Ora si accorge che avendo riconosciuto un'appartenenza, aver pensato che fa parte di un'organizzazione, che non è un "cane sciolto" né un subordinato costretto, può proporre una diversità più integrata, non reattiva.

Adesso l'AS si trova a trattare un conflitto tra L. e la scuola, e può non prendere parte contro la scuola, come avrebbe fatto da subordinato reattivo; ma può anche essere aiutato, grazie al ruolo di AS, a non agire la cultura scolastica del controllo.

L'AS propone a L. che può essere utile scrivere quello che gli viene alla mente sulla sua esperienza nella scuola, sia prima del periodo Covid-19, che in questo momento; chiedendosi anche cosa significhi lavorare individualmente, o in gruppo. L. è molto interessato; una settimana dopo legge all'AS una bozza di quanto ha scritto. Sta riflettendo sul gruppo come metodo di apprendimento: l'apprendimento è un prodotto della relazione in cui si attua, non è un prodotto individuale. L'AS gli chiede se ha pensato alla possibilità di continuare questo lavoro di scrittura insieme ai suoi compagni; ma anche alla possibilità di invitare a farlo chiunque della sua classe sia interessato. L. dice che ha pensato di condividere questo lavoro di scrittura con alcuni, che nei prossimi giorni si incontreranno per continuare insieme.

Nell'incontro successivo con l'AS, L. si presenta con cinquanta minuti di ritardo, scusandosi ripetutamente. L'AS gli dice che invece di scusarsi, potrebbe parlarne nei pochi minuti rimasti. Si recupera insieme come

---

<sup>8</sup> Servizio per le Dipendenze patologiche.

l'agito dello scusarsi sia presente nel rapporto con la scuola. La fantasia è che sia la scuola che vuole l'incontro, non L. Per questo L. si scusa con l'AS, e non, per così dire, anche con sé stesso. Nell'incontro successivo, L. si presenta puntuale. Dice che non vede l'ora di condividere con l'AS lo scritto prodotto con alcuni compagni. Il testo è questo:

Ciao, siamo il Poker Delle Meraviglie e lavoriamo insieme, facendo i compiti insieme e capendo le cose insieme. Noi ci troviamo molto meglio ora con questo tipo di didattica in confronto a quella normale, perché risulta più semplice e leggera. Secondo noi lo studio collettivo è molto meglio perché, oltre a confrontarti con i compagni e ad avere più punti di vista, ai nostri occhi risulta meno faticoso perché in compagnia di coetanei. In questo periodo molto particolare, si può dire che eravamo più invogliati a fare i lavori, poiché in compagnia. Con questo metodo di lavoro si socializza più con i compagni e si scoprono cose della persona che a scuola non si noterebbero. Con questo sistema ci siamo conosciuti meglio, perché oltre che a fare i compiti parlavamo e scherzavamo e abbiamo scoperto lati di una persona che a scuola non fanno vedere. Ognuno svolge un compito per esempio chi scrive chi detta e chi cerca, o in altre giornate ognuno fa un compito per casa e poi ci consultiamo per vedere le cose che abbiamo scritto. Ci stiamo divertendo insieme.

Che cosa sta succedendo? Chiede l'AS. L. rimane spiazzato dalla domanda. Dopo un lungo silenzio dice che sta conoscendo compagni che prima non considerava. Si torna sullo "scusarsi" e sul "rimprovero" che L. si aspettava nel primo incontro online con l'AS; commentando questi eventi, L. dice quanto sia violento avere pregiudizi sull'altro. Senza pregiudizi cosa rimane? La possibilità di conoscersi. L'incontro si chiude condividendo un'emozione di commozione.

### Bibliografia

- Agenzia per la Coesione Territoriale (2020). *Emergenza epidemiologica da COVID-19 2020* [Epidemiological emergency from COVID-19 2020]. Retrieved from [https://www.agenziacoesione.gov.it/news\\_istituzionali/emergenza-epidemiologica-covid-19-fine-al-25-marzo-stop-alle-attivita-commerciali-al-dettaglio-in-tutta-italia-dpcm-11-marzo-2020/](https://www.agenziacoesione.gov.it/news_istituzionali/emergenza-epidemiologica-covid-19-fine-al-25-marzo-stop-alle-attivita-commerciali-al-dettaglio-in-tutta-italia-dpcm-11-marzo-2020/)
- Bellavita, L. (2015). L'Assistenza Educativo Culturale entro la scuola primaria: Una possibile funzione integrativa per lo sviluppo di committenza [The cultural-educational assistance within the Primary School: An integrative purpose for a prospective development of the client]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 40-49. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni)
- Carli, R. (2001). *Culture giovanili* [Youth cultures]. Milano: FrancoAngeli
- Carli, R. (2013). Per una psicologia clinica del gruppo [For a clinical psychology of group]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 4-24. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R. (2017). Il Ripiego: Una fantasia incombente [The fallback: An impending fantasy]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 5-24. doi: 10.14645/RPC.2017.2.692
- 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/quaderni](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni)
- Carli, R., Grasso, M., & Paniccia, R. M. (2007). *La formazione alla psicologia clinica* [Training in clinical psychology]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training psychology]. Bologna: Il Mulino.
- 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.

- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2004). *L'analisi emozionale del testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [Emotional analysis of the text: A psychological tool to read texts and speeches]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R. M. (2017). L'intervento psicologico clinico come mitopoiesi [Clinical psychological intervention as mitopoiesis]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 33-49. doi:10.14645/RPC.2017.2.693
- Giovagnoli, F., Giuliano, S., Paniccchia, R.M. (2008). La verifica della formazione universitaria: Una metodologia di ricerca [The verification of university training: A research methodology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 74-93. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- 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](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)
- MIUR (2020a). *Alunni con disabilità 2019-2020* [Pupils with disabilities 2019-2020]. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>
- MIUR (2020b). *Organi collegiali* [Collegiate bodies]. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/organi-collegiali>
- Novak, J. (2012). Costruire mappa concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica [Building concept maps. Strategies and methods for using them in teaching]. Trento: Erickson.
- Paniccia, R.M. (2012). Psicologia Clinica e Disabilità: La competenza ad integrare differenze [Clinical psychology and disability: The competence in integrating differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (2014). Famiglie con un figlio disabile: La domanda nei confronti dei servizi e della psicologia [Families with a child with a disability: The expectations toward services and psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 84-107. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- 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/quaderni](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni)
- Regione Lazio (2014). *Programma Operativo Regionale: Fondo Sociale Europeo 2014-2020* [Regional Operational Program: European Social Fund 2014-2020]. Retrieved from <http://lazioeuropa.it/porfse>
- Regione Lazio (2019). *Piano di interventi finalizzati all'integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio – Assistenza Specialistica anno scolastico 2019-20* [Plan of interventions aimed at school integration and inclusion of students with disabilities or in situations of disadvantage – Specialist Assistance school year 2019-20]. Retrieved from [http://www.regione.lazio.it/binary/rl\\_main/tbl\\_documenti/FOR\\_DD\\_G04340\\_09\\_04\\_2019\\_Allegato\\_1.pdf](http://www.regione.lazio.it/binary/rl_main/tbl_documenti/FOR_DD_G04340_09_04_2019_Allegato_1.pdf)
- Salvatore, S. (2001). *La scuola come cliente* [School as client]. Milano: Franco Angeli.
- Servizio Studi della Camera dei Deputati (2019). *L'integrazione scolastica dei minori stranieri* [The scholastic integration of foreign minors]. Retrieved from <http://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>