

Many resources for many diagnoses: The contribution of specialist assistance to the development of the competence to recognize resources among school staff, class groups and families

*Sara Ceccacci**, *Mariacristina Nutricato***, *Chiara Giovannetti**, *Eleonora Ponzetti**

Abstract

With this article we aim to explain the contribution that psychological competence that deals with the individual-context relationship can give to the organizational development of schools in this historical moment. Our reflection has as its summit the function performed by those who work in the role of specialist assistant for pupils with disabilities in secondary schools. Today, in the daily practices with which school life is managed, we witness the effects, sometimes problematic, of the changes promoted by laws and cultural movements for the integration of students with disabilities. At the same time, the growth of diagnoses leads to the problem of the use of specialist assistance resources, often seen as insufficient and requested to a greater extent from the Region every year. We read the experience of insufficiency as a product of an individualistic reading of the problem and propose an alternative through the report of two interventions: the first centered on the relationships between specialist assistants and school organisation, the second on building the relationship with the diagnosed student, with their family and with the class.

Keywords: specialist assistance; organizational competence; integration of diversity; diagnosis and school; psychological intervention in schools.

* Clinical Psychologists, Specialists in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand. School Counselors for psychological support and early school leaving projects. E-mail: ceccacci.sara@gmail.com; chiaragiovannetti1@gmail.com; eleponzetti@gmail.com

** Clinical Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand. PhD in Social Psychology. School Counselor for psychological support and early school leaving projects. E-mail: nutricatocristina@gmail.com

Ceccacci, S., Nutricato, M., Giovannetti, C., & Ponzetti, E. (2024). Molte risorse per tante diagnosi: Il contributo dell'assistenza specialistica per lo sviluppo della competenza a riconoscere risorse tra personale scolastico, gruppi classe e famiglie [Many resources for many diagnoses: The contribution of specialist assistance to the development of the competence to recognize resources among school staff, class groups and families]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(1), 67-84. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Molte risorse per tante diagnosi: Il contributo dell'assistenza specialistica per lo sviluppo della competenza a riconoscere risorse tra personale scolastico, gruppi classe e famiglie

*Sara Ceccacci**, *Mariacristina Nutricato***, *Chiara Giovannetti**, *Eleonora Ponzetti**

Abstract

Con questo articolo ci proponiamo di esplicitare il contributo che la competenza psicologica che si occupa della relazione individuo-contesto può dare allo sviluppo organizzativo delle scuole in questo momento storico. La nostra riflessione ha come vertice la funzione svolta da chi opera nel ruolo di assistente specialistico per alunni con disabilità nelle scuole di secondo grado. Oggi, nelle prassi quotidiane con cui viene gestita la vita scolastica assistiamo agli effetti, a volte problematici, dei mutamenti promossi da leggi e movimenti culturali per l'integrazione degli alunni con disabilità. Contemporaneamente il crescere delle diagnosi comporta il problema dell'uso delle risorse di assistenza specialistica, spesso vissute come insufficienti e richieste ogni anno in misura maggiore alla Regione. Leggiamo il vissuto di insufficienza come prodotto di una lettura individualistica del problema e proponiamo un'alternativa attraverso il resoconto di due interventi: il primo centrato sui rapporti tra assistenti specialistici e organizzazione scolastica, il secondo sulla costruzione del rapporto con lo studente diagnosticato, con la sua famiglia e con la classe.

Parole chiave: assistenza specialistica; competenza organizzativa; integrazione della diversità; diagnosi e scuola; intervento psicologico nella scuola.

* Psicologhe Cliniche, Specialiste in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. Psicologhe per i servizi di ascolto psicologico scolastici e per la progettazione di interventi contro la dispersione scolastica. E-mail: ceccacci.sara@gmail.com; chiaragiovannetti1@gmail.com; eleponzetti@gmail.com

** Psicologa Clinica, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. Dottore di ricerca di Psicologia Sociale. Psicologa per i servizi di ascolto psicologico scolastici e per la progettazione di interventi contro la dispersione scolastica. E-mail: nutricatocristina@gmail.com

Ceccacci, S., Nutricato, M., Giovannetti, C., & Ponzetti, E. (2024). Molte risorse per tante diagnosi: Il contributo dell'assistenza specialistica per lo sviluppo della competenza a riconoscere risorse tra personale scolastico, gruppi classe e famiglie [Many resources for many diagnoses: The contribution of specialist assistance to the development of the competence to recognize resources among school staff, class groups and families]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(1), 67-84. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Premessa

Scriviamo questo contributo a partire dall'interesse condiviso con alcuni interlocutori in rapporto alla Regione Lazio, impegnati nell'organizzazione del servizio di assistenza specialistica e nella ricerca sul tema. La sempre crescente richiesta di risorse ha suscitato l'interesse dell'ente finanziatore circa il conoscere i problemi di cui l'assistente specialistico si occupa. Ne proponiamo un'interpretazione psicoanalitica.

Il servizio di assistenza specialistica si riferisce alla scuola secondaria di secondo grado ed è finanziato dal Programma Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+) che prevede la programmazione di interventi per l'integrazione e l'inclusione scolastica e formativa degli studenti con disabilità o in situazioni di svantaggio¹. Il problema su cui intendiamo proporre delle ipotesi è quello delle risorse destinate all'assistenza specialistica: le richieste di operatori e di finanziamento da parte delle scuole si fanno sempre più numerose, parallelamente alla crescita degli alunni diagnosticati. La nostra riflessione su questo problema nasce entro la Scuola di Specializzazione SPS in Psicoterapia Psicoanalitica, con cui da anni ci occupiamo del ruolo e della funzione dell'assistenza specialistica nel contesto scolastico. Nel 2008 SPS inizia un lavoro di ricerca e produzione di letteratura sulla costruzione di una funzione psicologica a partire da ruoli che si occupano di integrazione della disabilità a scuola. Un esito di questo lavoro è stata l'individuazione di due diverse letture del problema su cui tali ruoli sono chiamati a intervenire: una vede al centro l'individuo diagnosticato e gli interventi di riabilitazione e inclusione ad esso diretti, l'altra tiene a mente il rapporto tra individuo e contesto scolastico, intervenendo sullo sviluppo delle relazioni organizzative. Da quest'ultima prospettiva, che approfondiremo nello scritto, facciamo l'ipotesi che il progressivo aumento del numero di assistenti richiesti ogni anno – parallelo all'incremento esponenziale degli studenti diagnosticati – sia il prodotto della lettura centrata sull'individuo diagnosticato da riabilitare. Proponiamo ora, attraverso l'uso delle categorie individuo-contesto, un'esplorazione di problemi e di risorse che la letteratura rintraccia sulla questione assistenza specialistica.

Contestualizzazione dell'assistenza specialistica nel mandato sociale e nella letteratura scientifica

Alcuni dati parlano chiaro: gli assistenti specialistici sono tanti, sono sempre più numerosi nelle scuole, più degli insegnanti di sostegno. Secondo l'Istat nelle scuole italiane operano più di 60.000 assistenti (Istat, 2022), pari a circa un terzo degli attuali posti di sostegno. L'importanza del fenomeno non emerge solo da questi dati: la questione "assistenza specialistica" è sempre più presente nella letteratura scientifica. Negli ultimi 6 anni si è riscontrato un incremento dei contributi scientifici sul tema. Questo soprattutto in ambito pedagogico (Cinotti, 2021; Zanazzi, 2022), attraverso ricerche (Bocci, Catarci, & Fiorucci, 2018; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018; Di Michele, 2020), e articoli che si interrogano sulla funzione che questo ruolo svolge nella scuola e ne promuovono ulteriori sviluppi. In questi lavori l'assistenza specialistica si presenta come un fenomeno sempre più interessante perché paradigmatico dei mutamenti sociali e organizzativi che il mondo della scuola e quello del lavoro stanno attraversando. Al fine di capire come si è arrivati a questo stato di cose, ripercorreremo le vicende del mandato che ha legittimato e promosso l'incremento delle figure di assistenza alla disabilità nelle scuole.

Il processo di inclusione degli studenti diagnosticati in Italia, denominati handicappati prima, disabili poi, inizia, dal punto di vista legislativo, con la legge n. 517/1977. Essa abolisce le classi differenziali² e assicura, in relazione alle caratteristiche della persona, "la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno, secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti Locali preposti" (articolo 2, comma 2). Si menziona qui per la prima volta una funzione di integrazione specialistica e viene introdotta la figura del docente di sostegno. La figura dell'insegnante di sostegno in Italia

¹ La Regione Lazio finanzia - a valere sulla Priorità 3 "Inclusione Sociale" – interventi di Supporto Specialistico per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio – intesi non come intervento ad personam, ma come processo di inclusione per l'intero contesto scolastico – e finalizzati alla loro partecipazione attiva ai processi di apprendimento nell'ambito dell'istruzione superiore di secondo grado ed al successo formativo, unitamente alla promozione effettiva di pari opportunità di accesso e permanenza nel sistema educativo, anche nella prospettiva dell'occupabilità e occupazione (Regione Lazio, 2022).

² Luoghi che sino a quel momento perseguivano la formazione delle persone diagnosticate come "handicappati" in generale, poi differenziate in funzione della natura dell'handicap e delle sue principali manifestazioni.

nasce giuridicamente con il DPR 31 ottobre 1975, qualificato come docente “specialista”, distinto dagli altri insegnanti curricolari. La legge n. 517/1977 sancisce inoltre l’integrazione nella scuola statale degli alunni portatori di deficit, assieme a quella degli insegnanti specializzati che con tali alunni avevano condiviso la separazione in istituzioni a parte. L’espressione “insegnante di sostegno” è stata utilizzata per la prima volta nella Circolare ministeriale n. 199 del 1979, che definisce la figura come docente a pieno titolo e non elemento aggiuntivo. Oltre a indicare tutta la comunità scolastica coinvolta nel sostegno. In origine non era scontato che il suo contributo professionale riguardasse il singolo studente. Si legge infatti che:

Al fine di agevolare l’attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni (legge n. 517, articolo 7, comma 1).

Guardando agli esiti del processo di costruzione nella pratica di questa figura vediamo come la cultura scolastica, nella difficoltà di definire l’oggetto di intervento, se l’individuo o la relazione entro il contesto, ne abbia agito negli anni una disambiguazione che ha collassato sull’individuo (Nutricato, 2021).

Segue la legge n. 104 del 5 febbraio 1992 che diviene il riferimento legislativo per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate che prevede per la prima volta che l’assistenza per l’autonomia e la comunicazione di persone con disabilità nelle scuole sia garantita. Questa stessa legge pone come vincolo per l’assegnazione di insegnante di sostegno e assistente specialistico la certificazione diagnostica della disabilità. È in questo momento che il processo diagnostico³ degli alunni diventa centrale nella scuola, organizzando le dinamiche dell’intervento per l’integrazione di allievi con disabilità. Il rapporto tra scuola e disabilità si organizza su un’ottica individualista, mettendo in capo all’individuo diagnosticato il deficit a cui insegnanti e assistenti assegnati devono porre rimedio. Nonostante la centralità di questo tipo di dinamica, vediamo come altre culture coesistano nella scuola, mentre si avvicendano norme che ne promuovono cambiamenti organizzativi. La metà degli anni Novanta è anche il periodo in cui viene promossa l’autonomia scolastica. La legge n. 59 del 15 marzo 1997 che segue a una serie di misure riorganizzative della pubblica amministrazione ispirate ai principi di decentramento e di sussidiarietà, conferisce alla scuola autonomia didattica, organizzativa e amministrativa. Si cerca di sostituire all’organizzazione scolastica costruita sul modello del centralismo ministeriale e sulla logica dell’adempimento, quella di scuola-servizio che opera per lo sviluppo dei suoi clienti, per ricercare e innovare sperimentando prassi funzionali al perseguimento degli obiettivi contestuali. Il DPR 275/99 indica che le aree attraverso cui si declina l’autonomia sono di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo e annovera tra le figure deputate all’integrazione, quella di educatore professionale socio-pedagogico che, nei contesti scolastici ed educativi, interviene nei rapporti con i soggetti istituzionali e con altri sistemi formativi. In questo caso non si punta a colmare il deficit, ma all’intervento sulla relazione tra studente, scuola e contesto sociale più ampio.

Successivamente, la legge n. 328 del 2000 allarga il diritto all’assistenza a tutti gli alunni con disabilità, sia essa fisica, psichica o sensoriale. Come fa notare Cottini (2021) con una nota del 30 novembre 2001, protocollo n. 3390, alla legge 104/1992 (art.13, comma 3), il Ministero della Pubblica Istruzione specifica e distingue le tre funzioni di supporto ai processi inclusivi da parte del personale scolastico: quella didattica, riservata agli insegnanti specializzati per le attività di sostegno; quella educativa, svolta dagli assistenti per l’autonomia e la comunicazione; quella materiale e igienica, affidata ai collaboratori scolastici in forza dei contratti collettivi nazionali di lavoro. Questa specifica è uno snodo importante nel processo di costruzione della cultura dell’intervento sulla disabilità a scuola. Se da una parte sostiene la definizione dell’area di competenza delle diverse figure introdotte, vediamo come queste differenze vengono interpretate entro le prassi scolastiche in modo concreto e scisso le une dalle altre: ci si rifà ancora al modello individualista. Si lavora poco sul processo inclusivo condiviso tra personale scolastico e gruppo classe, integrando entro processi diffusi le diverse specificità. Le competenze di ciascuna figura professionale vengono trasformate nelle prassi quotidiane in

³ Ci riferiamo al processo diagnostico in termini di modello culturale con cui ci si rappresenta il contesto. Carli (2016) parla della differenza tra diagnosticare, prodotto di una cultura individualista quale azione che intende mettere a carico del singolo individuo una specifica caratteristica disfunzionale, e intervenire, ossia organizzare azioni orientate da una conoscenza del rapporto tra i problemi della persona e la dinamica collusiva della scuola.

compiti del singolo, promuovendo isolamento anche del personale scolastico al suo interno. Cinotti (2021) ad esempio riconosce come in questa prima fase l'assistente per l'autonomia e la comunicazione sia schiacciato

entro un profilo 'abilitativo/assistenziale', funzionale a un momento storico che ha interpretato le differenze come delle eccezioni alla norma, in un clima educativo e culturale in cui è consuetudine 'richiedere' all'alunno con disabilità (l'eccezione) di adattarsi al sistema scuola, che lo accoglie e lo accetta (p. 154).

L'importanza della presenza di diverse figure a scuola è stata sostenuta e continua a esserlo ad oggi dal più ampio mandato europeo che fa da sfondo alle norme nazionali. Espressosi negli anni attraverso linee guida, ha cercato di orientare le politiche degli stati membri in materia di istruzione. Difatti l'assistenza specialistica rientra nel piano di interventi finalizzati all'integrazione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio della Regione Lazio il cui quadro normativo è in stretta continuità con il Fondo Sociale Europeo (FSE) 2014-2020 e con il Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+) 2021-2027. La finalità dell'inclusione sociale è al centro di quest'ultima linea di finanziamento dove viene definita come "un processo che garantisce a quanti sono a rischio di povertà e di emarginazione sociale di fruire delle opportunità e delle risorse necessarie per partecipare pienamente alla vita economica, sociale e culturale" (Di Nardo, Cortese, & McAnaney, 2010, p. 3). Nel contesto scolastico questo significa riuscire a costruire contesti partecipativi, in cui ciascuno possa sentirsi coinvolto attivamente in un percorso comune e condiviso (Pontis, 2016). Una delle modalità raccomandate per perseguire questo fine riguarda la competenza da parte degli studenti proprio a saper lavorare con più professionisti; tale competenza a collaborare rappresenta una delle quattro raccomandazioni contenute nel profilo dei docenti inclusivi che l'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva ha prodotto con il progetto *La formazione dei docenti per l'inclusione* (Watkins, 2012). Si pensa che inserire nuove figure garantisca di per sé processi inclusivi e collaborativi. Alla fine degli anni 2000, se le linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, pubblicate dal Miur nel 2009, promuovono una visione della disabilità come risultato dell'interazione tra condizioni di salute e fattori contestuali, invitando l'istituzione scolastica a occuparsi di questo rapporto, la legge n. 170/2010 ridefinisce la funzione della scuola rispetto ai Disturbi specifici dell'apprendimento (Dsa): scompare il riferimento alla legge 104/1992 quindi alla necessità di figure di assistenza *ad personam* e si introducono fondi perché la scuola si attrezzi, attraverso interventi formativi, a conoscere e a trattare con i problemi che il Dsa pone. In una direzione simile vanno le Indicazioni nazionali per il curricolo, del 2012, che ribadiscono la necessità di una concreta collaborazione della scuola con i diversi attori che partecipano al processo di crescita dello studente (Cinotti, 2021) ed il decreto legislativo n. 66/2017. Quest'ultimo esplicita la natura di processo dell'intervento per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità e lo distingue dall'intervento *ad personam*. In questo caso entra anche in gioco la prospettiva dell'occupabilità degli studenti come obiettivo dei processi di integrazione a scuola, a ribadire ulteriormente l'importanza del rapporto tra scuola, territorio e mondo del lavoro. In quest'ottica la legge 205/2017 attribuisce un significato strategico al ruolo dell'assistente nell'ambito del dialogo, della collaborazione e dell'interazione con il territorio e con le comunità professionali in esso operanti (Cinotti, 2021).

Da questo breve itinerario che ripercorre le tappe legislative più significative dello sviluppo che ha regolato i processi di integrazione degli allievi con diversi gradi di difficoltà scolastiche e la loro interpretazione nelle prassi quotidiane della scuole, emerge una dinamica chiara: l'istituzione scolastica oscilla continuamente tra un approccio centrato sull'individuo, in cui i processi diagnostici sono centrali per regolare i rapporti al suo interno e con le altre agenzie esterne, e un approccio contestuale ove l'attenzione alla relazione e allo sviluppo non preordinato dei singoli entro rapporti risulta messo al centro del suo mandato.

Ricomposto un quadro storico e normativo, vediamo ora come la letteratura scientifica che si è occupata di assistenza specialistica si è espressa sulla sua funzione. Abbiamo già rilevato come negli ultimi anni sia emersa soprattutto una letteratura di orientamento pedagogico a occuparsi del fenomeno dell'assistenza. Tale letteratura coglie questioni e problemi coinvolti nel processo di cambiamento della cultura scolastica dell'integrazione, ma ci sembra non riesca a dare un contributo metodologicamente fondato nei termini di prassi di intervento attuabili nella realtà scolastica. In generale i contributi interpretano in modo abbastanza concorde gli sviluppi che il quadro normativo ha promosso nell'istituzione scolastica, interpretando l'incremento sempre più significativo delle figure di riferimento nella scuola come segno di "pluralismo" (Chiappetta, Cajola, & Traversetti, 2018; Cinotti, 2021). Ciò che viene sostenuto è che inserire una pluralità di figure di riferimento (insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno e assistenti specialistici) sostenga il

contesto scolastico nel divenire un luogo di scambio e collaborazione tra competenze diverse, non più del tutto schiacciate su quelle didattiche, ma che valorizzano anche sviluppo emotivo e relazionale degli studenti. La scuola quindi è descritta come luogo del dialogo e non più quella che propone come unico modo della relazione la dipendenza tra docente che sa e un vuoto discente. Cinotti (2021) sostiene che:

L'assistente per l'autonomia e la comunicazione – nella scuola inclusiva – dovrebbe essere una risorsa ulteriore al potenziamento di un'educazione per tutti che necessita di una pluralità di adulti significativi, capaci di lavorare insieme e di offrire non solo un sistema “custodialistico”, ma di convivenza al plurale attraverso l'esercizio quotidiano dell'incontro, del dialogo e dell'arricchimento reciproco” (p. 154).

Rileviamo come questa visione continui a poggiarsi su valori, di cui per altro apprezziamo la funzione: l'incontro, il dialogo e l'arricchimento reciproco, condivisibili ed auspicabili. Ma mancano obiettivi e prassi di intervento metodologicamente fondate passibili di verifica. Allo stesso modo anche la proposta di un riconoscimento sempre più definito dell'assistente specialistico come educatore professionale assunto dalla scuola, ha a che fare con un processo che di per sé non risolve o non esaurisce la competenza ad integrare disabilità, né si pone a garanzia di un simile obiettivo. Anzi, lo vediamo nella nostra esperienza, l'ottica della pluralità rischia di perpetuare il problema, istituendo una sommatoria di figure professionali che si affiancano a classi intese come sommatoria di allievi, senza promuovere metodi e prassi di lavoro integrate.

Difatti le scuole implodono sull'individuo, continuano a promuovere diagnosi e a chiedere risorse professionali da attribuire al singolo alunno. La richiesta di incremento costante di risorse da implicare nelle scuole esprime chiaramente un cortocircuito anche in rapporto alla limitatezza dei fondi disponibili a coprire tali richieste. Al contempo le diverse figure professionali presenti a scuola non riescono a esplicitare obiettivi e competenze specifiche nel lavorare insieme. Ad esempio alcune ricerche hanno esplorato le questioni chiave che gli assistenti specialistici vivono nel loro lavoro quotidiano (Bocci, Catarci, & Fiorucci, 2018)⁴. Emerge il vissuto di uno scarso riconoscimento del loro ruolo e una fatica a integrare la propria competenza entro una progettualità formativa condivisa con il resto del personale scolastico. Se il dialogo con gli insegnanti di sostegno sembra più avvicinabile, molto problematico è quello con gli insegnanti curricolari. Gli assistenti, pur riconoscendo una buona qualità del servizio offerto, faticano a presentare il proprio lavoro come utile e produttivo per la scuola, evidenziando chiaramente il tipo di competenza che mettono in campo. Prevalgono lamentele sullo scarso riconoscimento del ruolo, il basso potere contrattuale e il basso stipendio, soprattutto quando il servizio è mediato dalle cooperative.

La funzione dell'assistente specialistico per un modello di intervento attento alla relazione individuo-contesto

Nel paragrafo precedente abbiamo individuato due orientamenti che guidano l'intervento nella scuola, uno basato sull'individuo e l'altro sul contesto. Il modello di intervento entro cui si posizionano le nostre riflessioni e le esperienze di lavoro che resoconteremo pensa all'assistenza specialistica come un intervento sulla relazione “tra diagnosticato, famiglia, scuola, specialisti della diagnosi e della riabilitazione” (Carli & Paniccia, 2011, p. 184).

Questo tipo di intervento si fonda sulla teoria dell'Analisi della domanda (Carli & Paniccia, 2003) e sul concetto di collusione (Carli & Paniccia, 1981). La collusione è il prodotto della condivisione delle dinamiche emozionali inconsce con cui i singoli si rappresentano il contesto a cui partecipano: l'esito di questo processo è la simbolizzazione emozionale condivisa del contesto. Essa è definita cultura locale ed ha una funzione di mediazione tra individuo e contesto stesso (Carli & Paniccia, 1981, 2003). In altre parole, le emozioni, condivise, fondano le azioni degli individui entro le organizzazioni. In quest'ottica, i problemi organizzativi che lo psicologo incontra sono considerati espressione della dinamica collusiva che anima il gruppo e l'organizzazione con cui è in rapporto. Piuttosto che agire tale dinamica, chi interviene può riconoscerla,

⁴ Le indagini sono state condotte in Lombardia e nel Lazio ed è emerso come la maggior parte dei gruppi sia composto da donne (76% in un caso e 82% nell'altro). L'età media si aggira tra i 35 e i 37 anni (35 nel Lazio e 40 in Lombardia) e se gli assistenti lombardi dichiarano un'esperienza nel ruolo di 15 anni in media, quelli laziali ne riferiscono 5. Entrambi i gruppi sono altamente formati, con più del 60% di loro in possesso di laurea (61% in Lombardia e 77% nel Lazio).

interpretarla e intervenire promuovendo spazi di pensiero volti a trasformare le collusioni in modi più funzionali a uno sviluppo (Carli, Paniccchia, & Lancia, 1988).

Il costrutto di collusione ci aiuta a comprendere e interpretare il problema della crescita delle diagnosi a scuola e il corrispondente aumento delle altre figure impegnate nel lavoro con l'individuo in classe. Di fatto quando parliamo di diagnosi facciamo riferimento alla cultura del diagnosticare, quale processo che mette a carico del singolo individuo aspetti che si discostano da una qualche normalità attesa: in questa cultura i problemi scolastici riguardano lo studente portatore di deficit e lo scopo dell'intervento risiede nel renderlo assimilabile il più possibile alle attese del contesto (Bisogni et al., 2016). A questo proposito Carli (2016) parla della differenza tra diagnosticare, prodotto di una cultura individualista quale azione che intende mettere a carico del singolo individuo una specifica caratteristica disfunzionale, e intervenire, ossia organizzare azioni orientate da una conoscenza del rapporto tra i problemi della persona e la dinamica collusiva della scuola. Tale seconda opzione insiste sulla relazione. Per operare in questo senso servono competenze informate da modelli dell'intervento sulla convivenza scolastica. Su questo ha lavorato lo Studio di Psicosociologia di Roma (SPS), costruendo un modello di intervento con la disabilità organizzato su due categorie: assimilazione delle differenze (inclusione) o riconoscimento delle diversità (integrazione). Queste modalità di funzionamento sono compresenti negli interventi con la disabilità in qualità di azioni sostitutive e azioni integrative (Paniccchia, 2012a). Ci si può rapportare alla disabilità attivando funzioni sostitutive volte a includere la persona disabile: l'attenzione è rivolta all'individuo e al suo deficit. Si aspira a rendere la persona diagnosticata più autonoma possibile nel perseguire i compiti del contesto. Si guarda alle differenze come deficit da ridurre. La funzione integrativa riconosce le dimensioni di dipendenza come connaturate a ogni forma di legame sociale, per questo l'investimento è volto a sviluppare una competenza a inter-dipendere, cioè, nella nostra ottica, a riconoscere e interpretare i vissuti che organizzano le relazioni. Riconoscere l'impossibilità dell'autosufficienza di ciascuno, fonda tutte le relazioni sociali sull'interdipendenza delle differenze tra le persone in essa coinvolte. Siamo in rapporto grazie alla loro integrazione. Entro quest'ottica, attivare una funzione integrativa nel lavoro con persone disabili, significa riconoscere come contesto dell'intervento le relazioni in cui esse sono coinvolte, sviluppando la competenza a convivere. C'è una domanda in questa direzione che la psicologia può intercettare. La funzione psicologica è spendibile in quest'area in quanto funzione integrativa. Paniccchia (2012b) sottolinea come quei ruoli confusi che operano nelle scuole con finalità di integrazione dei disabili (assistenti specialistici, assistenti educativo culturali, etc), possano assumere una funzione chiara e di grande utilità per lo sviluppo organizzativo qualora assumano una funzione integrativa, fondata sulla competenza a individuare risorse presenti nel contesto, a dare senso a ciò che vi accade, a organizzare azioni coerenti. Il chiarimento della funzione integrativa quale specifica competenza dell'intervento, ha permesso di qualificare la specifica competenza dell'assistente specialistico e dell'assistente educativo culturale quali figure coinvolte nei processi di integrazione degli alunni disabili nelle scuole. La declinazione e l'articolazione della funzione integrativa attivabile nel contesto scolastico da questi ruoli è stata ulteriormente promossa e sviluppata dalla resocontazione di esperienze di psicologi clinici e psicoterapeuti specialisti in analisi della domanda (Ceccacci & Roberti, 2016; Nutricato, Possidoni, & Tanga, 2017; Paniccchia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014; Ponzetti & Valentini, 2019). Oltre alla resocontazione di esperienze nel corso degli ultimi dieci anni SPS è stata più volte committente di ricerche nell'ambito. Tali studi si sono occupati di esplorare le culture locali di agenzie e gruppi coinvolti nei processi di integrazione della disabilità nella scuola (Giovagnoli, Caputo, & Paniccchia, 2015) e della scuola stessa (Paniccchia et al. 2019). Una ricerca sulle componenti culturali della soddisfazione verso il servizio di assistenza specialistica tra i clienti del servizio (famiglie e diagnosticati) e operatori della scuola della Provincia di Roma⁵ ha messo in luce come la soddisfazione nei confronti del servizio sia connessa al dare voce a quelle culture che vedono nelle famiglie dei disabili dei committenti per la scuola. La committenza verso la scuola è un vertice potenzialmente produttivo di innovazione ma anche molto critico per una scuola abituata a funzionare senza intercettare la domanda delle famiglie (Carli, Dolcetti, Giovagnoli, Gurrieri, & Paniccchia, 2015). Una ricerca sulle aspettative delle famiglie con figlio disabile verso i servizi a esso rivolti (Paniccchia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014) ha fatto emergere come la scuola sia vissuta da queste famiglie come l'unico servizio non sanitario con cui sono in rapporto, capace di promuovere una funzione di socializzazione per un giovane con disabilità.

Altri lavori che hanno affrontato il tema dell'intervento a scuola, senza che il focus insistesse necessariamente

⁵ Dal 2005 al 2014 l'assistenza specialistica viene gestita dalla Provincia di Roma, a cui subentra la Regione Lazio nel 2015.

sulla disabilità, hanno rintracciato nella promozione della competenza relazionale la dimensione centrale su cui lavorare per affrontare i problemi che lì emergono (Brescia et al., 2013; Pagano & Di Ruzza, 2015). In questo senso vediamo come il contesto scolastico, quale contesto fatto di rapporti che producono apprendimenti, benefici costantemente della competenza a stare nella variabilità delle sue relazioni, che abbiamo visto riguardare non solo gli studenti ma anche le diverse figure organizzative che assieme lavorano per i gruppi classe.

Tornando al problema da cui prende le mosse il presente articolo, pensiamo che le sempre più numerose diagnosi che arrivano alla scuola vadano interpretate e messe in rapporto alla variabilità della domanda che studenti e famiglie vi rivolgono. Se si prendono alla lettera i dati che rilevano un incremento dei diagnosticati sembrerebbe esserci bisogno di maggiori interventi *ad personam* e quindi sempre più assistenti specialistici e insegnanti di sostegno. Se invece la diagnosi viene letta come indice di una richiesta di intervento su problemi che riguardano la convivenza scolastica la questione di cui occuparsi muta, e insiste su come i rapporti scolastici possano generare risorse organizzative. Attraverso la resocontazione delle nostre esperienze vedremo come l'assistente possa essere una risorsa utile a leggere la domanda di studenti, famiglie e gruppi classe, dare a questa un senso condiviso con insegnanti, referenti organizzativi e trovare assieme modalità più utili per intervenire. In questo contesto di intervento la resocontazione costituisce una metodologia coerente alla cornice teorica a cui facciamo riferimento. Difatti resocontare significa per il professionista utilizzare categorie che interpretano, ridefiniscono e organizzano la relazione di intervento (Carli, 2007). Il resoconto non è una narrazione degli eventi salienti del lavoro, ma si configura come un'interpretazione delle emozioni presenti negli agiti che hanno motivato l'intervento ed evocate nel rapporto tra psicologo, committente e cliente. In questo modo, se la relazione comporta un pensare emozioni, il resoconto diventa il metodo che permette un metapensiero sulle emozioni vissute entro la relazione di intervento (Carli, 2007). Nel resocontare casi di assistenza specialistica si propone che l'intervento possa riguardare un cambiamento nelle dimensioni collusive attraverso le quali si interpreta un problema di convivenza. Attraverso la condivisione di ipotesi interpretative con il contesto, quando facilitano la lettura della domanda che il cliente presenta attraverso il problema agito, si possono avvicinare proposte di servizio utili a occuparsene.

Due casi di intervento

I casi che resoconteremo si situano sul territorio di Roma nella cornice contrattuale dell'assistenza specialistica a chiamata diretta. Tale modalità di collaborazione non prevede l'intermediazione delle cooperative. A tali bandi promossi dalle scuole possono candidarsi liberi professionisti. Generalmente non viene domandata una formazione specifica, ma spesso si richiedono figure provenienti dall'ambito psicologico. Tale contrattualizzazione, nella nostra esperienza, ha facilitato lo sviluppo e la produttività del rapporto lavorativo con la scuola.

Nei casi riprenderemo il tema della funzione integrativa che l'assistente specialistico può assumere attraverso azioni interpretative, costruendo un rapporto di intervento con studenti, famiglie e organizzazione scolastica. Tale proposta di lavoro mette al centro la resocontazione circa i problemi che si incontrano e permette di condividere una comprensione delle culture che istituiscono i rapporti tra i diversi attori sociali per trovare alternative più funzionali all'integrazione tra loro. Entrambe le esperienze si concentrano sulla costruzione di committenza tra scuola e servizio di assistenza specialistica. La prima esperienza mette a fuoco i rapporti tra assistenti specialistici e organizzazione scolastica, un lavoro che si è sviluppato anche fuori dalla classe, per rientrarci a fronte di una costruzione condivisa di obiettivi e strumenti spendibili nel lavoro con lo studente e con la sua famiglia. La seconda esperienza si concentra sulla costruzione del rapporto con lo studente diagnosticato, con la sua famiglia e con la classe. Questa esperienza mette in evidenza i problemi espressi dagli studenti, emersi soprattutto in chiave individualistica e vissuti come separati dai rapporti di apprendimento. L'intervento si propone di pensare con i clienti del servizio (studenti e famiglie) questa modalità collusiva.

Occuparsi dei rapporti organizzativi quale modo per promuovere integrazione nelle classi in un Centro di formazione professionale⁶

⁶ Resoconto a cura di Chiara Giovannetti.

Il resoconto parla di come viene declinato l'intervento di assistenza specialistica in un Centro di formazione professionale (Cfp). Si tratta di un Cfp gestito dal Centro nazionale opere salesiane che si occupa di formazione e aggiornamento professionale (Cnos-fap). Viene prestata particolare attenzione ad alcuni passaggi rilevanti per la costruzione di un'equipe di assistenza specialistica e di un rapporto di committenza con la scuola. Questo ha a che fare con il mandato sociale dell'assistenza specialistica e con la possibilità di tradurre le finalità di integrazione della disabilità in obiettivi contestuali, attraverso una specifica metodologia di intervento psicologico clinica. La riflessione è sul metodo intorno a cui si è organizzato quello che ora viene vissuto dalla scuola come servizio di assistenza specialistica e su quali rapporti ha investito.

Il Cnos-fap Lazio dal 2012 fa richiesta e ottiene la presenza degli assistenti specialistici in tutti i suoi Cfp. Inizio a lavorare in uno di questi nel 2017. Si tratta del Borgo Ragazzi Don Bosco a cui si rivolgono ragazzi provenienti dai quartieri di periferia situati nel quadrante est della Capitale. Il Borgo nasce nel 1948, ad opera dei salesiani sull'impronta del loro fondatore Don Bosco, e si è occupato di accogliere giovani che vivevano in situazioni svantaggiate e che desideravano formarsi ad un mestiere. Sebbene il contesto sociale e culturale sia molto cambiato, ancora oggi persistono situazioni di disagio e precarietà che interessano quelle zone. Il lavoro continua a essere centrale e prepara alle qualifiche di meccanici industriali, elettricisti e operatori della ristorazione. Per gli insegnanti, che qui sono chiamati formatori, l'utenza è cambiata, aumentano gli studenti diagnosticati, come gli studenti che, più che per imparare un mestiere, arrivano con l'idea di trovare una scuola in cui si studi poco. Di fronte ai problemi che pongono le diagnosi e le disabilità, così come al problema di una scarsa motivazione allo studio e all'apprendimento di un mestiere, anche i collaboratori dei formatori sono cambiati. L'insegnante di sostegno è una figura che non è mai stata prevista nei Cfp⁷. Tale scelta sembra coerente con il riscontrare un'iniziale assenza di studenti diagnosticati. La loro presenza e il loro aumento hanno reso necessario dotarsi di risorse più utili a interloquire con i problemi che pone la disabilità. È così che viene richiesta e introdotta la figura dell'assistente specialistico. L'assistente specialistico viene ingaggiato dalla scuola come il principale riferimento per la disabilità, a cui viene espressamente chiesto di supportare l'intera classe nella socializzazione e negli apprendimenti e non solo il singolo studente con disabilità. È proprio il lavoro con la classe che qui sembra distinguere l'assistente specialistico dall'insegnante di sostegno, quest'ultimo visto invece più legato al singolo studente e alla didattica. Quando arrivo in questo Cfp, insieme a un altro nuovo collega, ci sono già altri due assistenti specialistici. Siamo in tutto quattro psicologi, due di noi anche specialisti in psicoterapia⁸. Fin da subito cerco un confronto sia con i colleghi assistenti specialistici che già lavoravano nel Cfp sia con i docenti, nell'intento di accordarci su un lavoro condiviso in rapporto alle differenti disabilità. Colgo che i miei colleghi sperimentano un vissuto di emarginazione, non si sentono considerati dai formatori con cui lavorano. Nel parlare con loro del rapporto con i formatori sono molto frequenti metafore di battaglie e di guerre, di tattiche strategiche per ottenere quanto ritengono funzionale al proprio lavoro: si propongono impotenti e arrabbiati. Il formatore sembra simbolizzato come figura da cui non si può prescindere per intervenire sull'integrazione della disabilità, ma si porta avanti il proprio lavoro nonostante la sua presenza: è vissuto come un ostacolo. D'altra parte, alla richiesta della presenza di assistenti specialistici da parte della scuola non corrisponde una consapevolezza dei formatori circa le nuove figure coinvolte. Alcuni formatori si sentono giudicati, vivono la presenza dell'assistente specialistico come un'invasione di campo, a volte inutile. Lo studente con disabilità e di conseguenza l'assistente specialistico vengono accolti perché si condividono i valori di inclusione della diversità, ma si fatica a mettere in discussione il proprio modo di lavorare in rapporto alle questioni che pongono. L'assistente specialistico dovrebbe favorire l'inclusione e promuovere l'apprendimento dei ragazzi con disabilità; ma cosa significhi concretamente e come si possano tradurre tali valori in obiettivi è poco chiaro. In assenza di obiettivi le due funzioni, docenza e assistenza specialistica, sembrano confondersi e sovrapporsi; al contempo procedono su due binari paralleli senza confrontarsi sul lavoro con le classi. Anche nel gruppo di assistenti non è scontato condividere il senso che ognuno attribuisce alla propria funzione o considerare la possibilità di costruirlo con la scuola. Diversi

⁷ I Centri di formazione professionale sono scuole non statali, gestite a livello regionale. L'articolo 17 della Legge 104/92 lascia ampia discrezionalità di intervento alle Regioni. Le norme che regolano l'inclusione nelle scuole statali come ad esempio la presenza degli insegnanti di sostegno, l'utilizzo di Pei non si applicano ai Cfp, che possono scegliere autonomamente di usarli o meno.

⁸ Nel corso del tempo il gruppo di lavoro si arricchirà anche di altri tre assistenti specialistici per stabilizzarsi in un'equipe composta da sette persone con una formazione prevalentemente psicologica e in misura minore da educatori.

sono anche i vissuti degli assistenti in rapporto al loro lavoro, per alcuni un ripiego che si intende lasciare prima possibile, per altri un ruolo desiderabile perché si condividono valori di inclusione sociale della diversità. Diversi sono pure le tecniche e gli strumenti messi in campo nel lavoro, ma difficilmente si discute del rapporto tra questi strumenti, le premesse metodologiche – quale idea di integrazione si persegue? – e i problemi delle classi. Per esempio alcuni colleghi preparano le mappe concettuali agli studenti con disabilità o il compito in classe differenziato al formatore, nell'idea di facilitare l'adattamento al contesto dei ragazzi con disabilità; altri vogliono costruire le mappe concettuali insieme allo studente, perché considerano prioritaria la costruzione condivisa del processo di apprendimento rispetto alla realizzazione del compito in sé; altri ancora vogliono mettere a punto il compito differenziato insieme al formatore, per promuovere una sua comprensione sempre più autonoma dei limiti che una specifica disabilità pone alla possibilità di apprendere le diverse materie scolastiche e di svolgere determinati compiti in classe. Nei primi scambi con i colleghi mi confronto con queste differenze e con il rischio che la molteplicità delle competenze disponibili precipiti nella contrapposizione ideologica (infatti raramente le azioni messe in campo vengono connesse a una domanda di formatori e studenti); ma anche con il desiderio di trovare alternative all'isolamento che ne consegue. Gli assistenti specialistici sembrano vivere lo stesso problema di cui dovrebbero occuparsi: la potenziale emarginazione della loro diversità. Condivido con gli altri assistenti specialistici il desiderio di istituire setting di confronto periodici per organizzare il nostro lavoro, esplorare le attività scolastiche in essere, il modo e gli obiettivi con cui vi partecipiamo, con quali eventi critici e prodotti. Ho in mente la possibilità di costituire un gruppo di lavoro: un servizio composto da diverse professionalità che possono articolarsi coerentemente con le esigenze e i problemi che la scuola vive circa il mandato dell'integrazione della disabilità. Trovo dei colleghi interessati a questa proposta: ci adoperiamo per organizzare una riunione a cadenza settimanale.

La riunione diviene uno spazio per costruire un pensiero sulla frustrazione con cui viviamo il rapporto con i formatori. In diverse occasioni propongo ai colleghi un cambiamento di prospettiva su quelle interazioni che vengono subite come sconferte del proprio ruolo da parte dei formatori, di cui ci si lamenta: possiamo non pensarle come una questione personale verso l'assistente o come il frutto di una indisponibilità da parte dei formatori a occuparsi degli studenti con disabilità; piuttosto possiamo cogliervi la difficoltà che il formatore incontra nell'occuparsi delle differenze nel gruppo classe. Un prodotto di questi scambi è una diversa rappresentazione dei formatori: da ostacoli a clienti dell'assistenza specialistica. Questo rende possibile accorgersi che nemmeno ai formatori è chiaro quale funzione sia la nostra, quali richieste possano rivolgerci. Promuoverne una conoscenza dipende principalmente da noi assistenti. La formulazione di queste ipotesi, permette di interrogarci sulla relazione e di organizzare una strategia di intervento: una competenza psicologico clinica utilmente spendibile entro questa funzione.

Proprio in una riunione del gruppo assistenti specialistici nasce l'idea di chiedere ai formatori in un incontro di verifica cosa pensino dell'assistenza specialistica, su quali questioni ritengono abbia lavorato fino a quel momento, se la sentono utile e in che modo e, in ultimo, su cosa pensino sia più utile che lavori. Questa proposta piace molto al direttore del Cfp. Rivolgerci a lui come equipe di assistenza e non come singoli operatori ha a monte obiettivi precisi: comunicare che siamo un gruppo di lavoro, interessato a costruire una committenza con la dirigenza scolastica e con i formatori sull'intervento che concerne il nostro mandato sociale; condividere il senso di un incontro di verifica con i formatori e mettere a punto insieme l'obiettivo così come la strategia per realizzarlo. Il direttore condivide la proposta, costruiamo insieme la strategia e lui si incarica di facilitare l'incontro, presentandoci come gruppo di lavoro. Questo appoggio è cruciale, consente un'alta partecipazione dei formatori. L'incontro di verifica a cui partecipano il direttore, tutti i formatori e l'assistenza specialistica ci dà la possibilità di iniziare a parlarci, costruire un senso condiviso della funzione dell'assistenza specialistica, proporci come risorse per la scuola con cui collaborare. In questa sede alcuni formatori si riconoscono una mancanza di progettualità nel loro lavoro con la disabilità e ci chiedono di aiutarli a dotarsi di strumenti. In particolare emerge la richiesta dei formatori di introdurre due strumenti: il Pei (Piano educativo individualizzato previsto dalla legge 104 per gli studenti a cui viene riconosciuta una disabilità) e il Pdp (Programma didattico personalizzato previsto dalla legge 170 per gli studenti a cui viene diagnosticato un Dsa). La difficoltà principale nel lavoro con i ragazzi con disabilità sembrava essere quella di capire chi fossero, ovvero di cogliere il risvolto che quella diversità comporta sul piano delle relazioni con formatori e compagni, definire quali obiettivi formativi perseguire in continuità ma anche diversamente dal resto della classe, tessere rapporti con le risorse dei servizi territoriali che non venivano curati in maniera sistematica. L'assistenza specialistica attraverso l'introduzione di Pei e Pdp sostiene un lavoro di conoscenza dello studente con disabilità, mediazione fra risorse ed esplicitazione e condivisione degli obiettivi minimi perseguiti da ogni

formatore. In quest'ottica definire quali sono le competenze e le conoscenze considerate minime ma anche imprescindibili per ritenere raggiunti gli obiettivi di apprendimento previsti per una data annualità è un'operazione che permette anche di gettare le basi per condividere obiettivi di lavoro con l'assistente specialistico, con la famiglia e con i servizi territoriali. L'assistenza specialistica continua a lavorare ancora oggi affinché il Pei e il Pdp non si declinino in un semplice adempimento e questo ci permette di mantenere aperta una interlocuzione con la scuola sugli obiettivi verso cui convergere nel lavoro con i nostri studenti con disabilità. Questa interlocuzione con tutta la scuola si è particolarmente rafforzata anche grazie allo sviluppo di una funzione di coordinamento dell'assistenza specialistica. In questo Cfp il ruolo di coordinamento esiste sin dalla costituzione del servizio ed è svolto da un formatore della scuola; ma negli anni è cambiata molto la sua funzione e il senso che sia l'assistenza specialistica sia la dirigenza scolastica gli ha dato. All'inizio il coordinatore era prevalentemente sbilanciato sulla gestione delle pratiche amministrativo-burocratico concernenti l'attività dell'assistenza specialistica ed era visto dagli assistenti specialistici come quello a cui chiedere o da cui aspettarsi direzioni su cosa si poteva o doveva fare entro il proprio lavoro. Oggi il coordinatore è anche il prodotto di un rapporto fra assistenza e dirigenza scolastica, fra assistenza e docenti, che si è sempre più organizzato intorno alla condivisione di obiettivi e alla valorizzazione delle competenze professionali. È quella funzione che fa da ponte tra assistenza specialistica e scuola, facilita uno scambio garantendo un ancoraggio reciproco, è anche quella figura che si occupa di convocare specifiche competenze presenti nell'equipe di assistenza specialistica in rapporto ai specifici problemi delle classi, e allo stesso tempo raccoglie proposte di progetti provenienti dall'assistenza specialistica, per verificarne l'utilità con l'equipe e altri ruoli coinvolti. Uno tra i progetti sostenuti dall'assistenza specialistica riguarda l'attività di verifica dell'esperienza di tirocinio. A ridosso della conclusione del rapporto di tirocinio in azienda incontriamo le classi della ristorazione, degli elettricisti e dei meccanici industriali e proponiamo loro un'esercitazione chiamata *Emozioni in grafica*. Questa attività li coinvolge in un lavoro in piccoli gruppi in cui chiediamo di realizzare dei disegni che rappresentino graficamente lo stage e il lavoro. Segue una discussione e una riflessione sui disegni in plenaria. Ipotizziamo che questa esercitazione sia funzionale a far emergere e riconoscere le proprie fantasie come tali e a cogliere le posizioni emozionali con cui hanno partecipato ai contesti di stage e con cui si rappresentano il lavoro. Al termine di questi incontri prevediamo un momento di restituzione e scambio con i formatori su quanto emerso. Il tirocinio in azienda è un'esperienza formativa molto importante e caratterizzante l'offerta formativa dei Cfp, al termine della quale spesso si fa fatica a raccogliere riscontri diversi da un elenco di fatti e di vicende accadute. Simili narrazioni denotano una difficoltà degli studenti a parlare di queste loro esperienze tenendo a mente delle categorie, come se non sapessero dirsi cosa possono farsene: che rappresentazioni costruiscono dei datori di lavoro, dei colleghi, dei clienti, delle competenze necessarie? Con quanto emerge da questi incontri si vuole dare voce agli studenti, compresi quelli con disabilità; ciò rappresenta un ancoraggio da cui partire per verificare quale rapporto scuola-lavoro si sta promuovendo e di conseguenza a quale integrazione nella società si sta lavorando.

Costruire contesti e integrare limiti per lo sviluppo del rapporto tra studente, famiglia e scuola⁹

Il resoconto tratta dell'intervento di assistenza specialistica in un liceo artistico della periferia di Roma. Questo liceo sceglie di utilizzare le risorse messe a disposizione dalla Regione Lazio in due modi: appalta a una cooperativa il servizio destinato a studenti con disabilità e affida a singoli professionisti, che chiama *tutor*, il servizio rivolto a studenti in situazione di svantaggio, con bisogni educativi speciali (Bes) o con disturbo specifico dell'apprendimento (Dsa). Come in molte scuole, anche qui viene assegnato all'assistente uno specifico studente diagnosticato, tuttavia la referente del servizio parla di un contesto con tanti studenti problematici e la richiesta è di occuparsi di tutta la classe. Siamo in un contesto in cui la popolazione scolastica è molto diversificata – portatrice di questioni inerenti la salute mentale, la convivenza tra culture diverse connessa alla presenza di studenti con storie migratorie, l'identità di genere, l'emarginazione sociale – e si riconosce nella proposta che la scuola ha costruito negli anni, di accoglienza della diversità e di libera espressione degli studenti. Questa proposta sollecita l'iscrizione di molti studenti diagnosticati di cui la scuola si occupa attrezzandosi con professionisti specializzati (insegnanti di sostegno e loro tirocinanti, assistenti specialistici, assistenti alla comunicazione). Ciascuno studente con diagnosi è seguito da una o più di queste

⁹ Resoconto a cura di Sara Ceccacci.

figure; da ciò deriva che sono spesso presenti nella stessa classe e nella stessa ora molteplici figure di supporto che si sovrappongono e lavorano individualmente; lo scopo, puntualmente disatteso dall'esperienza, sembra quello di rendere gli studenti con diagnosi meno problematici per il contesto. La costruzione di una funzione psicologica integrativa, che si occupasse di dare senso alle emozioni che organizzano l'incontro tra studenti diagnosticati e contesto scolastico, ha rappresentato un'alternativa con degli sviluppi. Se le diagnosi sono un modo con cui la scuola si attiva per occuparsi di problemi, la competenza a interpretarne le simbolizzazioni nel contesto ha consentito di ripensarne la cultura organizzativa, declinandola in obiettivi perseguibili. Parlerò dell'intervento con una studentessa al primo anno, Sofia (d'ora in poi S.), che ha la certificazione 104; la famiglia non vuole usufruire dell'insegnante di sostegno perché "non ha problemi cognitivi, ma relazionali". La sua classe è vissuta dagli insegnanti come angosciante per la presenza di altri dieci studenti con Dsa o Bes e per le relazioni problematiche che il gruppo instaura con i docenti. S. ha una diagnosi di episodio depressivo e disturbo d'ansia e non va a scuola perché non riesce a uscire di casa o dalla macchina una volta arrivata all'entrata. Vicepreside, referente e docenti me ne parlano: prima ancora di conoscere S. sono in contatto con la madre dell'alunna, Fabiana, la quale, preoccupata e impotente di fronte alle difficoltà della figlia, chiede loro un aiuto perché S. riesca a frequentare la scuola. Questa richiesta angoscia anche me: i vissuti di impotenza, e la fantasia di risolverli, sembrano anticipare la costruzione di un rapporto tra S e la scuola. Propongo che l'obiettivo che ci possiamo dare è di capire qualcosa in più del problema di S. e della richiesta di questa famiglia, per riparlarne insieme. Per alcune settimane mi occupo di ricostruire la storia scolastica di S., i servizi che la seguono, gli obiettivi che si intendono perseguire e ho l'impressione che alla presenza di molteplici professionisti (neuropsichiatra, psicoterapeuta, operatrice domiciliare, psicologa del sostegno alla genitorialità) non corrisponda una lettura condivisa del problema di S. e della sua famiglia.

Mi occupo inoltre di riconoscere le difficoltà emotive e relazionali di cui faccio esperienza quando inizio a lavorare con S., resocontandole a Fabiana e alla scuola. Quando la incontro la prima volta, S. si presenta sotto scuola accompagnata dalla madre, con i capelli lunghi davanti al viso, non risponde al mio saluto e guarda il telefono. Le propongo di entrare insieme a scuola e risponde con un sì quasi impercettibile. Quando le chiedo se vuole entrare in classe mi dice di no. Passiamo un po' di tempo insieme in giro per la scuola, mi chiede se la mattina posso accompagnarla dalla macchina in classe perché, dice, l'ingresso da sola la spaventa per via della "fobia sociale". Ipotizzo che S. proponga questa diagnosi come difesa dai rapporti, ma anche che rappresenti per lei l'unico modo per nominare i vissuti ambivalenti che vive nell'incontro con il contesto scolastico, un contesto nuovo per lei, diverso dalla famiglia tutta assorbita dai problemi che pone S. Decido di dirle che va bene, mi sembra che S. chieda un rapporto protettivo rispetto a questo passaggio da casa a scuola, ma anche che sia un'occasione per dare senso a questa sua proposta relazionale. Le volte successive, quando la incontro sotto scuola, S. resta in macchina, mi ignora e continua a giocare con il telefono. In quei momenti sento una forte aggressività, che mi sembra simile a quella che S. e sua madre sperimentano nel loro rapporto. Fabiana infatti appare esausta e arrabbiata, ogni tentativo di convincere S. a uscire dalla macchina ed entrare a scuola fallisce. Metto in gioco alcune azioni interpretative: chiedo a S., appassionata di manga e videogiochi, a cosa gioca e io le racconto cosa stiamo facendo in classe. L'obiettivo è quello di non reagire alla violenza dell'ignoramento e proporre un rapporto amico. Queste proposte a volte esitano nell'ingresso a scuola, altre volte passiamo un po' di tempo in macchina e poi ci salutiamo. Quando riusciamo a entrare in classe, S. si trasforma. È incuriosita dalle lezioni, interviene, tenta alcuni scambi con i compagni, è motivata dai riscontri positivi degli insegnanti che la vedono come un elemento brillante e capace di recuperare in fretta. Quando le chiedo come mai faccia tanta fatica a entrare a scuola, mi risponde che è inutile stare in classe perché i compagni sono troppo stupidi e lei non sa cosa ci sta a fare. Questo mi sembra un gancio interessante; anche i suoi compagni sembrano non sapere cosa ci stanno a fare in classe, non ascoltano i professori, ridono e scherzano durante le lezioni. Le rispondo che in questo non è sola, che anche gli altri si sentono così. Ipotizzo che, anche se S. ha frequentato poco la scuola, sembra conoscerne la cultura individualistica che vede l'intelligenza e le abilità del singolo come caratteristiche desiderabili, scisse dalla capacità di stare in rapporto al contesto e di costruire legami con gli altri. Sembra che per S., che non vede le culture alternative pure presenti in questa scuola, il potere dell'uno sull'altro sia l'unico modo di organizzare i rapporti, oscillando così tra il sentirsi onnipotente e impotente. Penso ai litigi tra madre e figlia sull'andare o non andare a scuola entro una dimensione di obbligo, al dimostrarsi più brava degli altri per ottenere il riconoscimento dei docenti recuperando in un solo colpo le materie: sembra che S. voglia comunicare che non le serve la scuola per apprendere. Resta inesplorato cosa farsene della sua partecipazione al contesto; la sua come quella degli altri studenti che sembrano agire emozioni simili con comportamenti diversi (provocare i professori, fare

confusione durante le lezioni).

Dopo alcuni mesi propongo di organizzare un incontro con Fabiana e con la docente coordinatrice di classe; condivido con loro l'ambivalenza agita da S. nel rapporto con me, assumendo o il personaggio della bambina impaurita o quello della studentessa brava e intelligente. Propongo il senso che può avere la partecipazione scolastica per S.: fare esperienze alternative all'isolamento domestico, al potere e al controllo che S. agisce in famiglia e imparare a stare in rapporto a contesti di convivenza con regole e obiettivi propri. Inoltre S. dichiara di essere interessata all'indirizzo multimediale a cui potrà accedere al terzo anno; mantenere un rapporto con le materie di studio può consentire un ancoraggio ai suoi desideri e al suo futuro. Avendo condiviso degli obiettivi diventa possibile chiedersi come rendere sostenibile l'incontro tra S. e la scuola. Siamo nell'anno scolastico 2021-2022 e, dopo l'evento pandemico del Covid-19, la scuola continua a utilizzare la didattica a distanza (Dad) in caso di studenti contagiati dal virus. Tale organizzazione consente di rivedere alcune prassi verso una temporanea riorganizzazione della partecipazione di S. alla vita scolastica, funzionale a elaborare le difficoltà che incontra. Progettiamo un'alternanza tra i giorni in cui Sofia segue in presenza le lezioni e i giorni in cui si collega da casa, monitorandone il senso e i prodotti: S. costruisce rapporti con i compagni di classe, partecipa ad attività in cui può fare esperienza dei propri limiti in modo non angosciante, esprime degli interessi che le rendono possibile confrontarsi con i docenti sulle difficoltà nello studio. Un'esperienza inedita rispetto al normale funzionamento scolastico che sviluppa il rapporto tra scuola e studentessa. A giugno S. viene promossa con due debiti, pensati in accordo ai docenti e alla famiglia come riscontro di realtà e spunto per continuare a studiare durante l'estate.

Quando riprendo a lavorare in questo istituto è novembre, Fabiana mi contatta prima di riprendere, è soddisfatta per il recupero dei debiti; sia lei che i docenti desiderano riprendere a lavorare con me. Mi invitano a una riunione con la docente coordinatrice di classe, la neuropsichiatra della Asl, la psicologa che fa supporto alla genitorialità e la tutor didattica. Subito si parla di una criticità: per l'anno scolastico 2022-2023 il Miur emana una direttiva che nega l'utilizzo della Dad, si ritorna alla didattica tradizionale. Questo evento fa riemergere la criticità del rapporto tra scuola e S., la quale non si adegua al suo regolare funzionamento. I docenti chiedono che S. frequenti in presenza come tutti gli altri; S. è entrata in classe solo il primo giorno di scuola e non si hanno tracce di quello che le sta succedendo. Dico loro che posso occuparmi di riallacciare il rapporto tra S., docenti e studenti, come lo scorso anno, e che a tal fine ritengo utile cominciare da un orario di ingresso sostenibile per S., che soffre di insonnia fatica ad alzarsi la mattina. La mia proposta inizialmente sembra tenere, sia i docenti che S. sono d'accordo. Se da un lato continuano a essere numerose le assenze e le difficoltà nell'entrata a scuola, dall'altro lato S. fa esperienza di alcuni momenti interessanti: organizziamo incontri con le compagne in cui condividiamo le passioni per i manga e i videogiochi, cerchiamo insieme i professori per salutarli e prendere accordi sui lavori da consegnare, proviamo a entrare in classe per alcune ore. Durante le lezioni frontali – in cui non partecipa attivamente – S. si annoia e mette i capelli davanti al viso; se invece la professoressa le propone esercizi e lavori di gruppo entro un rapporto esclusivo con lei, riesce a cimentarsi anche in compiti complessi. Si ripete la dinamica relazionale in cui farsi vedere provocatoriamente come unici e speciali sembra l'unico modo per stare in rapporto con la scuola. S. non si conforma alle attese della scuola, ma ne agisce la cultura individualistica che fatica a vedere i rapporti tra studenti come risorsa. Come d'altronde i compagni di S., che talvolta si coalizzano in una dinamica collusiva reattiva e provocatoria. È emblematica l'esperienza delle lezioni di matematica in cui la professoressa mi chiede di aiutare gli studenti con Dsa o Bes nell'apprendimento. Nello svolgimento degli esercizi gli studenti si distraggono, svisiscono e deridono le proposte mie e dell'insegnante. Mi sento violentemente ignorata, come quando S. mi tiene in attesa che esca dalla macchina. È in atto un agito di potere, anche io rischio di parteciparvi, assumendo il ruolo di chi controlla e rimprovera. Girando tra i banchi, chiedo loro cosa stia accadendo; alcuni dicono che la matematica li annoia perché non l'hanno mai capita, altri che non si vogliono impegnare, altri ancora che si sentono obbligati e la evitano. Nominare tali vissuti li aiuta, rende tollerabile la frustrazione provata verso il compito e consente a studenti e professori di avvicinarsi intorno alla possibilità di conoscere e rendere amica la materia.

Resoconto ai docenti il lavoro che sto facendo con S., il gruppo classe e la famiglia: alcuni di loro sono interessati a interpretare insieme gli eventi critici che si verificano, altri appaiono arrabbiati e sfiduciati, poiché sentono fallire quei valori di creatività e libera espressione in cui la scuola si identifica e fanno fatica a esplorare l'estraneità degli studenti. Inoltre, durante gli scrutini di marzo, il Consiglio di classe è preso da decisioni da risolvere, S. ha già fatto troppe assenze, non è scrutinabile, si chiede alla famiglia di prepararsi alla bocciatura o al ritiro della figlia da scuola. Mi sento in un rapporto violento in cui si fanno fuori obiettivi, risorse e prodotti, ma sento anche utile riconoscere i limiti e le regole della scuola. Ne riprendo il doppio mandato – l'istruzione

e la socializzazione – e penso a un conflitto in atto: da un lato la scuola con i suoi obblighi e i programmi ministeriali da adempiere, dall'altro la scuola intesa come sviluppo della capacità di stare in rapporto ai contesti sociali. Emerge con maggiore chiarezza che l'obiettivo dei docenti non coincide con quelli della famiglia di S. A fronte di questo evento critico, aiuto Fabiana a riorganizzare il percorso formativo di S. Riconosciamo che la situazione di S. è insolita per la scuola: S. ha una diagnosi, ma non ha un'insegnante di sostegno, quindi neanche un Pei che possa prevedere un percorso scolastico progettato in rapporto alle difficoltà che S. incontra (ad esempio riformulando orari di entrata e uscita). Questa diversificazione avrebbe l'obiettivo di rendere possibile la frequenza scolastica per offrire a S. un'esperienza alternativa alle dimensioni di impotenza e onnipotenza senza apprendimenti e prodotti. Di questo non posso occuparmi io, ma posso attivare la risorsa del dipartimento del sostegno. Organizzo un incontro tra la coordinatrice di classe, la coordinatrice del sostegno e Fabiana. Ci accorgiamo insieme che mancano certificazioni e documenti, capiamo che questa famiglia è poco abituata a stare in rapporto alle dimensioni amministrative, vissute come inutili adempimenti. Sembrano emozioni simili a quelle di S., la quale non sa perché dovrebbe fare la fatica di rapportarsi a studenti, insegnanti, lezioni e limiti che il contesto scolastico propone. Esplicito che avere a che fare con la cultura scolastica è difficile; trovare un modo per starci in rapporto, integrandone i limiti, sembra utile per aiutare sia S. che Fabiana a occuparsi dei problemi che portano. Un primo passo per Fabiana sembra la rinuncia all'onnipotenza nell'occuparsi del problema di S., rinuncia possibile se accompagnata con il dare senso alla cultura scolastica, al suo funzionamento, ai servizi che offre, per costruire insieme un progetto formativo di S. Questa sembra un'alternativa sostenibile alla pretesa che ciascuno, nel rapporto tra Sofia, Fabiana e la scuola, sembra rivolgere all'altro, di conformarsi al suo funzionamento.

Conclusioni

Il lavoro qui presentato prende le mosse dalla nostra implicazione nel ruolo di assistenti specialistiche e dal rapporto con la Regione Lazio che si trova ad affrontare il problema della gestione delle risorse per il finanziamento dei progetti di assistenza nelle scuole: di anno in anno le richieste di operatori da parte degli istituti superiori sono in costante crescita mentre le risorse per finanziare questo tipo di servizio sono limitate. Abbiamo proposto un'interpretazione di questo fenomeno quale prodotto della cultura individualista e dunque diagnostica con cui la scuola si occupa dell'integrazione delle differenze al suo interno: per ogni diagnosticato richiede una risorsa che sia un assistente specialistico e/o un insegnante di sostegno. La letteratura entro cui ci posizioniamo si è già occupata di tale questione negli anni in cui la figura dell'assistente cominciava a entrare nelle scuole, vedendo molti psicologi impegnati in questo ruolo; negli stessi anni si affermava una cultura diagnostica come modo per rispondere al problema della variabilità degli alunni. Ora che l'assistente è divenuto una presenza stabile assistiamo all'evoluzione parossistica di tale cultura, la quale oltre al continuo richiedere risorse, divenuto insostenibile dagli enti finanziatori, produce un contesto scolastico caratterizzato da una sommatoria di alunni, ognuno con la propria esigenza specifica, in rapporto a una sommatoria di professionisti isolati tra loro. Abbiamo rilevato come la letteratura pedagogica si occupi sempre di più del profilo professionale dell'assistente specialistico, colga il problema dell'integrazione con le altre figure che si occupano di disabilità e differenze a scuola, ma proponga valori per occuparsene. A partire da un modello di intervento della relazione individuo-contesto abbiamo declinato la competenza dell'assistente in termini relazionali. Esso interviene per promuovere integrazione nelle relazioni entro cui è implicato. Attraverso la resocontazione di due esperienze, in un istituto di formazione professionale e in un liceo artistico, ci siamo occupate di articolare il lavoro dell'assistente come una funzione capace di partecipare alla costruzione di obiettivi di lavoro con gli alunni certificati, condividendo il senso dell'intervento con i diversi interlocutori che lo animano: il gruppo classe, la famiglia, gli insegnanti curricolari, gli insegnanti di sostegno e altri assistenti presenti nella scuola. In questo modo la competenza in gioco è tesa a riconoscere l'includibilità del rapporto con gli attori che partecipano al contesto scuola intorno al lavoro con gli studenti e si esprime in operazioni di connessione tra essi; permette di promuovere una cultura organizzativa dell'integrazione delle differenze, che può così costituire patrimonio diffuso entro l'organizzazione ed esistere nelle diverse funzioni presenti nel contesto scolastico. Potremmo quindi dire che una funzione dell'assistente specialistico è anche quella di fare da connettore di tali e tanti interlocutori, per promuoverne la competenza a integrare differenze.

Bibliografia

- Bellavita, L. (2015). L'Assistenza Educativo Culturale entro la scuola primaria: Una possibile funzione integrativa per lo sviluppo di committenza [Cultural Educational Assistance within primary school: A possible integrative function for the development of clients]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 40-49. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- 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 <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Bocci, F., Catarci, M., & Fiorucci, M. (2018). L'inclusione educativa: Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado [Educational inclusion: Research on the role of the specialist assistant in upper secondary school]. *RomaTre-Press*, 15-42. Retrieved from www.romatrepress.uniroma3.it
- Brescia, F., Carlino, M., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Giacchetti, V., Giuliano, S., ... Paniccia, R. M. (2013). L'assistenza all'individuo o l'assistenza alla relazione individuo-contesto entro gli interventi con la disabilità [The individual care or assistance to the person -environment report by the interventions with disabilities]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 38-50. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap* [Special pedagogy: Handicap reduction]. Milano: Mondadori.
- Carli, R., Paniccia, R.M., & Lancia, F. (1988). *Il gruppo in psicologia clinica* [Group in clinical psychology]. Roma: Carocci.
- Carli, R. (2007). Notazioni sul resoconto [Notes on the report]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 186-206. Retrieved from <http://journals.francoangeli.it>
- Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [Diagnose or Intervene]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- 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*, 1, 16-32. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- 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. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. [Analysis of Demand: Theory and technical intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2011). *La cultura dei servizi di salute mentale in Italia* [The culture of mental health services in Italy]. Milano: Franco Angeli.
- Ceccacci, S., & Roberti, F. (2016). L'Assistenza Specialistica a scuola: Quando l'obiettivo è attivare una funzione integrativa [Specialist assistance at school: When the objective is to activate an integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 36-46. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: Alcuni dati di ricerca [The socio-pedagogical professional educator in the school services between sustainable development and inclusive governance: Some research]. *ECPS Journal*, 17, 113-138. Retrieved from <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>

- Cinotti A. (2021). Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: Una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future [Autonomy and communication assistant and socio-pedagogical educator: A purely terminological issue? Schools, inclusive processes and future challenges]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2), 153-161. doi: 10.7346/sipes-02-2021-17
- Circolare ministeriale del 28 luglio 1979, n. 199. "Forme particolari di sostegno a favore di alunni portatori di handicaps" [Special forms of support for students with disabilities]. Retrieved from http://www.fondazionepromozionesociale.it/PA_Index/051/51_normativa_giuridica_relativa.htm#:~:text=o%20in%20psicologia.-,Circolare%20ministeriale%20n.,un%20allievo%20handicappato%20per%20classe%C2%BB.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico* [Special teaching for the socio-pedagogical educator]. Roma: Carocci.
- Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970. "Norme in materia di scuole aventi particolari finalità" [Rules regarding schools with particular purposes]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1976/04/21/075U0970/sg>
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche" [Regulation containing rules regarding the autonomy of educational institutions]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità" [Rules for promoting the educational inclusion of students with disabilities]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Di Michele, P. (2020) Disabilità e inclusione scolastica: Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Disability and school inclusion: Research on autonomy and communication assistants]. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 127-146. doi: 10.14605/ISS1932011
- Di Nardo, L., Cortese, V., & McAnaney, D., (2010). *Il Fondo sociale europeo e inclusione sociale* [the European Social Fund and social inclusion]. Retrieved from https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/sf_social_inclusion_it.pdf
- Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccia, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. Retrieved from <http://journals.francoangeli.it>
- Giuliano, S. (2013). L'intervento psicoanalitico entro l'Assistenza Specialistica alla disabilità nel contesto scolastico [The psychological treatment within the Support Specialist to disability in the context of school]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 51-62. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.it>
- Istat (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2020-2021 [The scholastic inclusion of pupils with disabilities. School year 2020-2021]. Retrieved from <https://www.istat.it/it/archivio/265364>
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico" [Rules on the evaluation of pupils and on the abolition of remedial exams as well as other rules modifying the school system]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" [Framework law for assistance, social integration and the rights of disabled people]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed

enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa” [Delegation to the Government for the conferral of functions and tasks to the regions and local authorities, for the reform of public administration and for administrative simplification]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/04/29/097A3158/sg>

- Legge 8 novembre 2000, n. 328. “Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali” [Framework law for the creation of the integrated system of social interventions and services]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” [New rules regarding specific learning disabilities in schools]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. “Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020” [State budget forecast for the 2018 financial year and multi-year budget for the three-year period 2018-2020]. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg>
- Nutricato, M., Possidoni, E., & Tanga, C. (2017). L’anomia e il ripiego nella formazione psicoterapeutica e nei nuovi lavori [The anomie and the fallback in psychotherapy training and new jobs]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 55-60. doi:10.14645/RPC.2017.2.699
- Nutricato, M. (2021). La funzione di ascolto in un istituto superiore [A listening function in a higher education institution]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 9(2), 59-75. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- 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 [The Assistants for autonomy and integration for disability at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from <http://www.journals.francoangeli.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. doi: 10.14645/RPC.2014.2. Retrieved from <http://www.journals.francoangeli.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 <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Pontis, M. (2016). Costruire alleanze scuola-famiglia-territorio [Building school-family-territory alliances]. In D. Ianes, & S. Cramerotti (eds.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Ponzetti, E., & Valentini, S. (2020). L’Assistenza Specialistica a scuola durante il lockdown Coronavirus: Dalla diagnosi al gruppo [Specialist assistance at school during the Coronavirus lockdown: From diagnosis to group]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 8(1), 33-44. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Regione Lazio (2022). *Piano di interventi finalizzati all’integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio – Assistenza Specialistica anno scolastico 2022-23, II Edizione* [Plan of interventions for integration and inclusion at school of students with disabilities or disadvantaged - Specialized assistance school year 2022-23, 2nd edition]. Retrieved from <https://www.regione.lazio.it/documenti/78849>
- Watkins, A. (2012) Profilo dei docenti Inclusivi [Profile of Inclusive Teachers]. *Agenzia Europea per lo*

Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. Retrieved from <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-%20inclusive-teachers>

Zanazzi, S. (2022). L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: Uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva [Educational assistance for pupils with disabilities: A look at organizational models from an inclusive perspective]. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 197-215.