

Prevent and contain: Notes on the relationship between school culture and diagnosed students

Sonia Giuliano*, Chiara Giovannetti*, Andrea Civitillo*

Abstract

We report two cases related to interventions of specialist assistance for the integration of disability in school. Both of them are contextualized in vocational schools, where the presence of diagnosed students is very high. In one case we are in the first year, in the other one we are in the last year. The connection between them is that both diagnosed students scare the school, because they violently blow the established procedures.

Their aggressive proposal is explained by the school through the diagnosis, and treated with the fantasy of preventing and reducing aggressive behavior, as an objective of the school organization.

In the paper we deal with the diagnosis as a culture, or as a mode of collusive relationship widely prevalent today in school which is not necessarily equipped with precise and reliable expertise, but certainly centered on attention to individual behavior seen in their deviation from expectations.

It is a culture we believe to be problematic, who seems to exacerbate violence rather than sedate it. The reported interventions explore the construction of alternatives that organizational competence makes possible

Keywords: disability; Specialist Assistance; diagnosis; organizational competence.

* Psychologists and specialists in Psychoanalytic Psychotherapy. Clinical psychological intervention and Analysis of the Demand. Email: sonia.giuliano3@gmail.com; chiara.giovannetti@hotmail.it; andreacvt@yahoo.it

Giuliano, S., Giovannetti, Ch., & Civitillo, A. (2015). Prevenire e contenere: Note sul rapporto tra cultura scolastica e studenti diagnosticati [Prevent and contain: Notes on the relationship between school culture and diagnosed students]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 33-39. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Prevenire e contenere: Note sul rapporto tra cultura scolastica e studenti diagnosticati.

Sonia Giuliano, Chiara Giovannetti, Andrea Civitillo*

Abstract

Si resocontano due casi relativi ad interventi di assistenza specialistica per l'integrazione della disabilità a scuola. Entrambi si contestualizzano in istituti professionali, dove la presenza di alunni diagnosticati è molto elevata. In un caso siamo al primo anno, nell'altro all'ultimo. Ciò che li accomuna è che si tratta di due diagnosticati che spaventano la scuola, perché fanno saltare violentemente le prassi istituite. La loro proposta aggressiva viene spiegata dalla scuola attraverso la diagnosi, e trattata con la fantasia di prevenire e contenere i comportamenti aggressivi, quale obiettivo della organizzazione scolastica. Nel contributo ci occupiamo della diagnosi come cultura, ovvero come di una modalità collusiva di rapporto largamente prevalente oggi nella scuola non necessariamente corredata di precise e affidabili competenze, ma certamente centrata sull'attenzione ai comportamenti individuali visti nel loro scarto dalle attese. Si tratta di una cultura a nostro avviso problematica che sembra acuire la violenza invece che sedarla. Gli interventi resocontati esplorano la costruzione di alternative che la competenza organizzativa rende possibile.

Parole chiave: disabilità; Assistenza Specialistica; diagnosi; competenza organizzativa.

Da alcuni anni, nella provincia di Roma, il servizio di Assistenza Specialistica per l'integrazione della disabilità nelle scuole superiori è oggetto di un forte investimento da parte dell'ente che ne regola finanziamenti e linee guida¹. Si sta ripensando alla funzione di questo servizio ed alle competenze che potrebbe proporre (Marchetti, 2015).

Non è scontato parlare di competenze in merito alla assistenza alla disabilità: entro il senso comune per assistere un disabile sono necessarie *qualità* o *tecniche*; per esempio si richiede pazienza, dedizione, altruismo, oppure procedure in grado di garantire il massimo possibile di adattamento del disabile ai contesti che lo ospitano. Questa logica, che affonda le sue radici in una cultura medico – diagnostica da una parte e valoriale dall'altra, è una logica individualista: chi è assistito è l'individuo disabile, perché lo richiedono la sua patologia e il suo diritto all'inclusione. Si è già analizzato altrove il costo di questa mentalità (Brescia et al., 2013); qui vogliamo sottolineare che, a partire da queste premesse, è frequente l'instaurarsi di conflitti tra ente finanziatore, famiglia e scuola, per esempio intorno alla definizione delle ore di assistenza da dedicare a ciascun ragazzo diagnosticato. Famiglia e scuola, generalmente, pretendono risorse senza limite, sulla base della *gravità*, che si vuole dimostrata e spiegata dalla diagnosi. Ad un'analisi più attenta la *gravità* è un vissuto che quasi sempre parla di una assenza di metodi e obiettivi intorno alla presa in carico degli studenti diagnosticati.

La cultura diagnostica, infatti, se da un lato è ciò che attualmente consente la mobilitazione di risorse intorno al problema dell'integrazione a scuola, dall'altra sembra produrre bisogni senza fine, poiché non implica ipotesi di sviluppo rispetto al problema dell'integrazione.

Nella nostra esperienza, l'ancoraggio alla diagnosi intorno a cui si ostina a ruotare l'incontro tra scuola e la disabilità, produce sintomi singolari che innescano relazioni violente e conflitti cristallizzati.

* Psicologi e Specialisti in Psicoterapia Psicoanalitica. Intervento psicologico clinico e analisi della domanda. Email: sonia.giuliano3@gmail.com; chiara.giovannetti@hotmail.it; andreacvt@yahoo.it

¹ L'Assistenza Specialistica è un servizio istituito dalla legge 104/92 per facilitare l'integrazione della disabilità entro il contesto scolastico. Nella provincia di Roma è gestito dal Dipartimento IX – Servizio 2 “Immigrazione - Interventi in campo sociale” della Provincia. Si parla in particolare delle scuole medie superiori, mentre il servizio analogo dedicato alle scuole medie inferiori e primarie prende il nome di Assistenza Educativa Culturale ed è gestito da un ente diverso.

Qui proponiamo due esempi, in cui la scuola si sente minacciata, nello svolgimento delle sue prassi, dai comportamenti aggressivi degli studenti diagnosticati. Spiegare questi comportamenti attraverso la diagnosi consente alla scuola di non interrompere i suoi rituali adempitivi, ma la confronta con la fantasia di compiti impossibili. Per esempio, la scuola può iniziare ad agire come se il suo compito fosse quello di *contenere* e *prevenire* l'aggressività; che entro il linguaggio diagnostico, significa controllare² che i rituali scolastici non vengano disturbati da eventi imprevisti, garantirne la continuità. Contenere e prevenire sembrano i modi con cui la scuola evita di ripensare i suoi obiettivi e le sue prassi, mettendo "fuori" tutto ciò che non è conforme alla norma attesa.

Ci si può chiedere, allora, quanto questo vocabolario sia indice della difficoltà dell'organizzazione scolastica a dotare di senso ciò che si propone agli studenti, tutti, quando sono "dentro". E quanto la competenza che potrebbe essere utile alla scuola sia proprio quella volta a facilitare un processo di ripensamento delle proprie prassi a partire dall'incontro con la disabilità. Da alcuni anni lavoriamo, insieme ad un gruppo di professionisti facenti capo alla Scuola di psicoterapia psicoanalitica SPS, sulla proposta che l'Assistenza Specialistica possa dotarsi di competenza organizzativa, invece che di tecniche e valori. Nei casi che seguono proviamo a resocontare questa competenza e i prodotti perseguibili attraverso di essa.

Contenere: controllare o dotare di senso?

Siamo in un istituto professionale per meccanici. L'utenza è quella di una cultura fortemente popolare, ai limiti dell'adattamento sociale. Al primo anno arriva Giorgio, 15 anni, a cui è stato diagnosticato un *disturbo dirompente del comportamento con aggressività*. Si può immaginare come ciò che più facilmente rimane impresso tra coloro che dovranno accogliere G. a scuola, sia la "dirompente aggressività" a cui la diagnosi allude.

Giorgio dal canto suo non tarda ad approcciare la scuola con un atteggiamento particolarmente critico; il suo motto è: "io non dò fastidio a voi, voi non date fastidio a me", dove non darsi fastidio significa che lui deve poter fare quello che vuole. In genere cerca di ottenere quello che vuole pretendendolo; per esempio costringe un compagno a fare i compiti al posto suo, offende e minaccia chiunque, coetanei e adulti. Nel giro di poco tutta la sua classe e l'intera scuola gli riconosce un'autorità da intoccabile, come si conviene a un padrino mafioso verso il quale il suo seguito riserva timore e ammirazione reverenziale.

G. trascorre gran parte delle ore scolastiche fuori dall'aula come prodotto di un copione sempre uguale: prima chiede agli insegnanti di uscire e se il permesso gli viene negato esce lo stesso, talvolta visibilmente arrabbiato.

La AS³ che lavora con la sua classe parla con alcuni professori, che sembrano spaventati: lo dipingono come un pazzo che improvvisamente e da un momento all'altro può picchiare qualcuno. Si agisce con G. la fantasia che l'obiettivo della scuola sia "contenerlo", laddove molto spesso il *contenimento* degli allievi, esclusivamente maschi, di questa scuola avviene entro un approccio militaresco, volto a perseguire risposte di adesione acritica alle regole della scuola che generalmente vengono vissute dagli allievi come imposte. *Contenere* G. significa appunto fargli rispettare le regole della scuola come conditio sine qua non per non essere estromesso. I professori sembrano chiedere all'AS di farsi carico di questo compito. Lei risponde facendo notare che non si sa ancora nulla riguardo a questo ragazzo e che avere un *disturbo dirompente del comportamento con aggressività* non significa che i suoi comportamenti siano privi di senso, a prescindere da cosa gli accade intorno e dai rapporti entro i quali si inscrivono.

L'AS interviene con un'azione interpretativa: piuttosto che riportare G in classe esce con lui, nell'idea di condividere il senso del suo stare fuori⁴. Scopre che il padre, dopo aver scontato tanti anni di galera, sta cercando di costruirsi una vita onesta; G. si è iscritto a scuola per mantenere una promessa fatta al padre: far di tutto per offrirsi la possibilità di un lavoro onesto e solo nel caso in cui non dovesse riuscire a pensare al

² Sul controllo come strategia fallimentare per trattare l'imprevedibilità con cui la diversità confronta, vedi anche Giuliano, 2012.

³ Da qui in avanti, la dicitura AS starà a indicare Assistente Specialistico.

⁴ Intendiamo, per azione interpretativa, un'azione che ha il potere di interrompere un agito, fornendo indizi sulla dinamica collusiva in atto (Carli & Panicia, 1984). Si tratta di una strategia utile quando non si presentano le condizioni per istituire esplicitamente un pensiero sulle emozioni che organizzano il contesto. In questo caso il portare fuori G., interrompe la fantasia che *contenere* significhi riuscire a tenere G. in classe, ossia impedirgli di far saltare le prassi scolastiche.

“lavoro delinquenziale”. L’AS comprende che G. si sta chiedendo se è preferibile implicarsi nella carriera meccanica o in quella delinquenziale. Il suo frequentare assiduamente, ma uscendo dalla classe, sembra reificare quella incertezza. Sembra anche un compromesso trovato da G per compiacere il padre: un modo di delinquere, dentro un contesto protetto.

Nel dare senso alle proposte di G., l’AS gli dice che fino a quel momento sembrava si stesse dando poca possibilità di scelta, perché l’atteggiamento minaccioso volto a spaventare e ad affermare un potere era poco compatibile con la possibilità per lui di capire cosa significhi fare il meccanico, perché gli impediva di implicarsi in un rapporto formativo.

Condividere queste ipotesi con gli insegnanti ha permesso di contestualizzare l’atteggiamento di G., per esempio dentro una cultura familiare di riscatto sociale, di cui G. si sente investito.

Dopo pochi mesi di scuola, il lavoro con G. è ancora molto complicato; il suo provocare è costantemente volto ad umiliare, a ridicolizzare l’altro e il sistema di convivenza entro cui è inserito, per emergere come chi è al di sopra. In altri termini G. sembra vivere nella fantasia che ciò che conta, per esempio al fine di riscattare la sua famiglia, è avere potere nelle relazioni e questo lo rende davvero antipatico.

Tuttavia quando l’AS lo chiama scherzosamente “mafioso”, G. comincia ad essere in grado di utilizzare l’ironia; ciò lo aiuta a non prendersi troppo sul serio e separarsi dalle sue fantasie di potere⁵. Su questa scia, quando G. esagera verso qualche compagno e professore, l’AS ha preso a dirgli: “G., hai sempre voglia di scherzare!”. Talvolta entrambe le parti sorridono e questo sembra dare a G. la possibilità di non sentirsi solo letale in rapporto agli altri.

Il dare senso dell’AS al comportamento di G., ha permesso di guadagnare margini di movimento, incoraggiando l’uscita dalla fantasia che l’intento con cui G. partecipa alla scuola sia quello di picchiare qualcuno. Al contrario ha favorito l’immaginarlo pure intento a chiedersi se diventare o meno un meccanico, e ha permesso agli insegnanti di sentirsi più abili a proporgli attività e strumenti per compensare le sue difficoltà, come ad esempio la proposta di portare un tablet a scuola, dopo essersi accorti che era particolarmente lento a copiare quanto veniva scritto alla lavagna. Questi strumenti hanno il senso di far sentire a G. che può raggiungere dei risultati a scuola, anche con le sue difficoltà. Invece che temere di non essere in grado di riscattare la sua famiglia, G. potrebbe iniziare a sperimentare l’acquisizione graduale di competenze.

Sebbene G. fosse inizialmente entusiasta, non ha mai portato il tablet a scuola, continuando ad implicarsi poco nell’attività formativa. Tuttavia queste preziose proposte relazionali degli insegnanti si pongono in discontinuità con le fantasie espulsive che si agiscono rispetto a tutto ciò che in classe non si adegua al sistema di ordine atteso. Questo cambiamento sta favorendo la possibilità di costruzione di rapporti di fiducia reciproca tra gli insegnanti e gli studenti.

Per *rapporto di fiducia* intendiamo una relazione entro cui il potere è simbolizzato quale potere buono, competente, volto allo sviluppo della relazione stessa; un potere a cui ci si può *affidare*, appunto, senza temere di rimanere schiacciati. Per esempio il potere degli studenti di domandare qualcosa alla scuola per il loro futuro; e il potere competente degli insegnanti a pensare una formazione che tenga conto delle differenze culturali, di motivazione, di domanda, di capacità, e che si fondi sull’integrazione tra tali differenze. La possibilità di sperimentare fiducia, potrebbe essere molto importante per G., che è abituato a simbolizzare il potere come potere sadico che mortifica le relazioni, sottraendo loro obiettivi e regole del gioco⁶.

Dagli interventi integrativi, dunque, non ci si attende una *risoluzione del caso*, intesa come adeguamento delle diversità alle prassi del contesto, date per scontate (Paniccia, 2012a). Si mira piuttosto a favorire l’utilizzo dell’estraneità per ripensare il contesto stesso. In questo caso, pensare la proposta provocatoria di G. in relazione ad una cultura scolastica controllante, ha consentito di riorganizzare il senso affettivo del contenere, che da agito controllante si sta trasformando nella possibilità di pensare le emozioni nella relazione.

Prevenire: zittire domande o costruirle

LC è un ragazzo di 19 anni, diagnosticato con sindrome dell’X fragile e ritardo mentale medio. Frequenta il quinto anno di un istituto professionale che vede tra i suoi iscritti un 25% di alunni con una diagnosi.

⁵ Per ironia intendiamo, appunto, la capacità di separarsi dalle proprie fantasie, di riconoscerle in quanto tali, di separarle dalla realtà. Utilizzare l’ironia è un modo di favorire il pensiero sulle emozioni (Carli, 2011).

⁶ Per una comprensione del rapporto tra regole del gioco e convivenza si veda Carli, 2001.

La sua storia è costellata da aggressioni violente. Le situazioni in cui si verificano i suoi agiti possono essere le più disparate: la comunicazione in classe di una circolare che annuncia la sospensione delle attività didattiche; l'assistere alle interrogazioni di un compagno di classe diagnosticato, ma in grado di sostenere abilmente interrogazioni e discussioni; l'essere rifiutato, rimproverato, non apprezzato; il rientro dalle vacanze. Si aggiunga che i suoi attacchi sono molto pericolosi: lancia oggetti e picchia con violenza le persone, ovunque (casa, scuola, per strada, in aeroporto). Al contempo LC mette in atto tentativi costanti di piacere agli altri: fa scherzi, imitazioni, ricerca la complicità dei compagni.

LC ha molte difficoltà sul piano didattico e gli insegnanti non sanno come approcciarlo, se non con una programmazione diversa dal resto della classe. Ma LC si accerta costantemente di non avere compiti "speciali" e quando si trova di fronte del materiale differente da quello che hanno gli altri, lo distrugge immediatamente senza battere ciglio.

I genitori di LC hanno organizzato tutta la loro vita al fine di gestire l'aggressività del figlio. La madre lavora di mattina e ha tutti i pomeriggi liberi, il papà, un autentico energumeno, lavora di pomeriggio e si tiene libero di mattina per poter correre in qualsiasi momento a scuola in caso di crisi del figlio.

Per lui è pensato un *affiancamento costante*: se non proprio fisicamente accanto a LC, la scuola chiede che un assistente comunque sia sempre nei paraggi. Nella nostra esperienza quella dell'*affiancamento costante* è una fantasia che spesso si ripete nel contesto scolastico alle prese con alunni diagnosticati. A domandarla sono i genitori, che nel farlo ripetitivamente, come se la questione non potesse cambiare di livello, essere pensata e risolta in modo diverso dalla risposta alla lettera, evidenziano la incapacità della scuola di occuparsi dei problemi della famiglia con un figlio disabile; oppure la scuola stessa, che fantastica la possibilità di liberarsi dei problemi che la disabilità pone attraverso la creazione di una coppia stabile – diagnosticato/AS – da tenere ai margini della vita scolastica⁷. In altre parole l'affiancamento costante è spesso il sintomo di un conflitto in atto tra scuola e famiglia del diagnosticato o, comunque, di un ignoramento reciproco (cfr. Paniccchia, Giovagnoli, Di Ruzza & Giuliano, 2014).

Tuttavia, in questo caso, sembra che la scuola si conceda la possibilità di provare ad avere a che fare con i problemi della disabilità, riconoscendo la funzione facilitante dell'assistenza. Questo è un prodotto di un lavoro portato avanti dall'equipe di Assistenti Specialistici. Nel corso degli anni LC si è legato in particolar modo a due di loro, che si avvicinano nell'arco della giornata scolastica. Uno dei due assistenti si è fatto carico di mantenere i rapporti con la famiglia e pensa la presenza del padre come ad una risorsa da recuperare, invece che come strumento per sedare LC quando non ci riesce la scuola; propone ai genitori di vederli in incontri periodici, con l'idea che sia utile recuperare una loro domanda per costruire degli obiettivi di lavoro. In questi incontri i genitori di LC dicono che l'aggressività di LC è il problema senza il quale potrebbero condurre una vita normale. LC ha sempre mostrato grandi difficoltà a gestire le frustrazioni, e la famiglia ha sempre cercato di limitarle facendo ricorso a vari escamotage: cambiare l'ora agli orologi di casa per convincerlo a non uscire all'alba per andare a scuola, comunicare il giorno di rientro dalle vacanze un minuto prima di partire, nascondere le "brutte" notizie. Si scopre che, da quando è nato LC, i suoi genitori non sono mai andati a mangiare una pizza da soli, ma anche che non sanno se ne hanno voglia: sembrano capaci di esistere solo nella funzione di *prevenire* le emergenze prodotte dall'aggressività di LC. Nel corso dei vari incontri si delinea come problema centrale la difficoltà nel recuperare desideri e risorse; per esempio sembra impossibile pensare a una persona di fiducia che stia con LC mentre i genitori fanno altro. Intanto proprio la scuola comincia a diventare un interlocutore utile ad uscire da un isolamento disperato, per il quale ormai la famiglia di LC non chiedeva più aiuto, preferendo fingersi una famiglia totalmente *autosufficiente*, quindi *felice e normale*. Sottolineiamo che *autosufficienza, felicità e normalità* esistono esclusivamente come fantasie, sintomatiche di una cultura che diffida delle relazioni, e implicanti una dolorosa implosione delle famiglie che affrontano il problema della disabilità (cfr. Paniccchia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014).

Parallelamente si prova ad aiutare LC a sospendere gli agiti, si pensa con i docenti ad attività proposte alla classe che siano accessibili anche per lui, come per esempio il parlare di proprie esperienze che hanno a che fare in qualche modo con le materie didattiche; oppure valorizzando la sua voglia di rendersi utile e il suo interesse nei confronti di altri ragazzi diagnosticati che sembrano "più gravi di lui". Per esempio nei laboratori di attività pratiche, gli si chiede di aiutarli nelle attività in cui LC ha maggiore padronanza.

Nel rapporto con LC la scuola rischiava di farsi prendere dalla fantasia che arginare e *prevenire* l'aggressività fosse un obiettivo da perseguire. Fantasia proposta dalla famiglia di LC, che la paga esauendo tutta la sua vita in questo intento impossibile, isolandosi. Anche la scuola, presa da una cultura diagnostica e adempitiva, rischia di trattare il problema isolando LC, per esempio assegnandogli compiti speciali; ma per

⁷ Ricordiamo la definizione che Goffman (1963) dava dello *stigma*: un patto sociale che concede l'appartenenza ad un contesto sociale ai diversi, i quali in cambio accettano di rimanere ai margini di quel contesto. È quella che Paniccchia (2012) chiama dinamica inclusiva. In questo caso è la coppia assistente/diagnosticato ad essere stigmatizzata: gli si concede di stare a scuola, a patto di non disturbare le sue prassi.

fortuna LC, con la sua aggressività non la manda a dire: non ci sta ad essere isolato ancora! Possiamo ipotizzare che le sue crisi siano anche un tentativo di far fallire la strategia dell'isolamento come modo per trattare le differenze. E' evidente la sua richiesta di essere incluso anziché escluso e sembra che la sua fantasia (specularmente alla fantasia dell'organizzazione scolastica) sia quella che per essere inclusi bisogna essere uguali agli altri; con la rabbia che ne consegue.

L'AS aiuta la scuola, la famiglia e LC a riconoscere una domanda di costruzione di rapporti invece che fingere di non averne bisogno, di essere *autosufficienti*.

L'intervento dell'AS aiuta anche la scuola a pensare l'uso che fa della certificazione diagnostica: questa sembra sancire il momento in cui ci si disfa dell'alunno e dei problemi da esso segnalati, attraverso misure nate dall'esigenza di proteggere la prassi didattica. Nella fantasia che farsi carico dei problemi posti dai diagnosticati (tanti in questo istituto) vedrebbe soccombere, implodere la scuola.

La strategia che l'AS introduce e la sua resocontazione alla scuola aiuta a ribaltare la questione: e se questo gran numero di diagnosticati fosse il prodotto della competenza della scuola ad averci a che fare?

Conclusioni

In entrambi i casi sopra presentati sembra che, in rapporto agli studenti diagnosticati, la scuola chieda agli AS di essere sostituita nello svolgimento di rituali organizzati per addomesticare le diversità (Brescia, 2011; Giuliano, 2013). Pensiamo alla richiesta degli insegnanti di G. di tenerlo in classe buono, o al tentativo di trattare LC con compiti speciali. Si tratta di rituali quasi mai efficaci (pensiamo anzi alla rabbia che generano in G ed in LC) e possiamo ipotizzare che proprio per la loro inefficacia ed insostenibilità venga chiamato un terzo ad occuparsene.

La competenza degli AS a dare senso a rapporti permette alla scuola di costruire alternative alla fantasia di addomesticamento, recuperando domande con cui lavorare. Cosa niente affatto scontata: nella nostra esperienza la scuola generalmente si comporta come se i suoi interlocutori non avessero domande e considera ovvia e obbligatoria la loro presenza. In questo senso la presenza di diagnosticati può diventare una grande risorsa per la scuola poiché mette in crisi evidentemente questa fantasia: G. ed LC chiedono qualcosa e la chiedono in un modo che non si può proprio ignorare! Tradurre il loro linguaggio e metterlo in relazione alla cultura scolastica sembra in questi casi la competenza che aiuta la scuola a ripensare metodi e obiettivi di lavoro. Ed è questo pensiero su metodi e obiettivi di lavoro, che chiamiamo competenza organizzativa, l'unico contenimento realmente possibile.

Bibliografia

- Brescia, F., Carlini, 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 assistance to the individual or the assistance to the relationship between individual and context, within the interventions with disability]. *Quaderni della rivista di Psicologia Clinica*, 2, 38-50. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Brescia, F., Conti, I., De Bellonia, M., Giovannetti, C., Guido, D., Izzo, ... Verducci, L. (2011). Il rapporto fra psicologia e scuola. Alcune ipotesi a partire da esperienze lavorative. [The relationship between psychology and school. Some hypothesis from work experience]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 100-112. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R., & Paniccia, R. M. (1984). Per una teoria del cambiamento sociale: lo "spazio anzi"[For a theory of social change: the "spazio anzi"]. In G. Lo Verso & G. Venza (Eds), *Cultura e tecniche di gruppo nel lavoro clinico e sociale in psicologia*. Roma: Bulzoni.
- Carli, R. (2001). Convivere [Coexisting]. In F. Di Maria (Ed.), *Psicologia della convivenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R. (2011). Divagazioni sull'identità [Digressions about identity]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 10-17. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Giuliano, S., & Sarubbo, M. (2012) Le figure di assistenza alla disabilità a scuola: la competenza psicologico clinica a leggere relazioni come alternativa al controllo e alla tolleranza [The professionals providing assistance to disability at school: the psychological clinic competence to read relationships as an

alternative to control and tolerance]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 121-128. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

Giuliano, S. (2013). L'intervento psicoanalitico entro l'Assistenza Specialistica alla disabilità nel contesto scolastico [The psychoanalytic intervention within the Specialist Assistance to disability in the school context]. *Quaderni della rivista di Psicologia Clinica*, 2, 51-62. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Goffman, E. (2003). *Stigma. L'identità negata* [Stigma: notes on the management of spoiled identity]. (R. Giammarco, Trans.. Verona: Ombre Corte Editore (Original work published 1963).

Marchetti, I. (2015). Il servizio per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità: La proposta culturale della Città metropolitana di Roma Capitale [The service for the inclusion of students with disabilities: The cultural proposal of Metro City of Rome]. *Quaderni della Rivista di psicologia clinica*, 2, 6-15. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Paniccia, R.M. (2012). La competenza a integrare differenze [The competence to integrate differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from <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 high schools: The specialist assistance as integrative function], *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from <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. doi: 10.14645/RPC.2014.2.514