

The cultural- educational assistance within the Primary School: An integrative purpose for a prospective development of the client

Luca Bellavita*

Abstract

This paper deals with the report of a psychologic clinical activity according to the cultural-educational assistant's role, which includes a proxy of integration and autonomy within the disability, carried out in a primary school in Rome. The paper focuses on some critical issues, identifying common goals in accordance with Territorial Services (e.g. Local Health Authority, medical clinics) entrusted with the intervention within the disability and schools which host many students with diagnosis. It is supposed that issues are caused by conflict between two self-centered cultures: the Service culture, anchored in medical technique, based on the individual deficit and focused on deficit's compensation, which is careless regarding the client environmental situation where acts in; the school culture, working for the pursue of the educational curriculum compliance, which falls through its social aim of integration, identifying any behavior distanced from any pupil's passive dependence as a bothersome reject of its expectations. An emotion of impotence seems to be shared by the Service and the teacher: the first fails the aim to conform the designated patient to his knowledge; the second one, fails the aim to conform the maladjusted pupil to the educational curriculum. Both, cultures use an inclusive model of relationship made of internal assimilation and loss of difference among students. Just exploring this "culture of impotence", the educational - cultural assistant can promote a new client culture at school, mending the distance between several involved operators and the their aims related to their own social proxy.

Keywords: educational-cultural assistance; disability; school; inclusion; social integration.

* Psicologo clinico, specializzando SPS, Roma.

Bellavita, L. (2015). L'Assistenza Educativo Culturale entro la scuola primaria: Una possibile funzione integrativa per lo sviluppo di committenza. [The cultural- educational assistance within the Primary School: An integrative purpose for a prospective development of the client]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 40-49. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

L'Assistenza Educativo Culturale entro la scuola primaria: Una possibile funzione integrativa per lo sviluppo di committenza

Luca Bellavita

Abstract

Viene resocontato un intervento psicologico clinico effettuato a partire dal ruolo di Assistente Educativo Culturale con mandato di integrazione e autonomia entro la disabilità, presso una scuola primaria di Roma. Lo scritto focalizza alcune criticità, nell'individuare obiettivi condivisi tra Servizi territoriali deputati a intervenire entro la disabilità (ASL, Centro clinico convenzionato) e una scuola che ospita numerosi alunni diagnosticati. Si fa l'ipotesi che queste difficoltà siano il sintomo di uno scontro tra due culture autocentrate: la cultura tecnica/medicalizzata dei Servizi, imperniata sulla dimensione compensativa del deficit individuale, poco attenta a riconoscere una committenza entro i contesti in cui interviene; la cultura di una scuola che, tesa a rincorrere gli adempimenti del programma didattico, tradisce il suo mandato di integrazione sociale, configurando qualsiasi comportamento che si discosti dalla dipendenza passiva dell'alunno, come fastidioso scarto dalle proprie attese. Un vissuto di impotenza sembra accomunare il tecnico dei Servizi che non può adeguare un paziente designato al suo sapere, e il docente che tratta con l'alunno che non si adegua al programma. L'autoreferenzialità di entrambi i modelli di relazione genera un cono d'ombra entro il quale sembra giocarsi la partita dell'inclusione, intesa come assimilazione interna e sdifferenziante ad una delle due proposte emozionali citate. Se si esplorano le specificità di tale cultura dell'impotenza, entro la "terra di mezzo" in cui si trovano assistenti alla disabilità e alunni diagnosticati, possono emergere risorse che permettono di promuovere una cultura della committenza entro la scuola, e di ricucire lo scollamento tra i vari operatori coinvolti e gli obiettivi che il mandato sociale gli affida.

Parole chiave: assistenza educativo culturale; disabilità; scuola; inclusione; integrazione sociale.

· Psicologo clinico, specializzando SPS, Roma.

Da oltre un anno lavoro con la cooperativa P. di Roma nel ruolo di Assistente educativo culturale (Aec)¹. Il rapporto tra me e la cooperativa nasce entro il vissuto dell'emergenza. Un amico che lavorava presso P., avendo avuto alcuni confronti utili con me circa problemi incontrati nel suo lavoro di Aec, mi ha contattato chiedendomi se ero interessato a inviare il curriculum. In quel periodo gli apicali dell'organizzazione erano preoccupati di soddisfare la richiesta di un cliente importante: un istituto comprensivo della periferia di Roma. La scuola, sia per risorse strutturali, sia perché collocata in un territorio di marginalità sociale, ospita molti allievi beneficiari dei servizi della cooperativa.

P., nella persona del Coordinatore responsabile servizio scuole, che si occupa dei dipendenti Aec in un ruolo amministrativo-gestionale, era alla disperata ricerca di un operatore-uomo da inviare a "risolvere" un problema entro la scuola: le Aec che vi lavoravano si erano dichiarate indisponibili a gestire una piccola furia di nome Lino, un bambino diagnosticato con un "disturbo misto". Premetto che al momento inaugurale di questa avventura nel ruolo di Aec ho assecondato la fantasia di dover mettere le mani avanti, tradotta nel dovermi preparare a una specifica "tecnica" di intervento, prima ancora di aver capito di che problema si trattasse. Confrontandomi con amici più esperti circa il funzionamento delle cooperative sociali, leggendo resoconti di colleghi SPS² attorno al rapporto disabilità-scuola, mi andavo utilmente informando, ma al tempo stesso pensavo di dovermi "armare" per affrontare un pericoloso ignoto. Desideravo rispondere adeguatamente a quelle che fantasticavo essere le attese, prima della coordinatrice degli Aec e poi della sig.ra G., la vicepresidente che incontrerò a scuola. "Risolvi loro il problema", mi dicevo. Andavo rassicurandomi che ci fosse un problema chiaro e circoscritto, che mi desse la possibilità di prepararmi a rispondere prima che mi si facesse una domanda, così come fa l'allievo modello, calzante al contesto scolastico che mi prefiguravo.

Nel corso del lavoro che mi accingo a resocontare, le cose sono andate nel modo opposto: più mi sono sentito sprovvisto di una "tecnica forte", quella che fantasticavo di poter usare acontestualmente, senza dover capire qualcosa della relazione con gli altri, meno mi sono preoccupato di dare risposte "preconfezionate", più ho potuto costruire ipotesi e obiettivi utili "da dentro" la relazione con i miei interlocutori: a partire dai problemi che ponevano entro il nostro rapporto. Capire le mie fantasie e poter così pensare che ero anch'io immerso nel vissuto di emergenza che, come vedremo, mettevo esclusivamente a carico della cooperativa e della scuola, mi ha aiutato ad assumere una posizione esplorativa, utile a intervenire. Questa posizione di ascolto mi ha permesso di tenere a mente la relazione che si snoda tra la scuola, la famiglia, la cooperativa e i relativi operatori, provando a riconoscere e sviluppare una domanda, e a dare senso al nostro rapporto.

Il colloquio di ingaggio

Dopo circa una settimana dall'invio del curriculum alla cooperativa, ricevo una telefonata da E., la Coordinatrice responsabile servizio scuole. Si presenta e mi dice che P. accoglie con favore la mia candidatura al lavoro; io farfuglio qualcosa circa l'essere contento che si apra questa possibilità, ma E. taglia corto: mi chiede quando sono disponibile a fissare un incontro di persona per accordarci sui dettagli; ci vedremo in settimana presso la sede della cooperativa.

In questo contatto telefonico ho il vissuto di essere già assunto ancor prima di firmare il contratto: mi sento rassicurato di non aver nulla da dimostrare. Faccio l'ipotesi che la fretta di E. sia connessa all'urgenza di rispondere alla scuola, e lo ritengo un punto di partenza utile. Oggi penso che avrei dovuto provare a "stemperare" questa urgenza, apparentemente confortevole ma in realtà confusiva, durante il successivo incontro con E.: per capire qualcosa circa quello che ci stiamo dicendo.

Arrivo puntuale in cooperativa e vengo accolto da C. del personale amministrativo, al quale dopo essermi presentato, chiedo di E. La sede della cooperativa è un appartamento familiare anni Sessanta esteticamente trascurato: poco luminoso, con le pareti in stoffa scolorita. Noto subito un grande salone con più luce, nel quale sta avendo luogo una riunione con visi penserosi; a dispetto delle mie fantasie anticipatorie, si respira un'aria sommessa, quasi di assopimento, non vedo la fretta nelle parole e nei gesti delle persone. Attraverso un angusto corridoio, stretto tra mobiletti bassi che affollano le pareti e plichi di documenti impilati uno

¹ L'Assistente educativo culturale è una figura introdotta entro la scuola italiana dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, dalla L. 104/92, col mandato di promuovere autonomia e integrazione dell'alunno disabile.

² Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda., SPS, Roma.

sull'altro, giungo all'ufficio di E. "Sono al catasto!", ridacchio tra me e me e penso ad un sistema organizzato attorno ad un rutinario "grigiore" burocratico. In altri termini, cerco di capire dove sono, ma al tempo stesso sono sempre preso dalla fantasia di dovermi misurare con qualcuno che mi valuterà, e mi dà da fare nel valutare.

E. mi fa accomodare e, sfogliando il mio curriculum, mi chiede di alcune esperienze maturate nell'ambito della disabilità. Con fatica, perché devo fare i conti colla fantasia di doverla impressionare, mostrandomi "quello giusto" per un lavoro di cui capisco poco, parlo dell'esperienza di ricerca con bambini autistici come tirocinante dell'università, in una facoltà di psicologia; E. sembra molto interessata alle mie competenze di psicologo, ma anche preoccupata di come le usi. Un po' imbarazzata mi racconta che hanno avuto esperienze con Aec laureati in psicologia che: "Non sapevano tenere il ruolo di Aec e confondevano le cose"; le chiedo cosa intenda per "confondere le cose". Mi risponde che questi psicologi-Aec creavano problemi con insegnanti e famiglie, perché: "Volevano fare la psicoterapia ai bambini"; poi aggiunge che l'Aec è un aiuto "materiale", che deve seguire le indicazioni della scuola su come agire col bambino.

E. sembra parlare di una difficoltà a tenere insieme il ruolo di Aec, l'esperienza con gli Aec psicologi aspiranti psicoterapisti, e una funzione psicologica non psicoterapeutica che pure intuisce di qualche interesse per i problemi di cui si occupa entro la disabilità. Chi deve trattare i problemi di rapporto tra scuola, famiglia e disabilità? Uno psicologo può? Ma con quali competenze? Inizio a chiedermelo insieme a lei. Mi sento richiamato alla realtà: in effetti, anch'io stavo interessandomi poco al ruolo che ero chiamato a ricoprire, organizzandomi entro un agito sul "fare lo psicologo" a prescindere. Dopo un po' E. aggiunge che anche lei è psicologa, e che ha fatto per anni l'Aec. Sa che la tentazione di "uscire dal ruolo" è forte. Sia per me che per E. questa fantasia di una "doppia appartenenza", da un lato a una psicologia basata su tecniche acontestuali, dall'altro a un ruolo di Aec tutto basato su "cose concrete da fare", produce una confusione emozionale. Lei sembra averla "sepolta sotto il tappeto", scindendo le sue competenze psicologiche dal lavoro di Aec prima, di coordinatrice poi. E io? Intervengo raccontandole della Scuola di Psicoterapia della quale sono allievo e di quanto faticosamente mi formi a spendere le mie competenze in ruoli professionali spesso diversi da quello psicologico, ma a partire dai problemi che le persone pongono nei loro contesti di convivenza affrontabili dalla psicologia. La possibilità di integrazione tra competenze psicologico cliniche e ruolo di Aec sembra interessare E..

Colgo l'occasione per recuperare il contesto scuola: quale problema pone alla cooperativa? E. dice che la vicepresidente, G., ha fatto esplicita richiesta di un Aec uomo, perché ha notato che il bambino è meno violento con gli operatori maschi. Aggiunge che l'insegnante di sostegno donna che lo ha seguito ad inizio anno non sapeva come prenderlo e questa esperienza ha reso Lino ancora più oppositivo. Chiedo a E. quale ipotesi fa circa questa predilezione per una figura maschile, e propongo che il "non sapere come prenderlo" può essere un punto di partenza per capirci qualcosa. E. sembra intristirsi e mi dice che secondo lei la scuola vuole qualcuno che contenga Lino fisicamente perché fa paura. "Lino mena!", mi avverte un po' ironizzando, e sembra sorpresa del fatto che io non sia preoccupato. Dico che il comportamento impertinente di Lino può dire qualcosa del suo modo di vivere il contesto scolastico; sarebbe interessante capire quando avviene, aggiungo. E. fa cenno di non saperlo. Penso che tornerò sul mio tentativo di "ricucire emozioni a contesti", quando arriverò a scuola. Ad E., ridendo, prometto che proverò a non prendere troppe botte. E che mi sento più capace di capire cosa interessa al bambino che di prenderle. "Lino che interessi ha?", chiedo. E. non ne ha idea; aggiunge garbatamente che ha altri impegni e che dobbiamo chiudere l'incontro; sottolinea che le ha fatto molto piacere parlare con me e mi dà "l'OK": sbrigate le pratiche, inizierò la settimana successiva.

Mentre esco dalla cooperativa mi si affastellano nella mente diversi interrogativi: Lino mena quando? Il problema è essere abbastanza forte da contenerlo fisicamente? Il fine è tenerlo in classe... ma a fare che? Da questo coacervo di emozioni in cui si confondono le mie, quelle di E., le parole di G., compaiono tracce di una cultura configurata entro dimensioni di adeguamento passivo e possesso emozionale dell'altro, più che centrata su un prodotto organizzativo da perseguire entro la relazione (Carli & Ambrosiano, 1982; Carli & Panizza, 2004). Al tempo stesso, mi sento arrabbiato con E. e la vicepresidente, perché avevo la fantasia che mi dovessero chiarire cosa fare e che mi dessero il potere di farlo; ovvero che mi delegassero un potere di "prescrivere" e "risolvere" un preciso "problema". Mi trovo così tra una fantasia adempitiva (dal lat. *ad-in-plère*, colmare un vuoto), dove alla necessità di trovare un "operatore uomo" corrisponde la mia attesa di avere la delega di prescrivere quanto mi parrà corretto che si faccia, e un'ipotesi più interessante: capire di più sul problema tra alunno e scuola.

A scuola

La settimana successiva mi reco a scuola: un plesso enorme, dislocato in più sedi, con un rigoglioso giardino popolato di pini e provvisto di campo di calcetto: "Che bello! I bambini hanno un posto per giocare fuori dalla scuola", penso. Questo sogno a occhi aperti dà l'idea di quanto fossi spaventato da questa nuova

esperienza, di esser costretto e catturato, e volessi evadere. La visione di una netta separazione tra “il dentro” angosciante delle classi e “il fuori” pieno di vita del giardino, era un modo per fare ordine: i compiti, gli obblighi, l’assenza di piacere, in altri termini i vincoli mortificanti, sono “dentro”; mentre “fuori” c’è un’illimitata libertà. Scoprirò in seguito quanto questi vissuti, una volta capiti, mi saranno utili nel lavoro con Lino.

Leggo “Amministrazione” su uno degli accessi ai padiglioni scolastici; entro, e presentandomi come il “nuovo Aec”, chiedo ad un operatore Ata (Amministrativo Tecnico Ausiliario, gli ex bidelli) dove trovare la vicepresidente, G.. G. è in segreteria, sommersa dalle scartoffie. Prima che io abbia il tempo di profferire sillaba, mi accoglie come se fossi un salvatore: “Finalmente! Un uomo! Rimarrai con noi fino a giugno, vero?”; mi sento divertito da questa celebrazione salvifica di genere, ma soprattutto preoccupato dalle aspettative. Sto per cedere alla fantasia di essere “l’uomo che aspettavano”; “Se basta esser uomo, è fatta!”, penso. Potrei illudermi di eludere la fatica di costruire una mia funzione inserendomi “comodamente” nel contesto apparentemente dato, che le parole di G. sembrano proporre. Avrei dovuto solo adeguarmi: sono uomo-serve un uomo. Sfuggo a questa dimensione seduttiva e provo a sollecitare una domanda per recuperare un senso del mio essere lì. Riallacciandomi all’incontro con E., dico che sono curioso di capire perché Lino preferisce i maestri alle maestre. G. sottolinea più volte che è un caso molto difficile, ma che in fondo: “È un bambino buono!”, e che l’insegnante di sostegno-donna che lo ha seguito nell’ultimo anno ha agito in maniera eccessivamente coercitiva, fino a che Lino non si è rifiutato di entrare in classe al mattino. Metto in evidenza che il problema sembra essere più lo stile educativo che il genere sessuale degli insegnanti. G. assentisce, e sembra emergere un problema di competenze relazionali: è evidente come Lino non si adegui, in modo molto provocatorio, al modello formativo e di rapporto proposto dai docenti. Valorizzo questo vertice, che G. adotta mentre parla delle difficoltà a formare Lino, dicendole che mi sembra sia un problema di integrazione: la questione è come far coesistere utilmente le differenze di apprendimento degli alunni, o il loro differenti modi di relazionarsi. Osservo che immaginandomi al suo posto, penso che “suderei sette camice”, a tenere insieme l’adempimento dei programmi ministeriali e il definire obiettivi didattici a partire dalla relazione con i bambini. Sorridendo, le dico che l’Aec si occupa proprio di integrazione e mi offro di dare una mano alla scuola iniziando col conoscere un po’ Lino. Cerco di esplorare la sua storia a scuola, e G. mi dice che il bambino ha subito alcuni trasferimenti (da una scuola all’altra e da una classe all’altra della stessa scuola). Sui motivi di questi trasferimenti, nonostante io provi ad approfondire, G. dice poco. Questo non detto mi allarma: faccio la fantasia che sia preoccupata di non spaventarmi con racconti che attestano la particolare violenza di Lino. Penso che un modo per uscire da questo vissuto di impotenza che sembriamo condividere, sia recuperare un nostro desiderio, quello di vedere Lino come a sua volta portatore di un desiderio entro la scuola. Quella serie di trasferimenti “subiti”, l’essere nella scuola dell’obbligo, la fantasia dell’“uomo” che impone la disciplina, fanno sembrare la scuola solo un luogo di adempimenti e obblighi. Ma ci si può divertire?

Il primo incontro con Lino

Arrivo in IIIa C e mi imbatto nell’insegnante di sostegno che insegue un alunno fuori dalla classe: intuisco che il bambino “evaso” è Lino. Sono tentato di associarmi alla corsa per fare qualcosa, ma preferisco presentarmi (chi sono e che ruolo ho) al titolare di cattedra e alla classe. Questa decisione segue tre ipotesi:

- 1) Essere cortese, come un modo per riconoscersi come soggetti entro un sistema di regole di convivenza; vederci come soggetti in grado di condividere regole, può aiutarmi a formulare ipotesi e costruire obiettivi comuni con le persone che sto per conoscere.
- 2) Interrompere l’agito di urgenza e cercare di proporre pensiero, partendo dal non dare per scontato il mio ruolo in quella classe.
- 3) Convocare tutti i presenti a occuparsi del bambino, e non solo i due “inseguitori”. Il bambino che spacca tutto, entra nelle altre classi, irrompe con urla nel mezzo della lezione, non può essere questione della sola triade insegnante di sostegno – Aec – bambino.

Penso a una funzione integrativa:

[...] fondata sul rapporto tra un tecnico debole e un utente forte: il primo basa la sua prestazione su una teoria dell’intervento che mette al centro la domanda del profano; gli obiettivi si definiscono esplorandola e l’esito si verifica sulla capacità che il profano acquisisce nel perseguirli entro i suoi differenti contesti di riferimento, a iniziare dal contesto dell’intervento. L’AEC [...] si incarica di rintracciare una committenza e una domanda per il suo intervento con il bambino autistico, che quanto a lui non può dargliela. Di qui la rilevanza del prendere contatto con tutti gli attori in gioco [...] per esplorare chi può assumere una committenza per conto del bambino. Il rintracciare una committenza, sostenerla, riconoscerla, farla assumere da chi può diventare capace di farlo, è l’esito di un lavoro complesso e probabilmente lungo e l’obiettivo più importante dell’intervento integrativo dell’AEC. La

nozione di contesto variabile chiarisce che l'esito non è potenziare la conformità del profano a esso, ma la sua competenza a interpretarlo come risorsa per lui (Paniccia, 2012, p.94).

Chiedo di Lino alla maestra, e sorridendo aggiungo che penso di averlo intravisto prima, in versione "toccata e fuga"; lei mi conferma che quel bambino è proprio lui, agitando la testa sconsolata: "Non fa niente, sta in giro tutto il giorno, non sappiamo cosa fare...". Mi inonda di misfatti di Lino, me ne sento invaso, sto per annoiarmi, angosciarmi; mi risveglio pensando che quel: "Non sappiamo cosa fare", è un punto di partenza prezioso, perché potrebbe significare che la maestra si fa carico di capire qualcosa del rapporto con il suo alunno. La noia e il disinteresse prevalgono solo fino a che faccio la fantasia di dover dare risposte risolutive, che non ho. Mi congedo, e un po' frastornato finalmente mi muovo alla ricerca della "piccola furia bionda". Scorgo Lino e l'insegnante di sostegno nel parco giochi dell'asilo (entro la stessa area delle primarie, c'è il padiglione delle materne). Il maestro è impegnato in una infruttuosa contrattazione per cercare di riportarlo in classe; mi presento e intravedo degli occhietti verdi curiosi, che spiccano sotto un caschetto biondo che copre il volto di un bambino gracile, di circa 9 anni. Da Lino ottengo uno stracchiato: "Tzao", mentre continua a imprecare contro l'insegnante di sostegno.

Peregrinare

Durante le fughe di Lino con conseguente presentarmi alle persone che incontravamo, ho potuto condividere alcune ipotesi circa il senso delle sue "intemperanze". Ciò con l'obiettivo di rendere meno incomprensibile agli operatori scolastici la sua reattività alle regole, la sua imprevedibilità, e stemperando così la paura che nutrivano nei suoi confronti. Lui sembra gironzolare per la scuola senza trovare un suo posto: un'anima in pena. La prima volta che mio malgrado l'ho trattenuto fisicamente, è stata quando (a causa di un esposto delle maestre), ho dovuto impedirgli di accedere allo stabile dell'asilo, perché lui, appena dentro, impazzava nelle classi a saccheggiare giocattoli e a menare i bambini più piccoli. Per comprendere questa "fascinazione" per la materna ricostruisco la storia tra Lino e la scuola.

- 1) Max (il fratello) e Lino vengono iscritti in una primaria in altra scuola; sono in classe insieme.
- 2) Max, diagnosticato con un "ADHD", non riesce a stare in classe, Lino pare adattarsi.
- 3) I genitori ex abrupto spostano entrambi nella scuola attuale, a causa delle difficoltà di Max; uno psicologo che segue questo cambiamento suggerisce di tenere i due fratelli in classi diverse, col fine di spezzare una simbiosi che rischia di "bloccarne" lo sviluppo psichico.
- 4) Lino viene inserito in una classe elementare ubicata nelle attuali materne, ma c'è un altro bambino "difficile" con cui entra in lite, e le maestre spingono affinché uno dei due sloggi. Tocca a Lino che raggiunge la sua classe attuale (a detta del maestro di sostegno, ricettacolo di marginalità: rom, bambini problematici, ecc...).

Insomma, l'attuale peregrinare di Lino ha un senso: il non riuscire a trovare un'appartenenza, un posto in cui riconoscersi, il ribellarsi all'essere stato sballottato, diviso da chi conosceva, piazzato dove si riteneva opportuno, come un pacco. Quando vuole a forza entrare tipo "volpe nel pollaio" nelle scuole materne, probabilmente lo fa anche per ricreare magicamente uno spazio idealizzato. Spazio nel quale ci sono ruoli definiti, bambini (fratelli?) che giocano senza quaderni e compiti; da menare e depredate perché forse li invidia. La reazione a questo vissuto di esclusione la agisce anche provocando e rifiutando me, annullando il mio desiderio di avere un rapporto con lui, da cui forse si sente minacciato perché non sa cosa farsene, ed è avallato da un contesto che non vede la relazione con lui. Gli hanno mai chiesto se a lui andasse di cambiare scuola? E classe? Qualcuno ha pensato di accompagnare questi cambiamenti dandogli senso? Come fa Lino a farsi carico di un suo desiderio con fiducia, se questa possibilità gli è stata preclusa? Questi spostamenti da "pacco postale" che ha subito li sento di una violenza inusitata, come il suo costringermi a rincorrerlo per la scuola. Questo agito distruttivo non è caratteristica della personalità di Lino, ma è stato costruito nella relazione con lui, entro una cultura in cui si fa ciò che è bene per l'altro, "a prescindere" da cosa ne pensa l'altro. È la cultura del bambino passivo, per cui decide l'adulto che sa; la cultura del bambino oggetto di possesso da parte dell'adulto, deprivato (depredata, verrebbe da dire) di una soggettività desiderante. Quando Lino mi parla di mostri e alieni, di cui racconta con paura e desiderio, forse parla dell'alienazione che vive nel sentirsi escluso. Quando ci salutiamo sembra indifferente, e io mi sento un fantasma. Ma io continuo a salutarlo, cercando di comunicargli che mi farà piacere rivederlo. Lino prova rabbia verso un contesto scolastico che ha decretato molte cose per lui, inclusa la sua separazione da Max. Un rapporto forse problematico; ma in cui si sente competente, riconosciuto e fiducioso di avere abbastanza risorse per essere amato. Come ricostruire un'appartenenza amica (Fornari, 1981), a scuola?

Fiducia

Lino è spesso immerso in una solitudine che non lo appaga; a mensa mi racconta, un po' mangiandosi le parole, che durante le vacanze gli è mancata la scuola, perché c'è qualcuno con cui parlare mentre a casa no. Confrontandomi con le maestre e con F., un insegnante di sostegno molto competente che la vicepresidente

assegna a Lino, pensiamo che un metodo per interessarlo a quello che si fa a scuola sia proporre attività, a lui e ai compagni, che, seppur non aderenti al programma (ad es: libri sugli animali di cui è appassionato, video di personaggi che lo interessano), siano:

- piacevoli per i partecipanti;
- un pretesto per parlare delle emozioni che si condividono, al fine di dare senso a quello che facciamo insieme;
- un modo per imparare ad apprendere insieme;
- un modo per configurare il nostro rapporto come dotato di risvolti divertenti e non legati a un obbligo;
- un modo per coinvolgere altri bambini a interagire con lui (Lino non conosce neanche i nomi dei suoi compagni di classe);
- un modo per sviluppare una competenza alla reciprocità.

Pensiamo possa sperimentare che a scuola si possono anche fare cose interessanti insieme agli altri. Gradualmente abbiamo (Aec, sostegno e insegnanti) inserito anche contenuti del programma, adottando delle strategie di ricompensa quando riesce a lavorare su qualcosa che inizialmente rifiuta (come il fare esercizi di matematica). Questi premi e punizioni non sono orientati ad ottenere un comportamento previsto; sono un modo che ci consente di stare in relazione entro un sistema di regole. Che Lino esegua o meno il compito è di importanza relativa, ciò che conta è potersi capire entro una reciprocità e un ordine simbolico di riferimento che permettano di fare esperienza di una relazione gratificante per tutti. E se proprio non si riesce a stare in classe, perché si sente: “In gabbia come un orso”, il giardino o la palestra sono uno spazio nel quale passeggiando si parla: magari del sentirsi come un orso. Lui può anche cambiare discorso e iniziare a deragliare su qualche fantasia di guerre nucleari o dinosauri, però io lo ascolto e cerco di capire che significa nel rapporto con me. Cerco di ricucire vissuti e contesti: gli propongo che mi interessa ricordare cosa ci diciamo.

Le Aec sono donne

Certamente mi accorgo della prevalenza delle figure femminili a scuola. Il contesto ove ci sono bambini, alcuni dei quali anche disabili, sembra richiamare un'attitudine “naturale” a prendersene cura ascritta al sesso femminile. Questa confusione tra storia e natura (Barthes, 2005), è figlia di una cultura dell'assistenza che in Italia assume la forma del “maternage” (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014; Paniccia, Giovagnoli, & Caputo, 2014). La fantasia collusiva della “donna tradizionalmente vocata”, al prendersi cura di chi è “bisogno” e “dipendente”, tradisce le sue falle quando l'altro “indifeso” non si adegua a un bene pensato per lui. Penso alla disperazione delle colleghe Aec negli incontri con Lino prima che io iniziassi a lavorare con lui. Quando parlo con loro delle difficoltà ma anche delle piccole conquiste che costellano questa esperienza, sento immediatamente l'irruzione di un piano valoriale: “Ma sì, in fondo è un bravo bambino”; “Ha solo bisogno di tanto amore!”. Nel modo in cui le colleghe simbolizzano il loro intervento spesso rintraccio una cultura inclusiva e “materna”, dove un prendersi cura basato su attitudini “naturali” o “valoriali” sostituisce le competenze relazionali orientate da obiettivi (Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014). Ciò a volte genera una problematica competizione tra Aec e maestre circa alcune scelte “pedagogiche” per gli alunni. Tuttavia con Lino l'assimilazione a un modello di cura dato, prefigurato, non dialettizzabile - che richiede un individuo disponibile a una prassi educativa che non ne accoglie la particolare soggettività - fallisce. Lui bestemmia, sputa, scalcia, non si conforma ad un desiderio “identificato” per lui (Aulagnier, 1975), dall'oblatività delle Aec. Coltivo l'idea che la scelta dell'operatore-uomo, proposta dalla scuola e avallata dalla cooperativa, è un agito reattivo al fallimento di questa fantasia: “Se le cure materne non sono sufficienti, ci vuole la disciplina rigida di un padre”.

Un anno è trascorso.

Oggi mi interrogo su una questione specifica: come utilizzare in maniera fruttuosa la proposta di R., la psicologa di Lollo, di importare a scuola un progetto di inclusione per il bambino.

L'inclusione è diritto di essere inclusi, assimilati entro un contesto che già esiste senza l'incluso. L'incluso dovrà essere capace di adattarsi, e il contesto di aiutarlo a superare i deficit di cui quello darà prova nell'adattamento; si dovranno tollerare i deficit insuperabili [...] Nell'ottica dell'inclusione la scuola sono “il programma” e soprattutto la cultura collusiva che caratterizza la scuola stessa. (Paniccia et al., 2014, p. 66).

Mi sembra che R. “pretenda”, cioè simbolizzi emozionalmente la relazione con la scuola, a partire dal proprio ruolo di psicologa che cura l'individuo, assumendo che il contesto debba adeguarsi ad agevolare l'estrinsecazione della sua tecnica di specialista (Carli & Paniccia, 2004). Ciò confligge con l'opposta simbolizzazione del rapporto che la scuola agisce con Lino: il bambino deve adeguarsi al modello formativo

impresso alla classe, non è possibile ripensare gli obiettivi didattici degli alunni in base ai “gusti” della psicologa. “Io ho da rispettare il programma!”, ribadisce un’insegnante all’avvicinarsi della psicologa. Intuisco che dal mio ruolo di Aec posso ricordare una committenza (Carli, Grasso, & Panicia, 2007) – della scuola, della famiglia di Lino, di Lino stesso – per il lavoro della psicologa, che peraltro mi appresto a condividere con lei. La incontro in presidenza mentre consegna alcuni moduli per il progetto e le dico che ho saputo da F. (il sostegno), della sua proposta. Le dico che può essere l’occasione per accogliere una domanda che le maestre della IVa C esprimono costantemente: stimolare una capacità di lavorare in gruppo per gli alunni della classe. R. irritata risponde che è la psicologa di Lino, non della classe. Faccio la fantasia che protesti perché come psicologa si senta oberata da un carico di lavoro troppo pesante, e di getto la agisco assicurandola: “Mica sei sola!”. Mi rendo subito conto di aver frainteso e di essere preoccupato di vedere chi è più psicologo tra noi due: così non va; sto falsando il mio mandato di Aec. Provo a rimettere al centro gli obiettivi che R. si prefigge nel progetto con Lino; le ricordo che Lino è un membro della IVa C e che nessuno la convoca a fare la psicologa della classe. Noto ancora una punta di stizza; credo di intuire che come Lino, anche R. si senta esclusa dal contesto scuola. Mi viene in soccorso l’immagine di Lino che goffamente, inizia ad avvicinarsi agli altri bambini per fare cose insieme, ma il contatto lo confonde e lo angoscia a tal punto che l’incontro fallisce. La parola integrazione recupera per me un significato e riesco davvero a parlare con R.: le dico che intervenire su Lino come caso individuale significherebbe stigmatizzarlo come il malato della classe, frantumando la sua fiducia di avere risorse; ricordo che quando si è tentato in passato di fare “attività *per* Lino”, reagiva scappando a gambe levate; forse angosciato dalle aspettative di riuscita che noi operatori avevamo, al tempo stesso sottolineando sue competenze mancanti. R. si dichiara interessata a ripensare insieme metodi e obiettivi.

Condividere con i compagni di classe

Uno degli obiettivi che, la psicologa, il sostegno e io ci poniamo è aiutare Lino a sviluppare una competenza a stare in un rapporto di reciprocità con i compagni. Formulo un’ipotesi circa la sua difficoltà: Lino desidera fare cose insieme agli altri, ma si sente sprovvisto di competenze che lo rendano desiderabile per i compagni. Allora bypassa le competenze ed esige, pretende che quelli siano interessati a lui come lui vuole; ma la pretesa fallisce, perché l’altro non ci sta. Allora Lino si sente ferito e confuso e usa la violenza; l’altro reagisce e diventa il persecutore. Le emozioni confuse e angoscianti di attesa di rapporto con cui la vicenda aveva avuto inizio, diventano una rassicurante rabbia contro il nemico. A quel punto si è creato un circolo vizioso, che protegge dalla paura di non saper stare in relazione, ma si perde la possibilità di divertirsi nel condividere interessi. Noi operatori ragioniamo su come sostenerlo nel testare in rapporti, dove sperimenti la competenza propria e altrui a stare insieme mentre si fanno cose interessanti. Ad esempio: come si sviluppa un progetto in comune con un compagno di classe?

Alcune riflessioni sulla classe

Non poter condividere un’appartenenza amica (in cui l’altro è un interlocutore su cui posso contare per raggiungere obiettivi comuni, senza sentirmi minacciato), sembra un problema della classe IVaC; appare come un gruppo costituito da una somma di individui che hanno difficoltà a lavorare insieme; che non riescono a tenere nemmeno una fila per andare a mensa. La scuola avalla questa modalità di convivenza, incoraggiando l’interesse sulla performance del singolo, piuttosto che sulla capacità di cooperare; la classe come gruppo è un incidente, non una risorsa. In IVaC, gli alunni devono disporsi ad adempiere a compiti entro un rapporto duale alunno-docente: l’apprendimento non ha un senso condiviso (integrando le differenti competenze tra compagni di classe, ad esempio) e un obiettivo che fa capire a che serve imparare, diverso dal prendere “bravissimo”. D’altro canto, la scuola (stando alla sua mission) può avere committenti interessati a sviluppare una competenza a scambiare con l’altro, traendo risorsa dalle differenze. Tuttavia sembra impantanata nella contraddizione che compare se delle differenze non si sa cosa farsene entro una cultura inclusiva, ovvero se si persegue il fine di uniformare l’apprendimento per garantire eguali diritti agli utenti. Ma gli utenti, a “farsi uguali”, non ci stanno.

Una possibilità, per creare partecipazione in IVaC, è trasformare una simbolizzazione emozionale fondata sull’“ognuno per sé” in: “Possiamo divertirci nel condividere obiettivi comuni”. Ognuno per sé significa che se ci sei oppure no, come singolo individuo, agli altri non cambia niente; forse è un vantaggio, in termini di competizione. Il punto difficile invece, è far emergere che nel lavoro di gruppo ognuno dà quello che può, integrando la propria competenza, nell’ipotesi che sia importante esserci per sé stessi e per gli altri. Questo perverso rivendicare una propria autonomia dai rapporti, vissuti come intollerabile limite alla propria onnipotenza individualista, può riguardare docenti e discenti e quando non può essere agito perché si è “costretti” ad entrare in contatto con l’altro, viene ripristinato con la violenza: la maestra urla, la psicologa chiama in causa il suo sapere specialistico, i bambini fanno i capricci.

Il rapporto con gli psicologi del Centro clinico convenzionato

La famiglia di Lino, in virtù della diagnosi di “disturbo misto”, attribuita al bambino dal neuropsichiatra infantile dell’ASL, ha diritto, oltre che a un sostegno scolastico (insegnante di sostegno, Aec), anche a una consulenza psicologica presso un Centro clinico convenzionato. La consulenza, offerta da due psicologi, si rivolge a scuola e famiglia. Questi psicologi, che non sembrano parlarsi molto, operano su due livelli: uno lavora con Lino nel suo studio, proponendo una volta a settimana, per tre ore, alcuni esercizi per implementarne le competenze cognitive; un’altra supervisiona il lavoro degli operatori scolastici durante tre ore di compresenza a scuola, ogni settimana. Mi sembra che questo dispositivo di intervento vada un po’ in automatico, a partire dal diritto della famiglia a ricevere assistenza. R., la psicologa, fa alcune ore di compresenza con me. Intende il suo intervento pressappoco così: lievemente discostata da me e Lino ci osserva, e indica come comportarsi in maniera corretta con lui. Questa modalità è risultata improduttiva. Gradualmente sia io che l’insegnante di sostegno abbiamo proposto momenti di scambio; ad esempio sul problema che vivevamo in quel momento, entro il rapporto con Lino. Tuttavia condividere obiettivi con la psicologa risulta molto difficile. Se porto l’attenzione sui vissuti, nostri, di Lino, di quanto si vive nella relazione con lui, ho la sensazione di intimorire R.. Sembra che si metta problematicamente in discussione che una tecnica funzioni “a prescindere”, in modo acontestuale. Eppure credo che la psicologa abbia la domanda, di capire meglio quello che accade. Come svilupparla? Ho profuso molto impegno nel cercare di condividere con la psicologa l’importanza di recuperare una dimensione, di sviluppare funzioni integrative oltre che sostitutive nel servizio offerto a Lino e alla sua famiglia.

La funzione sostitutiva assolve compiti specifici e delimitabili, la cui attuazione non richiede conoscenza del contesto in cui si opera. [...] La funzione sostitutiva è supportata da tecniche, anche molto avanzate, traducendosi nella relazione tecnico forte-utente debole: il sapere del tecnico definisce i risultati da perseguire in rapporto a un modello previsto e li verifica in base allo scarto dal modello; il profano assume una posizione di dipendenza che permetta l’applicazione di tecniche (Panizza, 2012, pp. 93-94).

Lino dal canto suo quando intuisce che si fa “l’attività per lui”, si sente così angosciato da sottrarsi rabbiosamente. Specie se sente che la sua presenza viene imposta ai compagni.

La differenza proposta dalla disabilità come modo per ripensare gli assetti formativi

Concludo con alcune note. Se gli alunni mostrano differenze di apprendimento, è evidente che non possono adeguarsi ad uno standard fisso di acquisizione di competenze. Forzare le differenze entro un processo di assimilazione ad un modello dato, è operazione violenta e improduttiva. Tenendo a mente questo, penso più utile costruire obiettivi contestualizzati. Mi occupo degli alunni, dei loro interessi, delle attività extrascolastiche, per rintracciare questioni condivise e possibili obiettivi. Penso si possano valorizzare le differenze creando un’interlocuzione attorno ad esse, per veicolare la didattica. Questo richiede una competenza a leggere i contesti che le maestre possono sviluppare, se aiutate a pensare il fallimento dell’impostazione individualista in favore di una cultura che valorizzi i rapporti entro la classe. A questo proposito, la preziosa risorsa che Lino rappresenta è falsificare la fantasia che a scuola ci si possa ignorare l’un l’altro. Lino si intrude urlando nelle altre classi, capovolge il banco durante la lezione, imperversa in segreteria chiedendo di licenziare il malcapitato operatore; mette in discussione che si possa funzionare a compartimenti stagni. Convoca tutti a trattare l’angoscia evocata dal rapporto con la sua irriducibilità, con un’estraneità che però se chiamata in causa può essere una risorsa. Lino, non conformandosi, mette in evidenza la disfunzione di una scuola che non sa trattare con chi non aderisce a quanto è previsto, ma può aiutarla a procedere in un utile cambiamento.

Bibliografia

Aulagnier, P. (2005). *La violenza dell’interpretazione. Dal pittogramma all’enunciato* [The violence of interpretation. From pictograph to utterance]. Roma: Borla (Original work published 1975).

Assante Del Leccese, R., Carlino, M., Civitillo, A., Crisanti, P., Di Ruzza, F., ... Vernile, F. (2013). Undici esperienze di intervento con la disabilità. A scuola, nell’assistenza domiciliare, nel rapporto tra servizi e domanda [Eleven intervention experiences with disability. At school, in home care, in the

relationship between services and applicati]. *Quaderni della rivista di psicologia clinica*, 1, 88-111. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>.

- Barthes, R. (2005). *Miti d'oggi* [Mythologies] (L. Lonzi, Trans). Torino: ET. Saggi (Original work published 1974).
- Carli, R. (2006). Psicologia Clinica: professione e ricerca [Clinical Psychology: profession and research]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 48-60. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R. (2012). Editoriale [Editorial]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 1-2. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R., & Ambrosiano, L. (Eds). (1982. *Esperienze di psicosociologia* [Experiences of psycho-sociology]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., Grasso, & M., Paniccia, R.M. (2007). *La formazione alla psicologia clinica. Pensare emozioni*. [The training to clinical psychology. Thinking emotions]. Milano: FrancoAngeli
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. [Analysis of demand: Theory and technique of psychological clinical intervention]. Bologna: Il Mulino
- Carli, R., & Paniccia R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Psychology of training]. Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (2010). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza* [Asylums. Total institutions: the mechanisms of exclusion and violence]. Torino: Einaudi (Original work published 1961).
- Focault, M. (1969). *Nascita della clinica: una archeologia dello sguardo medic* [Birth of the clinic: an archaeology of the eye doctor]. Torino: Einaudi (Original work published 1963).
- Fornari, F. (1976). *Simbolo e codice* [Symbol and code]. Milano: Feltrinelli.
- Ginzburg, C. (1986). *Miti emblemi e spie* [Myths emblems and spies]. Torino: Einaudi
- Legge 5 febbraio 1992. *Assistenza, integrazione sociale e diritti delle persone handicappate*. Retrieved from: <http://www.legge104.it/>
- Paniccia, R.M. (2012). Psicologia clinica e disabilità. La competenza a integrare differenze [Clinical Psychology and disability. The competence to integrate differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R. M., Giovagnoli, F., Bucci F., & Caputo, A. (2014); Famiglie con un figlio disabile. La domanda nei confronti dei servizi e della psicologia [[Families with a child with a disability: The expectations toward services and psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 84-107. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>