

The Specialist Assistance at school: When the activation of the integrative purpose is the objective

Sara Ceccacci**, *Francesca Roberti**

Abstract

In this paper we present a reflection on a possible integrative purpose of the Specialistic Assistance by means of two work's experiences in a Roman Agricultural Institute. In particular, the aim is to publish experiences within high frequency contexts of students with disabilities highlighting integrative purposes such as relational and organizational competence. This is critical when considering a culture of reference where the integration of students with disabilities usually takes forms that range from the mere entertainment to their inclusion that is based more on ethical values than specific practices.

Keywords: disability; school; integrative purpose; specialist assistance.

* Psychologists and postgraduate students in Psychoanalytic Psychotherapy - Clinical psychological intervention and Analysis of the Demand, SPS. Email: ceccacci.sara@gmail.com

** Psychologists and postgraduate students in Psychoanalytic Psychotherapy - Clinical psychological intervention and Analysis of the Demand, SPS. Email: roberti.francesca@yahoo.it

Ceccacci, S., & Roberti, F. (2016). The Specialist Assistance at school: When the activation of the integrative purpose is the objective. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 36-46. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

L'Assistenza Specialistica a scuola: Quando l'obiettivo è attivare una funzione integrativa

Sara Ceccacci**, *Francesca Roberti**

Abstract

Attraverso due esperienze di lavoro in un Istituto Agrario Romano, viene proposta una riflessione sulla possibile funzione integrativa dell'Assistenza Specialistica. L'intento è di pubblicare esperienze, entro contesti ad alta frequenza di alunni con disabilità, che recuperino funzioni integrative, quindi competenza relazionale e organizzativa, entro culture in cui l'integrazione spesso assume forme che oscillano tra l'intrattenimento e le istanze valoriali non orientate da specifiche prassi.

Parole chiave: disabilità; scuola; funzioni integrative; assistente specialistico.

* Psicologa, specializzanda in Psicoterapia Psicoanalitica. Intervento psicologico clinico e analisi della domanda presso SPS, Roma. Email: ceccacci.sara@gmail.com

** Psicologa, specializzanda in Psicoterapia Psicoanalitica. Intervento psicologico clinico e analisi della domanda presso SPS, Roma. Email: roberti.francesca@yahoo.it

Ceccacci, S., & Roberti, F. (2016). L'Assistenza Specialistica a scuola: Quando l'obiettivo è attivare una funzione integrativa [The Specialist Assistance at school: When the activation of the integrative purpose is the objective]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, *1*, 36-46. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Con questo contributo intendiamo proporre alcune riflessioni circa la funzione di Assistenza Specialistica per l'integrazione di studenti con diagnosi di disabilità¹ attraverso la nostra esperienza di lavoro in un Istituto Agrario Romano.

La *Rivista di Psicologia Clinica* e i *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* si occupano da tempo di tale questione, contribuendo allo sviluppo di competenze psicologiche utili a intervenire sulle problematiche emergenti dal complesso rapporto tra scuola e disabilità. Con questo lavoro vorremmo rispondere alla necessità di produrre letteratura in tale ambito, tenendo anche a mente come la pubblicazione di esperienze risponda all'esigenza di una loro verifica. Ricordiamo gli articoli pubblicati dalla *Rivista di Psicologia Clinica* (Brescia et al., 2011; Laghi et al., 2014; Giuliano & Sarubbo, 2012) e dai *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Assante del Leccese et al., 2013; Bellavita, 2015; Brescia et al., 2013; Carli et al., 2015; Giuliano, 2013; Giuliano, Giovannetti & Civitillo, 2015; Marchetti, 2015; Paniccchia, 2013).

Nello stare in rapporto con la disabilità a scuola, abbiamo fatto esperienza di quanto questa, in contrasto con le istanze valoriali che vorrebbero darne per scontata l'inclusione, molto spesso venga vissuta come un evento disturbante, da arginare. Prendendo spunto da una proposta concettuale della psicosociologia francese, pensiamo come la disabilità a scuola possa diventare un *analyseur*², un evento critico, che svela dinamiche emozionali che organizzano i problemi entro le organizzazioni sociali (Giuliano, 2013). Molti contesti scolastici, recentemente e in poco tempo, hanno organizzato, all'interno della proposta scolastica standard, offerte didattiche inclusive rivolte esclusivamente ad alunni con disabilità gravi. Ricordiamo pure come sia stata più volte proposta un'analisi critica di tali proposte quando orientate solo da istanze valoriali (Carli et al 2015). Ciò che ci interessa è proporre l'integrazione non come mero valore ideologico, ma come obiettivo metodologico.

Il contesto

L'Istituto Agrario accoglie in due diverse sedi circa 120 alunni con disabilità, circa 45 Assistenti Specialistici e altrettanti docenti di sostegno. Ci siamo confrontate con un'organizzazione consolidata nel tempo, che per la disabilità si presenta con un'offerta didattica inclusiva specifica: aule dedicate al sostegno, laboratori ad hoc (espressivi, motori, di cucina, musicali, di orto), alternati a merende e parziali presenze in aula. Questa sembra una proposta diffusa tra gli Istituti Agrari³, a fronte della domanda di iscrizione di alunni con disabilità. Tale incremento è parallelo allo sviluppo, nel terzo settore, di progetti di agricoltura sociale, ovvero di quelle esperienze che hanno la "caratteristica di integrare nell'attività agricola attività di carattere sociosanitario, educativo, di formazione e inserimento lavorativo, di ricreazione, diretti in particolare a fasce di popolazione svantaggiate o a rischio di marginalizzazione" (Camera dei Deputati, 2012, p.6). Si tratta di un approccio interessante, perché propone un riavvicinamento ai cicli produttivi attraverso il recupero di pratiche solidaristiche tipiche delle piccole comunità agricole⁴. L'incremento della domanda formativa da parte delle famiglie di alunni disabili, come pure la complessità e gravità di alcuni casi, hanno portato la scuola a

¹ Il servizio di Assistenza Specialistica è finanziato dalla Città Metropolitana di Roma Capitale "in favore degli alunni con disabilità in obbligo formativo frequentanti gli istituti scolastici e formativi del secondo ciclo. Tale servizio si realizza tramite proposte progettuali, elaborate dagli istituti e finalizzate allo sviluppo delle potenzialità dell'alunno con disabilità nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. Le azioni volte all'integrazione scolastica prevedono la presenza di Assistenti Specialistiche operano all'interno degli Istituti Scolastici in collaborazione con i docenti, le famiglie e il territorio" (www.cittametropolitanaroma.gov.it/servizio-di-assistenza-specialistica).

² Per la psicosociologia francese l'*analyseur* è quell'evento che disturba prassi istituite entro contesti organizzativi e al contempo ne è un prodotto; dunque parla delle dinamiche implicite che fondano l'organizzazione (Hess, 2005).

³ Da una rassegna di alcuni siti web di Istituti Tecnici Agrari romani si evince come tali scuole si siano attrezzate nel tempo ad una didattica differenziata che segue un percorso alternativo a quello "standard". Per un approfondimento di tali offerte rimandiamo a http://www.agrariosereni.it/as/pagine/inform/download/2015-16/Pof_2015-2016.pdf; http://www.itasgaribaldi-roma.gov.it/garibaldweb/documenti20152016/POF_20152016/cap5.pdf

⁴ Per un approfondimento sui progetti di agricoltura sociale si può far riferimento a www.forumagricolturasociale.it/wp-content/uploads/2013/02/Indagine-Conoscitiva-Agricoltura-Sociale-Camera-dei-deputati-Luglio-2012.pdf

tamponare questa pressante richiesta spaccandosi a metà tra parte “sana” (classi, alunni e docenti) e parte “disabile” (laboratori, feste, docenti di sostegno e Assistenti Specialistici). Le due anime si muovono nello stesso luogo in modo parallelo. Si incontrano poco, hanno diverse regole e obiettivi: da un lato c’è l’apprendimento, dall’altro l’intrattenimento. Sembra che del disabile se ne occupi solo “il gruppo sostegno” e le finalità del percorso formativo sfumano. Al contempo crescono i costi (Brescia et al., 2013)⁵. L’Assistente Specialistico diventa fondamentale, insostituibile nel fare tutto ciò che nessun altro fa: portare al bagno se il bidello non vuole, fare i compiti se non c’è l’insegnante di sostegno, contenere crisi se il farmaco non basta. Il suo ruolo è necessario e scontato, si entra in quello che Paniccia (2013) chiama “corto circuito della funzione sostitutiva” (Paniccia, 2012, p. 166). Ci si interroga poco sull’intervento, non ci si sofferma sugli obiettivi della presenza del disabile. Basta che ci sia l’obbligo normativo. La famiglia del disabile è solo un altro problema, un persecutore pretenzioso che si cerca di assecondare o di aggirare. L’ignoramento sembra essere una modalità spesso usata per non entrare in rapporto e per mantenere gli schemi ripetitivi della scuola. L’approccio che Giuliano, Giovannetti e Civitillo (2015) chiamano “affiancamento costante” (p. 37), ovvero la creazione dell’indissolubile coppia Assistente Specialistico-studente disabile, è intesa come il prodotto di una risposta alla lettera da parte della scuola alle problematiche portate dalle famiglie.

Il lavoro nell’Istituto Agrario ci ha coinvolto nel difficile compito di promuovere momenti di scambio tra disabile e scuola che non si riducessero a un modello consolidato, scontato e ripetitivo, dove nelle prime ore si sta in classe, perché l’alunno “è più fresco” e le ultime lo si porta in aule dedicate al sostegno, perché è più stanco.

Il grande numero di disabili, per ogni classe se ne contavano almeno 1 e a volte 2⁶, compromette la continuità del lavoro: spesso più Assistenti lavorano con lo stesso ragazzo in momenti diversi, nell’impossibilità di consolidare un rapporto.

Pensare la continuità come strategia dell’intervento

In questa cultura organizzativa, poco ancorata a obiettivi e prodotti, abbiamo lavorato individuando gli alunni con cui era possibile una maggiore *continuità*, pensando quelle ore come un aggancio per il rapporto. Questa *continuità* ha rappresentato un punto fermo per l’alunno, la famiglia, la scuola, gli Assistenti, tanto da permettere poi lavori di condivisione e socialità.

Dal significato etimologico di *continuo*, *con tenere*, *tenere insieme*, continuità diventa uno strumento per favorire integrazione intesa come tenere dentro le differenze, cominciare a riconoscere e occuparsi del desiderio di non fare come se non ci fosse la disabilità a scuola.

Due esperienze

Proponiamo due esperienze realizzate nei diversi plessi della scuola, in cui riteniamo si delinei lo sviluppo di un’assistenza non all’individuo, ma alla relazione tra persona diagnosticata e i suoi contesti di riferimento. In questi due casi il lavoro come A.S. si declina nell’occuparsi di una relazione in difficoltà – tra diagnosticato, famiglia, scuola, specialisti della diagnosi e della riabilitazione.

Il lavoro con L.: tra isolamento e proposte di rapporti

L’anno scolastico si avvia con l’obiettivo di conoscere gli alunni, accoglierli e facilitare il loro inserimento in classe. Insieme ad una collega accolgo A., un’alunna disabile del quarto anno, all’uscita del *pulmino giallo*⁷ con il quale ogni mattina si reca a scuola e l’accompagniamo nella sua nuova classe. I compagni di A. sono già in classe, li salutiamo e ci sediamo al banco rimasto libero della prima fila. C’è un breve saluto da parte

⁵ Questo dato è stato ricavato dall’esperienza sul campo delle due autrici.

⁷ Il Comune di Roma mette a disposizione delle famiglie con figli disabili, un servizio di trasporto per alunni con disabilità che frequentano le scuole comunali e statali pubbliche.

dei docenti, ci si racconta brevemente l'estate, e poi si passa a presentare il programma per l'anno scolastico. A. segue un *programma differenziato*⁸, per tanto la presentazione del programma sembra non riguardarle; concorda così rapidamente un ripasso delle operazioni matematiche con il professore di sostegno. Emerge come alunni certificati abbiano spesso obiettivi didattici separati e di difficile integrazione con il resto della classe. La fatica di individuare obiettivi e funzioni di lavoro sembrava dovuta sia alla numerosa mole di alunni certificati, che ai diversi Assistenti che incontravano nei primi giorni di scuola.

L'assetto organizzativo dei primi giorni di scuola da una parte permetteva di conoscere le diverse realtà della scuola, dall'altra rendeva difficile intraprendere quel lavoro di sistema che viene richiesto all'Assistenza Specialistica, integrare la funzione scolastica con la dimensione familiare e privata per offrire ad ogni alunno occasioni di crescita e sviluppo.

Tra le continue turnazioni incontro L., un ragazzo di 14 anni al primo anno. Ha una diagnosi di disprassia muscolare con ritardo cognitivo. A pochi giorni dall'inizio della scuola, L. è molto isolato in classe a causa dei suoi continui comportamenti problematici. Siede solo al primo banco, posizionato di traverso rispetto ai suoi compagni. Un utile strumento di lavoro è pensare il contesto entro cui L. è isolato. Tengo a mente come il primo anno di scuola superiore possa essere un organizzatore di rapporti, un passaggio dalla familiarità amica della scuola media alla complessità sconosciuta della scuola superiore, che può attivare sentimenti di diffidenza. Prima del mio arrivo le lezioni erano iniziate dopo una rapida presentazione: nome, cognome e scuola di provenienza. In quella assenza di costruzione di rapporti, vissuti come poco noti, L. cercava in tutti i modi di essere visto ed entrare in rapporto con i suoi nuovi compagni di classe. Metteva in atto comportamenti provocatori che infastidivano tutti, come abbassare i pantaloni di un suo compagno durante l'ora di educazione fisica, o cercare in maniera ossessiva il contatto fisico con gli altri "stuzzicandoli" attraverso la sua goffaggine e il suo tono della voce elevato.

Tenendo a mente il passaggio tra scuola media e superiore, ipotizzo che il vissuto di solitudine e ignoramento di L. appartenga anche ai suoi compagni. L'iniziare a presentarsi come *azione interpretativa* entro un contesto anomico e diffidente, diventa uno strumento della funzione dell'Assistente Specialistico in questa classe: supportare all'intraprendere rapporti.

Un'altra funzione per la quale sento utile propormi è dichiarare il mio interesse a lavorare con lui attraverso delle ore di lavoro *continuative*, a fronte della richiesta copertura totale tra docente di sostegno e Assistenti Specialistici. All'interno di questa organizzazione preoccupata, ipotizzo che dichiarare il mio interesse a lavorare con L. fosse un modo per cominciare a riconoscere e occuparsi della sua presenza in classe.

Seguo l'ipotesi che offrire un assetto di lavoro concordato è un criterio utile per occuparsi di un desiderio di non fare come se non ci fosse la disabilità a scuola. Disabilità a scuola intesa, in questo senso, come separazione da un contesto di apprendimento, che intrattiene più che offrire prodotti, che non pensa le differenze, fatica a individuare un suo cliente e pensare il futuro offerto dalla propria proposta di apprendimento.

L. dai primi giorni di scuola è l'unico della classe ad avere tutti i libri, nonostante non sia in grado di seguire il programma. Avere o non avere i libri sembra essere un altro elemento che parla del fare come se la disabilità non esista a scuola, fingere che non ci siano differenze. Seguire un programma differenziato comporta avere obiettivi didattici diversi dal resto della classe. Il rischio sembrerebbe quello di mettere in evidenza il deficit senza valorizzare le risorse. Questa è una questione problematica anche nel lavoro con le famiglie che rivendicano alla scuola la paura che il figlio venga escluso.

L., infatti, da una parte asseconda fantasie di normalità, scrivendo tutti i compiti e ricopiando le lezioni dalla lavagna senza capirci molto, dall'altra, invece, svela i suoi interessi proponendomi di colorare insieme. Immane nel suo zaino sono, infatti, cruciverba per bambini e quaderni con disegni da colorare dei suoi personaggi dei cartoni preferiti.

Le attese di azzeramento delle differenze non trovano riscontro nella realtà. Mettersi a colorare con L. voleva dire riconoscere le sue differenze, aiutandolo ad allentare la sua ansia da prestazione e sentirsi accolto nelle sue risorse e interessi, ma anche nei suoi limiti.

⁸ Come riporta il sito del Miur (http://www.istruzione.it/urp/alunni_disabili.shtml), "nella Scuola Secondaria di Secondo Grado (Scuola Superiore) quando gli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato sono nettamente difforni rispetto a quelli dell'ordinamento di studi della classe, la programmazione viene dichiarata differenziata e l'alunno pertanto non può conseguire il titolo di studio".

Anche la famiglia di L. portava a scuola una domanda, chiedendo ai docenti della classe e la docente di sostegno che le differenze di L. venissero valorizzate e non emarginate. Occuparsi dei rapporti con la famiglia, presentandomi e incontrandoli, soprattutto in momenti non formali, tra i corridoi o all'uscita di L. da scuola, ha offerto uno spazio continuativo anche a loro, in cui sperimentarsi entro rapporti di interesse, collaborazione e fiducia, che non evacuassero problemi, piuttosto li riconoscessero, attraverso cui concordare nuovi obiettivi raggiungibili, come il rapporto con i suoi compagni di classe.

Stare in classe con L. e i suoi compagni inizialmente mi affaticava molto, sembravamo tutti individui sconnessi. Mancava una condivisione di senso sul perché ci si trovava in una classe di un istituto agrario; il solo fatto di stare a scuola non garantiva degli impliciti di lavoro spendibili nei rapporti. Ho provato a utilizzare la mia posizione trasversale alla didattica per sperimentare nuovi modi di stare in rapporto.

Un evento utile a tale scopo ha riguardato gli effetti dell'aderire acriticamente ad una proposta che viene catapultata in una classe quando c'è un alunno disabile: tra gli effetti del successo dell'integrazione è previsto che il ragazzo disabile abbia un compagno di banco. Questa regola acontestuale era arrivata anche in classe di L., dove i docenti, passando per l'obbligatorietà, imposero ai ragazzi di sedersi a turno vicino a lui. La proposta non ebbe un buon esito. Fallendo dopo pochi giorni. Le speranze disattese di L. di avere un compagno di banco, si ripresentavano però ogni mattina al mio arrivo dove mi chiedeva chi si sarebbe messo vicino a lui. Sentivo la delega di L. affinché qualcuno se ne occupasse, senza che lui ci "mettesse la faccia", azzerando tutti i rischi di un incontro con l'altro. Penso che un buono strumento sia stato non tentare subito di risolvere il problema, ma iniziare per prima a mettermi in rapporto con il resto della classe, spendendo i tempi di sospensione della didattica per conoscere le loro attese e fantasie circa la scelta di frequentare un istituto agrario e i loro desideri del futuro. Aprire proposte di rapporto nuove in quella classe ha dato la possibilità a L. e ai suoi compagni di sentirsi meno invisibili. I ragazzi hanno cominciato ad avvicinarsi al bando di L., incuriositi dai suoi disegni. È stato possibile per una compagna parlare della sua paura della diversità e della difficoltà che incontrava stando vicino a lui.

Curando i rapporti tra i compagni ho provato a collegare il lavoro di L. alle attività didattiche della classe, intervenendo sul rischio di esclusione da quelle per cui si richiedono competenze cognitive e relazionali non scontate per lui. Abbiamo trasformato le ore di matematica in occasioni per imparare a contare e riconoscere i soldi, una competenza che L. sentiva faticosa da acquisire che lo rendeva sempre dipendente dalla presenza di qualcuno anche per prendersi qualcosa al distributore automatico. Ci siamo sperimentati nell'informatica, come un momento per apprendere nuovi modi di comunicare utilizzando uno strumento condiviso anche con i suoi compagni. In ultimo con l'aiuto della classe L. ha iniziato a partecipare attivamente alle ore di educazione fisica, riconoscendo regole di convivenza e di scambio, imparando a stare in gruppo per apprendere e divertirsi. Il lavoro con i compagni in queste ore ha determinato il poter riconoscere in che modo ognuno poteva essere una risorsa.

In un anno di lavoro in classe insieme ad L., abbiamo sperimentato cosa vuol dire considerare la disabilità in classe, tenere a mente che ci sono differenze, che non basta metterle dentro aprioristicamente (programma differenziato o no, compagno di banco o no), ma se si pensa alla funzione integrativa come un modello di lavoro dell'Assistente Specialistico si possono creare occasioni in cui le differenze offrono occasioni per divergere da una cultura assimilante, che si organizza intorno a tentativi di ridurre il deficit piuttosto che pensare risorse e costruire prodotti.

“Camminare” come funzione integrativa

Ho lavorato presso un Istituto Tecnico Agrario situato in un quartiere periferico di Roma a metà strada tra l'intenso sviluppo edilizio e l'agro romano. La provenienza della popolazione studentesca riflette questo posizionamento, tra quartieri romani e piccoli comuni satelliti.

A causa di un errore nelle graduatorie di settembre, a metà febbraio buona parte degli insegnanti di sostegno è stata sostituita, evento che ha creato scompiglio, sviluppo di teorie complottiste e vissuti depressivi. La situazione del gruppo-sostegno era già molto complessa: l'organizzazione delle attività sembrava impossibile, si era in balia di emergenze e di crisi, seguendo la libera iniziativa, senza una programmazione definita. I rapporti tra Assistenti Specialistici e insegnanti di sostegno erano spesso conflittuali, il campo di battaglia

sembrava costruito intorno a questioni di potere. Ad esempio, al ruolo debole degli Assistenti (Paniccia, 2014) vissuto come posizione inferiore di chi fa “il lavoro sporco” - si reagiva aggressivamente tacciando gli insegnanti di incompetenza e incapacità a rapportarsi con gli studenti disabili.

Nel tentativo di far fronte al nuovo evento critico⁹ e di conoscere i “malcapitati” docenti, sono venuta a sapere che uno di loro era una guida escursionistica.

Ho pensato alla possibilità di cogliere questa sua risorsa come pretesto per iniziare a collaborare.

Condividendo quest’idea con un’altra Assistente Specialistica e con la coordinatrice del sostegno, abbiamo proposto a tutti gli studenti dell’istituto un’attività nuova e divertente per sviluppare i rapporti tra studenti certificati e non: passeggiate per scoprire il territorio in cui è inserita la scuola.

“Camminare”, inteso come attività relazionale alla quale ognuno può partecipare mettendo in gioco competenze diverse e condividendo un obiettivo produttivo, ci sembrava un modo per recuperare una quota di desiderio nel lavoro e ripensare al mandato e al cliente del servizio di Assistenza Specialistica.

L’obiettivo era quello di utilizzare la riscoperta del territorio in cui la scuola è inserita come risorsa per arricchire la programmazione didattica, per favorire la socializzazione tra pari e per valorizzare le differenze presenti nella scuola. L’intento era quello di sviluppare il rapporto tra studenti certificati e non attraverso la condivisione di un’esperienza. Durante la passeggiata Assistenti e docenti facilitavano l’incontro tra le due parti, provando a non agire immediatamente il controllo e la preoccupazione evocati dalla variabilità e dall’imprevedibilità degli alunni. Volevamo osservare come ci si giocasse questa insolita opportunità, quali strategie e modalità venissero utilizzate per affrontare la passeggiata e i suoi possibili imprevisti.

Insieme alla coordinatrice del sostegno, abbiamo coinvolto i coordinatori di classe per parlare loro del progetto, i suoi obiettivi e le modalità di partecipazione.

Il primo riscontro ricevuto è stato quello di implicare gli studenti meritevoli perché “se si deve recuperare qualche brutto voto non ci si può assentare” o perché si temeva che gli studenti partecipassero solo per saltare la lezione. Viene in mente una rappresentazione della scuola vissuta come “il ‘programma’: il piano di lavoro stabilito dalle autorità ministeriali, di cui l’insegnante si sente attuatore e garante. Esso è previsto per tutti gli allievi, a prescindere dalle differenze individuali e culturali, e dalle loro attese” (Giovagnoli, Caputo & Paniccia, 2015, p. 188).

Diversamente dall’ipotesi dei docenti sembrava che proprio gli studenti “meno bravi” fossero i più interessati a partecipare. I docenti, sorpresi, da una parte giustificavano l’evento riconducendolo alla loro maggiore “sensibilità”, dall’altra rimarcavano l’uscita dalla classe come pretesto per non studiare.

Ho proposto di riflettere sull’interesse come criterio di scelta e come alternativa alle attitudini valoriali o al rendimento scolastico, ipotizzando che una maggiore motivazione potesse rendere vera e partecipata l’esperienza.

Abbiamo presentato il progetto agli alunni dicendo che, qualora interessati, potevano aderire scrivendo il proprio nome su un foglio che avremmo poi ritirato.

L’adesione al progetto è stata alta nella maggior parte delle classi, soprattutto laddove lo studente certificato aveva un rapporto con i compagni.

Una volta formato il gruppo, tutte le famiglie degli studenti sono state informate del progetto. In particolare, le famiglie degli studenti disabili si sono dimostrate molto interessate soprattutto per l’approccio integrativo promosso. Abbiamo pensato che questo riscontro rilevasse una domanda di non-emarginazione, a dispetto di altri laboratori differenziati e scissi dai gruppi-classe.

Abbiamo “camminato” con quattro gruppi differenti, lungo un percorso di circa 7 km. Alla partenza i gruppi si sono riuniti per presentarsi, conoscersi e ricevere una consegna: osservare, annotare e fotografare gli elementi caratteristici della città e della campagna. Recuperare la specificità del contesto formativo era un’azione interpretativa: stare in rapporto con la disabilità non equivale solamente a saltare la lezione, a intrattenere o a fare volontariato, ma, orientata ad un obiettivo comune, offre possibilità di apprendimento e di scoperta, come ad esempio conoscere le realtà lavorative presenti nel territorio.

⁹ Per evento critico si intende quell’evento “dove si realizza il fallimento della collusione che organizza il contesto in esame; essi sono una indispensabile fonte di informazione entro l’ottica dell’analisi della domanda” (Paniccia, 2013, p. 80).

Presentarsi al gruppo sembrava un atto non semplice né scontato, sia per gli studenti che per assistenti e docenti: uscire dall'anonimato e dalla confusione dei ruoli portava imbarazzo e agitazione.

Nel momento in cui si iniziava a camminare si percepiva una forte emozione, soprattutto negli studenti disabili: armati di macchine fotografiche e mappe, erano tutti presi dall'osservare il paesaggio cambiare. Ai palazzi popolari e le gru si alternavano un piccolo parco, persone a spasso con i cani, supermercati, poi centri di equitazione, aziende agricole, campi di erba medica e infine la casa del parco e la fattoria didattica. Gli studenti hanno riconosciuto diversi animali e piante selvatiche.

Durante la passeggiata ci si provava a conoscere, a sperimentare sensazioni nuove (come annusare il fiore d'acacia, dar da mangiare ai cavalli o cantare in gruppo) e rapporti nuovi. Mi ha colpito molto la capacità di due studenti nel gestire un accenno di crisi da parte di una studentessa, considerata come uno dei casi "più gravi" della scuola. La studentessa, come al solito, richiedeva l'attenzione dell'Assistente Specialistico (già preoccupato e pronto a contenerla fisicamente) attraverso grida, calci in aria e morsi. Contenendo l'ansia dell'Assistente abbiamo sostenuto i compagni nel tentare un approccio diverso: senza qualcuno pronto a bloccarla, la ragazza non poteva agire le solite modalità aggressive per richiedere di stare in rapporto. Gli studenti l'hanno presa per mano e con battute e canzoni hanno ripreso a camminare, sconfiggendo l'attesa che quell'evento fosse un problema o un compito dell'Assistente.

Le passeggiate hanno dimostrato non solo che gli Assistenti potevano "azzardare" altre funzioni rispetto al contenimento, ad esempio interrompere "il conformismo del corto circuito sostitutivo per occuparsi della relazione" (Panizza, 2012, p. 167), ma anche che i disabili non fossero così tanto disabili, bensì capaci di camminare per 7 km senza scappare, buttarsi a terra o sotto una macchina, mordersi o colpirsi il viso. Sembrava che uscire dall'assistenzialismo e svincolarsi da rapporti infantilizzati in vista di legami interdipendenti e veri, rendesse il gruppo un contesto gratificante, divertente, "contenitivo". I riscontri da parte dei compagni sono stati diversi: alcuni hanno sentito un forte senso di responsabilità, come se fossero "un punto di riferimento", altri hanno chiesto informazioni sulle varie disabilità, in particolare sull'autismo, altri ancora erano soddisfatti per essere usciti dalla scuola e aver conosciuto posti insoliti.

Molto interessante è stato il lavoro svolto dagli insegnanti di sostegno: durante l'evento finale coppie di studenti hanno presentato cartelloni e *slides* con cui raccontavano l'esperienza al resto della scuola. I docenti non erano stati sollecitati in questo, ma hanno recuperato l'esperienza reinserendola nel percorso didattico degli studenti. Alcuni di loro sembravano molto soddisfatti e chiedevano di riprendere il progetto l'anno seguente.

Riflessioni: pensare la continuità e il divertimento come strategia dell'intervento

A conclusione di questo lavoro sentiamo importante recuperare elementi cardine: la continuità e il divertimento.

Nella cultura scolastica che abbiamo incontrato, poco ancorata a obiettivi e prodotti, abbiamo lavorato individuando gli alunni con cui era possibile una maggiore continuità, pensando quelle ore come un aggancio per il rapporto. Questa continuità ha rappresentato un punto fermo per l'alunno, la famiglia, la scuola e gli Assistenti, tanto da permettere poi lavori di condivisione e socialità. Dal significato etimologico di *continuo*, *con tenere*, *tenere insieme*, continuità diventa uno strumento per favorire integrazione intesa come tenere dentro le differenze, cominciare a riconoscere e occuparsi del desiderio di non fare come se non ci fosse la disabilità a scuola.

Tenendo a mente questo desiderio abbiamo iniziato ad intravedere risorse. A partire da situazioni prescrittive, come i laboratori esclusivi per alunni disabili, abbiamo pensato alla costruzione di rapporti tra alunni certificati e non attraverso attività e obiettivi comuni. Nelle nostre esperienze uscire dalle prescrizioni è stato stimolante e divertente. Divertente non equivale a occupare banalmente il tempo, o non avere a che fare con la didattica, ma se visto nella sua funzione etimologica divergere rappresenta quello strumento attraverso il quale interrompere attività ripetitive e ripensare nuovi obiettivi e prodotti.

Bibliografia

- Assante del Leccese, R., Carlino, M., Civitillo, A., Crisanti, P., Di Ruzza, F., ... Girardi, D. (2013). Undici esperienze di intervento con la disabilità. A scuola, nell'assistenza domiciliare, nel rapporto tra servizi e domanda. [Eleven experiences of intervention with disabilities. At school, in home care, in the relationship between services and demand]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 88-111. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- 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>
- Brescia, F., Conti, I., De Bellonia, M., Giovannetti C., Guido, D., ... Izzo, P. (2011). Il rapporto fra psicologia e scuola. Alcune ipotesi a partire da esperienze lavorative [The relationship between psychology and school. Some hypotheses from work experience]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 100-112. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Brescia, F., Carlino, M., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Giacchetti, V., ... Giuliano, S. (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]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 38-50. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Camera dei Deputati-Commissione XIII Agricoltura (2012). *Resoconto stenografico indagine conoscitiva 3. Seduta di mercoledì 4 luglio 2012*. Retrieved from <http://www.forumagricolturasociale.it>
- Carli, R., Dolcetti, F., Giovagnoli F., Gurrieri, R., Paniccia R.M. (2015). La cultura locale del Servizio di assistenza specialistica nelle scuole della Provincia di Roma [The local culture of the special assistance service in schools of the Province of Rome]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 16-32. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- 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://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 figures support the school Disabilities: Clinical psychological skills to read relationships as an alternative to the 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 psychological treatment within the Support Specialist to disability in the context of school]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 51-62. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Giuliano, S., Giovannetti, C., & 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>
- Hess, R. (2005). Istituzione [Institution]. In Borus-Michel, J., Enriquez, A. & Levy, A., (Eds) *Dizionario psicosociologia* (pp. 177-187). Milano: Raffaello Cortina.
- Istituto Agrario Emilio Sereni (2015). *Piano dell'Offerta Formativa 2015-2016*. Retrieved from <http://www.agrariosereni.it>
- Istituto Agrario I.T.A.S. Garibaldi (2015). *Ampliamento e Differenziazione dell'Offerta Formativa*. Retrieved from <http://www.itasgaribaldi-roma.gov.it/garibaldiweb/default.asp>
- Laghi, F., Costigliola, F., Levanto, S., Russo O.G., Michienzi, M., & Ferraro, M. (2014). Un intervento peer-mediated per lo sviluppo delle abilità sociali e lavorative di adolescenti con ASD: Uno studio pilota. [A peer mediated intervention to develop social and work abilities for adolescents with ASD: Pilot study]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 131-146. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- 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 integration of students with disabilities: the policy of the Città Metropolitana di Roma Capitale]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 6-15. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Miur - Ufficio di Statistica (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2014-2015* [The school integration of disabled students a.s. 2014-2015]. Retrieved www.istruzione.it
- Paniccia, R.M. (2012). 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.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2013). Disabilità. La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 80-87. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

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>