

A clinical psychological intervention through the group, from the role of communication assistant, in a high school

*Serena Di Stasio**

Abstract

This paper discusses the possibility of developing a clinical psychology function from a role that formally does not provide it, but within which it proves necessary. The role is that of communication assistant in a high school. It will be proposed how working to promote integration within the school, acting out omnipotent fantasies of homogenization, without doing maintenance of what is being done and experienced, and without agreeing on the goals to be pursued, leads to entrenchment in failed positions, by actors who would need to collaborate, but find themselves, within the acting out, lined up as enemy parties. Think of school workers articulated in all their roles, of students, of families. Shifting from focusing on the individual to dealing with troubled relationships makes it possible to make tractable problems experienced as intractable and to activate resources. It will be proposed that the establishment of a setting capable of analyzing and thinking about the acting out, such as a work group that provides moments of suspension of organizational action, is one way through which to deal with the individual-context relationship.

Keywords: organization given-constructed; monitoring of organizational action; working group; school-family relationship; disability inclusion.

* Clinical Psychologist, PsyD in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychology and Analysis of Demand. E-mail: serena.distasio@gmail.com

Di Stasio, S. (2024). Un intervento psicologico clinico tramite il gruppo, a partire dal ruolo di assistente alla comunicazione, in una scuola superiore [A clinical psychological intervention, through the group from the role of communication assistant, in a high school]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(2), 125-135. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Un intervento psicologico clinico tramite il gruppo, a partire dal ruolo di assistente alla comunicazione, in una scuola superiore

Serena Di Stasio *

Abstract

In questo lavoro si parla della possibilità di sviluppare una funzione psicologico clinica, a partire da un ruolo che formalmente non la prevede, ma entro cui si rivela necessaria. Il ruolo è quello di assistente alla comunicazione in un Istituto superiore. Si proporrà come lavorare per promuovere integrazione entro la scuola, agendo fantasie onnipotenti di omologazione, senza fare manutenzione di quanto si va facendo e vivendo, e senza accordarsi sugli obiettivi che si intendono perseguire, porti ad arroccarsi su posizioni fallimentari da parte di attori che avrebbero bisogno di collaborare, ma si trovano, entro gli agiti, schierati come parti nemiche. Si pensi agli operatori della scuola articolati in tutti i loro ruoli, agli allievi, alle famiglie. Passare dalla centratura sull'individuo all'occuparsi di relazioni in difficoltà, permette di rendere trattabili problemi vissuti come intrattabili e di attivare risorse. Si proporrà che l'istituzione di un setting capace di analizzare e pensare l'agito, come un gruppo di lavoro che preveda momenti di sospensione dell'azione organizzativa, sia un modo attraverso cui occuparsi del rapporto individuo-contesto.

Parole chiave: organizzazione data-costruita; monitoraggio dell'azione organizzativa; gruppo di lavoro; rapporto scuola-famiglia; inclusione della disabilità.

* Psicologa, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Clinico e Analisi della Domanda.
E-mail: serena.distasio@gmail.com

Di Stasio, S. (2024). Un intervento psicologico clinico tramite il gruppo, a partire dal ruolo di assistente alla comunicazione, in una scuola superiore [A clinical psychological intervention, through the group from the role of communication assistant, in a high school]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(2), 125-135. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Premessa

Parlerò di un intervento psicologico clinico entro un Istituto alberghiero romano, in cui lavoro come assistente alla comunicazione.

L'intervento si è declinato come istituzione di un gruppo di lavoro, entro cui ci sono stati molti momenti di sospensione dell'azione organizzativa, che hanno permesso di interrogarsi su come stavamo procedendo su un determinato problema, interrompendo una sequenza di agiti in cui eravamo coinvolte¹. Questo assetto ha consentito l'emergere di dinamiche collusive organizzanti il modo di partecipare alle questioni che il caso che stavamo trattando – un allievo diagnosticato – sollecitava, e di riorientarci a perseguire obiettivi, elaborando vissuti di impotenza e isolamento che tutti stavamo vivendo: scuola, famiglia, alunno con disabilità, noi operatrici. Il gruppo di lavoro è diventato il luogo in cui esplicitare e pensare il senso dell'intervento. Il vissuto che abbiamo elaborato era un sentimento di inutilità, di non essere al lavoro, di fare attività senza speranza. Ne siamo uscite quando abbiamo potuto pensare che il cambiamento non concerne solo i comportamenti del singolo, ma le azioni di tutti gli attori implicati. Tutti stavamo condividendo emozioni paralizzanti, come la difficoltà a dare senso all'attività scolastica, dove la relazione scuola-famiglia era impregnata di diffidenza.

È importante per me dichiarare quanto avessi il problematico vissuto di lavorare nella scuola entro un ruolo poco desiderabile, perché con basso potere. La mia formazione come allieva di SPS (www.spsonline.it), una scuola di specializzazione attenta al rapporto individuo-contesto, dove avevamo trattato casi scolastici evidenziandone le difficili questioni, mi rendeva, nell'esordio del lavoro che sto resocontando, più acriticamente critica che capace di leggere la proposta della scuola. Al tempo stesso, grazie alla medesima formazione, queste emozioni convivevano con l'interesse a sviluppare una funzione psicologica entro il contesto scolastico.

Questi vissuti mi hanno portata a cercare un limite che definisse lo spazio del mio intervento. Avevo la sensazione di intercettare ovunque problemi intrattabili, grandi, urgenti. Problemi relativi al gruppo-classe, alle metodologie didattiche, all'integrazione, alla noia evocata dal tempo disorientato, "inutile" che sembrava pervadere la scuola. Mi sentivo chiamata a dovermi occupare di tutto questo, a "risolverlo", scoprendomi afona per gran parte del tempo, incapace di muovermi. Anche l'aver dei criteri di lettura e una letteratura di riferimento sembrava più portarmi a chiamarmi fuori, a rendermi inutilmente conto di quanto tutto irrimediabilmente non funzionasse, che ad attivarmi.

Nel trattare il caso di cui resoconterò, mi sono sentita chiamata a partecipare a un coro impotente, o a essere la salvatrice.

È stato complesso, ma essenziale, rendermi conto di partecipare a un assetto collusivo, di essere immersa negli stessi problemi che attribuisco ad altri, alla scuola, di accorgermi di agire una parte prevista dall'appartenenza a quel contesto. L'elaborazione di questa posizione sarà anche ciò che mi permetterà di pensare un intervento, partendo dagli specifici problemi a cui stavo reagendo reattivamente, quando ho potuto vederli sospendendo l'agito onnipotente di dover "risolvere". Ci sentivamo tutti in una organizzazione data. Ne do una definizione:

Abbiamo proposto due grandi modalità di categorizzazione emozionale delle organizzazioni. La prima è quella dell'organizzazione data, in cui si contrappongono individui dotati di caratteristiche relativamente stabili ad organizzazioni altrettanto predefinite nelle loro caratteristiche culturali e funzionali; in questo caso l'attenzione è centrata sul rapporto tra due entità (individui e organizzazione), ciascuna con le proprie irriducibili esigenze: ove è necessario mediare entro il conflitto che necessariamente si istituisce tra loro. La seconda è quella dell'organizzazione costruita, ove né gli individui né l'organizzazione preesistono alla relazione che si istituisce tra loro; l'attenzione è centrata sulla relazione e sulle sue modalità, per le quali abbiamo proposto una duplice dinamica: ci si può organizzare sul possesso o sullo scambio. La manutenzione dell'organizzazione non è mirata a conciliare le esigenze individuali con quelle organizzative, ma a monitorare la dinamica possesso-scambio; promuovendo, tramite un pensiero sul funzionamento organizzativo, lo scambio come modalità rispondente a criteri emozionali di economicità e razionalità. Possesso e scambio hanno due differenti modalità, emozionali, di monitoraggio: il controllo e la verifica (Carli, Paniccia, & Giovagnoli, 2010, p. 191).

¹ Per un approfondimento del gruppo come strumento di intervento psicologico clinico si rimanda a: Carli (2013, 2020).

Il ruolo di assistente alla Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA)

Lavoro in questa scuola come Assistente alla Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), un servizio che rientra tra quelli educativi erogati per l'integrazione delle disabilità nella scuola. Quello di educatore scolastico è un servizio *ad personam*, erogato dagli enti locali e disciplinato dalla legge n. 104/1992 (articolo 13, comma 3). È rivolto agli studenti con disabilità certificata da una struttura sanitaria pubblica. L'educatore facilita l'inserimento e l'integrazione degli alunni disabili, attraverso attività integrate con funzioni e compiti della scuola. Questa figura nasce come assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali (www.portale-autismo.it).

Quando si è voluto concretizzare questo obbligo in figure specifiche, si è pensato a competenze specialistiche per gli handicap fisici e sensoriali, gli unici nominati dalla legge; è in questa prima fase che entrano nella scuola competenze come i comunicatori per sordi. Successivamente si è fatta strada l'esigenza di assistere anche chi ha handicap di tipo psichico, e si è vista l'importanza di intendere l'assistenza alla comunicazione come qualcosa che fosse meno in rapporto alla specificità del deficit, e che facesse maggiormente riferimento alle finalità integrative della legge. In altri termini, all'intervento correttivo si è affiancata una finalità di socializzazione (Paniccia, 2012, p. 170).

Nel tempo si è andati al di là dei compiti di accompagnamento, includendo il supporto all'autonomia, la facilitazione nelle relazioni e nell'espressione dei bisogni, il supporto emotivo, l'individuazione e valorizzazione delle risorse dell'alunno.

Dopo cambiamenti normativi, in particolare con la riforma del 2001 del titolo V della costituzione, la materia è ora in larga misura soggetta alla legislazione regionale. Le linee guida della Regione Lazio annoverano il servizio tra quelli con la finalità di realizzare interventi per l'inclusione scolastica, anche attraverso la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), a favore degli alunni con disabilità sensoriale visiva, uditiva e nella comprensione e produzione del linguaggio. Si tratta di una figura che deve favorire ulteriormente per gli alunni con difficoltà nella comprensione/produzione del linguaggio la loro inclusione nel gruppo classe e migliorarne le capacità comunicative. Il termine "aumentativa" chiarisce che si incrementano capacità comunicative esistenti. Si tratta di un intervento integrativo; ci si aspetta che si inserisca in una cornice organizzativa che metta in rete tutte le risorse coinvolte nel processo di integrazione dell'alunno, con l'obiettivo di migliorare la qualità di vita dello studente, le relazioni tra scuola e alunno e il perseguimento di pari opportunità. La Regione Lazio intende finanziare progetti che non siano volti a coprire ore di permanenza a scuola, assistenzialistici. Si vuole facilitare l'integrazione, garantire il diritto allo studio, sviluppare le potenzialità dello studente disabile nell'apprendimento, nella comunicazione, nella socializzazione (www.regione.lazio.it).

La CAA, erogata per migliorare la capacità di comunicazione di alunni con disabilità sensoriale, visiva, uditiva e nella comprensione e produzione del linguaggio, si distingue così dall'assistenza specialistica, rivolta a studenti con disabilità certificata, ma non con tali specifici problemi.

L'istituto comprensivo e la sua cultura

La scuola in questione è un istituto comprensivo, dislocato su tre sedi. Quando arrivo io, la CAA viene affidata a una nuova cooperativa, diversa da quella che fornisce i molti assistenti specialistici della scuola. In ogni plesso ci sono due alunni che hanno diritto a ricevere il servizio di CAA; si pensa a un operatore per plesso. Mi presento a scuola con la responsabile della mia cooperativa e una collega, per conoscere preside, vicepresidente

e direttore dei servizi generali e amministrativi (DSGA)². Per la cooperativa è un incontro importante, poiché è la prima collaborazione con questa scuola.

La vicepresidente descrive gli studenti in una maniera che vivo come confusa: ci capisco ancora poco, della situazione in cui mi sto avventurando, ma attribuisco tutta la mancanza di senso all'altro, specie se lo vivo come dotato di potere. Chi ha potere, in questa fantasia onnipotente, definisce come stanno le cose; quindi, se me le dice in modo poco chiaro, o non vuole dirmele oppure è fortemente deficitario. Dice che i due presenti nella sede centrale hanno la sindrome di Down, e sono al primo anno. Uno è "un amore": non darà problemi; l'altro dà non poche difficoltà; ma ci invita a stare tranquille, perché forse le insegnanti hanno trovato qualche buona strategia. Sembra che non appena dica qualcosa di "scomodo", voglia immediatamente rassicurarci. Aggiunge che entrambi si esprimono con il linguaggio verbale, per cui non ci sarà bisogno di lavorare su canali comunicativi alternativi. Chiedo come mai abbiano richiesto questo specifico servizio, e sento che la domanda genera imbarazzo. Nominano il diritto e il bisogno. Mi colpisce il DSGA. Dice di cercare una collaborazione con gli insegnanti e gli assistenti, ma di stare attente, perché accade che ci si incolpi a vicenda se qualcosa non va. Sta anticipando che ci sono importanti tensioni. Ci invitano a conoscere gli studenti in questione, per capire come organizzare il lavoro insieme alle referenti e alle insegnanti di sostegno. Mentre la collega si dichiara inesperta e spaventata, io mostro un interesse che sembra suscitare una certa fiducia, per cui la responsabile della cooperativa mi assegna alla sede centrale. Il lavoro che siamo chiamate a fare mi appare, come dicevo, fumoso; i nostri interlocutori ci invitano alla tranquillità, ma non dicono cosa ci si aspetti da noi. Mi sembra che l'interesse primario sia quello di avere più risorse, in modo generico. La collega rifiuterà l'incarico.

Il primo giorno di lavoro conosco la referente del sostegno e le due insegnanti di sostegno degli studenti per cui ero chiamata a lavorare. Dichiarano che non vedevano l'ora che arrivassi, aggiungendo che avrei scoperto presto che tutti avremmo fatto le stesse cose. Però, visto che ero un'assistente alla comunicazione, forse sarei stata adatta a stare anche sulla didattica, lavorando nelle classi piuttosto che nei laboratori di sala e di cucina, materie di indirizzo dell'istituto, dove le insegnanti di sostegno non entrano, ma vanno gli assistenti specialistici. Mi chiedono delle fasce orarie in cui non ero disponibile, dato che i turni del personale che lavora con la disabilità venivano cambiati spesso e gli alunni andavano sempre "coperti".

Coprire è un termine che ricorre spesso nel linguaggio di questa scuola: "gli alunni vanno sempre coperti", "oggi invece che in questa sezione sarai in quest'altra, perché c'è bisogno di coprire X"; "X è già coperto"; "dato che manca X, oggi puoi coprire Y", e così via. Rivado all'etimo, coprire vuol dire: "porre, stendere checchessia sopra o dintorno a una cosa, al fine di occultarla, di impedirne la vista, oppure di difenderla" (www.etimo.it). Penso che questo sia un indizio dei modi in cui viene simbolizzata la disabilità nella scuola, e lo trovo coerente con richieste che vengono fatte: assicurarsi che nessuno si faccia male, che l'alunno non disturbi la classe, che aderisca quanto più possibile, senza turbarlo, al modo di funzionare dell'organizzazione scolastica.

"Non vedevamo l'ora che tu arrivassi" e "facciamo tutti le stesse cose" è una comunicazione che mi colpisce molto. La mia prima impressione è che si lavori su urgenze, che sdifferenziano ruoli e funzioni, e che ci sia un bisogno altrettanto urgente di aiuto: è come se la scuola fosse in fiamme. Penso di essere l'ennesima figura chiamata a occuparsi di disabilità, perché in questa situazione le persone che aiutano non bastano mai; ci sono insegnanti di sostegno, assistenti specialistici e infine io, l'assistente alla comunicazione. Sembra ci sia un costante vissuto di essere senza risorse.

In esordio di lavoro, nella sua fase istituyente, colgo una differenza. Da una parte c'è una cooperativa da anni in rapporto con la scuola, erogando l'assistenza specialistica con tanti assistenti che vanno e vengono, quasi mai impiegati su specifici casi, ma invitati a ruotare di classe in classe, inseguendo il bisogno di coprire un alunno piuttosto che un altro. Si tratta di un'attività nota, i nuovi assistenti vengono subito messi in contatto con le referenti del sostegno che ne organizzano le turnazioni, e si ritrovano immediatamente nelle classi. Dall'altra parte c'è una nuova cooperativa, che eroga un nuovo servizio che pare più specifico, a cui hanno diritto solo pochi alunni, e che prevede un singolo operatore per ogni sede.

² L'acronimo DSGA sta a indicare il Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi. Questa figura fa parte dell'organico delle scuole di ogni ordine e grado. Si tratta di un particolare profilo che si occupa dell'organizzazione dei servizi generali e amministrativo-contabili. È alle dipendenze del dirigente scolastico. Ha in parte autonomia operativa nella gestione del personale ATA (Amministrativo, Tecnico e Ausiliario), coordinandone e verificandone le attività.

Date queste premesse, credo che il mio arrivo sia vissuto entro un'attesa di novità, un'interruzione dell'agito in cui tutti fanno le stesse cose. Questo favorisce l'emergere di un'ambiguità emozionale, utile a cogliere indizi sulle dinamiche collusive del contesto. Ipotizzo che il mio arrivo sia stato in qualche modo visibile, diversamente dal flusso oramai invisibile degli assistenti specialistici, che risponde alla fantasia di essere con risorse troppo scarse contribuendo, al tempo stesso, ad alimentarla. Vivo però un'emozione di fretta, un invito a condividere subito una familiarità entro cui il senso di ciò che si dice non ha troppo bisogno di approfondimento, che mi riporta nel flusso degli agiti e che mi impedisce di parlare con i miei interlocutori di tali questioni.

Mi accorgo di ciò che la disabilità rende visibile nella scuola: l'assenza di rapporti fondati su una domanda. Si procede senza chiarire a cosa e perché si sta lavorando. Ipotizzo di trovarmi in una cultura che fatica a pensare le differenze, quelle relative ai diversi ruoli, e quelle di cui siamo chiamati a occuparci. Metto in rapporto questo con la difficoltà di concordare obiettivi e la fatica a dotare di senso il proprio lavoro. Si sta dentro un costante vissuto di emergenza, quindi di indispensabilità a essere costantemente presenti come agito che si accompagna all'essere assenti con il pensiero.

L'intervento con F.

F., è uno dei due allievi che mi vengono assegnati, quello "difficile". Anticipo delle questioni: da una parte c'è una famiglia che avanza pretese appellandosi ai diritti; dall'altra una scuola che vuole includere differenze dentro un contesto dato, e che si vive con risorse troppo scarse. Mi sento chiamata a schierarmi con la famiglia o con la scuola. Il rapporto scuola-famiglia è connotato di diffidenza e di fatica a dare senso alla partecipazione alla vita scolastica dell'alunno e delle figure chiamate a occuparsene.

F. ha 15 anni, ha la sindrome di Down e importanti compromissioni nella produzione del linguaggio, ma il problema centrale sembra consistere nei suoi comportamenti disorganizzanti l'ordine scolastico. Me lo segnalano come impossibile, parlandomi di diversi eventi critici. F. si rifiuta di scendere dal pulmino che lo porta a scuola, che resta così bloccato per un tempo indefinito; in classe si lascia cadere dalla sedia, ride incontenibilmente, canta a squarciagola ininterrottamente la stessa canzone, sembra impossibile farlo uscire; quando va in bagno, si attacca al termosifone rimanendo lì per ore; anche nel bar della scuola si lascia cadere dalla sedia e sembra impossibile allontanarlo. La sua presenza sembra indigesta. L'insegnante di sostegno ha poche speranze sul raggiungimento di minimi obiettivi didattici: F. riesce a scrivere solo al computer e sotto dettatura lettera per lettera, e non sa che farsene dei numeri. Dice che potremmo raggiungere, forse, piccolissimi obiettivi, sperando che i suoi comportamenti lo rendano possibile. Da una parte mi sembra interessante la proposta di lavorare sui suoi comportamenti nella relazione; dall'altra questi comportamenti e l'apprendimento appaiono scissi. Il modo in cui si relaziona è un facilitatore o un ostacolo all'apprendimento, ma non pare parlare di come F. viva la scuola e la sua proposta formativa. Nel frattempo, si propone alla famiglia di ridurre il suo orario scolastico, e a noi si dice – la responsabile del sostegno, la vicepresidente, i colleghi – che dovremmo incoraggiare un cambiamento di scuola, dato che questa è forse troppo caotica per le sue rigidità.

Quanto alla famiglia di F., è vissuta come estremamente controllante e diffidente, e molto protettiva verso il figlio. La sua costante presenza risulta invadente, inopportuna. La famiglia è un persecutore. Mi sento stretta tra due alternative: salvare la scuola o aggiungermi al coro impotente. Qualche tempo dopo, conosco F. e la madre; anche lei mi accoglie con un "la stavamo tanto aspettando". Si lamenta della scuola che non mi ha affiancato qualcuno, che mi lascia sola con F. e lascia F. solo con una sconosciuta. Provo a tranquillizzarla, dicendole che ho avuto modo di conoscere alcuni colleghi e, rivolgendomi a F., gli propongo di aiutarmi a conoscere questa scuola, nuova anche per me. Io e F. guardiamo insieme i suoi quaderni, per vedere il lavoro svolto sino ad ora. Ad ogni pagina gli si chiede, attraverso tre emoticon, di indicare se è felice, triste o arrabbiato. La crocetta è sempre sul felice. F. non ha molta intenzione di comunicare con la scuola. Vedo pagine con lettere e numeri da scrivere, delle cose da colorare. F. ha anche un computer con un programma che associa parole e immagini, e vecchi lavori fatti alle scuole medie. F. impiega molto tempo per dire piccole frasi, che articola in malo modo, per cui è molto difficile comprendere quello che sta dicendo; ma soprattutto sembra che non abbia nulla da dire. Non fa richieste e non accetta proposte che non siano strettamente legate a delle routine attese.

È frustrante stare con lui, mi sento in una finzione di attività, sperando pure che tutto fili liscio; mi scopro anche io in attesa della merenda e del suono della campanella. Non capisco che idea F. abbia della scuola. Non conosce i compagni, è al primo banco e non sembra desideroso di voltarsi, li allontana se provano ad avvicinarsi, è incollato alla sedia e si alza solo per andare a fare merenda. Vive il tempo scuola con molta tensione, pronto a esplodere o a bloccarsi in una maniera che pare imprevedibile. F. fa fallire dei presupposti che consentono d'essere ben accetto nella scuola.

Penso alle figure di sostegno: insegnanti e assistenti specialistici ruotano continuamente; sembra che la scuola proponga al personale un'allerta costante, a partire da una fondamentale premessa: assicurarsi che i ragazzi siano "coperti". F. fa fallire questa organizzazione; se già risulta difficile la relazione con quelle che riconosce come figure di riferimento, la presenza di qualcuno che non conosce garantisce il bloccarsi o l'esplosione. F. non si lascia "coprire".

Quanto a me, spero la mia differenza come CAA: mi vengono garantite due classi e un orario. Ho una specificità che pian piano riconosco e uso, ritagliandomi spazi per conoscere la famiglia e istituire un rapporto con i docenti e gli assistenti.

Gli eventi critici che caratterizzano il mio rapporto con F. sono per lo più quelli che la scuola mi ha preannunciato. F. sembra presentarsi a scuola per far fallire tutte le possibilità di esservi accolto: resta bloccato per ore in luoghi in cui non è previsto farlo, disturba la lezione senza che ci sia possibilità di allontanarlo dalla classe, rifiuta quasi sempre le proposte didattiche che gli vengono offerte. Mi sento dentro un vuoto di senso rispetto al mio lavoro, in una finzione di attività. I miei colleghi sono frustrati nel lavoro e intolleranti verso la famiglia, vissuta come intrusiva. Pretendono da quella una scontata fiducia. Emerge il fallimento dell'inclusione, dei presupposti che la fondano: da una parte c'è una famiglia che pretende infinitamente, appellandosi ai diritti; dall'altra c'è una scuola che pretende di includere differenze dentro un contesto dato, che non intende conoscerle. Mi sento ancora pressata a schierarmi.

Il gruppo di lavoro e la sua manutenzione come sospensione dell'azione organizzativa

La famiglia pare pretendere la partecipazione alla vita scolastica sulla base dei diritti individuali della persona, la scuola vive perennemente urgenze derivanti dall'essere priva di risorse. Questa emozionalità suggerisce che ci troviamo in un'organizzazione data. Sia l'individuo con diritti che la scuola senza risorse sono predefiniti nelle loro caratteristiche, senza che il rapporto tra l'uno e l'altra contribuisca ad affrontare condivise questioni. Anzi, le condivise questioni non ci sono proprio: ciascuno ha le proprie irriducibili esigenze. Su queste premesse si istituisce necessariamente una guerra³.

È complesso, quanto necessario, accorgersi dell'interdipendenza tra scuola e famiglia. In altri termini, si tratta di accorgersi che si fa parte, con ruoli diversi, della medesima organizzazione, e che si condividono obiettivi. C'è un servizio, e c'è un cliente. "Qualora si analizzi l'istituzione agita con la domanda, l'intervento non si rivolge più al 'malato' ma all'organizzazione che è stata protagonista della domanda" (Carli, Paniccchia, & Lancia, 1988, p. 117).

È a questo punto che abbiamo istituito, insieme alla referente del sostegno, un gruppo di lavoro che si occupasse di F., composto dall'insegnante di sostegno, da un'assistente specialistica con cui, nel tempo, ho condiviso ipotesi sul lavoro con F., e da me. Questo è stato possibile quando ci siamo accorte che c'era una domanda della scuola di occuparsi del problematico rapporto con la famiglia. In altri termini, ci siamo accorte che potevamo "trasgredire" l'assetto collusivo che ci rendeva un coro impotente; io me ne sono accorta quando ho smesso di essere presa dalla fantasia di risolvere, di salvare, di prendere parte. Forse quest'ultima è stata la più difficile da cogliere e pensare, anche nel gruppo di lavoro.

Questa iniziativa vede la luce quando interloquisco con la referente del sostegno sulla possibilità che si costituisca un gruppo di lavoro che segua il caso con continuità e condivisione. Iniziando dalla rinuncia alla turnazione degli assistenti specialistici con lui, potendo così progettare un intervento con F., la famiglia, gli insegnanti e la classe. La referente del sostegno accoglie la proposta.

Nella relazione tra noi, entro il gruppo di lavoro appena istituito, entro la classe, nei corridoi, tramite telefono, emergono, in un primo momento come agiti, le fantasie evocate dalla relazione stessa, quella che Carli,

³ Confliggere e litigare sono due costrutti che possiamo utilmente differenziare entro il lavoro clinico. Per un approfondimento, si rimanda a Carli & Paniccchia (2017).

Paniccia e Lancia (1988) definiscono la fenomenologia istituzionale. Talvolta ci identifichiamo con la scuola nel sentirci sprovviste di risorse; in altri momenti ci sentiamo espulse dalla vita scolastica. Ci avviamo problematicamente a diventare un microcosmo ripetitivo, che sarebbe stato semplicemente un antidoto difensivo alla solitudine sperimentata da ciascuno.

Inizio a pensare che avremmo potuto utilizzare il gruppo come metodologia di intervento, se avessimo incluso momenti di sospensione dell'azione trasformativa.

Sospendere l'azione trasformativa comporta, quindi, il creare le condizioni perché si possa interagire a un duplice livello: da un lato quello dell'agito collusivo che consente di evidenziare la fantasmatica istituzionale; dall'altro quello dell'analisi, in una relazione di alleanza tra psicologo e membri del gruppo, della fenomenologia emersa nella relazione collusiva (Carli, Paniccia, & Lancia, 1988, p. 148).

Esploro questa possibilità quando mi rendo conto di partecipare problematicamente a certi assetti collusivi, e propongo alle colleghe di concordare uno spazio in cui sia possibile parlarne. Condivido con loro un evento critico: accade che nel tragitto per andare in bagno, F. si attacchi al termosifone e resti lì per tre ore, anche dopo la fine dell'orario scolastico. Avevo dovuto chiamare la madre per farlo staccare. L'evento mi segna molto e mi fa pensare. Mi accorgo che ero posseduta dal farlo staccare dal termosifone, perché a scuola questo non è previsto, per cui le provo tutte. Penso che F. disattenda le attese della scuola, in quel momento rappresentata da me, e penso che le disattenda anche io, non riuscendo nel mio (della scuola) intento. Torna alla mente la richiesta di coprire come nascondere o proteggere, e quella di aderire al funzionamento dato dell'organizzazione. F. risponde al controllo, controllando a sua volta. Viene in mente il "non amico" teorizzato da Renzo Carli.

L'altro, in sintesi, si propone quale non amico, in quanto estraneo ad ogni condivisione. L'estraneità alla condivisione, propria della relazione con il non amico, trasforma quest'ultimo in un individuo con sue proprie aspirazioni, con una sua vita emozionale ove le simbolizzazioni affettive non sono prevedibili; restituisce al non amico quell'individualità estranea che contribuisce a farne un competitore, un "altro" con il quale si debbono fare i conti al fine di realizzare le proprie aspirazioni individuali. Se l'altro è non amico per noi, noi siamo non amici per l'altro. Potremmo dire che tutti, nella relazione con il non amico, pretendono una quota di potere (Carli, 2021, p. 17).

Condivido con le mie colleghe questa ipotesi: F., come noi nel rapporto con lui, non riesce a dare senso al tempo passato a scuola. Proviamo a lavorare in questa direzione. Ipotizziamo che possa essere utile progettare delle attività che rendano il tempo a scuola condiviso e dotato di senso: creiamo un'agenda visiva attraverso cui organizzare la giornata insieme a F.; istituimo il "diario", un momento di scrittura condivisa, quando scopriamo che F. ama raccontare quello che vive in contesti a lui noti, fuori dalla scuola; riusciamo a introdurre delle attività didattiche legate a questi racconti o all'acquisto della merenda al bar; iniziamo a condividere quello che andiamo facendo con i docenti curricolari e con altre figure (assistenti specialistici, insegnanti di sostegno) che potrebbero sostituirci. Si tratta di una proposta alternativa al coprire, fatta in particolar modo agli assistenti specialistici. Permette di rendere visibile il nostro lavoro, di proporlo come un processo condivisibile.

Al tempo stesso istituimo uno spazio di confronto con la famiglia, entro cui condividere via via le ipotesi e il lavoro che stiamo facendo. Quest'ultima, soprattutto, mi sembra una verifica importante del nostro lavoro: la famiglia vissuta come invadente, diffidente, diventa interlocutrice del nostro operato.

L'istituzione di questi spazi e le azioni che ne conseguono sospendono il guardare a F. come un concentrato di comportamenti problema, a cui attribuire un senso uno per uno, ricercandone la causa scatenante nelle sue misteriose idiosincrasie, e pare attenuarsi la nemicalità percepita della famiglia.

Quando organizzo dei momenti per parlarci, ipotizzo uno spazio che possa produrre un confronto diverso dallo scambio di consegne o di lamentele nei corridoi. È interessante come questo spazio abbia permesso di partire dai propri vissuti, sospendendo la fantasia che fosse pericoloso dichiararli, a partire dal nostro sentimento di incompetenza; pericolosità che prima sentivo presente.

Entro il setting che istituimo per pensare il lavoro, l'insegnante di sostegno ha modo di condividere il suo vissuto di inefficienza per la magra soddisfazione che le offre il perseguimento degli obiettivi didattici. Continua a portare un vissuto "senza speranza", che connette a una sua incompetenza. Concordiamo un obiettivo: rendere apprezzabile, per F., la convivenza entro la scuola. Ci diciamo che la didattica ci sarà utile

per questo, che smetteremo di vederla come cosa a sé, scissa dalle relazioni. Questa ipotesi ci aiuta molto, tanto che l'insegnante riuscirà a proporla in sede di GLO⁴.

Condividere nel gruppo di lavoro, nei momenti di monitoraggio, la frustrazione che tutte sperimentavamo nel rapporto con F., ci ha permesso di rendere trattabili i sentimenti di impotenza, di vuoto di senso e, soprattutto, di solitudine. Abbiamo potuto pensare insieme obiettivi e costruire ipotesi partendo dal nostro rapporto con F. Ne *Il gruppo in psicologia clinica* gli autori parlano di gruppo come strumento atto a istituire un setting in cui venga sospesa la riproduzione automatizzata dei modelli cognitivi e affettivi.

Setting definibile tanto come situazione atta a rifondare altri modelli nella ricerca di una nuova razionalità, quanto come relazione in cui sia possibile la rifondazione di un nuovo eventuale consenso tramite l'attraversamento delle conflittualità. L'angoscia di gruppo sarebbe in questo senso prodotta dalla sospensione della ripetizione automatizzata di modelli cognitivi e affettivi precedenti e strettamente collegata all'esplorazione dello "spazio anzi" e alla sua elevata rischiosità [...]. Il cambiamento dei modelli cognitivi e affettivi è insieme ridefinizione della realtà e dei modi con cui si struttura la realtà. In questo senso, conoscenza è cambiamento" (Carli, Paniccchia, & Lancia, 1988, p. 177).

Si potrebbe dire che l'istituzione di questo gruppo abbia promosso una competenza organizzativa intesa entro la scuola come "coniugazione delle proprie conoscenze sull'oggetto di apprendimento con le conoscenze del contesto relazionale-emozionale entro il quale l'apprendimento necessariamente avviene (Carli, 2007, p. 70-71). L'aspetto interessante di questo intervento sta nel considerare che non ha risolto i comportamenti problematici di F., né la sua imprevedibilità, ma che nonostante questo, è stato possibile riconoscere un cambiamento nei rapporti tra i partecipanti, vederne uno sviluppo, sentirsi al lavoro attraverso un costante monitoraggio della propria posizione emozionale circa ciò che si andava facendo. Si è trattato di un lavoro di traduzione del proprio ruolo non in agiti reattivi, ma in funzioni utili, entro obiettivi da mantenere e verificare. L'istituzione del gruppo di lavoro e la rete che è riuscito a costruire, ha permesso di sospendere agiti che ci riguardavano tutti: gruppo di lavoro, scuola, F., famiglia. E di rielaborare le nostre posizioni relativamente agli obiettivi che stavamo perseguendo.

Ipotizzo che rendere F. un caso disperato e la famiglia unicamente intrusiva e minacciosa, serva a bonificare il proprio sentimento di impotenza, ad attribuirlo a una causa esterna. Chiedersi quali obiettivi perseguire attraverso la partecipazione alla vita scolastica, mentre elaboravamo le nostre emozioni collusive, ha permesso di stare in un processo utile e creativo, e al contempo non scontato o risolutivo. Soprattutto nei casi di disabilità grave, quando la fantasia di omologazione del gruppo classe fallisce senza scampo, entrata in crisi la fantasia onnipotente di rendere tutti uguali, rimane un vissuto di impotenza per la diversità irriducibile portata dal singolo, che si agisce con l'esclusione. Tale esclusione è come un virus, contagia chiunque la tocchi. Tutti coloro che hanno a che fare da vicino con la disabilità entro la scuola sperimentano questo vissuto: esclusione dalle attività didattiche, dal raggiungere obiettivi di apprendimento, dal gruppo classe.

Anche le famiglie possono vivere questo sentimento, sentendosi escluse dalla possibilità di partecipare alla vita scolastica nei modi consueti; convocando, per esempio, i docenti delle varie materie per chiedere informazioni sull'andamento del figlio.

Questo vissuto di esclusione spesso lo si agisce con rabbia, rivendicando violentemente un proprio spazio, divenendo militanti del diritto a essere lì. Oppure si precipita in un rapporto a due, esclusivo, operativo e diagnosticato, fondato sulla reciproca dipendenza, mortificante poiché impegnato a nascondere la propria e l'altrui differenza, che sembra intrattabile. In entrambi i casi, non siamo lontani dal "coprire", dal "porre, stendere checchessia sopra o dintorno a una cosa, a fine di occultarla, di impedirne la vista, oppure di difenderla" (www.etimo.it).

⁴ Il GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione) è l'organo collegiale che procede alla stesura e all'approvazione del PEI (Piano Educativo Individualizzato) per gli alunni con disabilità certificata (Legge 104/1992). Il GLO è composto dal consiglio di classe, di cui i docenti di sostegno fanno parte, ed è presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato. Partecipano al GLO i genitori dell'alunno con disabilità o chi esercita la responsabilità genitoriale, le figure professionali, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con l'alunno con disabilità, nonché, ai fini del necessario supporto, l'unità di valutazione multidisciplinare.

Falsificare il vissuto di esclusione permette di riconsiderare l'assetto collusivo a cui si partecipa. Come gruppo di lavoro ci diciamo che l'intervento che ci troviamo a fare implica un monitoraggio continuo del senso dell'essere a scuola, noi, F., tutti gli attori implicati. Condividere delle ipotesi di volta in volta verificate ci fa uscire dal vuoto di senso. Questo monitoraggio richiede un setting, che confrontiamo con quanto dice Codignola ne *Il vero e il falso*: "Nel momento in cui l'analista interpreta, egli pone nell'ambito del falso ciò che sta interpretando; ma non può far questo, che se ne renda conto o no, senza assumere un punto vero come segnale di riferimento cognitivo" (1977, p. 102).

Ancora ne *Il gruppo in psicologia clinica*, gli autori dichiarano che quando si lavora con i gruppi, la previsione degli esiti diviene impossibile, per cui la progettualità dell'intervento va ricercata nel metodo e nella sua capacità di riferirsi, in modo verificabile, al processo sul quale si intende intervenire (Carli, Paniccia, & Lancia, 1988).

Il lavoro con F è proseguito anche l'anno successivo. Ci troviamo in una nuova fase istituyente del gruppo di lavoro, poiché l'insegnante di sostegno si trasferisce in un'altra città e l'assistente specialistica viene spostata, per ragioni di orario, su altre classi. Questo secondo anno vede me e due nuove insegnanti di sostegno a lavoro con F.

La madre di F., nell'avvio di questo nuovo anno, mi dà un riscontro interessante sull'intervento, mi dice che aveva trovato importante la mia funzione, come traduttrice per la scuola dei problemi di F., di renderli comprensibili. Mi sta dicendo che si aspetta che continui a dedicarmi a questo, mantenendo il rapporto tra F. e la scuola e introducendo alla conoscenza di F. le due nuove insegnanti. Mi occupo, in una prima fase, di facilitare la possibilità che questo nuovo gruppo di lavoro si riconosca e inizi a collaborare. Prevediamo degli incontri tra noi per conoscerci; lo facciamo attraverso la condivisione del lavoro svolto lo scorso anno e delle impressioni e idee delle insegnanti nei primi momenti di rapporto con F.; organizziamo, insieme alla referente del sostegno, dei momenti di co-presenza in classe per conoscere insieme F. e concordare delle attività.

Questo processo di costruzione aiuta a sospendere l'immediato senso di impotenza, che sembra accompagnarsi al sentirsi alle prese con i misteriosi comportamenti idiosincratici di F.. Comunque pare che tutta l'attenzione non sia presa dal cercare di risolverli. A riguardo ci scambiamo idee e possibili strategie, ma non diventano la finalità del lavoro. È possibile ipotizzare che occuparci della fase istituyente abbia permesso di ritrovarci in un assetto meno violento di quello dell'anno precedente. Ci interessiamo delle difficoltà che F. vive nei laboratori di sala e cucina, materie di indirizzo dell'istituto, su cui al terzo anno si chiede agli studenti una scelta che comporterà l'inserimento in una specifica classe.

Quest'anno, il terzo, comunico alle famiglie dei due studenti con cui ho lavorato nel corso di questi due anni, che probabilmente non sarei riuscita a portare avanti il lavoro a scuola, per via di altri progetti. Si interessano a quello che dico, e nel frattempo mi parlano dei problemi che stanno vivendo nell'avvio di questo nuovo anno scolastico. Una delle due mamme dice che si stava occupando di parlare con la dirigenza e con gli uffici amministrativi, per capire come mai la scuola non si impegnasse a proporre delle collaborazioni a professionisti esterni. Dice che aveva voluto condividere con la scuola quale intervento aveva trovato interessante, proponendo come sia falso che tra azioni e operatori viga la regola dell'uno vale l'altro, e l'importanza di cercare funzioni utili.

Conclusioni

Muoversi in un'organizzazione entro le fantasie collusivamente condivise sul proprio ruolo, comporta troppo spesso il lavorare agendo quelle fantasie, quindi dentro una finzione. Abbiamo visto come pensare di lavorare per promuovere integrazione entro la scuola, agendo fantasie onnipotenti di omologazione, senza fare manutenzione di quanto si va facendo e vivendo, e senza accordarsi di volta in volta sugli obiettivi che si intendono perseguire, porti ad arroccarsi su posizioni molto problematiche, disfunzionali, fallimentari, angoscianti, da parte di attori che avrebbero bisogno di collaborare, ma si trovano schierati come parti nemiche. Occuparsi di convivenza e di relazioni, mantenerle, introduce un focus diverso, dove si opera un passaggio dalla centratura sull'individuo, all'occuparsi di una relazione in difficoltà. Questo passaggio permette di vedere problemi come trattabili e di attivare risorse. Guardare alla relazione vuol dire intervenire su un processo da monitorare, sostenere e verificare. L'istituzione di setting capaci di sospendere l'agito, come un gruppo di lavoro che prevede anche momenti di sospensione dell'azione organizzativa, può essere un modo attraverso cui occuparsi del rapporto individuo-contesto.

Bibliografia

- Carli, R. (2007). *La scuola e i suoi studenti: Un rapporto non scontato* [The school and its students: A relationship that cannot be taken for granted]. Roma: Franco Angeli.
- Carli, R. (2013). Per una psicologia clinica del gruppo [For a clinical psychology of the group]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 1, 4-24. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Carli, R. (2020). Psicosociologia e psicoanalisi: Tracce per la storia di un movimento internazionale e per l'analisi delle sue vicende italiane [Psychosociology and psychoanalysis: Traces for the history of an international movement and for the analysis of its Italian events]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 15(1), 47-68. doi:10.14645/RPC.2020.1.791
- Carli, R. (2021). Riflessioni sullo schema amico-nemico: Rileggendo le neoemozioni [Reflections on the friend-enemy scheme: Rereading neoemotions]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 9(1), 4-23. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2017). Editoriale [Editorial]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 1-4. doi:10.14645/RPC.2017.2.698
- Carli, R., Paniccia, R.M., & Giovagnoli, F. (2010). L'organizzazione e la dinamica inconscia [Organization and unconscious dynamics]. *Rassegna Italiana di Sociologia*, LI(2), 183-204.
- Carli, R., Paniccia, R.M., & Lancia F. (1988). *Il gruppo in psicologia clinica* [The group in clinical psychology]. Roma: Carocci.
- Codignola, E. (1977). *Il vero e il falso: Saggio sulla struttura logica dell'interpretazione psicoanalitica* [The true and the false: Essay on the logical structure of psychoanalytic interpretation]. Torino: Bollati Boringhieri.
- Paniccia, R.M. (2012). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola: Da ruoli confusi a funzioni chiare [Autonomy and integration assistants for disabilities at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from <http://www.rivistapsicologiaclinica.com>