

Un intervento di presa in carico di un minore tra Servizi Territoriali, Scuola e Famiglia

*Mariangela Martire**

Abstract

Questo scritto contribuisce alla riflessione sullo sviluppo che può avere una domanda di intervento sulla disabilità rivolta alla psicologia, tramite il resoconto di un intervento psicologico-clinico di presa in carico dei rapporti tra ASL, Scuola e Famiglia, a partire dalle difficoltà relazionali di un minore. Da una domanda di mediare il conflitto tra scuola e famiglia, l'intervento, che è stato rivolto alla dinamica individuo – contesto, si è sviluppato come funzione integrativa per un sistema di relazioni. Gli argomenti trattati partecipano al dibattito su disabilità e scuola, ambito in cui gli psicologi sono sempre più implicati anche se spesso con nuovi ruoli e funzioni poco esplorati e su cui SPS sta molto lavorando con il contributo di allievi e specialisti.

Parole chiave: Integrazione, intervento psicologico-clinico, competenza organizzativa, verifica dell'intervento, disabilità.

*se ti tagliassero a pezzetti
il vento li raccoglierebbe
il regno dei ragni cucirebbe la pelle..
e adesso aspetterò domani per avere nostalgia
signora libertà, signorina anarchia...
così preziosa come il vino, così gratis come la tristezza,
con la tua nuvola di dubbi e di bellezza
(F. De Andrè)*

Premessa

In una recente ricerca presentata ad un seminario della scuola di specializzazione in psicoterapia psicoanalitica (SPS) sulla disabilità (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, *in press*) si evidenzia il conflitto tra disabili, famiglie e servizi deputati ad occuparsene. Di solito, quando le difficoltà riguardano l'ambito dell'infanzia e dell'adolescenza, si interviene secondo due direttive che hanno per oggetto l'individuo: una valoriale (che tende a educare o ri-educare il minore) e un'altra medicalizzante che prevede l'applicazione di una tecnica diagnostica e riabilitativa; in entrambi i casi gli interventi non si occupano dei contesti entro i quali si rilevano le difficoltà, se non producendo l'attivazione di una rete assistenzialistica che obbliga ad occuparsene usufruendo (in cambio) di diritti assistenzialistici secondo una linearità che poco ha a che fare con la complessità dei fenomeni relazionali.

In questo scritto, nell'ottica di affrontare il problema con una metodologia psicologico-clinica, si considera la disabilità come un problema relazionale di fallimento collusivo¹ (Carli, 1993; Carli & Paniccia, 2003) tra un

* Specialista SPS in psicoterapia psicoanalitica, intervento psicologico clinico e analisi della domanda.

¹Per collusione si intende un processo di socializzazione delle emozioni, che proviene dalla condivisione emozionale di situazioni contestuali. La collusione, in altri termini, è il tramite emozionale che fonda ed organizza la costruzione delle relazioni sociali, grazie alle emozioni condivise. Colludere significa condividere, emozionalmente, le stesse

individuo e il suo contesto, che provoca rischi di emarginazione. L'intervento resocontato è stato costruito parallelamente alla mia formazione in psicoterapia psicanalitica e analisi della domanda; nello scritto è rintracciabile uno sviluppo del processo formativo sia partire da un uso discontinuo del modello in una prima fase della costruzione della committenza, via via più arricchito della competenza a leggere le emozioni tra individuo e contesto e dell'attenzione alle domande dei soggetti implicati nel problema.

In una prima fase, il lavoro da me condotto è stato focalizzato sull'aiutare la scuola nell'inserimento del bambino² nella vita di classe; dopo circa tre anni di lavoro, Dario appare in carico ai suoi insegnanti, i quali sentono meno il bisogno di una mia mediazione per stare in rapporto con il bambino e si mostrano desiderosi di svolgere la loro funzione, ad esempio correggendone i compiti o compilando i giudizi sul suo percorso formativo. Anche il mio ruolo è cambiato nel tempo: da psicologa privata, incaricata dalla famiglia, a insegnante di sostegno assunta dalla scuola; la funzione psicologico-clinica attivata ha permesso di leggere le problematiche del bambino in una chiave simbolica, dentro setting istituiti per condividere con la scuola una pensabilità delle emozioni vissute dentro le relazioni. Questo assetto di pensiero costante sulle emozioni ha permesso di allargare l'ottica di osservazione e riconoscere via via le relazioni implicate nella domanda di intervento: da un rapporto esclusivo con il bambino, caratterizzato da forti elementi di simbiosi, fino ad arrivare ad un dialogo con i genitori dei suoi compagni che mi interpellano su problemi di rapporto, di inserimento e di apprendimento dei propri figli.

Di recente, la scuola nella quale è stato svolto l'intervento, sembra essere diventata un luogo che consente alla famiglia e ai referenti del servizio territoriale di Salute Mentale Infanzia Adolescenza di riunirsi (in setting deputati come ad esempio la riunione per la Programmazione Educativa Individualizzata) per parlare delle difficoltà nello stare in rapporto con Dario e degli obiettivi della formazione scolastica nel più ampio progetto di vita del bambino.

Diversi segnali evidenziano che il lavoro psicologico clinico svolto sul contesto scolastico al fine di perseguire l'obiettivo dell'integrazione della *diversità* portata in maniera così manifesta da Dario tramite le sue difficoltà relazionali, ha partecipato ad una riorganizzazione della cultura dei rapporti entro la scuola.

Breve sintesi dell'intervento

Il lavoro che mi accingo a resocontare è iniziato, a partire da una segnalazione della scuola alla ASL, quindi di una psicomotricista della medesima ASL che ha consigliato il mio intervento ai genitori di un bambino di 7 anni, Dario, che frequentava la prima elementare della scuola, un Istituto privato cattolico, paritario. L'Istituto non riusciva a gestire l'inserimento dell'alunno, che aveva già ripetuto la classe prima, e chiedeva ai genitori e alla ASL di attivare una certificazione di disabilità in base alla legge 104/92. Gli insegnanti lamentavano difficoltà nello svolgere le lezioni a causa del comportamento disturbato-oppositivo del bambino; la dirigenza era preoccupata che i clienti della scuola, i genitori degli altri alunni, potessero portare via i propri figli perché non soddisfatti della vita di classe.

Dario era già in carico ad una numerosa équipe dei servizi territoriali: un neuropsichiatra ASL, una psicologa ASL (che monitorava lo sviluppo del bambino con incontri bimestrali e partecipava agli incontri con la scuola), una psicomotricista (che lavorava con un setting di due ore a settimana) e una psicopedagoga privata (che lo sosteneva sull'acquisizione degli apprendimenti due volte a settimana e che nel momento in cui io fui chiamata era da poco in congedo maternità).

simbolizzazioni affettive entro un contesto partecipato e vissuto in comune. Nella prassi professionale presentata si tratteranno i problemi su cui si interviene non come se fossero elementi della realtà o dati di fatto presenti in natura, ma come espressione dei modi culturali di rappresentarsi gli eventi, di simbolizzarli affettivamente e di entrarci in rapporto considerando rilevante la connotazione storico-culturale del contesto organizzativo in cui si svolge l'intervento.

² Che nel resoconto chiameremo Dario

La storia dell'incontro tra i genitori e i professionisti della Salute Mentale Infanzia non mi è nota: ho appreso che è stata antecedente all'inserimento scolastico e che i professionisti erano in forte disaccordo tra loro sulla gestione del progetto clinico del bambino. Secondo la psicomotricista, i genitori sembravano negare le difficoltà di inserimento del figlio, barricandosi dietro la fantasia che fosse un genio incompreso; tra loro e la dirigenza si era creato un clima di reciproca diffidenza e la scuola aveva inasprito i toni chiedendo alla ASL una certificazione di disabilità. La psicomotricista aveva consigliato ai genitori di assumermi privatamente per mediare la relazione tra il bambino e il contesto classe, nell'attesa che l'équipe valutasse insieme ai genitori la possibilità della certificazione. La scuola era disponibile ad accettare un professionista esterno conosciuto dal territorio, purché il mio compenso fosse completamente a carico dei genitori. Da questo momento ho cominciato a costruire un intervento presso l'Istituto come psicologa, con un progetto di inserimento scolastico finanziato dai genitori.

Avvengono alcune evidenti modificazioni sintomatiche nel comportamento di Dario (comincia ad andare volentieri a scuola; le crisi, per cui scappava fuori dalla classe urlando o si sdraiava a terra impermeabile a qualunque richiamo, diminuiscono notevolmente; gli insegnanti cominciano ad avere un pensiero sull'alunno e sul suo modo di relazionarsi; la dirigenza è meno preoccupata di mostrare all'esterno un'apparenza di tranquillità. Nonostante questo, nel periodo di sospensione estiva delle attività scolastiche (e del mio intervento), i genitori si rivolgono al neuropsichiatra referente, concordando con lui di avviare la certificazione di disabilità secondo la legge 104/92. La pedagoga sosteneva come su questa scelta avesse giocato un ruolo significativo la volontà della famiglia di "alleggerirsi" del peso economico del mio compenso. Intorno alla questione dell'assunzione e del pagamento si esprimeva la difficoltà della presa in carico dei problemi di relazione attivati da Dario.

All'inizio della seconda elementare è stata attestata, da un Distretto Socio-Sanitario, una certificazione di disabilità psichica con diagnosi di *disarmonia evolutiva* secondo la *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent* (CFTMEA)³. Sostanzialmente, in seguito a questo atto non vi è stata una trasformazione del progetto clinico del minore, ma è stata attivata la rete assistenzialistica che assegna al disabile il diritto di usufruire di alcune ore di sostegno didattico ed educativo, esplicitate di norma da personale scolastico specializzato.

In seguito a questo evento la scuola mi ha convocata, offrendomi di continuare il lavoro cominciato nell'anno precedente con il ruolo di insegnante di sostegno; l'Istituto scolastico si è avvalso della libertà, specifica della sua natura privata, di assumermi facendo leva con l'Ufficio Regionale Scolastico sulla necessità di una continuità relazionale con l'alunno. Il mio lavoro nel ruolo di insegnante di sostegno, con una funzione psicologico-clinica di integrazione dell'alunno certificato nel suddetto contesto scolastico è tuttora⁴ in corso.

Elementi del processo istituyente

Torno su alcune premesse. Fu una psicomotricista del Servizio Infanzia Adolescenza di una città dell'Italia centrale, con cui avevo collaborato in precedenza, a presentarmi "il caso di Dario"; si trattava di un bambino "bellissimo" con cui nessun operatore riusciva ad avere un contatto fisico: "Se qualcuno prova ad avvicinarsi a lui, le urla fanno crollare le pareti del Servizio". Dario è "geniale" e incapace di accettare la pur minima frustrazione: nel setting con lei, gli era concesso di scegliere un gioco e lui optava spesso per la roulette,

³Secondo questa classificazione nosografica il disturbo è caratterizzato dalla presenza di elementi psicotici e da una sintomatologia variabile, che può modificarsi nel corso dell'evoluzione e che può comprendere l'instabilità motoria, manifestazioni fobiche, isteriche o ossessive, disarmonia nell'acquisizione del linguaggio e dello sviluppo psicomotorio, senza tuttavia che il ritardo mentale occupi un ruolo centrale, almeno all'inizio. Il bambino mostra tuttavia una capacità di adattamento, un'organizzazione difensiva che gli consente di impedire una disorganizzazione e una rottura piena con la realtà; può, per esempio, manifestare comportamenti patologici solo in certi contesti o in determinate fasi evolutive.

⁴ Nel momento in cui viene scritto l'articolo.

disperandosi perché non riusciva a prevedere dove si sarebbe fermata la pallina (o a controllarla in maniera onnipotente). Nel racconto commosso della curante, queste osservazioni erano estreme e contrapposte tra di loro: era il più caro dei suoi pazienti, ma praticamente impossibile da aiutare.

Indagando sul momento della comparsa delle difficoltà del bambino, seppi solo che da neonato si rifiutava di mangiare per giorni interi ma che per tutti gli operatori toccare questo tema con i genitori era un tabù. Dario era figlio di genitori realizzati professionalmente e molto ambiziosi, che nei colloqui i rifiutavano di riconoscere le difficoltà del bambino (segnalate ad esempio dalla scuola dell'infanzia) e sostenevano che il figlio fosse incompreso nella sua genialità. Da un lato mi sentivo come intrappolata in una richiesta che aveva dell'impossibile, dall'altro volevo mostrarmi all'altezza della proposta che mi veniva offerta. Lei, la psicomotricista, aveva pensato di inviarmi presso la famiglia affinché mi assumesse privatamente per aiutare il figlio a scuola; aggiunse che avrei dovuto occuparmi da sola di concordare metodi, obiettivi e compensi. Il colloquio mi lasciò con un vissuto di paura e gratitudine.

L'incontro con la madre del bambino mi apparve surreale: non riflettendo sulla fase istitutiva dell'intervento e dando per sufficiente l'invio della psicomotricista, le telefonai per prima e andai ad un appuntamento nel suo ufficio. Mi ritrovai davanti a un colloquio di lavoro, in cui non si prevedeva che io chiedessi qual era il problema che sembrava noto, e in cui si valutavano le mie referenze e la mia posizione reddituale. Rispetto al problema per cui ero stata inviata, la madre di Dario esprimeva disappunto verso la scuola che non sapeva cogliere la genialità del figlio e si rammaricava di non essere in un'epoca in cui le persone potevano ricevere un'istruzione privata, a casa. Il suo volto appariva una maschera di impassibilità tradita solo da una incontrollabile sudorazione. Dopo più di mezz'ora in cui mi ero sentita sotto esame, provai a incuriosirmi sul carattere, sugli interessi, e sul tempo libero del bambino: mi ritrovai di fronte una donna atterrita che non riusciva a parlare del figlio.

La madre concluse in fretta l'incontro inviandomi presso un ennesimo curante di Dario, una pedagoga, che svolgeva con lui un lavoro di potenziamento degli apprendimenti scolastici, due volte a settimana. Con questa figura professionale Dario sembrava aver instaurato una relazione in cui si sentiva accolto: seppi che riconosceva il bisogno di andare in bagno solo da lei, mentre in altri contesti si tratteneva tanto da incorrere in dolori (cistiti e stitichezza). In quel periodo la pedagoga aveva sospeso il suo intervento per dedicarsi alla sua imminente maternità e le manifestazioni di disagio del bambino a scuola erano notevolmente aumentate: restava a terra, sdraiato, tutto il tempo e non si relazionava con nessuno. Secondo le sue valutazioni Dario aveva un funzionamento cognitivo sopra la media, ma gravi difficoltà emotive nella relazione. Durante il colloquio intuivo come quella tra il bambino e la pedagoga fosse una relazione significativa da un punto di vista clinico, tuttavia, trovavo difficile interloquire con le sue ipotesi, vicine al senso comune⁵, che tendevano a cercare una causa concreta delle manifestazioni di disagio ad evacuare la complessità della situazione (come un'ereditarietà dei disturbi per linea paterna, per la somiglianza di alcuni tratti somatici tra padre e figlio che aveva osservato o la valutazione di una presunta incompetenza materna nell'accogliere gli aspetti più fragili di Dario).

Venni a sapere da lei che il bambino era seguito da una psicologa e da un neuropsichiatra, entrambi della ASL, con funzioni che non riuscivo ancora a rappresentarmi. Lei, che aveva lo studio a pochi passi dall'abitazione del bambino, era l'unica professionista privata che la famiglia aveva acconsentito ad assumere per un lavoro che avesse come oggetto (almeno apparentemente) gli apprendimenti scolastici. Aggiunse che i componenti dell'équipe multidisciplinare erano in forte disaccordo sul progetto clinico del bambino (il neuropsichiatra aveva evocato la gravità di una psicopatologia e poi si era fatto da parte, rimandando eventuali trattamenti al periodo adolescenziale). Infine mi consigliò di rapportarmi alle varie professionalità e ai genitori con una metafora: avrei dovuto "camminare sulle uova".

⁵ Per la prospettiva metodologica assunta si considera controproducente e fuorviante il riferimento alla normalità e al senso comune nella prassi psicologico-clinica; il senso comune reifica le categorie psicologiche rendendole inesplorabili nel loro significato relazionale.

La modalità con cui mi era stata posta la domanda di aiuto era evidentemente connotata di ambivalenza, ed evocava frammentarietà e fragilità. Con un vissuto di confusione, senso di inferiorità e, a tratti, di persecutorietà giunsi all'incontro con la scuola; il riconoscimento delle mie emozioni dentro le relazioni è stata una componente fondante del metodo di intervento.

Obiettivo del contesto cliente

L'Istituto scolastico si trovava in grande difficoltà nel gestire l'inserimento in classe dell'alunno che aveva già ripetuto il primo anno delle elementari) e faceva alla ASL e alla famiglia una richiesta connotata di ambiguità: la dirigenza chiedeva una diagnosi (che sottoscrivesse la gravità dei problemi di Dario) e al contempo temeva che le fantasie di prestigio della scuola venissero intaccate dalla presenza tra gli alunni di una disabilità conclamata. Si cercava una persona che intervenisse nei momenti di crisi per consentire all'insegnante di portare a termine il programma, ma non era né si era disposti ad assumere personale. L'insegnante prevalente, al suo primo incarico, appariva interessata a capire come relazionarsi con l'alunno, ma era inibita dalle continue proteste dei genitori dei compagni di Dario e dalla paura di perdere il posto di lavoro. Mi raccontò che al suo arrivo in classe, Dario correva mimando un gioco di fantasia accompagnato da gesti stereotipati e fruscii vocali. Se veniva richiamato o invitato a sedersi, opponeva una lotta verbale, di potere, contro l'adulto, che sfociava in urla di rabbia impotenti seguite in genere da auto-espulsioni dalla classe o da un comportamento di distacco dalle relazioni e dalla realtà esterna si sdraiava per terra e restava immobile anche per tutta la giornata).

La scuola in questione è un Istituto privato cattolico paritario, fondato 400 anni fa da un noto ordine religioso; all'epoca del mio ingresso, era amministrato da una dirigenza laica. Fino agli anni '70 il personale era composto esclusivamente da religiosi, e la scuola era nota per aver formato all'eccellenza alcune rinomate personalità del panorama culturale nazionale; nel corso del tempo, erano diminuite le vocazioni e i religiosi avevano dovuto aprirsi all'ingresso dei laici per perseguire la missione del loro ordine: l'insegnamento. Attualmente la scuola sta vivendo una forte crisi economica e di identità. Nel corso degli anni, la tradizione, l'alta retta, la posizione (in pieno centro storico) – in altri termini un prestigio fatto di censo e qualità - hanno contribuito a selezionare gli iscritti tra i figli di coloro che per il senso comune della città sono dei privilegiati (i cosiddetti figli di papà). Da qualche anno gli iscritti si erano sensibilmente ridotti e la congregazione dei religiosi (sempre più estromessa dall'insegnamento e dalla gestione amministrativa dei laici) comunicava tramite agiti la volontà di chiudere definitivamente la secolare attività, mentre tutto il personale laico (docenti e dirigenti) era angosciato all'idea di perdere il lavoro. Man mano che capivo di più del contesto, mi pareva che la scuola fosse incastrata in un conflitto d'identità fatto di parti totalmente separate che non riuscivano ad incontrarsi.

Le difficoltà di inserimento di Dario si stavano configurando in questo clima emotivo conflittuale (tra famiglia e scuola, tra laici e religiosi) e a tratti persecutorio. A partire dai genitori, tutti sembrano volerlo assimilare alle loro aspettative, al loro linguaggio, alle loro esigenze normative. Sembrava che questo esasperasse Dario; piuttosto che assimilato, si sentiva e si proponeva fuori dalle aspettative e si ritrovava come rigettato, rifiutato.

Rapporto problema-progetto

Dario, con il suo comportamento oppositivo e imprevedibile, mai conforme alle regole, poneva in maniera estrema un problema di relazione e di convivenza presente nella scuola, mettendone in discussione l'assetto collusivo e organizzativo. Per intervenire sul problema, era necessario capire meglio cosa la scuola stesse vivendo, le emozioni delle diverse parti in causa. Quali criteri guidavano i genitori nello scegliere di pagare per la formazione dei propri figli alla scuola dell'obbligo? Cosa si aspettavano di ricevere in più rispetto a

una struttura pubblica? Quali modelli culturali impliciti utilizzava la scuola per raggiungere i suoi obiettivi? Come organizzava i problemi al suo interno? Che tipo di rapporti c'erano tra la scuola e la società a cui formava i suoi studenti?

L'organizzazione scolastica e i suoi clienti sembravano colludere nell'idea che per formare all'eccellenza prestigiosa bisognasse riferirsi alle individualità degli allievi, impartendo contenuti della cui desiderabilità si faceva garante l'autorità scolastica stimolando alla competizione. In questo clima le differenze (di motivazione, di ottica, di attesa degli allievi) e lo scambio venivano negati, e il complesso rapporto, non solo di Dario, con l'apprendimento, con i pari, con i docenti erano vissuti come elementi disturbanti il processo formativo. Negli anni si era strutturata una cultura giudicante e valutativa fondata sull'adeguatezza ad un modello ideale (di bravura nello stare ai programmi e acriticità rispetto a essi) per cui ciclicamente tutti i componenti (un bambino, un insegnante, un genitore, un direttore) diventano passibili di attacchi espulsivi. Dario, con il suo comportamento, era diventato il "caso" attuale.

Appena arrivata feci una proposta che scoprii essere troppo anticonformista rispetto alla cultura dominante, e che provocò un evento critico. Pensai di convocare tutti i componenti dell'équipe (ASL, scuola e famiglia) per concordare gli obiettivi del mio intervento, ma mi scontrai duramente con la reazione di molti di loro: una su tutte, la psicomotricista, che al telefono ribadì come ognuno dei curanti si fosse ritagliato *un pezzo* di lavoro con Dario e mi intimò di occuparmi soltanto della scuola, "senza allargarmi". Ripensandoci adesso, si era trattato di un intervento reattivo al senso di impotenza che provavo, che pretendeva di mettere insieme dei pezzi che avvertivo scissi e bisognosi di integrazione, ma senza contemplare la complessità e lo stato dei rapporti. Oggi lo vedo come un agito provocatorio, che colludeva con i conflitti di competenze presenti (competenza nel senso di ciò che compete a ciascuno separatamente, dove non si tollera di parlare di ciò che si fa, perché lo si vive come interferenza). Ero probabilmente stata percepita a mia volta con un mio proprio, separato intento, ad esempio come "la psicologa che vuole riflettere insieme". Inoltre, colludeva con le fantasie di potere che sembravano l'unica modalità di relazione: chi poteva decidere per gli altri? La convocazione da parte di una persona tutt'altro che dotata di un ruolo autorevole e riconosciuto era stata sentita come massimamente impertinente.

Il conflitto che ne scaturì ebbe un costo alto (in seguito la psicomotricista non è più stata disponibile ad un confronto cercato da me in più occasioni), ma mi concentrai sulla scuola e, finalmente, "vidi" Dario. Nel bagno con le mattonelle celesti, sdraiato sulla schiena, con le gambe scomposte in una posa innaturale, il corpo magrissimo, vestito con un grembiule con lo stemma della scuola, il viso cereo e lo sguardo fisso nel vuoto. Le lezioni erano cominciate, gli insegnanti e gli alunni erano intenti ai loro compiti quotidiani. All'inizio cercai di contattarlo con lo sguardo, poi con la voce: provai a parlargli e a cantare sottovoce una ninnananna. Non notai nessuna reazione, così seguii l'istinto di sdraiarmi accanto a lui. Restammo in quella posizione per più di tre ore. In quello che mi sembrò un tempo *infinito* mi passarono per la mente mille fantasie: rivedevo i miei antenati come li avevo conosciuti dalle foto d'epoca, eleganti e impostati, immaginavo il disappunto dei miei genitori nel sapersi sdraiata sul pavimento di un bagno per lavorare, pensai agli ottimi voti della mia carriera scolastica e alle *belle speranze* dei miei insegnanti, temetti che i batteri dell'ambiente mi procurassero sgradevoli infezioni ma poi, lentamente questi pensieri mi abbandonarono e mi sentii sempre di più precipitare in uno stato di *non esistenza* in cui non percepivo il contatto con l'esterno (non c'erano più genitori, bisnonni, dirigenti, dottori, maestre, bambini ma solo uno stato di angoscia diffusa senza una forma). Rimanemmo così, uno accanto all'altro, ognuno nel proprio isolamento, finché il suono della campanella che annunciava la fine della giornata non ruppe questo stato. Dario si alzò, senza dire una parola, tornò in classe, indossò cappotto e cappello e si mise in fila per avviarsi all'uscita dove lo aspettava suo nonno. Il mondo esterno, nell'accezione del rituale sonoro che nelle scuole cadenza due momenti differenti, era subentrato in quell'immersione nel mondo interno ed era stato percepito ed accettato emozionalmente. C'era un appiglio. A partire da questo riconoscimento si poteva costruire un intervento.

Progetto iniziale

Da quel momento, avendo interpretato il caso di Dario come un problema relazionale, è stato possibile un lavoro che intervenisse su più piani, allargando in un crescendo l'ottica con cui osservavo le dinamiche di rapporto coinvolte nel problema. Il progetto ha preso in sintesi tre direzioni principali: il perseguimento dell'inserimento di Dario nella classe, la costruzione di un affidamento della famiglia verso scuola e una tessitura di rapporti con la ASL.

L'ingresso in classe, nella fase iniziale, fu complesso anche per me: procedevo a tentoni, con la sola aspettativa di arrivare alla fine della giornata scolastica (per settimane non riuscii a memorizzare i nomi degli altri alunni); poi, lentamente, cominciai a fare ipotesi sugli eventi che osservavo e sulle dinamiche che riconoscevo.

Da quel primo contatto, due momenti in particolare segnarono dei punti di svolta; un giorno Dario, dopo aver instaurato un'*escalation* di reazioni rabbiose in seguito ad un evento per lui frustrante, si era chiuso in biblioteca. Davanti alla fermezza con cui mi rifiutavo di lasciarlo solo in quella stanza prese una sedia e me la scagliò addosso con movimenti rallentati (come per darmi il tempo di scansarmi). In pochi secondi scelsi di non muovermi e la sedia mi colpì con violenza sul ginocchio. Ripensandoci ora, da un lato credo di essermi sentita dentro una sfida per cui volevo vedere fin dove poteva arrivare, dall'altro intuivo inconsciamente che per stare in relazione con lui era necessario farmi carico, anche ad un livello pre-verbale, della sua aggressività e dimostrargli, contemporaneamente, che avremmo potuto continuare a stare in rapporto. Dopo l'impatto violento della sedia sul mio corpo, Dario sembrava stravolto e per le due settimane seguenti mi chiese ogni giorno di vedere i lividi che mi aveva procurato. Si stupiva di essere stato proprio lui a farmeli, chiedeva conferma (della sua esperienza emotiva oltre che del dato percettivo) e a volte piangeva. Io confermavo la realtà dell'accaduto e gli dimostravo che non ero arrabbiata e che la parte stava guarendo giorno dopo giorno.

Stando in rapporto con lui percepivo che l'emozione dominante era un'angoscia diffusa e sostenuta: ario sembrava aver inconsciamente colto la mia disponibilità a pormi come contenitore che utilizzava usando l'identificazione proiettiva. Bion (1961) indica con il termine *rêverie* la capacità della madre di ricevere le impressioni emotive e sensoriali del neonato, convogliate in lei per mezzo dell'identificazione proiettiva, e di elaborarle in una forma che la psiche del neonato possa quindi reintroiettare e assimilare; questa è una funzione contenitiva che può essere svolta dal terapeuta verso il paziente.

Spesso alla fine delle giornate mi sentivo svuotata, mentre Dario appariva più sereno. Per poter utilizzare questi vissuti ho istituito dei piccoli rituali che facessero da cornice e dessero un ritmo a questi movimenti psichici. Dopo qualche mese dal mio arrivo si era creato un legame di dipendenza tra il bambino e me: si sedeva al suo posto solo se io mi posizionavo accanto a lui (anche se vi rimaneva per pochi minuti); su questo ho dovuto confliggere con parte degli operatori dei Servizi che sostenevano la necessità di "educare all'autonomia". Subito dopo, apriva la mia borsa frugandone il contenuto; io lo lasciavo fare con tranquillità.

La relazione ha avuto questa funzione, quasi esclusivamente contenitiva, per tutto il primo mese finché al fine di entrare in contatto con lui ho valutato (data la sua estrema curiosità) la possibilità di introdurre attivamente un terzo nella relazione: indossavo degli oggetti con l'intento di accedere ad uno spazio transizionale (ad esempio: una collana con delle perle chiuse in una rete, degli orecchini a forma di coltello e forchetta, un anello a forma di torta) e per la prima volta toccò prima un mio fermaglio e poi i capelli aggiungendo: "Fragili...belli...". Winnicott (1971) definisce l'oggetto transizionale come il primo possesso *non-me*. È l'uso, con importanti valenze affettive, di un oggetto che è riconosciuto come non facente più parte del corpo del bambino (non più appartenente, in modo onnipotente, a sé) ma non ancora pienamente riconosciuto come appartenente alla realtà esterna. Quindi l'oggetto transizionale permette l'ammortizzazione del passaggio dallo stadio dell'onnipotenza soggettiva a quello della realtà oggettiva condivisa, e lo fa rappresentando in maniera pre-simbolica l'area (o spazio) transizionale, uno spazio dove la madre non è né costruita soggettivamente né esistente oggettivamente. Il fenomeno (o oggetto) transizionale non è quindi né

percepito onnipotentemente né visto come appartenente alla realtà oggettiva, venendosi a trovare in uno spazio di mezzo, lo spazio potenziale, situato tra il sé e il non-sé.

Dario appariva particolarmente angosciato in seguito ad un cambiamento imprevisto nell'organizzazione delle sue attività, davanti ad un contenuto nuovo nell'apprendimento, ma soprattutto al ritorno dalle vacanze, o da un'assenza; inoltre, non utilizzava il calcolo mentale ma usava le dita per contare.

Mi sembrava vi fosse una difficoltà emotiva nel mantenere la continuità del rapporto con l'oggetto in sua assenza; tuttavia, dopo pochi mesi, mi accorsi che Dario possedeva la capacità di simbolizzare tramite il linguaggio: in classe tentavo di stare in rapporto con le sue fantasie onnipotenti con brevi interventi ironici che di solito suscitavano abnormi reazioni di rabbia; mi rivolgevo spesso a lui utilizzando soprannomi, affettivamente connotati. Un giorno nell'impulso di rispondermi mi disse: "Zitta tu, miss Buone Maniere"; poi, rivolgendosi alla maestra: "Vale anche per te, miss Lezione". Era chiaro che si rappresentava le differenze di alcune funzioni, riusciva a metterle in relazione e a comunicarle ironicamente. Da allora continuai a cercare il contatto con il suo mondo interno attraverso il canale della fantasia e del gioco: avendo saputo che per carnevale si sarebbe vestito da Batman, senza anticiparglielo, mi procurai un vestito da Catwoman (sua amica e avversaria) e partecipai alla festa così travestita. In quella occasione mi sembrò incredulo e, finalmente, divertito: durante una breve recita mi prese la mano per sfilare in maschera insieme. In quell'occasione sorrisse per la prima volta e, anche in quel gesto, c'era qualcosa che mi turbava: le labbra avevano gli angoli all'insù ma il resto dei muscoli facciali era rimasto quasi impassibile.

In seguito a questo iniziale affidamento, è stata costruita e mantenuta una funzione di *holding* (Winnicott, 1965) nell'ambiente scolastico, che accogliesse e contenesse le angosce e l'aggressività del bambino depotenziandole parzialmente del loro contenuto distruttivo. Da un lato ogni mattina mi preoccupavo di metabolizzare per lui elementi dell'esperienza (Bion, 1961) e di preparare l'ambiente classe/scuola affinché Dario potesse utilizzarlo: dall'altro mi ponevo in una posizione di parafulmine (pronta a catalizzare attacchi distruttivi) per proteggere il contesto della classe ed evitare rotture di rapporti o espulsioni.

Un esempio dell'applicazione di questa funzione di *rêverie* si verifica quasi quotidianamente al suo arrivo in classe: soprattutto nei primi due anni arrivava in aula con una mimica facciale e corporea che lo faceva somigliare ad un automa. Ipotizzando che il passaggio dall'ambiente familiare a quello scolastico e l'incontro con tanti stimoli esperienziali polisemici provocassero in lui un turbamento e una frustrazione difficile da concettualizzare, mi occupavo di arrivare qualche minuto prima dell'orario previsto e di leggere velocemente le dinamiche tra i compagni di classe; al suo arrivo, a seconda dell'espressione che ho imparato a leggergli sul viso valutavo se intervenire comunicandogli alcune osservazioni sul contesto (ad esempio: "Oggi la maestra sembra stanca, chissà, forse il suo bambino non l'ha fatta dormire"; "Il tuo compagno S. è assente, speriamo non si sia ammalato"; "Le bambine giocano con gli adesivi e i tuoi compagni stanno giocando a guardie e ladri e, come sempre, vincono i ladri"; "Oggi il prete è di buon umore, vi ha portato le caramelle").

Da un altro verso mi accorsi che il momento più significativo per il gruppo docenti si verificava nell'intervallo davanti al caffè. In quei brevi 10 minuti si poteva cogliere e partecipare (dopo una lunga fase di affidamento) del clima emotivo di una parte fondamentale dell'organizzazione scolastica.

Ogni affiorare di un'isola di fiducia veniva veicolato attraverso la creazione di ponti di connessione (simbolica, esperienziale o relazionale) tra il vissuto emozionale di Dario e i contenuti della conoscenza contestualizzati rispetto agli obiettivi formativi, ai suoi insegnanti e ai compagni di classe.

Un momento particolarmente critico lo abbiamo vissuto lo scorso anno scolastico, in concomitanza dell'assenza di circa un anno dell'insegnante prevalente per congedo maternità. Dario oscillava tra sentimenti di abbandono e tentativi di elaborazione: "Odio essere in terza volevo restare in seconda... la maestra non doveva sposarsi ... Va bene, poteva sposarsi, ma doveva proprio fare un figlio?... Va bene, poteva fare un bambino, ma doveva proprio farlo quando c'ero io nella sua vita?... Preferivo non

esistere...Ma nelle favole i bambini che dicono così poi si pentono sempre e alla fine vogliono tornare a casa...Va bene, forse è meglio essere nato, uffa però!”.

La classe terza è stata densa di eventi critici: Dario sembrava depositare suoi elementi inconsci scissi nel personale scolastico: capitava spessissimo che da lui partisse un pretesto per agire forti conflitti. Evocava nell'insegnante sostituta forti fantasie di salvezza e fusionalità che poi puntualmente disconfermava e non corrispondeva. Cercava affetto e vicinanza facendo richieste di aiuto e distribuendo forti abbracci, ma poi si sentiva soffocare nel riceverli e li evitava manifestando disprezzo (vedi allegato 1).

A queste dinamiche faceva eco il clima persecutorio che si era creato tra il personale della scuola primaria, che rischiava di chiudere per l'assenza di nuove iscrizioni. Per affrontare tali conflitti senza farmene travolgere, ho adottato come setting i luoghi deputati dall'istituzione scolastica (colloqui con i genitori, consigli di classe, riunioni ma anche gite e feste), utilizzando come risorsa la diversità tra gli insegnanti, proponendo, dove lo ritenevo possibile, una funzione di riflessione sulle dinamiche emozionali presenti, che spezzasse la linearità causa-effetto molto utilizzata dalla scuola per valutare comportamenti che deludono le aspettative conformiste sugli alunni (per cui: “la mela non cade lontano dall'albero”, “un fico non fa una pera”, “è colpa di sua madre o è uguale a suo padre”) alimentando e giustificando fantasie di impotenza nel rapporto “tanto è fatto così, non ci possiamo fare niente”. Nel lavoro con gli insegnanti, da un punto di vista metodologico è stato fondamentale non colludere con le richieste di urgenza e di delega totale del problema di inserimento.

Quando mi è stato chiesto se volevo sostituire l'insegnante prevalente in congedo maternità, ho rifiutato l'offerta lavorativa e ho colto l'occasione per ridefinire con la direzione la mia funzione integrativa rispetto ai docenti. Dopo circa tre anni di lavoro, Dario appare *dentro* un percorso di sviluppo non lineare ma intorno a cui, chi si relaziona con lui, è interessato a dare senso. In prima elementare diceva di avere “alieni nel cervello”, che lo convincevano di essere un genio e che gli impedivano di accettare le regole, durante la seconda si è appassionato di ragni e di D.N.A., in terza elementare lo studio della preistoria e il passaggio evolutivo dalle scimmie all'*homo sapiens* ha totalmente colonizzato la sua fantasia. Quest'anno dice di sentirsi così normale tanto da non sapere più chi è.

Durante il primo anno attraverso una relazione psicologico-clinica è stato mediato il rapporto tra l'alunno e l'aula scolastica (dall'ingresso, allo stare seduto, all'approccio con penne e quaderni), nel secondo anno è stato centrale costruire un affidamento verso la maestra prevalente e un compagno (migliore amico). Durante il terzo anno Dario ha dovuto elaborare la separazione dalla maestra (in congedo maternità) e dall'amico che ha cambiato scuola e accettare i cambiamenti nell'organizzazione della classe. Quest'anno appare meno angosciato, interessato ai suoi compagni, più disponibile in generale all'approccio con la scuola (vedi allegato 2), ma alcuni sintomi (stereotipie, tendenza a rifugiarsi in un mondo fantastico, rifiuto totale di alimentarsi a scuola), appaiono simili a tre anni fa. Ho notato come i primi due sintomi si siano ri-presentati con una forte componente provocatoria, e quindi relazionale a suo modo. Ipotizzo che siano in rapporto con i cambiamenti più globali di cui anche lui si rende conto (è come se sentisse la mancanza delle sue fantasie onnipotenti a discapito di un maggior rapporto con la realtà e con i suoi limiti); di difficile pensabilità, nei setting finora costruiti, resta la questione dell'alimentarsi: dall'inizio di quest'anno Dario oppone un rifiuto totale e una disperazione angosciata verso il cibo in generale e appare molto dimagrito.

Ricognizione dei prodotti dell'intervento

Diversi dati contribuiscono a far pensare che il suo inserimento nel contesto scolastico sia realizzato, anche se, trattandosi di un processo, è necessario leggere questa affermazione in senso dinamico: il processo di inserimento in un contesto, infatti, non può mai dirsi concluso; ci sono sempre aspetti, contenuti e vissuti che restano fuori dall'insieme e cambiamenti continuamente in corso. A riprova di un parziale ma sufficientemente buon inserimento, possiamo rilevare che Dario è in carico ai suoi insegnanti: nei momenti

di crisi essi provano a dare senso ai comportamenti dell'alunno e a leggerli nella più ampia dinamica dei rapporti tra i componenti della classe. Inoltre, quest'anno, si sono aggiunti al corpo docente due nuovi insegnanti, con i quali non è stato necessario istituire una compresenza in classe per contenere Dario, ma che hanno chiesto a me, tramite quella che possiamo leggere come una richiesta di una funzione integrativa, la cui cultura si è evidentemente nel frattempo affermata – ricordo la mia prima richiesta di confronto e il suo infelice esito - di creare ponti con le esperienze precedenti al loro arrivo.

In una lettura simbolica, il massimo livello di integrazione si coglie grazie a un episodio avvenuto lo scorso dicembre in occasione dell'annuale recita natalizia. È tradizione della scuola che le insegnanti dell'intero plesso si riuniscano per comporre il testo di una recita, che coinvolge i bambini dalla prima alla quinta elementare. Quell'anno il tema rappresentato era il Natale nell'Universo. A Dario, per qualche ipotesi implicita dei docenti, era stata assegnata la parte di un extraterrestre che proveniva dalla luna. Io temevo che interpretare un alieno potesse destabilizzarlo troppo, ma nell'ottica di sospendere l'azione sostitutiva (un'azione che risponde collusivamente alla richiesta di delega totale del problema per cui l'addetto all'handicap, ad esempio, è l'unico che sta in rapporto col disabile e che può decidere cosa questi può o non può fare) e di sostenere l'interesse degli insegnanti verso l'alunno, non avevo proposto un cambiamento di ruolo ed ero rimasta pronta ad osservare le reazioni dell'alunno ed eventualmente ad intervenire in caso di crisi.

Il giorno della rappresentazione, dietro le quinte, alcuni bambini mascherati aspettavano con ansia di salire sul palco. Dario, in un momento di attesa, si avvicinò a Giulia, una alunna affetta da un grave encefalopatia (che non parla e non controlla alcun movimento) e le disse: "Facciamo un giretto, va". Poi prese la carrozzina dalle mani della sua insegnante e la portò in giro per tutte le quinte, parlandole sottovoce. Questo evento mi è sembrato straordinario per la capacità di riconoscere in Giulia la parte più a rischio di emarginazione del contesto scolastico e per la creatività con cui Dario è riuscito a relazionarsi a lei. In quell'occasione ho ipotizzato che avesse interiorizzato una funzione integrativa e che avrebbe potuto in seguito sperimentarla su se stesso, seppur in maniera non continuativa. Essendo l'integrazione un processo in continuo divenire, verso la fine della recita abbiamo verificato che una parte di Dario era rimasta esclusa: probabilmente il corpo ha richiesto il prezzo dello sforzo emotivo e il bambino è stato preda di un'improvvisa colica intestinale mentre sul palco i piccoli attori cantavano tutti insieme la canzone finale.

Indicatori di qualità percepita dal cliente

Come verifica dell'intervento, alla fine dello scorso anno ho proposto all'équipe multidisciplinare di diminuire le ore di sostegno richieste per Dario al Ministero della Pubblica Istruzione (da 20 a 15) in significativa controtendenza rispetto all'andamento di funzioni considerate assistenziali e quindi perpetue. La proposta è stata accettata dagli insegnanti e accolta con particolare sollievo dai genitori e dai componenti della ASL. Al contempo la dirigenza mi ha proposto di condurre per altre classi dei progetti che avevo utilizzato nella classe

Rispetto alla famiglia, la scuola con i suoi obiettivi e limiti concordati a livello generale (seppur dentro un complesso dibattito interno al Ministero dell'Istruzione) sembra essere un contesto privilegiato per costruire una funzione psicologico-clinica di formazione e di convivenza. Parallelamente al lavoro con Dario e con i docenti, ho provato a coinvolgere i genitori degli alunni della classe. Per il primo anno e mezzo, non fui presentata loro e mi venne suggerito dalla dirigente di "non farmi vedere troppo" e di "non sollevare questioni". Sentivo su di me tutte le proiezioni di vissuti di esclusione e di diversità. Ricordo il fastidio e la frustrazione che provavo all'ingresso della scuola quando non venivo salutata dai genitori degli alunni (compresi quelli di Dario). In seguito ho cominciato a utilizzare spazi previsti dal mio ruolo nell'istituzione (colloqui, riunioni, consigli) per chiedere ai genitori di esporre i loro dubbi o problemi partendo da quelli di relazione con Dario per allargare il discorso sui vari aspetti della vita scolastica. Rispondendo a quella che mi sembrava una loro forte curiosità, ho cominciato sistematicamente a proporre le mie osservazioni sulle dinamiche interne al gruppo classe sempre collegandole agli obiettivi scolastici. All'inizio sembravano

imbarazzati nel parlare con me (probabilmente mi identificavano con le loro fantasie sull'handicap) ma nel tempo hanno cominciato a incuriosirsi sul tipo di lettura dei processi di apprendimento e di socializzazione dei propri figli che ho proposto e spesso capita che mi interpellino su tali questioni.

Costruzione di un affidamento della famiglia verso la scuola

Dopo essermi fatta carico degli aspetti angoscianti e difficilmente pensabili del comportamento del bambino, ho provato a creare incontri ad hoc con la famiglia per condividere con loro ogni riconoscimento di senso del modo di stare in relazione di Dario, usando come oggetto intermedio la Scuola. Durante questi incontri continuano ad emergere dai genitori forti fantasie di inadeguatezza che ricadono come un pendolo sul bambino o su loro stessi. Ho sempre pensato e cercato di restituire che il problema non si trova nel bambino o nella madre, ma piuttosto nelle loro difficoltà di relazione. A volte mi è sembrato di rintracciare nel bambino un principio di elaborazione del suo vissuto problematico; Dario, che in passato non voleva neppure sentire nominare la parola “mamma”, alla fine della classe seconda, in occasione della ricorrenza che la celebra, le ha scritto: "Ciao mamma, io sto bene e tu? Firmato: tuo figlio Dario”, poi, rispondendo ad una valutazione positiva della sua insegnante, ha aggiunto “Tutto merito della mia creatività!”.

Pur se talune difficoltà del bambino sono diventate più pensabili e comunicabili anche per i genitori, e se la madre associa degli eventi problematici che vive in famiglia a delle riflessioni che vengono proposte negli incontri deputati, il setting scolastico, così istituito, non appare sufficiente a costruire una continuità di contenimento e di interpretazione. Capita ad esempio che in seguito ai miglioramenti evidenziati dagli insegnanti e dai clinici, i genitori chiedano al bambino che superi delle prove che non tengono conto delle sue difficoltà relazionali (come iscriverlo ad un corso di teatro in inglese, o portarlo in settimana bianca per imparare a sciare). Questo provoca delle ricadute significative in Dario che percepisce le loro proiezioni, e i loro vissuti di fallimento e se ne difende come può.

Un segnale di integrazione della madre con il gruppo dei genitori sembra essere collegabile al fatto che da due anni si candida e viene eletta per svolgere il ruolo di rappresentante di classe. Tuttavia questo è un aspetto elaborato indirettamente e più volte mi sono ritrovata a pensare che i genitori dovrebbero essere aiutati a sviluppare una domanda di aiuto più definita.

Tessitura di rapporti con la ASL

Dopo tre anni dall'inizio dell'intervento resocontato, si può osservare che Dario ha terminato il percorso con la psicomotricista ed è in fase conclusiva del lavoro con la psicopedagogista. La legge 104/92 dispone che la scuola organizzi due volte all'anno una riunione cui partecipano tutti i componenti dell'équipe che ha in carico il disabile, per comporre un Piano Educativo Individualizzato⁶. Riconosciuta la rilevanza dei conflitti tra i componenti della ASL, in seguito i professionisti sono stati invitati da me ad intervenire sulla base delle loro funzioni piuttosto che dei ruoli. A riprova di questo si evidenzia un cambiamento delle attese del gruppo di lavoro durante le riunioni. In un primo momento, la referente della ASL veniva attesa e ascoltata come un oracolo; questo, però, coincideva con un vissuto di impotenza degli insegnanti nello stare in rapporto con l'alunno in classe che si manifestava in agiti conflittuali o abbandonici (capitava ad esempio che si dimenticassero di preparare una verifica per lui o di comunicargli le date di eventi a carattere sociale quali recite o feste); in seguito alla costruzione di un setting clinico in cui è stato dato valore ai vissuti delle persone che sono in rapporto con il bambino e alla loro capacità di sviluppare una riflessione sulla dinamica

⁶La Legge 104/92 è definita “Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

emozionale, è accaduto che un'educatrice (l'operatore con il ruolo professionale più debole) durante una fase di breve sostituzione, potesse proporre un'interpretazione utile a sviluppare gli obiettivi del gruppo di lavoro.

Nel corso del tempo la scuola si è mostrata in grado di sostenere un setting che contemplasse la variabilità (di categorie, di professionalità, di implicazioni emotive) e di farsi carico di un pensiero sullo sviluppo dell'alunno e del bambino che altrove non sembra sia stato possibile istituire.

Queste riunioni sono comunque connotate da forte conflittualità che, quando Dario mostrava grandi segnali di disagio, era più facile veicolare, dalla posizione di insegnante di sostegno, verso una ricerca di senso. Attualmente si sta configurando una nuova organizzazione di rapporti: davanti alla soddisfazione dei docenti che evidenziano i miglioramenti dell'alunno (e che si sentono corrisposti nei loro sforzi formativi) emergono da parte dei clinici ASL dubbi diagnostici e prognostici che gettano tutti (insegnanti, genitori e talvolta anche me) nello sconforto. Parole che fanno riferimento a categorie diagnostiche (allucinazioni, prognosi, gravità) sembrano minare lo sforzo di stare in relazione con Dario e forse le fantasie del corpo docente e dei genitori di un suo miglioramento progressivo e lineare.

Nelle due volte in cui questo è accaduto, il gruppo multi-professionale sembra aver attivato le sue risorse interne: nonostante fosse terminato il tempo previsto per la riunione e il personale sanitario fosse andato via, tutti gli insegnanti si sono trattiene per sostenere emotivamente i genitori raccontando loro dei brevi episodi personali che avevano come tema comune la speranza. Nei giorni successivi alcuni docenti, la referente scolastica e l'educatrice hanno richiesto di parlare con me per cercare di ripensare ad alcuni aspetti della riunione vissuti come violenti e contemporaneamente hanno offerto consolazione con gesti di conforto di solito inusuali (come ad esempio preparare dei dolci per i colleghi).

Dal punto di vista interno all'intervento può darsi che quelli che attualmente sembrano agiti incomprensibili, rimandino l'importanza di ripensare fantasie di onnipotenza sottostanti all'intervento nel contesto scolastico in rapporto a Dario.

Ripensando all'inizio di questo lavoro credo di essermi occupata non di quella parte di Dario che non rispondeva alle aspettative della scuola ma delle relazioni tra gli insegnanti, i compagni di scuola e i loro genitori, la Asl e in parte minore la famiglia, come chiunque lavori per sviluppare modelli di integrazione entro sistemi di convivenza.

Bibliografia

Bion, W.R. (1961.). *Experiences in Groups and other Papers*. London: Tavistock Publications.

Bion, W.R. (1967). *Second Thoughts*. London: William Heinemann.

Carli, R. (1993). *L'analisi della domanda in psicologia clinica* [Analysis of demand in clinical psychology]. Milano: Giuffrè Editore.

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of demand. Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.

Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (in press). Famiglie con un figlio disabile. La domanda nei confronti dei servizi e della psicologia [Families with a child with a disability. Expectations toward services and psychology]. *Rivista di psicologia clinica*.

Winnicott, W.D. (1965). *Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. London: Hogarth Press.

Winnicott, W.D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock .

Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica n° 1 - 2014

119

Martire, M. (2014). Un intervento di presa in carico di un minore tra Servizi Territoriali, Scuola e Famiglia [An intervention for taking charge of a child between Territorial Service, School and Family]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 108-122. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Allegato 1

Questo testo è stato composto dall'alunno come compito scolastico durante la classe III quando Dario aveva 8 anni.

Testo: Usando la forma del diario inventa un racconto in prima persona dal titolo "Una mamma ficcanaso"

Caro diario,

oggi mia mamma ha scoperto il mio segreto. Il mio segreto che ha scoperto mia mamma è quello di fabbricare virus informatici, lo so che è un po' strano che un ragazzo di 14 anni crea virus però io ho scelto questo.. vi faccio sapere come ha fatto mia mamma a scoprire il mio segreto ora ve lo dico. Allora la mia carriera di virus iniziò quando a informatica imparai come si crea un virus e così pensai a quello che ho imparato e allora comincia a creare virus. Il mio primo era XKW che mi avrebbe permesso di cancellare ogni cosa dal computer. Il secondo è stato LLMVH che mi avrebbe permesso di accedere ai fail segreti. E così continuò la mia carriera e inventai di continuo virus. Però ecco che arrivò il giorno della fine della mia carriera quindi la scoperta del mio segreto. Tutto avvenne quando inventai il mio miglior virus l'ABCYZ, un virus potentissimo che mi avrebbe permesso di controllare i computer, la televisione, la radio e poi di rubare i fail anche quelli segreti. Però una volta che lo creai lo provai però avevo fatto un errore l'avevo inviato nell'antivirus della mia mamma che poi lo tenne intrappolato e così ho dovuto cancellare il codice del virus però stranamente vennero inviate le coordinate e mia mamma mi scoprì e mi disse di abbandonare la carriera di creatore di virus, ciao caro diario

La traccia del tema indicato dall'insegnante offre spunti a fantasie di tipo persecutorio che sono colte dal bambino e da lui ampiamente sviluppate.

Il bambino esplicita al lettore, attraverso un discorso scritto, le sue fantasie di controllo onnipotente, di aggressività e contagio distruttivo. Nel compito, che richiede di base uno sforzo immaginativo, queste fantasie appaiono molto vivide e solidamente strutturate. Tuttavia, nel corso di quello che sembra un flusso di coscienza, Dario parla di due errori, simili a dei lapsus inconsci, che lui stesso commette: invia per errore il virus più potente nell'antivirus della madre e le comunica per sbaglio le coordinate che lo faranno scoprire. Il testo si conclude con un invito della madre a interrompere *la carriera da inventore di virus*. Da un punto di vista simbolico ci troviamo dentro ad un'immersione nell'inconscio del bambino che introduce tra sé e le sue fantasie diversi elementi relazionali. Tra le infinite interpretazioni possibili in questo testo si sceglie di approfondire le relazioni tra il testo scritto da Dario e il contesto scolastico in cui è attivo l'intervento psicoterapico.

Questo tema viene richiesto nel contesto scolastico in uno specifico momento storico e relazionale. Durante la classe terza, l'insegnante prevalente è stata una sostituta della maestra di ruolo; come descritto nell'articolo, tra lei e Dario si è instaurato un rapporto molto conflittuale, basato per lo più su proiezioni e agiti collusivi reciproci, che, anche tramite la funzione psicologico clinica da me attivata, verso la fine dell'anno si erano ridimensionati e avevano portato il bambino a sostenere l'obbligo di stare in classe e a cogliere l'opportunità di apprendere dai suoi insegnamenti. Anche l'insegnante aveva dovuto ripensare le sue fantasie onnipotenti per cui un suo alunno doveva necessariamente rispondere al suo metodo educativo e al suo investimento affettivo adeguandosi alle sue aspettative relazionali. La docente sostituta aveva attivato durante tutto l'anno scolastico una forte funzione contenitiva (della rabbia, della modalità manipolativa del bambino di stare in relazione, dei suoi tentativi di alienarsi dal contesto) che aveva permesso a Dario di sperimentare dei confini alla sua onnipotenza, tuttavia era vissuta dal bambino come una madre totalizzante con cui non sembrava possibile sperimentare l'ambivalenza emozionale. Questa seconda funzione è stata integrata dal lavoro psicologico - clinico con un costante riconoscimento delle dinamiche emotive attive nelle relazioni scolastiche e la costruzione di setting per condividerli con la docente. Alla fine del suo mandato l'insegnante sembrava imprigionata in forti sentimenti abbandonici e, tralasciati gli obiettivi formativi conseguiti con impegno dai suoi alunni, chiedeva loro più o meno esplicitamente *una restituzione* del suo lavoro: si lasciava spesso andare

a considerazioni provocatorie del tipo “tanto ora vi dimenticherete di me”, “io non posso fare più niente per voi, chiedete aiuto alla vostra maestra titolare” connotate in maniera grossolana di invidia e gelosia. Dario era solito interloquire con l'insegnante e offrire delle interpretazioni puntuali “beh maestra, potresti sempre sposarti e fare un bambino, o almeno divertirti un po”.

Questo testo, tra le altre cose, è stato scritto nell'ambito di questo clima organizzativo e sembra esprimere il bisogno e il desiderio, di Dario di una funzione materna/contenitiva che arresti la tendenza delle sue fantasie inconse nel permeare tutto senza confini in maniera non persecutoria. Una funzione contenitiva (quindi ipoteticamente antivirale) che diventa affettivamente connotata, nel momento in cui la madre chiede al bambino di “smettere di creare virus” in virtù del rapporto che ha con lei e non di una relazione di solo potere. Possiamo ipotizzare che a questo punto del suo percorso evolutivo stia cominciando ad interiorizzare queste funzioni dato che riesce a relativizzare le sue stesse fantasie scrivendole in un testo e proponendo delle vie d'uscita davanti a delle situazioni immaginate come catastrofiche. Il testo è riportato integralmente.

Allegato 2

Premessa

Questo elaborato è stato composto dall'alunno durante la classe IV primaria. Il compito, assegnato dall'insegnante durante una verifica, richiede di produrre un testo descrittivo di un luogo della propria infanzia.

Tema: Descrivi un luogo della tua infanzia

Io sono ancora nell'infanzia, mi pare. Un luogo di cui vi voglio parlare è la mia scuola. La mia scuola si trova a T., in centro. Ha quattro piani, dove ci sono le elementari, le medie, i licei classico e scientifico e la scuola dell'infanzia. a un piano di mezzo c'è anche una Chiesa, però questo non vi deve spaventare infatti questa è una scuola religiosa. È stata costruita da S. Girolamo nel 1580 per insegnare ai bambini che non si potevano permettere, ma ora la povertà non esiste più, mi sembra. Al primo piano ci sono le classi delle elementari ma hanno un ordine che non ha senso: c'è la terza, la prima, la seconda, poi la quarta e la quinta. La mattina e all'intervallo si sentono le voci dei bambini che giocano e si divertono molto a fare confusione e i giochi più belli che sono vietati, poi c'è solo la voce delle maestre. Alle pareti ci sono i cartelloni coi disegni di noi bambini. All'ultimo piano c'è anche la mensa che puzza di mensa e al di là del muro dove nessuno può andare ci sono proprio loro: i preti. Ma stanno sempre nelle loro stanze forse perchè sono vecchi o stanchi o hanno i problemi della fede. Nella scuola i bambini sono contenti perchè si aprono al futuro. A me va bene questa scuola religiosa ma io voglio fare una scuola di scienze.

La categoria temporale *infanzia* è sufficientemente ambigua per bambini di 9 anni e Dario ne coglie subito l'aspetto contraddittorio. Diversamente dal passato però, riesce a riconoscere questo vissuto e a comunicarlo, introducendo un terzo, il testo scritto, nella relazione tra sè e l'insegnante. Dario si è angosciato moltissimo all'idea di dover recuperare e raccontare ricordi del passato. Dice di non ricordare niente della sua vita prima del suo ingresso alla scuola elementare e decide di descrivere questo luogo. Possiamo ipotizzare che piuttosto che una difficoltà a recuperare ricordi ci troviamo davanti ad una significativa difficoltà di pensare delle relazioni antecedentemente all'inizio dell'intervento di psicoterapia nel contesto scolastico. La scuola sembra aver svolto una funzione di contenitore ma anche di relazioni che, se possono essere pensate, appaiono meno minacciose, angoscienti e diventano potenzialmente fonte di sviluppo.

Si evince la capacità interiorizzata dal bambino di cercare un senso nella realtà esterna e di tollerare la possibilità di non possedere il controllo su di essa restando nel dubbio e ponendosi delle ipotesi emotivamente connotate. Rispetto a questo processo si notano delle differenze: nel primo caso da lui descritto (delle classi poste in ordine non crescente), lui è tassativo "non hanno senso", mentre nel caso dell'assenza del personale religioso dalla vita scolastica, relativizza il problema e si pone in una posizione di pensiero, di ricerca di un senso emotivamente connotato. Si nota anche il suo vissuto conflittuale verso il potere degli adulti che zittiscono l'entusiasmo e l'aggressività dei bambini, ma anche questo tema è affrontato con una vena ironica, dunque parzialmente elaborativa.

Lo scritto viene riportato integralmente.