

The Clinical psychological function in cases of home-based care for minors. Integrative school-family function

Francesca Roberti*

Abstract

In this work there is a report about home psychotherapy experience. psychoanalytically oriented. Starting with the family's request for homework-help for her daughter diagnosed , it was possible to promote an integrative function within the family, and between family and school. I want to highlight how psychoanalytic work, in response to the request for rehabilitation interventions to individuals diagnosed, when that application follows a series of failures in the rehabilitation path, is sure not ignore these failures. For this reason, i not to collude with the rehabilitative imagination where the rehabilitation fails, but i propose interventions that deal with the relationship as the place of the problem, in order to develop the potentialities of the relationship itself. The report intends to highlight how through a psychoanalytically oriented approach the psychologist's intervention can be thought out within "new settings" of the intervention, such as home-based work.

Keywords: diagnosis; integrative purpose; individual-context relationship; school; family.

* Psicologa, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica, intervento psicologico clinico e analisi della domanda. E-mail: roberti.francesca@yahoo.it

Roberti, F. (2017). La funzione psicologico clinica in casi di assistenza domiciliare rivolta a minori. Funzione integrativa scuola-famiglia [The Clinical psychological function in cases of home-based care for minors. Integrative school-family function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 69-79. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

La funzione psicologico clinica in casi di assistenza domiciliare rivolta a minori. Funzione integrativa scuola-famiglia

Francesca Roberti*

Abstract

In questo lavoro si resoconta un'esperienza di intervento domiciliare psicoanaliticamente orientato. A partire dalla richiesta di una famiglia di avere un aiuto-compiti per la propria figlia diagnosticata, è stato possibile promuovere una funzione integrativa entro la famiglia, e tra famiglia e scuola. Si vuole mettere in evidenza come il lavoro psicoanalitico, di fronte alla richiesta di interventi di riabilitazione rivolti ad individui diagnosticati, se tale domanda segue una serie di fallimenti nel percorso riabilitativo, sia di non ignorare tali fallimenti. Si tratterà per ciò di non colludere con la fantasia riabilitativa ove la riabilitazione fallisce, ma di proporre interventi che si occupano della relazione quale luogo del problema, col fine di sviluppare le potenzialità presenti nella relazione stessa. Il resoconto intende evidenziare come attraverso un approccio psicoanaliticamente orientato si renda pensabile l'intervento dello psicologo entro "nuovi setting" dell'intervento, come il lavoro domiciliare.

Parole chiave: diagnosi; funzione integrativa; relazione individuo-contesto; scuola; famiglia.

* Psicologa, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica, intervento psicologico clinico e analisi della domanda. E-mail: roberti.francesca@yahoo.it

Roberti, F. (2017). La funzione psicologico clinica in casi di assistenza domiciliare rivolta a minori. Funzione integrativa scuola-famiglia [The Clinical psychological function in cases of home-based care for minors. Integrative school-family function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 69-79. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

I nuovi lavori degli psicologi

L'esperienza clinica di cui resoconto in questo scritto si inserisce entro il dibattito scientifico che i *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Assante del Leccese et al., 2013; Bellavita, 2015; Brescia et al., 2013; Carli, 2016; Carli et al., 2015; Giuliano, 2013; Giuliano, Giovannetti & Civitillo, 2015; Marchetti, 2015; Paniccchia, 2013a) e la *Rivista di Psicologia Clinica* (Brescia et al., 2011; Giuliano & Sarubbo, 2012) stanno portando avanti da qualche anno, con l'obiettivo di categorizzare e concettualizzare i nuovi setting dell'intervento e le nuove domande rivolte alla psicologia.

Negli ultimi anni stiamo assistendo a nuove funzioni dello psicologo che, specialmente in avvio di professione, si trova impegnato entro contesti di lavoro che si occupano di offrire servizi alle nuove marginalità sociali, intese quali "... persone che, per diverse cause, si trovano escluse dal mercato del lavoro e dal consumo di servizi, con il conseguente impoverimento della propria vita culturale e sociale" (www.treccani.it.) come, anziani, famiglie a basso potere socio-economico, minori con difficoltà dell'apprendimento e disabili, nell'ottica di facilitare la loro integrazione entro contesti sociali, lavorativi e familiari.

Lavorare con la marginalità sociale sta portando a un cambiamento del setting dell'intervento, che si sposta dagli studi privati o dai servizi di psicoterapia, ai servizi nelle comunità, a quelli di assistenza domiciliare e aiuto-compiti, al lavoro di Assistente Educativo Culturale e Assistente Specialistico tra i banchi di scuola. Questi setting rappresentano nuove frontiere del lavoro psicologico clinico. Lavoro che da una parte è chiamato a ripensare le proprie categorie dell'intervento, dall'altro a offrire servizi in cui la funzione psicologica si propone di ripensare rapporti e attivare processi di scambio tra famiglia e i suoi contesti di riferimento.

Le nuove domande di intervento in molte occasioni nascono dalla richiesta di occuparsi di individui diagnosticati, che il più delle volte non sono i diretti committenti del lavoro. Le richieste che arrivano allo psicologo sono spesso calate sulla persona diagnosticata, frequentemente un minore: facilitarne la socializzazione, migliorarne il rendimento scolastico, promuoverne l'inserimento a scuola, e in generale ridurne i comportamenti problema.

Nell'approccio psicanalitico dell'analisi della domanda, a cui farò riferimento, l'intervento si fonda sull'esplorazione delle simbolizzazioni affettive agite da chi pone la domanda di intervento allo psicologo (Carli & Paniccchia, 2003). Pertanto, promuovere una competenza a non colludere con la richiesta di riabilitazione dell'individuo diagnosticato vuol dire occuparsi della relazione quale luogo del problema. A partire da quella tra chi pone la domanda e psicologo, ma poi anche la relazione tra diagnosticato, famiglia, scuola, e specialisti della diagnosi e della riabilitazione, etc. Questo col fine di sviluppare le potenzialità presenti nella relazione stessa (Carli & Paniccchia, 2016).

Nei nuovi setting dell'intervento, lo psicologo spesso lavora a partire da proposte di intervento orientate al "fare"; si pensi alla richiesta di aiuto compiti o al facilitare la socializzazione. Lo psicologo si trova così implicato entro dinamiche di rapporto in cui attivare una funzione di pensiero sulle emozioni agite entro setting di sospensione dell'azione, insieme con il cliente e soprattutto con il committente, a volte è molto difficile e talvolta non è possibile. Quando l'implicazione emozionale passa per il "fare insieme", spesso entro la quotidianità del cliente, lo psicoterapeuta spesso interviene nelle relazioni attraverso azioni in grado di ristrutturare la relazione, in modo che non si agisca in essa una dinamica collusiva che aggredisca la relazione stessa. In altri termini, propone un'alternativa a quella dinamica che genera il problema di relazione su cui si sta intervenendo. Chiamiamo questa funzione psicoterapeutica *azione interpretativa*, quale modo di procedere quando viene meno la funzione del "*pensare su*" condiviso. Entro i nuovi setting, dove lo psicologo è impegnato a trasformare le emozioni agite, spesso insite nella richiesta di correzione dei deficit individuali, in una domanda di comprensione di tali emozioni, l'obiettivo psicoterapeutico diventa facilitare processi integrativi. Ricordo che "L'analisi della domanda [...] consente di trasformare una problematica individuale [...] in una dinamica relazionale" (Carli, 2016, p. 11). La competenza in questi casi consiste nell'interpretare la dinamica collusiva che caratterizza la richiesta di intervento riorganizzandola, entro il *rapporto individuo-contesto*, in favore di quello sviluppo produttivo delle relazioni familiari, scolastiche e sociali, che Carli e Paniccchia chiamano la "competenza a colludere" (2016).

Azione interpretativa, relazione individuo-contesto, funzione integrativa, competenza a colludere sono quindi modelli di intervento psicoterapeutici, attraverso i quali è possibile supportare i clienti dell'intervento a sviluppare nuove competenze relazionali e nuove simbolizzazioni emozionali, che facilitino lo scambio tra loro e i loro contesti di appartenenza.

La cultura della diagnosi a scuola

La scuola si fa committente di molte nuove domande rivolte alla psicologia. Cerchiamo di capirne le premesse culturali. Stiamo assistendo negli ultimi anni all'aumento di alunni diagnosticati nelle scuole¹. In Italia nell'anno scolastico 2015-2016 sono circa 156.000 gli alunni con disabilità (il 3,4% del totale degli alunni), di cui più di 88.000 nella scuola primaria (pari al 3,1% del totale degli alunni; erano il 2,1% nell'anno scolastico 2001-2002) e circa 68.000 nella scuola secondaria di primo grado (il 3,9% del totale, 2,6% nel 2001-2002). I dati dimostrano che gli studenti con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento nella scuola secondaria di primo grado rappresentano il 22,1% del totale degli alunni con disabilità (Istat, 2016). Tale fenomeno incrementa la presenza nelle scuole di docenti di sostegno. Il MIUR rileva che nel 2016 sono più di 82.000, 3.000 in più rispetto all'anno accademico 2014-2015. Aumentano anche Assistenti Educativi Culturali e Assistenti Specialistici. La scuola si pone così quale agenzia chiamata a intervenire su problematiche cognitive e/o comportamentali degli studenti, al fine di garantire il diritto all'istruzione di tutti e di fornire adeguati strumenti di intervento.

Al tempo stesso, la disabilità a scuola rappresenta un "evento critico", che svela dinamiche emozionali che ne organizzano i problemi (Ceccacci & Roberti, 2016). In altri termini, svela un sistema di convivenza che fatica a occuparsi delle differenze, includendole violentemente piuttosto che integrarle. I problemi del lavoro con la disabilità, infatti, mettono in discussione la scuola come *contesto dato*, che attiva risorse e interventi occupandosi della capacità di adattamento degli alunni a un contesto scuola che non è mai chiamato in causa né messo in discussione, e valutando la qualità delle prestazioni degli stessi alunni solo entro saperi previsti, senza interlocuzione con le differenze delle loro potenzialità (Paniccchia, 2012). L'attenzione ai comportamenti individuali, visti solo nel loro scarto dalle attese (Giuliano et al., 2015), è indice di una cultura che non riconosce né valorizza le differenze. Spesso i conflitti tra scuola e famiglia, come rilevano i resoconti sugli interventi con la disabilità a scuola (Giuliano et al., 2015; Ceccacci & Roberti, 2016), parlano della violenza con la quale si cerca di assimilare gli alunni con disabilità al contesto scolastico. Se da un lato la cultura diagnostica mobilita risorse, dall'altro fatica a costruire ipotesi di sviluppo rispetto al problema dell'integrazione.

Negli ultimi anni abbiamo visto un proliferare di nuove leggi per l'integrazione della disabilità a scuola. Ma la trasformazione della legge in prassi di intervento è un processo ancora in corso. La psicologia clinica interessata ad attivare una funzione integrativa sta cercando di contribuirvi. Nei casi limite, che meno rientrano entro categorie previste, è ancora più evidente come sia difficile attivare risorse e riconoscere differenze. Sto pensando a quei casi in cui manca una diagnosi, oppure c'è ma non è sufficiente ad attivare risorse come il sostegno o l'assistenza specialistica; o a quelli dove ci sono risorse, ma non si comprende la domanda degli studenti e delle famiglie.

Ricordiamo che l'attivazione del sostegno, ad esempio, è vincolata alla richiesta della famiglia; non basta la diagnosi e una certificazione "104". Ogni anno i genitori degli alunni certificati decidono se consegnare o meno alla scuola un documento di conferma del sostegno e/o dell'assistenza. Si incontrano spesso studenti e famiglie che scelgono di non rinnovare la richiesta. Nella mia esperienza ho potuto constatare che le famiglie rinunciano a queste risorse se hanno fatto esperienza di un rapporto tra docenti di sostegno o assistenti e figli in cui non ci si integrava con la classe, ma si vivevano esperienze di isolamento e marginalità. Spesso queste famiglie, in alternativa, chiedono alla scuola strumenti didattici compensativi e i piani didattici personalizzati previsti alla nuova normativa BES (decreto ministeriale del 27 dicembre 2012). Ma se questo viene fatto in maniera discontinua, si accendono di nuovo conflitti violentissimi tra scuola e famiglia, dove ci si chiude entro reciproche posizioni di controllo e pretesa. Queste situazioni rappresentano fallimenti dell'integrazione a scuola, mettendo in luce che il solo diagnosticare, anche nel caso attivi risorse, non è sinonimo dell'occuparsi di una domanda e del promuovere percorsi di sviluppo nella scuola. Al tempo stesso sono

¹ Dati Istat del 21 dicembre 2016: "L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado" (<https://www.istat.it/it/archivio/disabili>).

quelle situazioni in cui lo psicologo è spesso chiamato dalle famiglie a lavorare entro setting domiciliari, dove la competenza psicologica consiste nello spostare l'intervento dal cambiare il comportamento del diagnosticato (impresa spesso destinata al fallimento) all'occuparsi delle relazioni che caratterizzano l'esperienza entro cui si lavora. A partire da queste premesse, proporrò un caso di intervento.

Il caso di Chiara

Resoconterò del lavoro fatto con Chiara, una giovane di 15 anni, commissionato dalla famiglia. La richiesta era che l'aiutassi a fare i compiti, andando a casa loro. Il resoconto ha l'obiettivo di individuare come tale lavoro sia diventato un intervento psicoterapeutico, che ha attenuato la violenza nelle relazioni della famiglia, attraverso il recupero di una loro domanda.

Mi contatta Anna. Ha saputo da una mia collega che mi occupo di interventi domiciliari con minori e di supporto didattico per studenti DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento). Sta cercando una persona con esperienza nel supporto scolastico e con competenze psicologiche per aiutare la figlia Chiara, una ragazza di 15 anni, a fare i compiti a casa. Chiara è al secondo anno di un Liceo di Scienze Umane; negli anni passati è stata seguita da una logopedista e da un'associazione di psicologi di impostazione cognitivo-comportamentale che organizza gruppi di studio per alunni con problemi di apprendimento. Al momento in cui la incontro, decide di interrompere i rapporti avviati in precedenza, per scegliere qualcuno che venga a casa sua e l'aiuti a fare i compiti. Dice di prendere questa decisione per la fatica del doversi recare spesso durante la settimana presso logopedista e gruppo di studio e non avere così mai tempo per lei.

Il primo incontro con la famiglia avviene presso la loro abitazione. Incontrarla nel loro salotto ha reso possibile iniziare un primo processo esplorativo sulla richiesta di intervento. Davanti una tazza di caffè la mamma inizia a raccontarmi la storia della figlia, mentre Chiara si trincerava nel silenzio di chi si lascia presentare da altri. Anna è molto attenta e puntuale nel ricostruire il processo diagnostico e i faticosi anni che la figlia ha vissuto dall'inizio della scuola elementare a oggi. Racconta di una bambina normalissima prima dell'inizio della scuola, che ha rappresentato per Chiara un vero terremoto. Le maestre dicevano a lei e al marito che la bambina era svogliata e non aveva voglia di leggere. Loro, ignari dei problemi che la figlia poteva avere a scuola, si erano trovati impreparati; così la rimproveravano spesso per la sua poca voglia di applicarsi nello studio. Tutto cambia quando, su consiglio della scuola, in seconda elementare, portano Chiara da uno psicologo esperto di infanzia, che, dopo qualche colloquio, diagnostica che ha una depressione infantile e un disturbo dell'apprendimento. Tale valutazione permetterà alla scuola di attivare un sostegno. Chiara passa dall'essere un'alunna che non ha molta voglia di leggere, a una che ha una diagnosi. Fino alla conclusione delle scuole medie, Chiara continuerà ad avere il docente di sostegno. Ma all'inizio del liceo, insieme alla famiglia, decide di non presentare la richiesta per il rinnovo. Rintraccio nel racconto di Anna che questa scelta riguarda più l'agito di un'emozione poco pensata che la verifica di un lavoro concluso con i docenti di sostegno. Penso anche all'interruzione del rapporto con logopedista e il gruppo di studio: le interruzioni dei rapporti di aiuto si moltiplicano. Cosa potrà avvenire con me?

A questo punto Chiara timidamente si fa avanti, e racconta di questa scelta come la speranza che tutto cambiasse: con un nuovo percorso di studi, in una nuova realtà scolastica. Sperava di reagire al grande isolamento vissuto con i suoi problemi di apprendimento, e di poter provare a vivere la nuova esperienza del liceo come tutti i suoi compagni di classe. A questa speranza non corrisponde la realtà. Il suo primo anno del Liceo di Scienze Umane viene raccontato dalla mamma come molto faticoso e deludente sia per lei che per la figlia. Le difficoltà di Chiara e il grande divario di competenze tra lei e i suoi compagni continuavano a essere molto evidenti e frustranti, e l'isolamento persisteva. La mamma spesso doveva andare a parlare con i professori per chiedere che alla figlia venisse riconosciuta una difficoltà dovuta alla sua storia e alla sua diagnosi, e che le garantissero gli strumenti di supporto previsti dalla normativa DSA e BES², entrando

² “La Legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano ‘l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate’. I termini individualizzata e personalizzata non sono da considerarsi sinonimi. In letteratura, la discussione in merito è molto ampia e articolata. Ai fini di questo documento, è possibile individuare alcune definizioni che, senza essere definitive, possono consentire di ragionare con un vocabolario comune. È comunque preliminarmente opportuno osservare che la Legge 170/2010 insiste più volte sul tema della didattica individualizzata e personalizzata come strumento di garanzia del diritto allo studio, con ciò lasciando intendere la centralità delle metodologie didattiche, e non solo degli strumenti compensativi e delle

spesso in conflitto con i docenti che non li applicavano. Chiara ha trascorso un anno pesantissimo. Per lo stress non ha avuto il ciclo per mesi. Ma, nonostante tutto, è arrivata alla promozione; anche se col vissuto di essere stata aiutata perché “disabile” e grazie alle pressioni della mamma, che minacciava vendetta se la figlia fosse stata bocciata.

Appena arrivata in questa famiglia, mi sono sentita immersa in un vissuto di isolamento e violenza. Da una parte c'era il profondo isolamento di Chiara, che faticava a costruire rapporti di scambio e di interesse con la scuola e i compagni, e che si viveva come “la pecora nera” sia a casa che a scuola. Dall'altra c'era Anna che si stava arrendendo nella sua lotta contro una scuola incapace di trattare le problematiche della figlia. Non ne poteva più di tutelare la figlia a qualunque costo, che non bastasse che fosse la mamma, che dovesse anche farle da tutor didattico. Al tempo stesso, mentre Anna parlava della sua stanchezza ad occuparsi in questo modo di Chiara, dell'aver perso di vista i suoi interessi, dell'aver dovuto lasciare il lavoro, della speranza di riprenderlo, Chiara diceva che nessuno meglio della mamma poteva raccontare la sua storia. Mamma e figlia sembravano non trovare via di uscita dall'essere una vittima e una salvatrice entrambe stanche e lamentose. Sembrava che tra loro ci fosse un fallimento dell'accordo collusivo condiviso fino a quel momento. Chiara chiedeva ancora un continuo supporto, Anna chiedeva più tempo per sé: quanto era valso finora era messo in discussione. Attraverso la richiesta di aiuto-compiti, Anna e Chiara parlavano di cambiamenti in corso che richiedevano un nuovo assetto emozionale, che però non erano in grado di ridefinire.

Interrogandomi sul come trattare la situazione che mi proponevano, ipotizzo che Chiara mi chiedesse di occuparmi delle sue emozioni, che forse non aveva sentito di poter portare negli interventi cui si era sottoposta sino ad allora, come l'apprendere l'utilizzo di strumenti compensativi per alunni DSA. Inoltre penso al rapporto in crisi con la mamma, fino ad allora sempre in coppia con lei nel sostenerla nel difficile incontro con la scuola, ma che ora stava dichiarando di voler recuperare propri spazi; si apriva una domanda di individuazione di desideri distinti tra mamma e figlia. Non si trattava perciò di affiancare Chiara nello studio senza pensare a quali problemi di rapporto stavano portando Chiara e Anna nell'incontro con me. C'era un conflitto in corso con la scuola, e una crisi del loro rapporto.

Propongo così che la mia funzione di aiuto-compiti includa il facilitare lo scambio tra la scuola e la famiglia. Penso anche che potrò accompagnare Chiara e la mamma nel loro occuparsi delle risorse che possono chiedere alla scuola, in modo che non continuino ad agire la loro reattività come era avvenuto quando avevano deciso di sospendere la richiesta del sostegno da un momento all'altro. A partire da queste premesse, inizio a incontrare Chiara due volte alla settimana.

Chiara si coinvolge rapidamente nel rapporto con me. Iniziamo a conoscerci facendo i compiti insieme. Se nel primo incontro si era fatta scudo della madre, nell'incontrarmi sola emergeva un gran bisogno di investire sulla nostra relazione, sia sul piano affettivo che didattico. Si diceva contenta della mia presenza. Mi sembrava che l'essere a casa sua, come lei aveva chiesto, contribuisse all'affidabilità del nostro rapporto; oltre al sentirsi riconosciuta nell'esigenza di essere aiutata nello studio, la mia presenza costante sembrava che la facesse sentire meno isolata.

misure dispensative, per il raggiungimento del successo formativo degli alunni con DSA” (*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Decreto Ministeriale 12 luglio 2011). E ancora: “Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale – alunni con disabilità / alunni senza disabilità – non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base dell'eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni. In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.” (*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>).

Chiara è in effetti una ragazza molto sola, pur andando a scuola e frequentando con passione un corso di danza. La sua difficoltà più grande è relazionarsi con i coetanei. Non ha molti amici, raramente esce di casa, preferisce trascorre le sue giornate studiando o portando a spasso il cane. La sua materia preferita è la psicologia. Mi chiede di leggere insieme; questo apre molte occasioni di confronto. Nel nostro rapporto riversa il bisogno di non sentirsi sola nell'affrontare i problemi che vive a scuola e a casa, ma anche fare i compiti con me li rende meno difficili e a volte anche piacevoli. La relazione con me, se da una parte potrebbe riproporre la fusionalità perduta con la mamma, dall'altra sembra inedita e nuova. Parliamo di cose che con la madre non condivideva. Mi parla suo metodo di studio, della sua paura di fallire, di non essere in grado di andare bene a scuola come i compagni; mi dice di invidiare le coetanee spigliate e indipendenti, di temere il giudizio dei professori e dei genitori che non vuole deludere. Mi parla del suo sentirsi sola, di come la mamma sia l'unica a conoscere bene la sua storia, di quanto abbia paura del suo allontanamento, ma anche di come pensi che questa paura sia dovuta al non sentirsi in grado di cavarsela con le sue sole forze.

Mentre Chiara mi coinvolge in questo lento recuperare pezzi della sua storia, in cui cerchiamo insieme di ricostruire nessi, sfatando il mito dell'eterna inadeguatezza come sua identità, i problemi con la scuola cominciano a farsi sentire. La mia presenza nell'aiutarla a fare i compiti non è garanzia di successo. Le difficoltà di Chiara sono molte, e come l'anno precedente i professori le cominciano a segnalare alla famiglia. Queste segnalazioni preoccupate sconfiggono alcune fantasie che avevano avviato il nostro lavoro: quella che Chiara con un aiuto nello studio a casa sarebbe riuscita a colmare tutte le sue lacune e le difficoltà; ma anche quella che non avere più rapporti con la scuola avrebbe portato ad eliminare il conflitto con essa. I genitori vengono convocati.

Gran parte del mio lavoro, fino alla fine dell'anno scolastico, consisterà nell'accompagnare la famiglia di Chiara a questo e ad altri incontri con la scuola. Ad esempio, accompagno Anna ad un appuntamento con la coordinatrice di classe. La mia presenza la aiuta a essere meno reattiva verso la professoressa che, se da una parte porta la sua impotenza di fronte alle difficoltà di Chiara, dall'altra è interessata a capire in che modo aiutarla. Vorrebbe che Chiara raggiungesse i livelli minimi di conoscenza richiesti nel secondo anno di liceo. Le difficoltà di Chiara sono sul piano lessicale, espositivo, di memoria, di calcolo; ma soprattutto è il suo stare ai margini in contesti legati alla performance che rende faticoso interagire con lei. La professoressa dice come la scuola stesse facendo dei tentativi per risolvere il mancato adeguamento delle prestazioni di Chiara. Per esempio, affiancando un Assistente Specialistico (AS) per qualche giorno alla classe, senza dire che era lì per Chiara, pensando che così lei non si sarebbe sentita sotto osservazione. Di fatto, qualche giorno prima Chiara mi aveva parlato di questa nuova figura nella classe. Aveva capito che era lì per lei, ma non aveva avuto il coraggio di chiederglielo. Dico come Chiara abbia avvertito quella presenza, e come la mancanza di una presentazione da parte dell'Assistente Specialistico l'abbia messa in difficoltà. Chiara tende a vivere tutti i rapporti come giudizi sulle sue capacità, è sempre, diffidente, guardinga. L'Assistente Specialistico "in incognito" conferma questo vissuto, mentre potrebbe essere proposto come parte dell'affidabilità e della competenza alla scuola a occuparsi di lei. Propongo perciò che l'AS incontri Chiara insieme a me. Potremo trovare un accordo di lavoro. In particolare, intendo condividere con l'AS i progressi che Chiara sta facendo con me, che non sempre corrispondono alle competenze previste dal programma, e che perciò sono invisibili per la scuola. In effetti inizio a scambiare informazioni di lavoro con l'AS. L'AS mette in campo strumenti per facilitare Chiara nel compito di grammatica italiana. Nonostante questo, il compito va male. La scuola – che per altro non considera altro se non l'adeguamento di Chiara al programma – dichiara il suo fallimento, proponendo come unica via d'uscita richiedere il sostegno.

Siamo in un momento del lavoro molto faticoso, sembrava non esserci via d'uscita. Chiara era molto affaticata da queste continue pressioni valutative e Anna minacciava nuovamente di ricorrere a vie legali. In questo grande trambusto emotivo, sentivo il rischio di agiti violenti. In famiglia si cominciava a dire che l'unica soluzione possibile fosse abbandonare la scuola. Però nel lavoro con me Chiara portava tutta la sua frustrazione, ma anche il non volersi arrendere di fronte alle continue sollecitazioni a rinunciare e ai rimandi di inadeguatezza senza scampo. Se da una parte i genitori la spronavano a lasciare la scuola come unica soluzione per interrompere le sue e le loro sofferenze, dall'altra Chiara utilizzava il rapporto con me per sostenere la sua sfida contro il sentirsi inutile e senza speranze. In questo momento così intenso, nel rapporto con me Chiara ha trovato momenti in cui sospendere gli agiti e pensare quali emozioni si stessero vivendo nel rapporto tra lei, i suoi genitori, la famiglia, la scuola. Se da una parte si sentiva senza speranze, dall'altra iniziava a riconoscere quanto la sua lotta contro quel sentimento di inutilità rappresentasse anche la risorsa che la rendeva determinata a non cedere alla sconfitta. Ci siamo anche chieste a quale sconfitta non volesse cedere. Per esempio, a non avere un futuro! Riformulare il dover essere adeguata alle attese della scuola in

come investire sul suo futuro, ha riaperto ad entrambe la possibilità di pensare quanto stava accadendo, di fare ipotesi, di immaginare un lavoro che poteva procedere.

Lavorare con Chiara a individuare una sua domanda le ha permesso di uscire dall'ansia della mera ricerca di approvazione. Chiara ha cominciato a pensare alla sua passione per la danza come una risorsa su cui investire per il futuro, ad esempio per insegnare danza ai bambini; abbiamo parlato dell'obiettivo di formarsi per aiutare ragazzi con le sue stesse difficoltà, al desiderio di conoscere meglio il territorio dove abita e scoprire se esistono associazioni o servizi che lavorano con la disabilità, con l'ottica di conoscere realtà interessanti per il suo futuro lavorativo e ampliare i suoi orizzonti. Propongo a Chiara di prendere sul serio i suoi desideri. Iniziamo a esplorare il quartiere in cui vive, provando a rintracciare l'esistenza di realtà interessanti. In parallelo cerchiamo su internet percorsi formativi più consoni alle sue capacità.

In questo investire sui desideri di Chiara, è stato possibile anche ripensare il rapporto tra Chiara e la funzione del sostegno. La scelta di non fare la richiesta del sostegno, fatta da Chiara a conclusione della scuola media, era in parte riferibile a un docente dal quale si era sentita poco pensata e tutelata; il docente prima le aveva fatto fare compiti molto facili, poi, con l'avvicinarsi dell'esame di terza media, l'aveva spronata perché si adeguasse velocemente alle conoscenze dei suoi compagni. Questo l'aveva messa in grande difficoltà. Ora nel rapporto con me stava facendo un'esperienza diversa: non le prescrivevo cosa fare, facile o difficile che fosse. Concordavo con lei obiettivi, e questi orientavano il lavoro di entrambe. Forse si poteva fare anche con l'insegnante di sostegno. D'accordo con Chiara, ricontatto scuola, comunicando l'intenzione della famiglia di richiedere il sostegno per l'anno seguente. Insieme ad Anna e Valerio, il papà di Chiara, finalmente rientrato dopo una lunga assenza per lavoro, incontriamo il Consiglio di classe. La certificazione di disabilità induce il Consiglio a riassetare il tiro sul bisogno che Chiara si adeguasse agli standard per superare l'anno. Le viene fatto un Piano Didattico Personalizzato³, con obiettivi minimi per alcune materie e la sospensione della valutazione per quelle dove aveva maggiori difficoltà. Tutti questi passaggi non sono privi di fatica, scontri e contrattazioni. L'ascia di guerra tra scuola e famiglia non era deposta, ma si poteva anche ragionare, da un lato riconoscendo il lavoro che Chiara comunque aveva fatto, dall'altro ridimensionando le attese di prestazione che perdevano di vista il rapporto con Chiara. In questo nuovo assetto Chiara riprende a investire sulla scuola, lanciandosi anche in piccole uscite con alcune compagne di classe.

Con i genitori di Chiara ci sono nel frattempo maggiori occasioni di scambio. Chiara ha molti momenti di crisi e la mia proposta di coinvolgere la famiglia e parlarne insieme è accolta. In mia presenza sembra più facile ascoltarsi, dire i propri punti di vista senza viverli minacciosamente. È una novità per questa famiglia. Anche Valerio, il papà, che fino a quel momento si era sempre tirato fuori dalle problematiche della figlia, comincia a percepire che poteva raccontare come si era sentito in tutto questo tempo di silenzio. Scoprendo di essere una risorsa, in primis per Anna, che aveva dovuto farsi carico da sola di tutto. E poi per Chiara, che impara a conoscere il papà anche attraverso i suoi limiti.

Alla fine dell'anno Chiara viene promossa. Il lavoro di orientamento ha determinato un cambio di scuola, dal Liceo di Scienze Umane a un Istituto Professionale per Servizi Socio Sanitari. Siamo andate a conoscerlo insieme, sfidando anche le sue paure di autobus e metro. Il cambio di scuola offre a Chiara una maggiore alternanza di teoria e spazi laboratoriali, e una programmazione con obiettivi minimi per il raggiungimento del diploma di Scuola Superiore, cosa non scontata nel Liceo.

Il lavoro con Chiara e la sua famiglia è ancora in corso. Il suo approccio alla scuola è ancora fortemente connotato da paure di fallimento, ma la novità è che comincia ad avere rapporti di scambio con i docenti e la sua insegnante di sostegno, riconoscendo quando può fare da sola e quando chiedere aiuto. A casa stiamo lavorando per distinguere i suoi desideri da quello che il padre e la madre scelgono per lei. Facciamo ancora i compiti insieme, condividendo la soddisfazione dei nuovi successi scolastici, e ci impegniamo affinché il nostro rapporto sia occasione per investire sul futuro. Recuperare dicibilità, attese, emozioni, desideri, credo sia stato l'obiettivo più importante del mio lavoro con Chiara e la sua famiglia. Facilitare lo scambio tra Chiara, famiglia e scuola è un prodotto di questo recupero.

³ Il Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011 e le relative Linee Guida prevedono la stesura di un PDP (Piano Didattico Personalizzato), anche detto PEP (Piano Educativo Personalizzato), per alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA). Per un maggiore approfondimento si rimanda al seguente link: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>

Conclusioni

Il lavoro presentato si inserisce nel panorama professionale dei nuovi setting dell'intervento psicoterapeutico, che vedono giovani psicologi promuovere interventi psicoanaliticamente orientati, a partire da proposte di lavoro dove il ruolo è debole (ovvero scarsamente definito da una competenza prevista), come la richiesta della famiglia di Chiara di aiuto compiti a casa, ma con una potenziale funzione "forte", ovvero di intervento psicoanalitico su relazioni problematiche. Nell'intervento si propone il modello della analisi della domanda e l'attenzione alla relazione individuo-contesto come riferimenti per sviluppare tale funzione, occupandosi psicoanaliticamente dei problemi che porta una famiglia. La famiglia di Chiara contatta lo psicologo perché aiuti la figlia a fare i compiti; il lavoro proposto coglie gli aspetti emozionali e relazionali di quella richiesta. Viene così individuato un obiettivo di integrazione nella relazione tra la scuola e la famiglia, e Chiara, Anna e Valerio vengono aiutati a riconoscere che tramite il deficit di Chiara veniva agito un conflitto nel rapporto tra loro e con la scuola, senza per altro affrontare il problema di Chiara con l'apprendimento. Per me che intervenivo, è stato importante pensare le potenzialità della mia funzione a partire dal ruolo di aiuto-compiti e non agire le fantasie collusive che accompagnavano il processo istituzionale la relazione di intervento (Paniccchia, 2013).

La disabilità a scuola è spesso occasione di accesi conflitti generati dall'ignoramento delle differenze. Tradurre l'ignoramento in parola pensata, attenuando la violenza entro le relazioni, ha portato la famiglia di Chiara a riconoscere nuovi obiettivi di scambio, in cui la scuola non era solo escludente e marginalizzante, ma anche uno strumento per investire su nuovi desideri. Il problema che la famiglia di Chiara denunciava nel rapporto con la scuola era l'assenza di obiettivi e metodi per la presa in carico della figlia diagnosticata. La mancanza del docente di sostegno nei primi due anni di liceo, conseguenza di tale conflitto, ha contribuito a creare un vissuto di impotenza e smarrimento non solo nella famiglia ma anche nella scuola, che arroccandosi nella pretesa di adeguare le competenze di Chiara al programma e al resto della classe, ha perso di vista la domanda che la ragazza stava rivolgendo alla scuola: accorgersi della sua marginalizzazione. L'intervento psicoanalitico ha sviluppato le potenzialità delle relazioni in atto, sospendendo le dinamiche collusive emarginanti e proponendone di integrative. Individuare nei rapporti "la cosa terza" (Carli & Paniccchia, 2017), come il desiderio di Chiara di studiare per diventare insegnante di danza, ha permesso connotare come luoghi di sviluppo sia la casa che la scuola.

Bibliografia

- Assante del Leccese, R., Carlino, M., Civitillo, A., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Girardi, D., ... Vernile, F. (2013). Undici esperienze di intervento con la disabilità. A scuola, nell'assistenza domiciliare, nel rapporto tra servizi e domanda. [Eleven experiences of intervention with disabilities. At school, in home care, in the relationship between services and demand]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 88-111. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Bellavita, L. (2015). L'Assistenza Educativo Culturale entro la scuola primaria: Una possibile funzione integrativa per lo sviluppo di committenza [The cultural- educational assistance within the Primary School: An integrative purpose for a prospective development of the client]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 40-49. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Brescia, F., Conti, I., De Bellonia, M., Giovannetti C., Guido, D., Izzo, P., ... Verducci, L. (2011). Il rapporto fra psicologia e scuola. Alcune ipotesi a partire da esperienze lavorative [The relationship between psychology and school. Some hypotheses from work experience]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 100-112. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Brescia, F., Carlino, M., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Giacchetti, V., Giuliano, S., ... Paniccchia, R.M. (2013). L'assistenza all'individuo o l'assistenza alla relazione individuo-contesto entro gli interventi con la disabilità [The individual care or assistance to the person environment report by the interventions

with disabilities]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 38-50. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Carli, R., (2016). I fondamenti teorici dell'intervento psicologico clinico [Theoretical foundations of clinical psychological interventio]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 4-14. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Carli, R., Carlino, M., Cristanti, P., Di Toppa, U., Di ruzza, F., Giovannetti, C., & Izzo, P., (2014). Cinque casi di assistenza domiciliare come intervento di psicoterapia psicanalitica [Five cases of home care as an intervention of psychoanalytic psychotherapy]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 18-34. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Carli, R., Dolcetti, F., Giovagnoli F., Gurrieri, R., & Paniccia, R.M. (2015). La cultura locale del Servizio di assistenza specialistica nelle scuole della Provincia di Roma [The local culture of the special assistance service in schools of the Province of Rome]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 16-32. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda [Demand Analysis]*. Bologna: Il Mulino.

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2016). I “nuovi lavori” degli psicologi e la competenza a colludere. [New psychological work” and the competence to collude]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 16-31. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2017). Il cammino delle idee. [The path of ideas]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 3-12. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

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

Giovagnoli, F., Caputo, A. & Paniccia, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

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

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

- Giuliano, S., & Sarubbo, M., (2012). Le figure di assistenza alla disabilità a scuola: la competenza psicologico clinica a leggere relazioni come alternativa al controllo e alla tolleranza [The figures support the school Disabilities: Clinical psychological skills to read relationships as an alternative to the control and tolerance]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 121-128. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Marchetti, I. (2015). Il servizio per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità: La proposta culturale della Città metropolitana di Roma Capitale. [The service for integration of students with disabilities: the policy of the Città Metropolitana di Roma Capitale]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 6-15. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Paniccia, R.M. (2012a). Psicologia clinica e disabilità. La competenza a integrare differenze [The competence to integrate differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2012b). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola. Da ruoli confusi a funzioni chiare [The Assistants for autonomy and integration for disability at school. From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2013a). Disabilità. La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi [La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 80-87. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2013b). Individuo e individualismo come categorie emozionali entro una cultura della convivenza che propone rischi di emarginazione [Individual and individualism as emotional categories within a culture of coexistence that poses risks of marginalization]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 26-38. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa. [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Sitografia

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/>

<https://www.istat.it/it/>