

Le figure di assistenza alla disabilità a scuola: la competenza psicologico clinica a leggere relazioni come alternativa al controllo e alla tolleranza.

di Sonia Giuliano*, Maria Sarubbo**

Abstract

Le recenti modifiche legislative sull'integrazione della disabilità a scuola sembrano invitare a ripensare i modelli che orientano questa area di intervento, entro cui molti giovani psicologi sono occupati, a partire da ruoli come quello di assistente specialistico o assistente educativo culturale. In questo articolo, attraverso il resoconto di un intervento di assistenza specialistica entro un istituto superiore, ci si interroga sul contributo che la psicologia clinica può dare per lo sviluppo di questo servizio. Si mettono a confronto modelli che includono la disabilità fondandosi sul controllo e la tolleranza e modelli di sviluppo del contesto. Nei primi la diversità, non riconosciuta come risorsa, va adattata al contesto; si vedrà, attraverso l'esperienza resocontata, come questo modello organizzi la domanda di intervento e contemporaneamente imponga un costo molto alto entro l'organizzazione scolastica, rendendo difficile la progettazione di futuro. Il secondo è il vertice adottato da chi interviene; entro tale modello il cliente dell'intervento è il contesto scuola e la sua competenza ad avere a che fare con la diversità: la funzione dell'assistente alla disabilità diviene quella di rendersi non più indispensabile. Come? Attraverso una serie di azioni interpretative in grado di istituire nell'organizzazione la capacità di pensare relazioni.

Parole chiave: disabilità, integrazione scolastica, psicologia clinica, assistenza specialistica, assistente educativo culturale, funzione integrativa.

Premessa

Con questo contributo intendiamo proporre alcune riflessioni sulla funzione della psicologia clinica negli interventi che riguardano la disabilità nel contesto scolastico. Ce ne occupiamo perché nella nostra esperienza la scuola è un contesto continuamente alle prese con il problema di trattare differenze in rapporto ai propri obiettivi istituzionali. Crediamo che la disabilità sia per la scuola quell'esperienza che rende più evidente questo problema.

Ce ne occupiamo anche perché ci sembra che la scuola sia stimolata, a più livelli, a ripensare questo rapporto; ad esempio attraverso le varie modifiche legislative che riguardano la disabilità a scuola¹ o

* Psicologa, specializzanda del terzo anno di corso presso la Scuola di specializzazione quadriennale in "Psicoterapia psicoanalitica. Intervento psicologico clinico e analisi della domanda" di SPS (Studio di Psicosociologia), Roma.

** Psicologa, specializzanda del secondo anno di corso presso la Scuola di specializzazione quadriennale in "Psicoterapia psicoanalitica. Intervento psicologico clinico e analisi della domanda" di SPS (Studio di Psicosociologia), Roma.

¹ Pensiamo alle "Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", pubblicate dal MIUR nel 2009, che propongono una visione della disabilità come risultato dell'interazione tra condizioni di salute e fattori contestuali, invitando l'istituzione scolastica a occuparsi di questo rapporto. Pensiamo anche alla Legge n. 170/2010, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 18 ottobre 2010, n. 244), che ridefinisce la funzione della scuola rispetto ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): scompare il riferimento alla Legge 104/1992 (Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, pubblicata in G. U. il 17 febbraio 1992, n. 39), quindi alla necessità di figure di assistenza ad personam e si introducono fondi perché la scuola si attrezzi, attraverso interventi formativi, a conoscere e a trattare con i problemi che il DSA pone. Non entriamo nel merito dei modelli della relazione che organizzano tali norme; ci limitiamo a evidenziare come queste sembrano prendere corpo dal fallimento dei modelli fondati sull'assistenzialismo che caratterizzano la storia degli interventi sulla disabilità entro il contesto scolastico.

le linee guida che supportano gli interventi di assistenza specialistica agli alunni disabili, che stanno rapidamente cambiando.

L'assistenza specialistica alla disabilità: tra funzione assistenziale e sviluppo

In Italia la diversità viene reintrodotta nei contesti sociali a partire dalla scuola²: un contesto pionieristico dentro cui si sperimenta l'esperienza dell'integrazione. Dagli anni '70 numerosi interventi legislativi cercano di regolamentare questa esperienza³. Ma come vengono vissute le prescrizioni legislative dalle scuole italiane? Con una posizione ideologica? Con frustrazione? Con la ricerca di strumenti?

E che funzione può avere la psicologia clinica, spesso chiamata dalla scuola a occuparsi di questo problema entro i più svariati ruoli?

Ci occuperemo di questo, parlando di uno degli strumenti a disposizione della scuola: il servizio di assistenza specialistica negli istituti superiori, pensato con l'obiettivo di facilitare il processo di integrazione del disabile. Utilizzeremo un caso di intervento che ha implicato una di noi entro un istituto superiore tecnico professionale della provincia di Roma (Giuliano, 2011).

A Roma e provincia l'assistenza specialistica è finanziata e regolata dal Servizio 2 "Interventi sociali" della Provincia. Le linee guida prodotte da questo servizio si sono notevolmente trasformate nelle ultime 4 edizioni⁴; sempre di più si propone l'uscita dall'isolamento comportato da azioni rivolte al solo alunno disabile e si sostiene il coinvolgimento di una rete di attori: la classe, la scuola, la famiglia, il territorio. Si dice anche che l'assistenza non è intervento assistenziale⁵; al contrario è intervento che stimola e produce cambiamenti nella scuola rispetto alla possibilità di trattare con la disabilità.

Ecco un punto su cui ci interroghiamo: è possibile che l'assistenza specialistica miri, nel suo intervento a diventare *non indispensabile*? In altre parole, che punti a potenziare le competenze e le risorse della scuola nell'avere a che fare con la disabilità. Come? Che strumenti ha la psicologia clinica a riguardo?

La scuola può interagire con la disabilità subendola, trattando l'integrazione come un diritto o un dovere; oppure utilizzandola come stimolo per ripensarsi.

Pensiamo che si situi qui la competenza psicologica che sempre di più si sta occupando di dare senso al rapporto tra disabilità e istituzione scolastica.

A due condizioni:

- Che si riconosca la complessità di quei ruoli entro i quali lo psicologo viene convocato dalla scuola a occuparsi di questi problemi. Pensiamo all'Assistente Educativo Culturale e all'Assistente Specialistico. Il senso comune li relega a una indefinita e aspecifica funzione assistenziale, caratterizzata da attitudini invece che da competenze. Lo psicologo che aderisce a questa fantasia neutralizza la sua competenza (Brescia, Conti, De Bellonia, Giovannetti, Guido, & Izzo, et al. 2011). Pensiamo di contro che la confusione che aleggia intorno a tali figure professionali, sia sintomatica della complessità che caratterizza le questioni rispetto a cui sono chiamate a intervenire.

- Che lo psicologo abbia modelli e strumenti per trattare con la domanda di funzioni sostitutive che spesso caratterizzano il rapporto tra scuola e figure di assistenza alla disabilità⁶. Un rischio insito nell'adesione acritica

² Siamo negli anni '70 e la discussione sull'abolizione delle classi differenziali e la sua attuazione precede di alcuni anni la chiusura dei manicomi (Civitillo, De Bellonia, Gasparri, Giacchetti, Giovannetti, Giuliano, et al. 2012); Per una riflessione sui modelli che animarono la ventata di riforme che caratterizzò quegli anni rimandiamo a Carli & Paniccia, 2012.

³ Per una disamina critica della normativa Italiana sull'integrazione scolastica dei disabili vedi Langher & Ricci, 2010.

⁴ Per approfondimenti rimandiamo alle: "Linee di indirizzo per il servizio di assistenza specialistica negli Istituti di Istruzione Superiore, anno scolastico 2012-2013. Provincia di Roma (2012)"; "Linee di indirizzo per il servizio di assistenza specialistica in favore degli studenti con disabilità, anno scolastico 2011-2012. Provincia di Roma (2011)"; "Linee Guida per l'integrazione scolastica in favore degli alunni con disabilità, anno scolastico 2010-2011. Provincia di Roma (2010)"; "Linee di indirizzo per la realizzazione dell'integrazione scolastica in favore degli alunni con disabilità, anno scolastico 2009-2010. Provincia di Roma (2009)".

⁵ "Linee di indirizzo per il servizio di assistenza specialistica negli Istituti di Istruzione Superiore, anno scolastico 2012-2013" (Provincia di Roma, 2012, p. 4).

⁶ Per una trattazione dei costrutti di "funzione sostitutiva" e "funzione integrativa" in rapporto alla disabilità rimandiamo al lavoro di Paniccia (2012) pubblicato su questo stesso numero della Rivista di Psicologia Clinica.

a tale domanda è quello di bruciare l'intervento entro il *corto circuito* della funzione sostitutiva: in questo assetto l'azione sostitutiva perde la caratteristica di essere qualificata da una tecnica, per diventare sic et simpliciter sostitutiva degli agiti che caratterizzano la cultura del contesto. Un'alternativa è utilizzare tale domanda per leggere e rendere trattabile la dinamica collusiva (Carli & Paniccia, 2004) che organizza il rapporto tra scuola e disabilità.

Tratteremo queste premesse concettuali resocontando un intervento che ha coinvolto una di noi (da questo momento "la psicologa") entro il ruolo di Assistente Specialistico in una scuola superiore della provincia di Roma. Si tratta di un istituto tecnico professionale con quattro indirizzi di specializzazione (tecnica turistica, grafico pubblicitario, moda, alberghiero) e circa 700 studenti iscritti. Di questi, circa 50 sono stati certificati come portatori di una qualche disabilità. In relazione a questo dato, la scuola da cinque anni propone progetti di assistenza specialistica, avvalendosi, senza l'intermediazione di cooperative, dei fondi messi a disposizione dalla Pubblica Amministrazione. Nel 2011 la scuola emana un bando per il "reclutamento" di esperti esterni da coinvolgere nel progetto dell'anno scolastico 2011/12. Si domandano tre tipi di figure professionali: psicoterapeuti, psicologi, educatori professionali. Il rapporto di lavoro che resocontiamo inizia con la risposta della psicologa a questo bando.

Il momento istituyente. Uscire dall'implicito

All'inizio dell'anno scolastico la psicologa viene contattata telefonicamente dall'insegnante di sostegno, coordinatore del progetto, il quale la informa che il suo curriculum è stato selezionato e la invita a presentarsi l'indomani. Invece dell'atteso colloquio di conoscenza reciproca si ritrova in un gruppo di selezionati (quasi tutti psicologi), con il coordinatore che parla a lungo di quanto il loro progetto sull'integrazione dei disabili punti sulla qualità, attraverso figure altamente qualificate. Non fa parola, però, dei suoi contenuti, delle sue finalità, dei modi in cui si è organizzato nella scuola negli anni precedenti.

Di quale progetto si sta parlando? La psicologa chiede di capire meglio di che si tratta, quali obiettivi e quali modalità di lavoro si pensano, quale funzione ci si aspetta dalla psicologia. Il coordinatore si mostra interessato a discutere su queste domande. Accenna alle linee guida della Provincia: sente che stanno cambiando, mentre la scuola difficilmente cambia; aggiunge che non sono ancora organizzati per l'affidamento dei casi.

Le domande della psicologa sembrano un intervento utile a uscire dall'implicito che, quando si ha a che fare con le parole assistenza e disabilità, si sappia già cosa si deve fare. E' una *azione interpretativa* che consente di chiamare in causa gli obiettivi di un intervento.

Intendiamo, per azione interpretativa, un'azione che ha il potere di ristrutturare il setting della relazione tra il clinico e il suo cliente, fornendo indizi sulla dinamica collusiva in atto laddove non si presentano le condizioni per istituire pensiero sulle emozioni (Carli R., & Paniccia R.M., 1984). Nel caso resocontato, tra la psicologa, i suoi committenti e i suoi clienti, non vi è accordo, almeno all'inizio, su questa funzione dell'intervento: le azioni interpretative diventano in questa circostanza lo strumento principe per interrompere agiti e introdurre pensiero su di essi.

In questo caso l'azione interpretativa del domandare sembra produrre uno spostamento da un rapporto di cooptazione fondato sul prestigio, così come era sembrato nelle prime battute, a un rapporto di consulenza rispetto a dei problemi. Ricordare obiettivi produce una focalizzazione su mandato e clienti dell'intervento, offrendo un'alternativa alla fantasia che il prestigio (ricordiamo che si sta parlando di ruoli con basso potere) risolve i problemi sollevati dalla cultura dell'assistenza senza prodotti.

Rispetto a tali criticità la psicologa condivide l'ipotesi che gli assistenti possano essere utili nel capire qualcosa di più della cultura della scuola riguardo all'integrazione della disabilità, quindi nel tradurre in strategie di intervento queste linee guida in cambiamento.

Di risposta il coordinatore le affida subito due casi che sente difficili: uno di questi è il caso di Driss; ne parleremo nei prossimi paragrafi.

Qui ci interessa sottolineare che la risposta del coordinatore, con la segnalazione dei due *casi difficili*, sembra parlare di una fiducia nella possibilità di occuparsi di quei casi entro cui più visibilmente fallisce la cultura con la quale la scuola si rapporta alla disabilità. Pensiamo questa fiducia come primo prodotto del rapporto di committenza: ipotizziamo che sia in rapporto all'interesse della psicologa a

recuperare gli obiettivi dell'intervento di assistenza specialistica; dentro questo rapporto "interessato" sembra diventare possibile riesplorare il rapporto tra obiettivi del progetto di assistenza specialistica, mandato proposto dall'ente finanziatore, cultura locale (Carli & Paniccia, 2002) del contesto scolastico.

La diversità da addomesticare

Driss ha 20 anni, è ancora seguito dal servizio materno infantile dell'ASL di zona, è arrivato in Italia dalla Romania sette anni fa, dopo un lungo periodo passato lontano dai genitori che si erano trasferiti alcuni anni prima per lavoro. Primo di cinque figli, unico maschio, con una diagnosi di ritardo lieve, arrivato in Italia ha fatto le scuole medie ed è poi stato iscritto in questo istituto. Oggi frequenta il IV anno della sezione specializzata in tecniche turistiche.

Durante la prima settimana di lavoro, la psicologa incontra i docenti della classe di Driss per capire qualcosa di più di questo *caso difficile*. Nei loro racconti Driss è stato un angelo (cioè non ha dato fastidio a nessuno) fino a 2 anni fa, poi "ha dato di matto". Questo gli ha procurato una seconda diagnosi: disturbo dell'umore. Driss prende delle medicine e tutti sostengono che non è ancora stato individuato il dosaggio giusto: a questo sarebbe dovuta la sua discontinuità, fatta di una imprevedibile alternanza tra atteggiamenti di ritiro e comportamenti esuberanti che rendono difficile lo svolgimento delle lezioni.

Colpisce come la rappresentazione del problema sia fortemente condivisa: parlare di Driss vuol dire parlare di alti e bassi di cui le medicine sono responsabili; Driss, nei racconti dei docenti, diventa la medicina che prende.

Sembra che si trovi un'alternativa a questo piano del discorso quando la psicologa chiede come mai Driss sia stato inserito in questa specializzazione (tecnica turistica) piuttosto che in un'altra. Nessuno sa, qualcuno dice che una sezione valeva l'altra, qualcun altro si lascia disorientare da questa domanda in misura sufficiente da far pensare che ci sia uno spazio di lavoro entro la scuola.

Domandare assume nuovamente la funzione di azione interpretativa: interrompe il processo rituale della lamentela che sembra originare dall'assenza di un terzo tra la scuola e Driss. Ricordare l'indirizzo scolastico chiama in causa gli obiettivi del percorso formativo, introducendo quel terzo assente che consente di dialogare con la domanda di realtà: il futuro di Driss.

L'insegnante di sostegno che segue Driss da 4 anni, si dice molto frustrata nel rapporto con lui. A causa delle difficoltà incontrate negli anni precedenti, quest'anno ha pensato per lui una programmazione differenziata: per 6 ore Driss esce con lei dalla classe per andare a fare Italiano, Matematica, Francese, Inglese, Tedesco! Come mai? Perché lei è laureata in lingue e perché uscire fuori dalla classe è l'unico modo perché Driss impari qualcosa. Ancora, l'insegnante ha pensato di aggiungere ore di educazione fisica al suo programma scolastico, perché in questo modo, in sua assenza, gli insegnanti non hanno da preoccuparsene e lui può sfogarsi. Si aspetta dalla psicologa che continui il lavoro con le schede da terza elementare che lei propone a Driss. Ecco un esempio di domanda di funzione sostituiva che dichiara l'impensabilità della frustrazione dell'insegnante, vincolando la psicologa a un'imitazione degli agiti che finora hanno caratterizzato il suo rapporto con l'alunno disabile.

La psicologa rimanda a un momento successivo l'interlocuzione con l'insegnante di sostegno circa il modo in cui potrà essere utile, anche rispetto ai problemi che la fanno sentire frustrata. Crede sia utile, prima di progettare per Driss, conoscerlo. In tal modo riporta al centro i due aspetti con cui l'insegnante sembra non riuscire a interloquire: la sua frustrazione e Driss.

Contestualmente a questa ondata di confessioni e proposte, l'insegnante di sostegno presenta Driss alla psicologa; questi la accoglie, invece che con le solite banalità di rito, dicendole che nel suo paese c'era stata la *dittatura*. L'insegnante commenta che la dittatura in Romania è una delle fisse di Driss, una stranezza prevista: lo dice in continuazione. La psicologa propone all'insegnante che però, ora, lo sta dicendo a loro: potrebbe avere un senso come "accoglienza" nei confronti di chi si occuperà di lui.

La competenza psicologica consente di trasformare una stereotipia in una preziosa comunicazione. In questo modo introduce due novità: rende Driss un soggetto attivo nella comunicazione e rende visibile una dimensione simbolica, spesso assente nei sistemi relazionali intorno alla disabilità (Montobbio &

Lepri, 2000), nel rapporto tra Driss e i suoi interlocutori a scuola. Fornisce inoltre alla psicologa ancoraggi importanti per fondare la relazione con lui.

Al suo ingresso in classe la prima cosa che la psicologa fa è non sedersi accanto a Driss, nel posto, al primo banco, che era sempre stato riservato all'assistente. Non ha alcuna voglia di diventare il suo ennesimo dittatore e un'alternativa che trova è chiedergli, alla fine dell'ora, se la lezione gli è piaciuta. La consuetudine dell'assistente che siede accanto all'alunno disabile rimanda a rapporti fondati sul controllo e istituisce una differenza rispetto a tutti gli altri alunni della classe. Dà vita alla fantasia di una diade come corpo a se stante, costruendo un paradosso: includere il disabile, comporta la sua esclusione. La psicologa, con la sua azione, opera una ristrutturazione di campo: rompe l'assetto fondato sull'isolamento della coppia assistente – disabile e introduce una nuova dimensione utile a fondare rapporti di scambio: i desideri, le motivazioni, i vissuti di Driss.

Nonostante questo, la conoscenza con Driss non è affatto facile. La psicologa sperimenta i suoi passaggi, spesso nell'arco di pochi minuti, da un atteggiamento di rassegnata obbedienza a uno di trasgressione, provocazione, ribellione. Driss non guarda mai il suo interlocutore; la sensazione che dà, voltandosi dall'altra parte ogni volta che qualcuno si rivolge a lui, è di essere irraggiungibile. Parla poco, pochissimo e lo fa attraverso formule che rappresentano una sorta di passepartout che spesso sembrano avere la funzione di liquidare l'interlocutore; o meglio, ciò che si guadagna con queste formule è un interlocutore liquidante, che non fa più alcun caso al significato di ciò che dice.

In effetti l'assenza di continuità sembra anche il modo in cui, chi vi ha a che fare, si relaziona con lui: senza progetti. Pare che da Driss non ci si aspetti nulla. L'assenza di progetti, insieme alla difficoltà a dare senso alle modalità relazionali di Driss, sembrano azzerare la dimensione temporale⁷, organizzando nella scuola due posizioni, due soli modi possibili per avere a che fare con Driss, entro i quali la psicologa viene convocata.

Il primo è *controllare, tenere a bada*. Ad esempio, l'insegnante di sostegno dice che il modo che ha trovato per farlo stare buono è minacciarlo di chiamare suo padre. Questo modo funziona, secondo l'insegnante, perché il ragazzo, per dieci minuti, la smette. E poi?⁸

Il secondo è *tollerare, accettare, sopportare*. Ad esempio, quando la psicologa chiede all'insegnante di Italiano cosa ne pensa del rapporto tra Driss e le sue compagne di classe⁹, questa le dice che secondo lei non c'è nessun problema, le ragazze capiscono che Driss è malato e sono molto tolleranti nei confronti delle sue stranezze. In effetti è vero. Nel senso che non lo cacciano dalla classe. Ma la domanda è: chi lavorerebbe mai con qualcuno che tollera?¹⁰

Di seguito vi proporremo alcuni eventi critici che hanno rappresentato la possibilità del rapporto di consulenza di evolvere rispetto a queste due posizioni.

Dare senso come alternativa al controllo

Prima della pausa natalizia Driss “da di matto”. Nell'ora di ricreazione provoca Roberto, un compagno, spingendolo e dicendogli che vuole fare a botte; quello lo ferma invece di reagire, poi corre dagli insegnanti a denunciare il fatto. Neanche a dirlo, vanno in cerca della psicologa per tutta la scuola.

⁷ Casini parla di “tempo congelato” (Casini, 2010) in riferimento all'assetto collusivo delle famiglie con figli disabili al termine della scuola superiore. Vorremmo sottolineare che qui il “tempo congelato” è *nella* scuola, in rapporto al suo autoriferimento. Intendiamo riferirci alla pervicacia con cui tenta di perseguire il suo mandato all'istruzione, annullando il tempo, quindi i limiti e le risorse, laddove questo mandato fallisce.

⁸ Con questa domanda non ci riferiamo solo al futuro di Driss, ma pensiamo anche all'angoscia che immobilizza l'insegnante in un copione che si ripete, identico, ogni giorno.

⁹ In classe, a parte Driss, sono tutte alunne. Così come sono donne tutte le insegnanti di sostegno e le assistenti che si sono succedute nel lavoro con lui. Ci sarebbe da chiedersi quanto questo dato sia in rapporto con la fantasia che Driss sia a scuola per essere accaduto.

¹⁰ Vedi il modo in cui Carli definisce la tolleranza, riflettendo sulla strategia inglese di trattare la convivenza tra comunità di diversa cultura: “Ciascuno è padrone in casa sua, ma deve esserci una garanzia delle regole condominiali.” (2006, p. 119). Un assetto che sembra preservare dai rapporti di scambio invece che promuoverli. Qui il condominio è la classe; un condominio con due appartamenti: gli insegnanti con gli studenti normodotati da una parte, l'assistente con il disabile dall'altra.

L'idea è che lei sia responsabile dell'accaduto in quanto *non controllante*, quindi *assente*. La psicologa parla con alcuni insegnanti e con Roberto. Questi pensano che Driss stia peggiorando e che è probabile che siano i farmaci. La psicologa dice loro che in tal caso non si potrebbe fare nulla, visto che la scuola non somministra farmaci e la questione è già stata posta alla ASL che segue il caso. Forse si potrebbe usare un guinzaglio, ma se si sta ancora parlando è perché interessa a tutti costruire altre strade.

La psicologa chiede a Roberto cosa farebbe nel caso venisse aggredito da un compagno con cui di solito va d'accordo; lui dice che gli chiederebbe spiegazioni. Bene, si può fare. Driss ha bisogno di riscontri dai suoi coetanei, li cerca, anche in modo violento, per esempio prima di lasciarli per due settimane di vacanza.

Ricordiamo che la psicologa avrebbe potuto seguire la strada del richiamare Driss alle regole o del chiedere a Roberto comprensione per via dei problemi di Driss. La scelta del riportare l'accaduto nel rapporto tra Driss e Roberto suggerisce la possibilità di un dialogo tra i due. Un'operazione, questa, che contrasta con l'attitudine a espellere chi viene considerato estraneo, al quale non si pensa di poter dare riscontri, tanto meno ci si aspetta che li dia. Quella tendenza a negare l'estraneità nei rapporti sociali, che porta a "riconduurre ogni relazione entro lo schema amico-nemico" (Carli & Panizza, 2001, p. 51). La rottura di questa consuetudine all'espulsione dell'estraneo diventa utile anche per Driss, che non tenterà più di picchiare i suoi compagni, ma proverà ad avvicinarli chiedendo loro: "come stai?"

A facilitare questa operazione è l'introduzione della dimensione simbolica: permettendo a Roberto e agli insegnanti di richiamare alla mente altre circostanze che potevano dare senso all'avvenimento, lo rendono trattabile. Ad esempio, viene in mente che poco prima, in classe, nell'ora di psicologia, si era fatto un test che classificava gli studenti in sottomessi o dominatori; forse ci si era dimenticati di una terza possibilità.

Riconoscere risorse come alternativa alla tolleranza

Nel primo mese di lavoro la psicologa tenta di trovare un'alternativa al posto vuoto accanto a Driss invitando le compagne a occuparlo. Si guadagna da una parte alcuni rifiuti; dall'altra, il riuscire a stare vicino a Driss di alcune delle sue compagne sembra un'ennesima prova di tolleranza.

Allora tenta altre strade. Una è quella di interessarsi, lei per prima, alle risorse che Driss ha, a ciò che gli piace, ai suoi desideri. Questo le consente di riparlare con i docenti, riorganizzando la rappresentazione del programma individualizzato di Driss. Per esempio proponendo lo studio delle lingue straniere, non come scontata conseguenza della formazione dell'insegnante di sostegno, ma come valorizzazione delle competenze di Driss (che per esempio ha imparato l'Italiano in poco tempo nonostante il ritardo) e del suo desiderio di viaggiare. Oppure rivalutando le ore supplementari di Educazione Fisica, che più che rappresentare uno "sfogo", potevano puntare sulla passione di Driss per lo sport e sull'utilità per lui del lavoro di squadra: Driss è bravo a pallavolo e a calcio; soprattutto, durante le partite si sente desiderato dai suoi coetanei che, vedendolo come una risorsa, lo aiutano spesso in modo molto efficace a comprendere il senso delle regole del gioco.

Una seconda strada la organizza costruendo con Driss piccoli progetti di lavoro che si agganciano agli argomenti di lezione condivisi con la classe da una parte, e ai suoi interessi dall'altra. Questo ha voluto dire vedere interessi invece che fisse e ha prodotto un rapporto, tra la psicologa e Driss, divertente!

Non è stato facile rendere condivisibile questa esperienza di divertimento. Paradossalmente si è dovuto spesso lavorare con Driss fuori dalla classe, nell'idea di restituire poi qualcosa al gruppo dei compagni e agli insegnanti. Ma queste restituzioni hanno destato la curiosità delle compagne di Driss che si sono spontaneamente coinvolte nei suoi lavori, per esempio partecipando ad alcune ricerche che Driss stava portando avanti. Parallelamente questa strategia ha consentito di riparlare nel corso dell'anno con alcuni docenti delle difficoltà e dei fallimenti che a volte si incontrano quando si guarda ciascuno studente come una tabula rasa da confrontare con un programma.

A conclusione dell'anno è stato possibile anche organizzare con alcuni docenti dei lavori di gruppo su argomenti specifici partendo dalle esperienze fatte con Driss. Ancora oggi questi lavori sono percepiti come un'eccezione. Ma crediamo abbiano sollevato nella scuola una domanda: ci si può occupare della disabilità prescindendo da un pensiero sui modi che la scuola ha di rapportarsi alle diversità in generale?

Conclusioni

Ci siamo soffermate su questi episodi dell'intervento perché pensiamo che siano stati fondamentali per istituire la possibilità di una cultura che, rispetto alla disabilità, trovasse alternative al controllo o alla tolleranza. Ci sembra che tali modalità di rapporto siano l'esito di quella cultura dell'inclusione che non ha interesse a conoscere diversità, interagendovi; piuttosto, entro la retorica dell'inclusione, la diversità può solo essere espulsa attraverso un quasi sempre fallimentare tentativo di addomesticamento.

Potremmo dire che il dare senso alle modalità relazionali di Driss, fornendo alternative alla spiegazione delle medicine, è stata una premessa senza la quale sarebbe stato molto difficile non rimanere entro la cultura dell'inclusione. Una premessa che ha avuto bisogno di essere continuamente ricontrattata con i vari interlocutori nel corso dell'anno scolastico, ma che sembra sia stata accolta, lavorata.

Crediamo che sia stato fondamentale a tal proposito vedere potenziali domande di sviluppo in tutte quelle difficoltà, frustrazioni, dubbi e a volte idee che a scuola si producono nel rapporto con la disabilità. Un aggancio forte è stato chiedersi insieme con la scuola, quale fosse il costo del controllare/tollerare la diversità. Ad esempio, quanta frustrazione produce nella scuola organizzare e tenere rapporti dimenticandosi del futuro degli studenti, smettendo di progettare e preferendo adempiere. Quanto costa vedere le famiglie dei disabili come nemiche, assenti, disinteressate, deleganti, come nel caso di Driss?

Nel caso resocontato, l'intervento ha prodotto il riconoscimento di risorse e quindi la possibilità di riprogettare futuro, non solo per Driss. Ad esempio, in fase di monitoraggio dell'intervento, la psicologa ha proposto ai docenti e al coordinamento dell'assistenza, un progetto di stage interno alla scuola, finalizzato alla valorizzazione della biblioteca scolastica, che potesse coinvolgere un gruppo di ragazzi, disabili e non. Questa proposta è stata lavorata e inserita tra le attività laboratoriali del successivo anno scolastico e ha attivato anche l'ipotesi che Driss fosse in grado di svolgere un percorso di alternanza scuola lavoro. Ad oggi con la scuola, ci si chiede se il futuro di Driss possa essere un buon terreno per riparlare con la sua famiglia, per riorganizzare rapporti con la Asl di riferimento, per costruire ponti con il territorio.

Bibliografia

Brescia, F., Conti, I., De Bellonia, M., Giovannetti, C., Guido, D., Izzo, P., et al. (2011). Il rapporto fra psicologia e scuola. Alcune ipotesi a partire da esperienze lavorative. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 100-101.

Carli, R., (2006). Editoriale. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2 – 3, 118-120

Carli R., & Paniccia R. M. (1984). Per una teoria del cambiamento sociale: lo "spazio anzi"; in: Lo Verso G., Venza G., *Cultura e tecniche di gruppo nel lavoro clinico e sociale in psicologia*. Roma: Bulzoni.

Carli, R., & Paniccia, R. M. (2001). *Culture giovanili. Proposte per un intervento psicologico nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R., & Paniccia, R. M. (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R., & Paniccia, R. M. (2004). *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino

Carli, R., & Paniccia, R. M., (2011) *La cultura dei servizi di salute mentale in Italia. Dai malati psichiatrici alla nuova utenza: l'evoluzione della domanda di aiuto e delle dinamiche di rapporto*. Milano: Franco Angeli.

Casini, C. (2010). Lo scudo di Perseo: complessità e nodi del passaggio adolescenziale nelle famiglie con figli con disabilità intellettiva, *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 115-121

Civitillo, A., De Bellonia, M., Gasparri, C., Giacchetti, V., Giovannetti, C., Giuliano, et al. (2012). *La malattia mentale: occuparsene senza mandato*. Unpublished Manuscript.

Giuliano, S., (2011), *Dallo straniero da colonizzare al desiderio come risorsa per progettare. La domanda di una scuola superiore di trattare con al diversità*. Unpublished Manuscript.

Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere: La condizione adulta del disabile mentale*. Pisa: Del Cerro.

Langher, V., Ricci, M. E., & Diamanti, S. (2010). La normativa sull'integrazione scolastica dei disabili tra colpa e pretesa. Una ricerca sul fallimento collusivo nel rapporto tra insegnanti e genitori di alunni disabili. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 118-132

Paniccia, R. M. (2012). Psicologia clinica e disabilità. La competenza a integrare differenze. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110.