**20.02.2018**

**UN LAVORO DI SOSTEGNO SCOLASTICO PENSATO COME LAVORO PSICOLOGICO CLINICO**

**Eliana Violi – Gruppo I**

Con questo resoconto vorrei provare a verificare il processo di un lavoro entro la funzione di sostegno scolastico, iniziato due mesi fa. Sento che i prodotti che riconosco in questa esperienza sono fortemente connessi al rapporto formativo con la Scuola SPS, ai modelli di intervento e alle culture professionali che dentro la Scuola stiamo costruendo.

A fine dicembre mi telefona il signor P, padre di Arianna, 13 anni, terza media. Ha avuto il mio contatto da una famiglia con cui avevo lavorato recentemente per due incontri. Durante la prima telefonata il signor P mi dice che Arianna prova un senso di demotivazione nei confronti dello studio, mi parla di insicurezza e poca fiducia in sé. Mi dice che Arianna ha due sorelle che sono molto brave a scuola. Mi racconta di una condizione che organizza fortemente la loro vita familiare: genitori e tre figlie abitano in un paese a circa 30 chilometri da Roma, ma la vita settimanale di tutti si svolge a Roma, avendo come luogo di riferimento la casa dei nonni materni, suoi suoceri, dove si svolgerà anche il nostro lavoro. Il signor P mi chiama “professoressa”. Gli dico che non sono un’insegnante ma una psicologa e lui mi chiede se mi occupo della parte didattica, cioè dei compiti scolastici, perché la richiesta sarebbe di una persona che possa aiutare Arianna nei compiti, a partire dai problemi citati. Io gli rispondo di sì e gli propongo di incontrarci per conoscerci. Riporto questo passaggio, perché lo trovo significativo rispetto al processo di costruzione di un servizio che mi sembra di stare attraversando in questo momento del mio percorso professionale e formativo. Ho avuto diverse esperienze di lavoro come sostegno scolastico e, nonostante riconoscessi l’utilità di competenze psicologico cliniche, le ho spesso vissute come accessorie, come un valore aggiunto – o sottratto - piuttosto che come organizzanti i miei interventi e la mia offerta di lavoro. Ho occasione di ripensare questo vissuto quando il signor P mi chiama “professoressa”. Ripenso alle esperienze precedenti, nelle quali ho agito fantasie persecutorie e perseguitanti nei confronti della funzione psicologica nel lavoro di sostegno scolastico, non presentandomi come psicologa, evitando di dirlo nel corso del lavoro o “confessandolo” quando costretta. Il mio lavoro è rimasto spesso nell’ambiguità e risultava difficile costruire obiettivi altri dal vissuto di “fare i compiti”. Pensare queste fantasie onnipotenti mi aiuta a recuperare potere, a vedere le conoscenze che ho acquisito svolgendo questa funzione negli anni, a riconoscere un desiderio di sviluppo. Vedo, nell’incontro tra me e questa famiglia, un’occasione per presentare un’offerta di lavoro fondata su un metodo psicologico clinico e mi sorprendo molto nel cogliere che le categorie che utilizzo li interessano, sembro intercettare alcuni dei problemi che vivono in rapporto all’esperienza scolastica. Incontro Arianna e i suoi genitori all’inizio di gennaio. I genitori mi parlano di un’insicurezza di Arianna nel rapporto con gli insegnanti, che lamentano una sua insufficienza nell’esposizione orale. Dicono che lei vive con ansietà i momenti di valutazione e per questo rende meno di quanto sappia. Chiediamo ad Arianna cosa ne pensi, lei sembra riconoscersi nella descrizione dei genitori, non aggiunge altro. Io le chiedo quali materie le piacciono, lei mi risponde: “nessuna”, che per lei “è uguale”. Mentre mi chiedo di quale problema mi stiano parlando, dico loro che nel corso delle mie esperienze ho capito che i problemi nello studio possono essere affrontati soltanto tenendo a mente le relazioni entro cui hanno luogo, a cominciare dal rapporto con la scuola. Che insieme potremmo occuparci dei compiti tenendo a mente questo criterio e che, conoscendoci, possiamo costruire obiettivi di lavoro. Il primo che mi viene in mente e che propongo loro è che insieme potremmo scoprire che cosa le piace studiare, che potremmo considerare di utilizzare delle strategie che ci aiutino a divertirci a fare i compiti. Propongo loro che la dimensione di obbligo che evocano i compiti, spesso saturi la possibilità di sperimentare piacere e sviluppare un desiderio esplorativo nei confronti di ciò che si studia. I tre sembrano condividere a sufficienza questa proposta e io capisco che dichiararmi nella relazione può aiutarci a fare delle cose insieme.

Durante le prime settimane di lavoro io e Arianna ci conosciamo dedicandoci ai compiti, in particolare letteratura italiana e storia. Il metodo che le propongo non è di leggere e ripetere, ma di leggere e pensare. Il lavoro insieme è piacevole per entrambe e ce lo diciamo. All’inizio di ogni incontro Arianna mi racconta la sua giornata scolastica, tendenzialmente costellata da sentimenti di frustrazione e di rabbia nei confronti della professoressa di italiano, storia e geografia. Dice che ce l’ha con lei, che la mortifica davanti agli altri. Questo sentimento la porta, dice lei, a bloccarsi. Quando impostiamo il lavoro all’inizio di ogni incontro, Arianna ha sempre poco chiare quali siano le richieste dell’insegnante rispetto ai compiti che assegna. Lei scrive i compiti sotto dettatura ma non si preoccupa di capire cosa chiede l’insegnante. Questi eventi mi aiutano a capire che il piacere che sperimentiamo nel lavoro insieme può essere un prodotto soltanto se recupero i contesti entro cui il mio intervento ha luogo: la famiglia e la scuola. Tengo presente che il mio lavoro è utile se, ad esempio, le competenze che Arianna si riconosce nel nostro rapporto, può spenderle nel suo rapporto di domanda con la scuola. Le domando come mai non chieda spiegazioni quando sente di non capire, lei mi risponde che se lo facesse, l’insegnante si arrabbierebbe. A questa affermazione mi arrabbio io e inizialmente la prendo per fatto. Dico: “come può l’insegnante arrabbiarsi di fronte a qualcuno che le chiede di fare il suo lavoro?”. Poi, fortunatamente, entrano in mio soccorso i vissuti e, ipotizzando che l’insegnante agisca aggressivamente perché si sente ignorata, propongo ad Arianna di trovare insieme delle modalità competenti con cui chiedere spiegazioni. Dire “non ho capito” è molto diverso dal dire, ad esempio, “io ho capito così, è giusto?”. Nel secondo caso c’è un altro e insieme un prodotto: capire meglio, apprendere qualcosa. Dopo qualche giorno, Arianna mi dice di aver fatto “quella cosa di chiedere spiegazioni” e che l’insegnante le ha detto “fai bene a fare così, a chiedere quando non ti è chiaro qualcosa”. Io sono contenta, perché lo penso come un prodotto del nostro lavoro insieme. E di nuovo mi viene in mente che dichiararsi nella relazione aiuta a fare qualcosa insieme. Arianna si è dichiarata nel rapporto con l’insegnante e, oltre ad aver capito meglio quello che voleva capire, le ha ricordato la sua funzione di insegnante. E’ come se le avesse detto: “ti vedo, ti ascolto”.

Metto insieme altri eventi che mi stanno aiutando a sviluppare ipotesi interpretative della domanda di Arianna e della sua famiglia. Ogni volta che vedo prodotti e provo a condividerli con lei, Arianna mi dice: “le cose vanno meglio ma non esageriamo, c’è ancora tanto da fare” oppure “a me piace fare i compiti insieme, il modo in cui studiamo mi fa provare interesse però è così, soltanto perché ci sei tu. Da sola non lo farei”. Mi chiedo e le chiedo che cosa significhi per lei fare “da sola”, le dico che anche con il libro già non è più “sola”. Che il mio modo di lavorare, l’impegno che ci metto sta in rapporto al desiderio e al piacere che sento anche da parte sua. Non mi sembra che i miei riscontri verbali la aiutino a pensare, sento che la voglio convincere. Mi domando in quale modo possa rendere comprensibili le mie ipotesi ad Arianna, quali parole utilizzare, mi confronto con questo problema. Un po’ come Arianna con la professoressa di italiano. Insieme al vissuto di non saper fare da sola, mi riporta diversi episodi nei quali si è fatta interrogare volontaria, per farsi “alzare il voto” e tutte le volte era su degli argomenti che non avevamo fatto insieme. Inizio a pensare che per lei e per i contesti ai quali partecipa “fare” significa “fare soli”. Riconosco un organizzatore forte della cultura scolastica: l’interrogazione non è affatto pensabile come momento di verifica del processo di apprendimento dentro alla relazione insegnante-allievo. È una prestazione individuale, la cui riuscita è esclusivamente a carico dell’allievo. Incontro i genitori di Arianna, dopo aver convenuto con loro di dedicare un’ora al mese a parlare insieme del nostro lavoro. Provo a raccontare loro come procede con Arianna, che stiamo conoscendo il nostro rapporto, costruendo la nostra implicazione nel lavoro insieme. Parlare con loro è interessante, mi raccontano un po’ della famiglia. Mi parlano delle tre figlie, sembrano avere una rappresentazione definita di loro: la prima e l’ultima, sorelle di Arianna, sono raccontate come brave a scuola, simili tra loro, con un buon carattere, hanno fatto le stesse scuole e si sono sempre trovate bene. Secondo i genitori Arianna è diversa dalle sorelle, è più insicura e vive molte situazioni della sua vita con la paura di essere giudicata. Mi dicono che le piace cantare ma non si fa mai ascoltare da nessuno, che pur essendo la più carina delle tre, si sente sempre brutta. La madre dice che loro tendono a “seguirla di più, perché ha più bisogno”, ma le hanno sempre cercato di far capire che a loro interessa che lei stia bene, che abbia più fiducia in sé stessa, “non importa se non prende 8 e 9 come le sue sorelle”. Questi eventi mi aiutano a costruire un’ipotesi sul vissuto di Arianna e della sua famiglia, ma anche sulla cultura scolastica. Sento che per Arianna la relazione con l’altro è possibile solo a patto che lei sia in una posizione di insufficienza, di bisogno. È come se dicesse: “se io non sono più manchevole, come mamma e papà mi vedono, allora poi non mi vedranno più? Se non ho più bisogno, rimango sola?” Nello stesso tempo, questa posizione le costa la perdita del senso di riuscita, poiché tutto ciò che fa insieme ad altri, ad esempio con me, lo vive come un prodotto dell’altro, mai del rapporto e quindi anche suo. È come se si sentisse continuamente di dover scegliere tra il suo desiderio di competenza e quello di rapporti, insieme non possono stare. Quando si è bravi, si è bravi da soli. Un giorno Arianna mi dice che, quando l’insegnante le guarda i compiti che ha fatto insieme a me, le dice: “brava, l’hai fatto da sola?”. Arianna mi chiede: “cosa devo risponderle?”. Io mi sento molto arrabbiata per l’incompetenza dell’insegnante e non so cosa dirle, poi le dico di dire all’insegnante che le chiede se ha lavorato da sola: “l’ho fatto io”. Arianna sorride ma non credo che per lei dire quella frase abbia un significato diverso.

Questa esperienza mi fa pensare a una dimensione culturale che organizza fortemente le domande di molti contesti che noi psicologi incontriamo e di cui facciamo parte: l’autonomia, intesa come fantasia di liberarsi da legami vissuti come mortificanti l’individualità e di ostacolo al raggiungimento di un prodotto che possa essere vissuto come proprio. Il problema con cui mi confronto in questo lavoro e sul quale convoco la comunità SPS è sviluppare ancora conoscenza sul concetto di autonomia, di inventare parole e azioni con le quali produrre pensiero su questa dinamica collusiva, perché le persone con cui lavoriamo possano farsene qualcosa.