Un'esperienza di intervento psicologico nel servizio di assistenza specialistica ai tempi del coronavirus: la sospensione come risorsa

di Rossana Diciolla

Gruppo L

21/04/2020

Scrivo questo resoconto a partire dalle emozioni sentite in questo periodo relativo alla "sospensione delle attività didattiche" in relazione alle ordinanze per la vicenda del Coronavirus. Scrivo in questo tempo che vivo come sospeso quale occasione per interrompere gli agiti rispetto al lavoro, che svolgo nel contesto scolastico nei progetti di integrazione della diversa abilità entro il servizio di assistenza specialistica. Mi riferisco alla possibilità di sospendere un *vissuto di poco* rispetto a questo lavoro, come se non fosse mai abbastanza per poterne parlare. Eppure ne faccio esperienza da sei anni: prima entro un Istituto professionale di moda sito a Tivoli e da quattro anni lavoro in un liceo scientifico/linguistico nel quartiere di Tor Bella monaca, avendo un rapporto di lavoro diretto con la scuola e intessendo rapporti con i vari attori del contesto scolastico di volta in volta implicati.

Nella prima settimana di quarantena sono stata presa dalla *paura di perdere* i rapporti fin qui costruiti, nello specifico in relazione alle due situazioni attuali, che mi hanno vista lavorare da settembre 2019 faticosamente e quotidianamente alla costruzione di nuovi rapporti: l'inserimento di un nuovo studente, YR, in una classe prima e il trasferimento di GS dalla sede succursale alla sede centrale entro una classe terza. In quei giorni ho sentito telefonicamente colleghi, familiari e amici per condividere il disorientamento che stiamo vivendo e ci sta attraversando. Ho sentito utile questa trama di rapporti e attraverso questa traccia ho recuperato il desiderio di manutenere e continuare a prendermi cura del rapporto con gli studenti, con le famiglie, con le classi e con i docenti con cui lavoro. Si parla di riorganizzazione dell'attività scolastica a distanza con il coordinatore del sostegno: mi chiedo secondo quali modalità e criteri. La possibilità di andare a domicilio in mimesi con le ordinanze municipali per il lavoro degli OEPA dura 24 ore e viene considerata non perseguibile, oltrechè a mio avviso fuori dalle regole del gioco.

Faccio un piccolo passo indietro per recuperare alcuni aspetti di *Mandato*. In questi anni di lavoro a scuola il servizio ha visto un cambiamento dell'Ente Erogatore dalla Provincia, poi Città Metropolitana di Roma alla Regione Lazio (dal 2016), che attualmente lo finanzia con Fondi Europei.

L'assistenza specialistica si configura come una funzione integrativa che promuove lo sviluppo dell'apprendimento e del rapporto tra studente con certificazione e contesto scolastico. Già dal 2013-14 l'Ente erogatore ha incoraggiato un cambiamento di rotta negli interventi di Assistenza Specialistica, proponendo un passaggio da una *cultura meramente assistenzialistica* e *individualistica* allo *sviluppo di una figura di sistema capace di intercettare le domande emergenti* dall'incontro tra studente disabile e comunità scolastica, nonché di individuare le problematiche che si ipotizzano trasversali a tutti gli attori coinvolti[1]. Nel corso del tempo con una collega assistente abbiamo contribuito a fare proposte entro il progetto annuale, che la scuola propone a sua volta alla Regione per l'erogazione del finanziamento. Le proposte hanno riguardato un lavoro di raccordo tra studente certificato e classe, il lavoro sul clima di classe, lo sviluppo del rapporto con le famiglie, la realizzazione di progetti ponte rispetto all'uscita dalla scuola e/o di PCTO (percorsi per le competenze trasversali, ex alternanza scuola-lavoro, in modo da occuparsi del futuro post-scuola) nell'ottica di

[1] Si veda le Linee guida dell'assistenza specialistica anno 2016-2017: http://www.regione.lazio.it/binary/rl_main/tbl_documenti/SCU_DD_G06262_01_06_2016_Allegato5.pdf

sviluppare modelli di intervento nei progetti di integrazione a partire dalle dimensioni e i contesti relazionali critici individuati nel corso degli interventi. La scrittura del progetto ci consente da un lato di supportare il docente, coordinatore della funzione strumentale del sostegno, che altrimenti se ne occupava da solo dentro un sentimento di fatica e di ambivalenza ad occuparsene, e dall'altro lato di chiedere un confronto alle colleghe assistenti, volto a farsi venire idee rispetto a possibili sviluppi del lavoro. Qui qualche collega contribuisce, qualcuna si dilegua. Faccio l'ipotesi che il passaggio da una *cultura dell'improvvisazione del lavoro e della copertura* ad una *cultura della progettazione degli interventi orientata ad obiettivi*, richiesta nell'ambito dello scenario europeo, non sia disgiunta dalle culture di chi lavora in questo istituto. Non è scontata l'esistenza di una mentalità di gruppo di lavoro, oltrechè di competenze atte a supportare questo passaggio.

Recupero questi aspetti in quanto nella riorganizzazione di una proposta a distanza non è stata scontata una risposta che coinvolgesse l'intera organizzazione scolastica: i passaggi sono stati una proposta scritta al coordinatore del sostegno, che ha mediato con la dirigenza e la segreteria, che a sua volta ha comunicato all'Ente erogatore. Tutto ciò rappresenta per me un modo di valorizzare i rapporti fin qui sviluppati, che mi fa molto piacere. La proposta ha riguardato le seguenti funzioni e attività: supporto e sviluppo delle emozioni degli studenti con disabilità nella riorganizzazione e gestione delle routine e delle capacità adattive degli stessi in relazione all'emergenza in atto; condivisione di strategie con i docenti e gli studenti presi in carico per garantire la continuità delle attività di integrazione con il gruppo classe; organizzazione di aule virtuali e realizzazione di colloqui telefonici o videochiamate; raccordo con le famiglie nella gestione del cambiamento e mediazione tra famiglie e scuola; produzione di relazioni finali e materiali via mail. In tal senso sto cercando di riconnettere risorse e rapporti a partire dal disorientamento sentito in una situazione atipica (quella della vicenda coronavirus) in modo da dare continuità ai lavori sviluppati e sviluppabili.

Vediamo come questa proposta è declinata in una delle due classi in cui sono implicata.

Da finalità di integrazione ad obiettivi: passaggi istituenti tra YR e la classe 1F

Lavoro con YR (d'ora in poi Y), uno studente di 14 anni con l'accento del Nord Italia e gli occhialetti, inserito nella classe 1F ad indirizzo scientifico da settembre 2019. Nel nostro primo incontro, il primo giorno di scuola, mi propongo come figura specialistica con competenze psicologiche che affiancherà i docenti per sette ore alla settimana e dichiaro che lavoreremo insieme quest'anno su come loro vivono la scuola a livello di gruppo-classe e in relazione ai docenti. Chiedo come è andata nelle ore precedenti e mi dicono con tono polemico che non hanno avuto modo di parlare tra di loro per niente avendo ascoltato tutto il tempo la prof di matematica. Ho proposto alla docente presente (una supplente) e alla classe un'ora di discussione per conoscerci e presentarci proponendo alcuni giochi. Accettano di buon grado: ogni studente, ognuno con il proprio stile (chi con veemenza e vivacità, chi con spavalderia, chi con qualche tentennamento), dichiara la sua provenienza (dalle scuole medie o da diversi paesi come l'India, la Cina, il Sudamerica) e qualche interesse o passione (dalle serie TV, agli sport, ai libri che leggono o che non leggono, all'amore per la matematica). Y si dichiara *senza interessi* e come modalità per entrare in rapporto usa preferibilmente il contatto tattile: tocca i miei capelli (dai quali è molto attratto), tocca le mani, tocca le braccia quasi a seguirne il contorno senza confini di sorta. Mi imbarazza e mi sorprende, mentre gli chiedo se può fermarsi, penso che sarà un anno difficile. Nel corso dei primi mesi di lavoro emerge una classe variegata sul piano culturale, dove si respira vivacità come sinonimo di curiosità. Le lezioni di scienze, matematica, inglese, storia e latino, alle quali partecipo, sono occasioni di conoscenza reciproca: in questo contesto scopriamo che Y è un *appassionato* di astronomia ed ha un *interesse* per le scienze, la matematica oltrechè una *curiosità* spasmodica per gli strumenti informatici. Vuole fare l'astronomo da grande: questo è ciò

che lo motiva, a suo dire, a venire a scuola. Emerge finalmente una parte di questo studente desiderosa di imparare. D'altro canto Y malsopporta i momenti di frustrazione (per esempio quando non riesce a richiamare alcune regole che gli permettono lo svolgimento pur conoscendole), in corrispondenza dei quali ha avuto brevi momenti di crisi sbattendo il gomito sul tavolo o negando di aver preso un brutto voto. Nelle relazioni con i pari e con i docenti la modalità di approccio basata sul *toccare* sembrerebbe sulle prime finalizzata alla conoscenza dell'interlocutore, dal quale è incuriosito, ma non facilita una collusione amicale, anzi la compromette. Si tratta di una modalità che estende a qualsiasi persona, docenti di sua conoscenza o meno, preside, studentesse e studenti ignorando ruoli, funzioni e regole sociali: non ha confini di sorta. Mi faccio l'idea che gli aspetti critici che sostanziano la richiesta di assistenza specialistica riguardino gli aspetti motivazionali e ralazionali dello studente, che mi propongo di esplorare ulteriormente a partire dalle dinamiche di gruppo che si vanno istituendo. Nei *confronti degli studenti della classe* sulle prime Y ha espresso un disinteresse dichiarato e agito attraverso capricci e insofferenze quando si sono proposte discussioni in gruppo, lì dove l'attenzione dei docenti non era mirata solo a lui. Nel corso dei primi mesi (ottobre e novembre 2019) ha espresso un desiderio ambivalente di fare amicizia: in altri termini Y chiede un rapporto e allo stesso tempo lo rifugge, questo accade sia nei confronti delle alunne, verso le quali nutre una predilezione e un'adorazione sia verso gli alunni. Talvolta mette in atto azioni di opposizione e/o di provocazione delle istituzioni e delle regole sociali di convivenza (come non rispettare i turni di parola, fare meteorismi, mettere le dita nel naso e poi toccare il vicino senza lavarsi le mani): tali modalità mettono a dura prova me, le insegnanti di sostegno e i docenti fino allo sfinimento. Tuttavia le sue provocazioni e i suoi commenti e domande senza filtro suscitano curiosità, simpatia oltrechè invidia bonaria da parte dei compagni per poter esprimere quanto è di regola vietato. Al contempo la simbolizzazione fastidiosa e spaventevole di Y prevale sulla simbolizzazione di uno studente desideroso di imparare e coglie subito a livello emozionale due docenti (di matematica e di latino), che dichiarano "se uno studente del genere fosse in classe delle loro figlie vorrebbero che queste fossero tutelate". Mi colpisce come queste due insegnanti spostino emozionalmente una questione che le chiama in causa a livello professionale su un piano personale, facendo appello alla loro funzione materna mosse da protezione e tutela verso alcune studentesse. Mi sento chiamata in causa come una funzione tranquillit di queste ansie preoccupate ed al contempo colgo che questo spostamento possa essere in relazione al sentirsi senza strumenti da spendere nella relazione con la differenza evocata da Y, che in tal senso viene espulsa e fatta fuori. In questa occasione metto inoltre in standby una parte di me arrabbiata e mi propongo a loro come *funzione ponte* nella relazione tra Y e i compagni, tra Y e le docenti e sottolineo che le modalità relazionali messe in atto dallo studente possano essere connesse anche ad un momento di passaggio e di novità dalla scuola media alla scuola superiore (in cui peraltro tutta la classe è implicata), che andrebbe traghettato, incoraggiato e sviluppato. C'è da lavorarci! Colgo inoltre le ambivalenze e le provocazioni dello studente come risorse da giocarsi per entrare in rapporto e propongo a chiunque vi entri in contatto di *funzionare da riscontro* dichiarando come li fa sentire emozionalmente e inventando insieme modi di salutarsi, in modo da rappresentare un freno, un limite e al contempo un confine per lui entro il quale imparare nuove modalità. Faccio la stessa proposta alle due insegnanti di sostegno, una delle quali è una pedagogista: mi dice di essere spaventata e sfinita da questa situazione che sente difficile e dalla quale vorrebbe scappare rinunciando all'incarico, "avrebbe voluto di gran lunga insegnare psicologia presso i licei di scienze umane". Mi incuriosisce la fantasia di questa docente di insegnare psicologia e pedagogia, che sento nelle sue parole come saperi scissi dalla sua prassi professionale: colgo quindi la differenza tra il fantasticato insegnare psicologia e usare categorie psicologiche, per esempio, nei rapporti in gioco in questa situazione lavorativa. Condivido con lei l'emozione di difficoltà, ma dichiaro l'interesse ad occuparmene e ad offrile uno spazio di condivisione di queste emozioni, in momenti interstiziali e al telefono, nell'ottica di capire come sviluppare un lavoro insieme. Nel

confronto con lei trovo interessante che Y ci proponga una relazione arcaica, semplicistica del tipo buono/cattivo: una è un bucaneve e l'altra è severuccia, sono due modi scissi di rappresentarsi il mondo e le relazioni affettive, corrispondenti a due modalità diverse che ha sentito nel rapporto con noi. Associo immediatamente il seno buono e il seno cattivo di Melanie Klein e faccio l'ipotesi di non agire questa scissione nel rapporto con lo studente: propongo a questa insegnante di non stare al gioco onnipotente propostoci ma di incarnare ognuna di noi entrambe le modalità. Tanto più che quando ho chiesto a Y cosa fosse il bucaneve, mi ha risposto che si riferiva al suo biscotto preferito che mangia tutti i giorni a colazione. Forse mi avrebbe voluto mangiare! Se prendo polisemicamente questa immagine, penso che Y mi proponga un rapporto che simbolizza come buono ma anche pregno di una fantasia di voracità. Dico all'insegnante che forse è andata meglio a lei!

La possibilità di funzionare da riscontro per Y, seppur faticosa, ha posto le basi per un confronto quotidiano e costante tra lui e i suoi compagni in primis (e poi tra lui e i docenti), i quali ognuno con la propria modalità hanno offerto una varietà emozionale con cui lo studente ha potuto cimentarsi. Poco prima di Natale mi dice che ha capito che ci sono persone a cui piace essere abbracciate e toccate e altre a cui non piace, si regola di conseguenza e questo viene colto dai compagni di classe, che cominciano ad interloquirci giocandosi reciproche curiosità: considero questo un apprendimento relazionale che solo dentro e attraverso i rapporti nella classe poteva avvenire.

A ciò si aggiunge un'ulteriore risorsa nel lavoro con Y: il passaggio oscillatorio dalla negazione delle difficoltà, rispetto alle quali sente frustrazione, ad una modalità più interlocutoria rispetto all'apprendimento a partire dal rapporto con me, le docenti di sostegno e le docenti curriculari di scienze, matematica, latino e inglese. Tale modalità consiste nell'alternare richieste di aiuto e spinte a fare da solo, nel chiedere a cosa servono materie nuove come il latino, la storia e la storia dell'arte (domande che esprimono anche i suoi compagni di classe): è stato utile prendere sul serio queste domande per ragionarci insieme e uscire dalle scontatezze per capire cosa farcene (e nel suo caso anche ai fini della programmazione individualizzata). Y si sta rendendo conto che le richieste dei docenti sono maggiori rispetto all'esperienza precedente delle scuole medie, ma sembra volersi mettere alla prova: emerge il desiderio di trovare modi per imparare. Anch'io mi diverto in questo proponendo interazioni con i compagni di banco e con quelli che vi interagiscono a loro volta. Sperimentiamo che capire le cose insieme può essere anche divertente e soddisfacente.

La domanda formativa alla scuola

Nel corso dei mesi recupero la documentazione diagnostica e ricostruisco la *storia* legata al *contesto familiare*: emerge una diagnosi di disturbo autistico (a cui si è arrivati a partire da una diagnosi di disturbo del linguaggio a tre anni) ed una diagnosi di disturbo dell'umore bipolare NAS. Lo studente prende farmaci antipsicotici e stabilizzatori dell'umore, che fanno da mediatori circa la dimensione di rapporto con la realtà. Il *contesto familiare* risulta frammentato e disgregato: dalla documentazione prodotta dalla Asl di un paese dell'Umbria emerge una situazione di svantaggio psicosociale con collocazione in casa-famiglia a Roma, dove lo studente vive durante la settimana. E'segnalata una disposizione del Tribunale per i minorenni dell'Umbria, che indica una storia di rapporto di lunga data con i servizi residenziali, presso cui lo studente ha abitato, e con i servizi sanitari e di assistenza sociale. Y è figlio unico e vede la mamma nel fine settimana, ospite dal fratello che vive a Roma (presso il quale non sarebbe possibile un affido etero-familiare) e a volte dalla nonna che vive in Umbria. Dalla documentazione agli atti della scuola sembrerebbe più discontinuo il rapporto con il padre, di cui al momento non si ha traccia neanche nei racconti dello studente. Collego tale storia familiare segnata da trasferimenti, passaggi poco definiti, sfilacciamenti alle modalità di rapporto senza confini e ambivalenti, che Y propone. Seguire questa traccia mi porta a cogliere un bisogno dello studente di ricostruire tanto confini geografici quanto esistenziali e mi porta a rileggere le richieste di contatto fisico dello stesso come congruenti con tali bisogni affettivi. Coerentemente con quanto qui espresso la domanda formativa portata dallo studente nei confronti degli adulti-docenti sarebbe di funzionare da guida e da punto di riferimento emotivo/affettivo per il suo sviluppo scolastico, chiamando in causa tutto il sistema scolastico a sviluppare strumenti relazionali. Rileggo

l'atteggiamento di negazione delle diversità che lo caratterizzano come aspetto rilevante nel rapporto tra Y e l'apprendimento: in altri termini ci vedo un bisogno di essere uguale agli altri. Ipotizzo che questo bisogno abbia due facce della stessa medaglia: da un lato la possibilità di esperire conformismo, presunta normalità rispetto ad una situazione che lo fa traballare, lo rende instabile; dall'altro lato il bisogno di costruire un'appartenenza produttiva a scuola, entro un contesto di rapporti affidabili dove sentirsi meno disabile, conoscendo e dando prova delle sue capacità. Porto queste questioni entro il GLHO, riunione annuale operativa del gruppo di lavoro sull'handicap, ai fini di condividere come obiettivo di lavoro la rilettura della domanda formativa, che Y porta alla scuola, come una domanda di apprendimento, oltrechè di riscatto sociale. Un interrogativo che pongo è se la conoscenza di parole nuove, di materie nuove, di compagni nuovi possa affiancarsi ai famaci nella costruzione di strumenti relazionali, che possano mediare il rapporto con la realtà per costruire modi di interpretarla e di utilizzarla. In altri termini propongo che l'esperienza scolastica possa far emergere le reali competenze e incompetenze di Y e possa funzionare da processo di verifica rispetto alle sue aspirazioni promuovendo un passaggio da compiti a obiettivi.

La riorganizzazione nella didattica a distanza

Nello scrivere mi rendo conto che ci ho preso gusto, ma ho sentito indispensabile recuperare alcune tappe del lavoro per rileggere come è stato possibile riorganizzarlo durante la quarantena. Trovo utile a questo punto rilevare quali assetti collusivi si sono mantenuti e quali si sono riorganizzati: rispetto a questo reputo interessanti i movimenti relazionali che i docenti stanno facendo in questo periodo. Dopo aver scaricato diverse piattaforme da sperimentare per videochiamate online, essermi interfacciata con la coordinatrice di classe, nonché docente di scienze, e con le insegnanti di sostegno: viene costruito un gruppo whatsapp del consiglio di classe, nel quale colgo modalità molto diverse di vivere la vicenda coronavirus e diversa è la proposta relazionale rivolta agli studenti. Al contempo nella scuola viene attivato un tutorial rivolto ai docenti da parte di un animatore digitale per l'uso delle piattaforme. La docente di scienze è la prima a proporre incontri online: li utilizza per chiedere come stanno gli studenti e per mantenere viva la loro motivazione e curiosità attraverso la materia. In questi incontri, a cui partecipo, dalle interazioni si coglie come sia piacevole collegarsi, in quanto l'incontro diventa un ancoraggio per vivere e dare un senso a quello che stiamo vivendo. Si percepisce novità: qualcuno arriva assonnato e col pigiama, qualcuno ben preparato, qualcuno ha curato la scelta della postazione, qualcuno si oscura e non si fa vedere. Si aprono finestre sugli spazi familiari ed emergono differenze sui diversi contesti di provenienza. In questo scenario la didattica è sentita da docente e allievi come uno strumento per rimanere in rapporto ed anche uno strumento di comprensione della realtà che ci circonda. Negli incontri successivi abbiamo programmato insieme un incontro sui virus e sul coronavirus, preparando lei materiali scientifici e io due poesie (una di Roberto Piumini e l'altra di Mariangela Gualtieri) da discutere insieme. All'opposto polarizza una rappresentazione del sapere come trasmissione di contenuti volti all'accumulazione e sganciati dalla realtà e dai rapporti (in primis quelli con gli studenti). Si fa come se non è successo nulla, si reiterano le stesse modalità obliteranti di rapporto nell'impossibilità di condividere emozioni rispetto a questo momento. Ancora all'opposto si colloca l'insegnante di sostegno, la pedagogista, che sulle prime prende alla lettera la voglia di Y di "fare da solo" per invocare l'autonomia e realizzare così la sua fantasia di liberarsi di quel rapporto. Dopo un mese si fa viva nelle videolezioni di italiano. Per quanto mi riguarda dopo essermi accordata telefonicamente anche con la coordinatrice della casa-famiglia, attualmente incontro la 1F nelle videolezioni di scienze, matematica, inglese, latino e contemporaneamente lavoro con Y in videochiamata per tre volte a settimana. L'ipotesi è che questi incontri possano essere spazi utili per raccordarsi con il lavoro della classe, per continuare a sviluppare una funzione di tutoring, nonché di punto di riferimento emotivo e di integrazione rispetto al percorso scolastico e rispetto al cambiamento in atto relativo alla vicenda coronavirus. Colgo interesse e curiosità in Y, che si è a dir poco aggrappato alla scuola: di volta in volta mi chiede quando ci vediamo per darci un abbraccio fisico ed ha inventato un gesto con le dita per toccarmi i capelli. Ci occupiamo di quello che gli è utile rinnovando così gli obiettivi di lavoro: dall'inglese, che

immagina di usare per un futuro all'estero, alla ricerca sulla luna da sviluppare insieme ad un compagno guardando l'allunaggio dal sito della Nasa; dal tradurre frasi di latino (rispetto al quale c'è un interesse che mi sorprende), al parlare della guerra del Peloponneso e la peste, fino a trattare interrogativi come "se il coronavirus succedeva negli anni '20, cosa sarebbe potuto accadere?" e scoprire fotografie che documentano l'influenza spagnola di quel periodo.

Concludo con uno scambio avuto con una docente di matematica al termine della videolezione: l'insegnante in questione (di cui ho fatto cenno poco più su in questo scritto) condivide con me la possibilità che la didattica sia un modo per manutenere un rapporto e che questa passi in secondo piano in un momento come questo. Entrambe commentiamo che Y è uno smanettone con tablet e applicazioni, che sta mostrando motivazione e partecipazione e che questo atteggiamento la motiva nello stare in rapporto con lui. Mi chiedo come mai sia possibile solo adesso poter esprimere questi vissuti e come ci si rappresentava prima la didattica, per esempio non era sentita come uno strumento per costruire rapporto? Ipotizzo che la sospensione sia vissuta come un appiglio per rischiarsi dei desideri, che probabilmente erano sopiti. Sono stata molto contenta di questa esternazione, in quanto mi fa sentire che per me è importante sentire viva una committenza in questo lavoro! Sentire vivo il proprio lavoro a scuola forse è un desiderio condiviso da riscoprire.