

School on the inside-outside line: Clinical experiences with children diagnosed with autism in outdoor education settings

*Alessia Tombolini**, *Viviana Langher***

Abstract

The article presents experiences of working in outdoor education contexts with pre-school children diagnosed with autism. The first case deals with a solidarity sailing school, while the second refers to a project for the discovery of the Venetian lagoon aimed at preschools in the area. These are projects aimed at the learning of specific knowledge and skills with respect to which it is suggested, by reflecting on the intervention experiences one concluded and the other in progress within interesting developments, that clinical psychology competences can usefully be integrated in these projects with the function of opening up spaces for the exploration of the expectations that the participants, the school and the families address to them. The aim is to maintain the construction of contexts of competent belonging, capable of integration rather than inclusion. The experiences will be read mainly using the 'inside-outside' categories; the hypothesis is in fact that these experiences are asked to hold together processes of construction of belonging and processes of exploration and knowledge of the unknown.

Keywords: diagnosis in developmental age, autism, outdoor education, integration, context of competent belonging.

* Clinical Psychologist, PsyD Student in Psychoanalytic Psychotherapy – Confederation of Italian Organizations for Analytical Research on Groups. E-mail: alessiatombolini7@gmail.com

** Associate Professor at the Department of Dynamic, Clinical and Health Psychology, Sapienza University of Rome; President of the Master's Degree Course in Clinical Psychology; Scientific supervision of the reported interventions. Email: viviana.langher@uniroma1.it

Tombolini, A., & Langher, V. (2024). Scuola sull'asse dentro-fuori: Esperienze cliniche con bambini con diagnosi di autismo in contesti di educazione outdoor [School on the inside-outside line: Clinical experiences with children diagnosed with autism in outdoor education settings]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(2), 115-124. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Scuola sull'asse dentro-fuori: Esperienze cliniche con bambini con diagnosi di autismo in contesti di educazione outdoor

*Alessia Tombolini**, *Viviana Langher***

Abstract

L'articolo presenta esperienze di lavoro in contesti di educazione all'aperto con bambini in fascia prescolare con diagnosi di autismo. Il primo caso riguarda una scuola di vela solidale, mentre il secondo fa riferimento a un progetto di esplorazione della laguna veneziana rivolto alla scuola dell'infanzia del territorio. Si tratta di progetti finalizzati all'apprendimento di specifiche conoscenze e competenze rispetto ai quali si propone, riflettendo sulle esperienze di intervento, una conclusa e l'altra in corso entro sviluppi interessanti, che la competenza psicologico clinica possa utilmente integrarsi in questi progetti con la funzione di aprire spazi di esplorazione delle attese che i partecipanti, la scuola e le famiglie rivolgono loro. L'obiettivo è mantenere la costruzione di contesti di appartenenza competente, capaci di integrare più che di includere.

Le esperienze verranno lette principalmente usando le categorie "dentro-fuori"; l'ipotesi infatti è che a queste esperienze si domandi di tenere insieme processi di costruzione di appartenenza e processi di esplorazione e conoscenza del non noto.

Parole chiave: diagnosi e età evolutiva; autismo; educazione outdoor; integrazione; contesti di appartenenza competente.

* Psicologa Clinica, Specializzanda in Psicoterapia Psicoanalitica – Confederazione di Organizzazioni Italiane per la Ricerca Analitica sui Gruppi. E-mail: alessiatombolini7@gmail.com

** Professoressa associata presso il Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Sapienza Università di Roma; Presidente del Corso di laurea magistrale in Psicologia Clinica; Supervisione scientifica degli interventi resocontati nell'articolo. Email: viviana.langher@uniroma1.it

Tombolini, A., & Langher, V. (2024). Scuola sull'asse dentro-fuori: Esperienze cliniche con bambini con diagnosi di autismo in contesti di educazione outdoor [School on the inside-outside line: Clinical experiences with children diagnosed with autism in outdoor education settings]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(2), 115-124. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Introduzione: Nuovi contesti per l'integrazione delle differenze

Come è stato messo in luce da alcuni autori (Langher, Ricci, & Diamanti, 2010) la normativa italiana su disabilità e scuola, dall'abolizione delle classi differenziali nel 1977 all'istituzione della Legge 104/92 che "riconosce e tutela la partecipazione alla vita sociale delle persone con disabilità", può essere letta come esito e strumento di un agito del senso di colpa; emozionalmente l'inserimento dei disabili nella scuola sarebbe organizzato dalla fantasia di risarcimento della disabilità, intesa come ferita rispetto alla possibilità di essere sani o di aver avuto figli sani.

(...) esistono persone a cui si pensa, emozionalmente, sia stato negato dal destino avverso il diritto di essere sani e di avere figli sani; e l'essere sani, l'aver figli sani, confrontati con la disgrazia di non esserlo e di non averne, di per sé diviene un fatto aggressivo, l'esito della predazione di benessere altrui. La normativa si propone allora di prevenire e rimuovere tutte le cause che possano ostacolare il raggiungimento di uno stato il più sano possibile di ciascuno. Sebbene articolato dentro procedure razionali, tale proposito perde la connotazione di evento reale che deve realizzarsi in funzione di limiti dichiarati, ed assume le caratteristiche di un insieme infinito (Langher, Ricci, & Diamanti, 2010, p. 119).

Il sistema ideologico che ha animato l'inserimento della disabilità nella scuola ha fatto fatica a tradursi in interventi capaci di trattare il problema dell'integrazione, per cui la richiesta infinita di risarcimento, istituita e legittimata dalla normativa, ha finito per articolare rapporti tra scuola e famiglie dei disabili secondo dinamiche emozionali legate alla pretesa¹.

Alcuni autori hanno ipotizzato che la nascita delle associazioni di genitori delle persone disabili, dei progetti, delle organizzazioni del terzo settore che si articolano su questo tema, possa essere letta come risposta al fallimento collusivo del tentativo di riparazione impossibile (Giuliano, 2013; Langher, Diamanti & Ricci, 2010).

Anche le più recenti *Linee guida per l'integrazione scolastica della disabilità* (Miur, 2009) mantengono un sistema di riferimento valoriale che lascia inesplorato il problema della convivenza di differenze entro il contesto scolastico; esse si basano su un modello sociale della disabilità, secondo cui questa "è dovuta all'interazione fra il deficit di funzionamento della persona e il contesto sociale" (p. 3). Si accentua inoltre nella contemporaneità una cultura centrata sull'individuo che può includere i bambini con diagnosi, ma più difficilmente riesce a integrare differenze (Paniccchia, 2012). La scuola, sostengono le linee guida, "è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo" (Miur, 2009, p. 3).

In questo panorama culturale si articolano molte risorse. Fra le associazioni nate entro il mandato di inclusione dei disabili, sono molte quelle che hanno problematizzato la cultura dell'inclusione e hanno generato alternative rispetto ai modelli culturali che permeano l'istituzione scolastica propriamente detta, sperimentando nuovi strumenti e setting di integrazione delle differenze. Mi occuperò di questa risorsa, resocontando due interventi in associazioni di questo tipo, che fanno parte delle numerose iniziative di integrazione articolate da velisti, biologi e più in generale amanti del mare, intorno alla competenza a navigare e a conoscere il mare.

L'attività della vela è stata spesso usata come strumento terapeutico e/o di integrazione di persone con diagnosi. All'interno della cornice dell'Unione Italiana Vela Solidale, che, fondata nel 2003 riunisce le più importanti associazioni Italiane che utilizzano la vela nell'area del disagio fisico, mentale e sociale, sono state portate avanti varie esperienze di sperimentazione di altri modi di stare in rapporto alla diagnosi e alle situazioni di disagio giovanile (Lo Iacono, 2009; Pandimiglio, 2018). Lo spazio barca, all'interno di questi contesti, si configura come uno spazio privilegiato per poter mettere in discussione modelli relazionali cristallizzati e costruirne di nuovi.

Per spazio barca intenderò nel testo lo spazio fisico dell'imbarcazione, che per sua natura è uno spazio in cui lo stare è tutto da costruire: il modo in cui si gestisce l'equilibrio dell'imbarcazione è determinato da come si muovono tutti i membri dell'equipaggio, la velocità che prende la barca è anch'essa influenzata dai pesi di tutti, le funzioni possono mutare durante l'uscita in barca, la comunicazione verbale chiara e diretta è l'unico strumento che si ha per darsi le cose. È uno spazio che di per sé richiede una riformulazione continua e collettiva delle dinamiche dello stare insieme.

Altri filoni di ricerca si sono concentrati sulla dimensione del fuori concretamente inteso (*outdoor*) come contesto capace di favorire l'integrazione delle persone con disabilità (Chang & Chang, 2010; Zachor et al.,

¹ Sulla neoemozione di pretesa rimando a Carli e Paniccchia (2003).

2017); tra queste l'educazione all'aperto, definita quale pratica educativa in diretto contatto con l'ambiente naturale.

Anche questi programmi sembrano, quantomeno in parte, mossi da una dimensione valoriale molto forte: è questo il caso del progetto *Learning in motion* (Brodin, 2009), in cui 5 paesi europei svilupparono progetti rivolti alla disabilità intellettiva in setting *outdoor*. La letteratura in questo campo si lega inoltre al tema della giustizia sociale (Warren & Breuni, 2022). Si veda in proposito il paper *Celebrating Diversity and Inclusion in the Outdoors* (Aylward & Mitten 2022) che celebra alcuni dei partecipanti a programmi e/o educatori che hanno scelto di apprendere sui temi dell'equità e che si stanno attivando per portare maggiore equità nelle loro organizzazioni.

Durante l'anno 2023 ho avuto l'occasione di lavorare in una scuola di vela solidale e in un progetto di *outdoor education*, contesti in cui non era formalizzato un ruolo psicologico; la funzione psicologica non era strutturata, ma piuttosto un processo in trasformazione e costruzione.

Ho lavorato nella scuola di vela nel ruolo di educatrice. All'interno del progetto di *outdoor education* ho iniziato come tirocinante, nell'ambito di un programma di *internship* per le Nazioni Unite; in questo contesto ero l'unica persona con una formazione psicologica. Resoconterò questi interventi parlando in particolare del lavoro con due bambini con diagnosi di autismo. Ritengo significativi i due interventi in quanto il lavoro con i bambini con diagnosi ha consentito di pensare e ristrutturare le dinamiche collusive in questi contesti. I bambini partecipanti al progetto hanno potuto accedere a nuovi modi di stare in rapporto con le differenze, hanno potuto conoscere e farsi conoscere, costruendo rapporti non scontati. Lo sviluppo di una competenza psicologica, mia e del contesto, è stato un elemento chiave della capacità trasformativa di queste esperienze. Resoconto quindi con l'obiettivo di aprire un dibattito intorno all'idea che il contesto del fuori concreto possa per sé appresentare un luogo capace di includere: il fuori è naturalmente capace di integrare le differenze? Scrivo in seguito al termine delle due esperienze; una delle due però ha esitato nello sviluppo della mia funzione, cioè della domanda del progetto nei confronti della competenza psicologica. La riflessione sulla prassi, frutto di una ricostruzione e interpretazione a posteriori, mi ha consentito di dare senso in modo più preciso a questo sviluppo.

Inoltre intendo problematizzare alcuni aspetti nodali sul tema della diagnosi di autismo. Diagnosi etimologicamente fa riferimento al "conoscere per mezzo di" (Carli, 2016), mentre il termine autismo deriva dal greco *autós*, se stesso, e rimanda alla dimensione autoriferita che si attribuisce a coloro che presentano questa modalità di funzionamento. "Il termine autismo (...) indica l'autoreferenzialità, la negazione dell'altro e di ciò che è differente da sé, e quindi la mancanza del senso della realtà" (Treccani, 2010, n.d.): facendo semplici ricerche online è inoltre agevole trovare testi che si dedicano al mondo dell'autismo, rilevando questo carattere di alterità assoluta rispetto al mondo dei non-autistici.

Il DSM 5-TR (American Psychiatric Association, 2022) riporta come primo criterio per la diagnosi di autismo "deficit persistenti nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale in molteplici contesti" (p. 56), con riferimento alla dimensione di lontananza dalla sfera sociale che si traduce nella visione popolare dell'autistico che vive in suo proprio mondo; una delle caratteristiche più impattanti di alcune forme di autismo, considerate più gravi, è la non comprensione di quanto accada nel mondo dell'altro e la non capacità di dire ciò che accade nel proprio: l'autistico non comunica. Il tema dell'esclusione è centrale e sembrerebbe riguardare sia chi entra in relazione con l'autismo, che si sente escluso dal mondo di qualcun altro, che la persona diagnosticata, di cui ci si occupa cercando di evitarne l'esclusione. Ma a ben vedere si tratta anche di riconoscere e inventare forme di comunicazione e di relazione differenti da quelle scontatamente assunte nelle nostre organizzazioni sociali.

L'integrazione in una scuola di vela: Il caso di G.

Siamo in una scuola di vela solidale che accoglie chiunque voglia parteciparvi, dai 5 ai 18 anni di età. Lo statuto dichiara che la scuola è aperta a chiunque, qualsiasi sia la cultura o la religione, e le abilità di chi vuole accedervi. Il suo presupposto è dunque il diritto illimitato a partecipare di tutte le persone che hanno il desiderio di apprendere a navigare; lo spazio di apprendimento deve essere aperto e si nutre anzi, nella dichiarazione ideologica della scuola, delle differenze di ognuno, allievi ed educatori. Io lavoro d'estate in questa scuola nel ruolo di educatrice, in forza della mia competenza con la vela e della mia formazione psicologica: il fondatore della scuola ritiene infatti che la competenza relazionale possa favorire la convivenza fra chi partecipa, con particolare attenzione a chi porta una diagnosi.

Parlerò in particolare del lavoro con G, un bambino di 5 anni con diagnosi di autismo.

I genitori chiedono che G. vada in barca come tutti gli altri. Infatti, un'altra famiglia, il cui figlio, adolescente e con diagnosi di autismo, ha consigliato la scuola ai genitori di G.: il ragazzo in questione frequenta la scuola da diversi anni, insieme ad un folto gruppo di coetanei. Il gruppo proviene dalla scuola media di questo ragazzo: tutte le estati, da ormai 6-7 anni, vengono insieme. Possiamo ipotizzare che la domanda della famiglia di G. faccia eco a questa storia, e che i genitori desiderassero per G. un'esperienza di vela nel gruppo.

Questa richiesta viene scontatamente assunta come giusta, perché coerente con i valori della scuola; non viene esplorata.

La scuola ha sede in un campeggio all'interno del quale una zona è allestita con tende spaziose e letti a castello dove dormono allievi e allieve: si tratta di esperienze formative residenziali. La settimana comincia la domenica dopo pranzo e termina il sabato successivo; è anche possibile frequentare senza la formula residenziale, per cui i genitori si occupano di riprendere i figli alle 18:30, quando si rientra il pomeriggio. G. partecipa con questa seconda formula, per cui il padre lo accompagna la mattina e lo riprende il pomeriggio. La giornata è organizzata con un fitto programma prestabilito: dopo l'appuntamento alle 7:30 per la colazione, alle 8.30 ci si ritrova per andare in spiaggia dove, in cerchio, si legge un brano sul mare e si propone ai ragazzi e alle ragazze di parlarne insieme; quando il discorso si esaurisce, si scende in spiaggia per uscire in barca, si armano le barche e gli educatori si occupano di affiancare l'armo e la preparazione dell'uscita. Al rientro segue il disarmo e un secondo momento in cerchio per condividere ciò che si è provato mentre si era in mare. I gruppi settimanali sono sempre divisi in comande, per cui a turno piccoli gruppi si occupano di allestire i tavoli per il pranzo, preparare i piatti, sparecchiare e pulire. G. non è incluso in queste attività. Al pranzo segue un'ora di tempo libero e alle 15:30 ci si ritrova per scendere nuovamente in spiaggia e preparare l'uscita del pomeriggio, che termina alle 18:00 con un terzo momento di scambio in cerchio in cui si raccontano i momenti che hanno emozionato di più durante la giornata. Dopo la cena ci si riunisce per scrivere, individualmente, il diario di bordo, che alla fine della settimana viene rilegato e consegnato.

Il responsabile dei corsi, che è anche il fondatore della scuola, all'arrivo di G., mi chiede di occuparmene. Inizio a sentirmene responsabile. G non parla, spesso ha comportamenti aggressivi, morde. Sono l'unica donna nell'equipe degli educatori: ipotizzo che si stiano attivando una serie di fantasie rispetto all'accudimento, culturalmente attività femminile e confusamente sovrapposta all'essere psicologa. Io stessa partecipo a questa simbolizzazione del contesto. Il responsabile ritiene opportuno esentare G. da alcune attività a cui tutti gli altri partecipano di *default*: può per esempio non partecipare alla lettura della mattina, nel caso in cui non ne abbia voglia. Mentre gli altri bambini sono impegnati nella lettura del mattino, G. va in giro per il campeggio, abbastanza vasto. Io lo seguo da una certa distanza, avendolo sempre sotto lo sguardo, ho paura che G. si faccia male, esca dal campeggio o si perda. Spesso fa visita alle tende o ai bungalow dei vicini, che si lamentano di quel bambino un po' strano. Io gli sorrido, loro mi dicono che sono preoccupati che possa farsi male. Mi sento presa dalla fantasia che sono lì per garantirne la sicurezza. Comincio a pensare che la scuola vela apra le porte a tutti, ma senza farsi carico del problema di integrazione che ne consegue; nessuno sembra implicarsi nel rapporto con il bambino, che risulta tagliato fuori. G. viene lasciato fuori: fuori dalla lettura, fuori dalle tende, fuori dal gruppo.

Nei primi giorni sono l'unica figura che è in rapporto con lui: si realizza uno spostamento dell'attaccamento fisico che G. ha rispetto al padre, figura che lo accompagna, lo riprende, lo consola, a me. Io divento la nuova figura di riferimento; sento una profonda frustrazione perché il rapporto con me, seppure importante, lo esclude al contempo dal rapporto col gruppo. Mi sento anche potente, riconosciuta, indispensabile per G. Ipotizzo di aver riprodotto il modello diagnosticato-figura di sostegno, così frequente nella scuola dell'obbligo, che esclude sia me che lui. Anche io mi sento fuori dal gruppo. Ne parlo con il responsabile della scuola il quale mi dice di lasciare che G. stia solo, che faccia i suoi giri: non è obbligato a partecipare. Decido di mantenere l'attenzione sulla sicurezza, ma al contempo mi do un obiettivo: capire cosa piace a G. e come comunica.

G. sembra amare lo stare in acqua, non appena scendiamo in spiaggia lo vedo correre verso la riva dove si immerge. A volte entro in acqua con lui, che sembra vivermi nello stesso modo in cui io vivo la boa quando vado a nuotare a largo: un riferimento sicuro che mi darà ristoro e mi consentirà di ancorarmi quando ne avrò bisogno, per stanchezza o per sicurezza. La possibilità di avere qualcuno che funga da boa a cui ancorarsi sembra consentirgli la possibilità di esplorare l'acqua e di stare immerso. La mia funzione però continua a essere anche, e soprattutto, quella di istruttrice del gruppo, per cui i bambini e le bambine sono lì ad apprendere con me ad armare e uscire in barca. G., sembra non avere alcun interesse nelle piccole imbarcazioni a vela.

La famiglia chiede di farlo salire in barca, ma G. non ne ha alcuna voglia; vuole stare in acqua, tuffarsi e risalire.

Essere la boa di G. e l'educatrice del gruppo è impossibile. Questa impossibilità è la risorsa che mi consente di cominciare a pensare che potrei tradurre la funzione di boa nella costruzione di un rapporto tra G., la vela e il resto del gruppo. Mi chiedo come fare: penso che ho delle categorie interpretative della relazione che mi consentiranno di vedere risorse. Inizio a essere meno ossessionata dalla sicurezza e penso che l'apertura della diade ad un terzo possa essere possibile.

In alcuni momenti della giornata si fa un bagno tutti insieme; è durante uno di questi momenti che mi accorgo che V., che ha dodici anni e che partecipa alla scuola, mi interroga su chi sia G: "è strano", mi dice; vuole sapere cosa abbia. Le dico che gli piace stare in acqua e se vuole venire a fare il bagno con noi, così mi segue. Da due, diventiamo tre. Lascio che V. e G. giochino in acqua, G. morde V., che nasconde il livido. Vuole continuare a giocare con G., dice che ha sentito che si trattava di un modo di esprimere affetto.

Comincio a sentirmi meno sola, la diade inizia ad avere delle crepe, altri bambini vogliono partecipare a questi momenti di gioco libero in acqua. Da qui poi diventa più facile che G., insieme agli altri bambini, salga sulla barca. Ipotizzo che a partire dal gioco libero insieme, che è raramente consentito durante la giornata, diventi possibile per tutti desiderare di salire in barca o di impegnarsi in altre attività programmate, senza considerarle "ciò che va fatto". È su questo accordo collusivo infatti che G. rimane escluso.

Nel gruppo c'è anche A., di tredici anni, con una diagnosi di ADHD, un background di adozione e l'espulsione dalla scuola media, avvenuta qualche giorno prima, a causa di suoi comportamenti da "bullo", violenti sia verbalmente che fisicamente. A. si interessa a G., dice a tutto il gruppo che non si deve avere paura di G., che lo ammira e che sa che è speciale, che vorrebbe essere come lui. Penso che A. stia dicendo che si sente come G., a rischio di esclusione; lo valorizza per valorizzare anche se stesso; mi sembra un'iniziativa diversa dai modi violenti che A. usa abitualmente per affermarsi. A. infatti è spesso provocatorio, mi chiede se fumi le canne, fa finta di fumare sigarette in tenda e spesso richiama la mia attenzione con un linguaggio a dir poco non elegante. Per paura di sentirsi escluso si propone come grande, trasgressivo e potente. Ne discuto con il responsabile e decidiamo di provare a incoraggiare questa iniziativa, sperimentando alternative al controllo.

Il giorno seguente G. sta facendo il bagno, A. viene a dirmi che la corrente lo sta spostando più del dovuto. Io sono davanti a G. a controllare la situazione, ma decido di dire ad A. che potrebbe occuparsi lui di aiutare G., consegnandogli quindi una responsabilità. A. fa una corsa e riporta G. esattamente davanti a me, poi continua a fare il bagno con lui. A. inizia a sperimentare la possibilità di integrarsi attraverso una competenza di cura, invece che aspirare ad essere ammirato perché trasgressivo. Gli altri bambini, invitati da A. vanno a fare il bagno. G. fa il bagno, spesso si gira verso la riva per controllare che io sia lì, io mi limito a osservare per capire le interazioni in corso. L'indomani partecipo al bagno e favorisco la possibilità che G. salga in barca; penso che il gruppo senta ora di poterlo portare senza avere paura di quello che farà.

Il penultimo giorno è brutto tempo, non c'è modo di uscire in barca, per cui proponiamo al gruppo di stare in spiaggia con la musica, insieme. Alcuni prendono i bonghi e suonano, altri si sdraiano, altri chiacchierano. G. sta nel gruppo, sembra un koala che avvicina tutti, passa dalle braccia di molti compagni, a volte suona. Io sono lontana e osservo la scena, che mi sorprende. Mi sento un'adulta che rinuncia a controllare il gruppo di piccoli; decido di stare in questa mia solitudine, è infatti questa emozione a darmi conto dell'esistenza di un gruppo che sta sperimentando il desiderio e la competenza a giocare e creare insieme. La competenza a leggere le dinamiche collusive in corso nella scuola e a proporre alcune azioni interpretative ha favorito questa possibilità.

Un progetto di asilo outdoor: Il caso di D.

Inizio il mio tirocinio in un progetto di asilo *outdoor* volto ad avvicinare bambini e bambine in fascia prescolare al contesto lagunare veneziano, il loro territorio di appartenenza. Il progetto dura 6 mesi, da gennaio a giugno 2023, e prevede un'uscita in laguna ogni due settimane in piccoli gruppi; sono coinvolti 6 gruppi classe di scuole dell'infanzia a Venezia e Mestre, con i loro insegnanti; guidano le uscite 6 educatori/educatrici con background formativo e professionale prevalentemente legato alla biologia marina. Le uscite sono tematiche, in ciascuna occasione vengono proposte delle esperienze per conoscere specifici aspetti del territorio lagunare. La mia funzione all'interno del progetto è da costruire: nessuno psicologo vi lavora, l'equipe è costituita da biologi e biologhe, scienziati e scienziate del mare e della terra, una educatrice dell'infanzia, un infermiere. Al mio arrivo presso la sede del progetto, chiedo se ci siano bambini o bambine con disabilità, nella fantasia che come psicologa avrei potuto rivolgere l'attenzione primariamente a quella questione. Penso di essermi sentita spaventata all'idea di conoscere il contesto e costruire una mia utile partecipazione, trovando dunque rifugio

in una dimensione nota, per me e più in generale per la psicologia, sempre più associata a una professione che lavora con categorie a rischio di esclusione. Mi dicono che effettivamente ci sono vari “casi” a cui fare attenzione. D., che ha 5 anni, è uno di questi: un bambino con diagnosi di autismo grave, mi dicono, riportando le parole dell’insegnante di sostegno. Chiedo cosa voglia dire autismo grave, e mi dicono che D. non parla, in alcuni momenti ha delle crisi durante le quali si accanisce su se stesso, ma mai sugli altri; mangia tutto ciò che gli capita in giro, per cui bisogna stare attenti a cosa mette in bocca.

Conosciamo D. nella sua scuola, l’insegnante di sostegno sembra molto affaticata e preoccupata che D. possa fare qualcosa di imprevedibile. In quell’occasione c’è anche G., una delle biologhe del progetto, che appare molto preoccupata, dice di non sapere come comportarsi o cosa fare. L’insegnante di sostegno mi dice che sono tre anni che lavora con D., e che ora sa come gestirlo, ma che all’inizio è stato molto difficile. D. viene seguito all’interno di una cornice di intervento molto rigida, per cui gli vengono spesso ritirate le cose che gli piacciono, che poi vengono restituite al suo comportarsi da *bravo*. Nell’aula di D. c’è una zona delimitata sul pavimento con lo scotch, che è sua, in cui può entrare solo lui e che serve a calmarlo quando ha le sue crisi. Sono considerate crisi tutti i momenti in cui D. evade dal controllo: quando sbatte violentemente i pugni sui tavoli o quando va passeggiando per i corridoi della scuola.

D. non prende l’autobus, il vaporetto, o mezzi di trasporto pubblico: li patisce molto, racconta l’insegnante di sostegno, che ci dice anche che D. ha una grande forza fisica, ed è dunque difficile tenerlo fermo. D. è in realtà alto un metro, è abbastanza gracile.; eppure viene raccontato come forte e pesante, tutti fanno molta fatica a tenerlo; non sembra che esista la possibilità per lui di avere esperienze di evasione da quelle misure di contenimento predisposte a controllarlo.

Ipotizzo che la pesantezza (si pensi anche al significato di “grave”: ciò che pesa molto o per la sua mole o per la sua materia) sia un vissuto che parla del fallimento della fantasia di contenere e controllare.

Viene alla mente Calvino che nelle Lezioni Americane dice:

Nei momenti in cui il regno dell’umano mi sembra condannato alla pesantezza, penso che dovrei volare come Perseo in un altro spazio. Non sto parlando di fughe nel sogno o nell’irrazionale. Voglio dire che devo cambiare il mio approccio, devo guardare il mondo con un’altra ottica, un’altra logica, altri metodi di conoscenza e di verifica (Calvino, 1988, p. 10).

Il viaggio dalla scuola al sito outdoor prevede uno scuolabus e un vaporetto, per cui sembra impossibile che D. partecipi; potrebbe scappare. Si decide di provare, affiancandogli due figure, l’insegnante di sostegno e un’ausiliaria.

Propongo all’insegnante di sostegno di sentirci telefonicamente il giorno prima delle uscite, e poi con cadenza settimanale, per capire come permettere a D. di partecipare.

Questi colloqui divengono nel tempo molto importanti, tanto che la volta in cui lo dimentico è l’insegnante di sostegno a chiamarmi. Aggiustiamo i materiali in modo tale che non siano tossici se ingeriti, ripensando le attività per permettere a D. di costruire un ruolo nel gruppo. Sembra che i colloqui rassicurino e calmino l’insegnante, che non è abituata a discutere con qualcuno l’intervento che svolge con D. Si aprono spiragli nella cultura del controllo, grazie alla possibilità di discutere di obiettivi e di monitorare il processo, dando senso di volta in volta alle interazioni tra D., il gruppo classe e il progetto. Iniziamo a chiederci che attese possa avere la mamma di D., ma anche le altre famiglie, rispetto alla partecipazione dei bambini al progetto. Ci accorgiamo che questa importante funzione di monitoraggio potrebbe riguardare tutto il gruppo dei bambini. Nel frattempo D. passa il tempo in vaporetto in uno stato di quiete, guarda fuori, sembra affascinato. La mamma di D. è contenta, nessuno si aspettava che D. avrebbe proseguito e preso parte a tutte le uscite.

Torno a Calvino, che contrappone alla pesantezza la leggerezza del pensiero, il planare sulle cose dall’alto; penso alla sospensione dell’agito di controllo della diversità nella scuola e alla possibilità che apre di riconoscere l’altro e di fondare la relazione su obiettivi perseguibili.

Il progetto non si è concluso, ma ha visto una seconda edizione nell’anno scolastico 2023-2024, e ne vedrà una successiva nel triennio 2024-2027; durante la seconda edizione ho svolto la funzione di ricercatrice, monitorando e valutando l’impatto del progetto anche in relazione alla capacità integrativa dello stesso. Durante la terza edizione mi occuperò del monitoraggio e della disseminazione dei risultati. Resocontando il mio lavoro con D. all’equipe, infatti, è stato possibile accorgersi che monitorare il rapporto tra finalità del progetto e feedback, attese dei bambini, delle maestre e dei partecipanti è una funzione centrale per consentire al progetto di assumere un senso contestuale e ancorarlo a una domanda.

Conclusioni

Torno sulla cultura dei contesti di educazione *outdoor* che ha immaginato lo spazio del “fuori” anche come possibilità inedita di integrazione di differenze.

L’antinomia dentro-fuori è proposta da Carli e Paniccia (2002) come uno dei modelli con cui si può organizzare e leggere la polisemia dell’inconscio entro i contesti. Nei contesti di cui resoconto sono categorie molto significative che ci aiutano a pensare ai processi di apprendimento e di integrazione delle diversità come qualcosa che si muove lungo un binario di possibilità.

Il fuori è l’alieno e lo sconosciuto, il non noto; minaccioso ma anche attraente, rimanda alla possibilità di conoscere l’estraneo, di conoscersi, di apprendere. Roberto Casati usa la metafora dell’oceano per mettere in luce quanto possa essere faticoso ma strabiliante muoversi da dentro a fuori:

L’oceano è alieno. Sotto la superficie scintillante è nero. È uno. Rigurgita di vita. È un luogo ma è anche il contenuto di quel luogo. Non è inesauribile e non può perdonare tutto. È lo spazio del dubbio e della sfida della conoscenza. Non è fatto per noi esseri umani, che pure ne dipendiamo, non c’è un popolo nel mare. Andare per mare comporta costruire un artefatto mirabolante e poi fare tutt’uno con esso, appartenergli più di quanto ci appartenga (Casati, 2022, p. 150).

Il fuori è opposto al “dentro”, del noto, familiare, conosciuto; rimanda all’appartenenza, all’essere dentro un gruppo, un contesto ove ci si sente sicuri, riconosciuti e accettati; evoca la difesa ma anche l’affetto, il volersi bene.

La scuola di vela e l’asilo *outdoor*, la scuola in spiaggia, sul mare e nel mare, rappresentano un “fuori” rispetto alla famiglia e alla scuola, contesti di appartenenza tra i più rilevanti, noti e spesso simbolizzati come dati. Si tratta di nuovi setting che possono facilitare la sospensione di agiti collusivi che organizzano scuola e famiglia e possono diventare al contempo nuovi contesti di appartenenza in cui è possibile sperimentare diversi modi di stare insieme. Ciò si rivela particolarmente utile, quanto complesso, quando questi contesti si confrontano con bambini con diagnosi di autismo. Ci si accorge qui di quanto sia importante, quanto non scontato al fine di favorire l’integrazione e l’apprendimento, tenere insieme dentro e fuori, processi di costruzione di appartenenza e processi di esplorazione e conoscenza del non noto. Propongo che nei contesti delle iniziative di educazione outdoor si porti questa questione.

Ho usato la metafora della boa nei due casi resocontati, per rappresentare visivamente la possibilità che questi due processi coesistano. La boa offre riferimenti, punti di ancoraggio e sicurezza entro un mare aperto, affascinante quanto minaccioso emozionalmente. La relazione con me, la possibilità di costruirla man mano sulla base di una lettura delle dinamiche emozionali del contesto, hanno rappresentato per G. nel primo caso e per D. e la sua insegnante di sostegno nel secondo, una boa funzionale a mettersi in gioco entro contesti nuovi, ignoti. La funzione della boa è affine a quella del salvagente quando si va in barca: una velista, generalmente, sa anche nuotare, ma comunque esce con il salvagente anche per fare un solo bordo davanti al pezzo di costa che conosce da sempre. Come mai? Lo fa sapendo che non servirà, ma è quel salvagente che le consente di rimanere in mare anche se si alza qualche nodo di vento in più o se arrivano delle raffiche inaspettate. È quel noto che le consente di esplorare.

La possibilità di pensare al fuori in questo modo non è “naturalmente” presente nelle iniziative di educazione outdoor: il carattere di luogo sconosciuto del mare e dello spazio all’aperto possono rappresentare un evento critico che mette in luce dinamiche inclusive molto radicate nella scuola e che apre nuove possibilità. Ma abbiamo anche visto che molto facilmente si può fare come se ci si trovasse in un contesto dato con i suoi programmi e le sue regole, a cui ogni singolo deve adattarsi, senza una esplorazione della domanda dei partecipanti e delle loro famiglie verso quelle iniziative. Per esempio, anche i momenti di scambio in cerchio nella scuola di vela possono diventare un rito, scisso dalla sua potenzialità di costruire un desiderio nei confronti del contesto di apprendimento in cui ci si trova. Costruire un nuovo momento di gioco libero in mare, in alcuni momenti mediato da me, ha rappresentato nella scuola di vela la possibilità che i partecipanti desiderassero e usassero le attività programmate. Questo vale per il bambino con diagnosi di autismo, come per gli altri, ma la presenza di G. è l’evento critico che consente di accorgersi che questa esplorazione di domande e desideri è elusa; proprio come accade spesso nella scuola.

Anche io in queste due esperienze mi muovevo in contesti e situazioni nuove, ignote. La boa per me è stata poter fare riferimento a un metodo psicologico clinico – pensare le emozioni, comprese le mie, in gioco nel

contesto – e a delle categorie di lettura delle relazioni.

Propongo che la funzione psicologica possa avvicinarsi ed integrarsi in setting di educazione all'aperto con la funzione di aprire spazi di esplorazione delle attese rivolte a queste iniziative, mantenendo la costruzione di contesti di appartenenza competente capaci di integrare più che di includere.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fifth edition - text revision (DSM-5t-TR)*. Washington: American Psychiatric Association Publishing.
- Aylward, T., & Mitten, D. (2022). Celebrating diversity and inclusion in the outdoors. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(1), 1-10.
- Brodin, J. (2009). Inclusion through access to outdoor education: Learning in Motion (LIM). *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 99-113. Doi: 10.1080/14729670903004340
- Calvino, I. (1988) *Lezioni Americane: Sei proposte per il Prossimo Millennio* [Lessons: Six Proposals for the Next] Milano: Mondadori.
- Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [To diagnose or intervene]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- Carli, R. & Paniccia, R.M. (2002), L'analisi emozionale del testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi [Emotional analysis of the text: A psychological tool for reading texts and speeches]. Milano: FrancoAngeli
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand: Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Casati, R. (2022). *Oceano: Una Navigazione Filosofica* [Ocean: A philosophical navigation]. Torino: Einaudi.
- Chang, Y.Y., & Chang, C.Y. (2010). *The benefits of outdoor activities for children with autism: 16th International Symposium on Society and Resource Management*. Retrieved from file:///C:/Users/Utente/Downloads/The_Benefits_of_Outdoor_Activities_for_Children_2009.pdf
- Giuliano, S. (2013). L'intervento psicoanalitico entro l'Assistenza Specialistica alla disabilità nel contesto scolastico [The psychoanalytical intervention within the Specialized Disability Assistance in the school context]. *Quaderni Di Psicologia Clinica*, 2, 51-62. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com>
- 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 [The legislation on the scholastic integration of disabled people between guilt and claims: A research on the collusive failure in the relationship between teachers and parents of disabled students]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 118-132. Retrieved from www.journals.francoangeli.it
- Lo Iacono, A. (2009). *Psicoterapeuta in mare: La sfida della velaterapia* [Psychotherapist at sea: The challenge of sailing-therapy]. Roma: Alpes Italia.
- Miur (2009). *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* [Guidelines on the integration of disabled pupils]. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf>

- Pandimiglio, M. (2018). *Modus navigandi: Per una pedagogia del mare* [Modul navigandi: For a pedagogy of the sea]. Milano: Hoepli.
- Paniccia, R.M. (2012). Psicologia clinica e disabilità. La competenza a integrare differenze, *Rivista di Psicologia Clinica* [Clinical Psychology and disability: The competence in integrating differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from www.rivistadipsicologiaclinica.it
- Treccani (2010). *Dizionario di medicina: Autismo* [Dictionary of Medicine: Autism]. Retrieved from [https://www.treccani.it/enciclopedia/autismo_\(Dizionario-di-Medicina\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/autismo_(Dizionario-di-Medicina)/)
- Warren, K., & Breunig, M. (2022). Inclusion and social justice in outdoor education. In M.A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education* (pp. 810-816). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Zachor, D.A., Vardi, S., Bairon-Ethan, S., Brodai-Meir, I., Ginossar, N., & Ben-Itzhak, E. (2017). The effectiveness of an outdoor adventure programme for young children with autism spectrum disorder: A controlled study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(5), 550-55.

