

# Avanti il prossimo!

## Relazione e sostegni di prossimità nel lavoro educativo con persone in situazione di disabilità complessa

Vittorio Ondedei<sup>1</sup>

Educatore, responsabile dell'area socio-educativa della cooperativa sociale Labirinto

monografia

### Sommario

I sostegni di prossimità rappresentano un'opportunità per il lavoro educativo rivolto a persone con disabilità complessa. L'articolo evidenzia lo spostamento da una modalità di relazione basata su contenuti astratti e metaforici verso una dimensione più metonimica, basata sulle connessioni e sull'aderenza fra esperienza e significazione. Gli incontri informali, gli oggetti trovati e le persone incrociate costituiscono opportunità da cogliere, ma soprattutto elementi da porre al centro di un modello di lavoro educativo basato sulla vicinanza e la concretezza della dimensione esperienziale.

### Parole chiave

Sostegni di prossimità, Relazione, Disabilità, Lavoro educativo.

### Relazione e spazio intermedio

Nel lavoro educativo con persone in situazione di disabilità complessa, siano essi bambini o adulti, viene utilizzato, con enfasi più o meno elevata, il termine *relazione*, a significare il fulcro e insieme il luogo nel quale possa avviarsi e proseguire il processo di crescita della persona, verso una sempre maggiore autonomia personale e benessere. Lo troviamo nelle programmazioni educative dei servizi, nei PEI, nelle relazioni progettuali di educatori e insegnanti. Si *entra in relazione* nei centri diurni e nelle scuole, nei percorsi

di inclusione lavorativa e nell'attività di basket pomeridiana. Non sembra sufficiente il fatto che il contatto e la frequentazione siano dovuti sostanzialmente a un compito di tipo lavorativo: sentiamo la necessità di qualificare il tempo di lavoro, di caratterizzarlo con una modalità di legame intensa, significativa, profonda.

Non c'è niente di sbagliato in tutto ciò. Però corriamo il rischio di trasformarla in una parola d'ordine (intesa letteralmente come parola che *impone* un suo ordine al discorso che descrive ciò che sta accadendo) debole e svuotata di significato. Basta dirla,

<sup>1</sup> Oltre a essere educatore dal 1988, dal 2004 canta e suona con I Camillas, un gruppo musicale superpop, che suona costantemente in tutta Italia e che ha realizzato quattro album. Ha inoltre pubblicato un libro con Il Saggiatore, uscito nel 2015.

o scriverla, ed ecco che tutti (apparentemente) ci capiamo e sappiamo a cosa facciamo riferimento. Ma nella pratica quotidiana? E nell'incontro con la persona, cosa significa *entrare in relazione*? Che postura abbiamo? Quali parole diciamo? Ma poi, si entra in relazione con le parole o con il corpo o con entrambi o con qualcos'altro? E dove si entra in relazione? Quando? Se rispondiamo rapidamente a queste domande, potremo prendere la strada interpretativa della *motivazione*: perché faccio questo lavoro? Cosa cerco? E cosa trovo? A quali bisogni do risposta? È una piega di lettura del lavoro educativo che solitamente viene svolta in supervisione e racchiude in sé quella dimensione personale, che sicuramente è influente e determinante, ma che non raccoglie in sé tutte le possibili articolazioni attraverso cui si concretizza il nostro stare in relazione. Il circuito verrebbe chiuso troppo rapidamente e all'altro, alla persona di cui ci occupiamo, daremmo soltanto una funzione di attivatore involontario di dinamiche affettive e cognitive personali, che già sono in nostro possesso (depositate nella memoria conscia e inconscia) e attendono soltanto di essere attivate.

Occorre invece riconoscere l'esistenza di uno *spazio intermedio*, che si crea proprio entrando in relazione. Non si tratta quindi di annullare le distanze attraverso buoni sentimenti, ma di scoprire l'esistenza di un luogo, fisico e simbolico insieme, che non esisteva prima dell'incontro stesso. Le percose, gli schiaffi, gli strattonamenti che vediamo nei video raccolti per testimoniare la presenza di comportamenti violenti presso strutture di accoglienza, residenziali e diurne, sono la dimostrazione che, annullando questo spazio in cui riconosco all'altro *la piena titolarità di starci insieme a me*, non posso che attuare comportamenti di negazione dell'altro stesso. Che possono prendere le forme delle mortificazioni del corpo (legato, colpito, affamato),

ma anche del desiderio e del piacere di vivere (scelgo io i tuoi vestiti e i tuoi pasti e mi raccomando, che non costino troppo!).

E dopo aver evitato le pur necessarie secche dell'introspezione, dobbiamo ora anche evitare gli scogli dell'astrazione e della teorizzazione. Questo spazio intermedio non è fatto soltanto di dinamiche interpersonali e nemmeno di procedure che ne regolamentino il funzionamento: orari e luoghi definiti, materiale necessario, programmazione del lavoro, progettazione che lo racchiuda in una prospettiva temporale ampia... sono tutte cose indispensabili, ma non possono costituire l'obiettivo principale del nostro lavoro. O meglio, non possiamo considerare il nostro compito svolto, una volta che abbiamo ben predisposto (e realizzato) le attività, a partire dalla loro progettazione. È vero, non posso agire a caso, valutando momento per momento. Anche se spesso la trasformazione del nostro lavoro in procedure, via via sempre più minuziose, sembra rispondere a vincoli nel rapporto con il committente, sia esso ente pubblico o famiglia. Dobbiamo dimostrare che cosa facciamo e l'enfasi sulla dimensione teorica risulta vincente, perché semplificante e generalmente comprensibile. Associabile, per analogia, ad altre modalità di approccio alla realtà e al fare.

Occorre quindi riconoscere, prima di pensare alla relazione d'aiuto e di cura con la persona, quale sia lo spazio intermedio nella nostra relazione con gli strumenti tipici della progettazione e della programmazione: sono in grado di ordinare le nostre azioni e le proiettano su un orizzonte di prevedibilità (oggi facciamo questo e domani quello... prima faccio così e dopo così), e questo è rassicurante e contenitivo. Non possiamo tuttavia affidarci completamente ad essi, perché tendono a ridurre le possibilità di esperienza, dimensionandole sui canali predisposti, attraverso cui le possiamo cogliere. È un po' il sogno del

*laboratorio perfetto*, a cui tutti sono felici di partecipare, dove tutto scorre liscio liscio, dove l'espressività personale è al massimo grado e l'evoluzione della persona è lì, che sboccia tranquilla mentre noi la rimandiamo positivamente alla persona e al contesto.

Sto esagerando, magari. Però i nostri progetti e le programmazioni annuali delle attività traboccano di descrizioni di laboratori perfetti, dove tutto è esposto e motivato: ma poi accade davvero così? Succede quello che c'è scritto? E la risposta a questa domanda quale può essere? Soltanto la predisposizione di strumenti di monitoraggio sempre più raffinati, che introducano la dimensione statistica in quella relazionale?

Tra noi e i nostri strumenti di progettazione possono trovarsi soltanto percentuali di riuscita? Non stiamo nuovamente, e in perfetta buona fede, perdendo qualcosa? Oltre a concentrarci sugli strumenti di valutazione ex post, non sarà necessario cambiare le nostre modalità di approccio alla programmazione, al modo di descrivere ciò che faremo? E probabilmente la questione non è soltanto strumentale: ecco perché occorre riflettere su cosa significhi entrare in relazione e di come occorra avere *una cura profonda, pratica e riflessiva* dello spazio intermedio che si crea quando entro in relazione.

Perché quello spazio è sì apertura al nuovo, all'inaspettato, al non previsto, ma non dobbiamo cadere nella trappola dello spontaneismo. Perché nell'apertura, nella radura in cui incontriamo l'altro, ci sono già tante cose! Troviamo innanzitutto *parole e discorsi*, con tutto il brulicare di significatività e di significazione pregressa e culturalmente definita. Pensiamo, ad esempio, ai nomi delle persone di cui ci occupiamo: disabili, utenti, pazienti, ospiti, diversabili, handicappati. Ci si arrovella tanto su quale sia il termine più giusto: problema legittimo, che però sposta l'attenzione sul confronto

teorico. Qui conta il termine che usiamo per parlarne, perché da esso discendono una visione del mondo e pratiche corrispondenti, che non sono assolutamente neutre, rispetto all'obiettivo di cura che abbiamo. Il *paziente* è malato e deve accettare il nostro intervento taumaturgico. *L'utente* paga il servizio e può chiederne conto. Però si deve anche accontentare di un approccio contabilistico, perché è quello che a lui deve interessare: abbiamo un contratto, mi paghi per un certo tipo di prestazioni, chiusa lì. *L'ospite* è qui per un po', poi se ne andrà (*il po' è 40 anni? E vabbè, quanta fretta!*). Quindi non servono caratterizzazioni degli spazi: vivrai come in albergo, con il menu stabilizzatissimo e la biancheria lavata a 100.000 gradi. Il termine *diversamente abile*, pur partendo da premesse nobili, non sembra adeguato proprio perché da esso non possono che discendere pratiche moralmente ineccepibili, ma episodiche e povere di conseguenze rispetto al benessere quotidiano della persona. E con le parole e i discorsi, arrivano anche le *esperienze precedenti*, l'insieme di significazioni che abbiamo già dato ad alcune situazioni in cui ci siamo trovati. E poi ci sono i *discorsi comuni*, le idee collettive e gli *automatismi*, in base ai quali è legittimo che, per rispondere a esigenze organizzative, la cena in un istituto sia tutto l'anno alle 18. Logico e razionale, certo. Ma non corrispondente all'organizzazione media del tempo quotidiano, così da porre la realtà dell'istituto al di fuori del normale contesto di vita. Ci sono poi i *saperi specialistici*, per cui l'utilizzo di alcune parole è strettamente riservato a chi è legittimato a usarle, determinando un'analogia censura sulla praticabilità di alcune azioni conseguenti.

Entrare in relazione vuol dire quindi creare un'apertura, nella quale io possa, prima di tutto, cogliere e ordinare quanto c'è già fra me e la persona, non nell'artificio dello spazio protetto, ma nella *quotidianità del vivere*, con

tutte le pressioni, le urgenze e gli imprevisti che possono capitare. Ma anche con tutta la ricchezza della ritmicità routinaria, su cui strutturiamo le nostre vite.

La relazione educativa con una persona con disabilità complessa è quindi *creazione e coltivazione* di uno spazio intermedio, largamente occupato anche da cose apparentemente ovvie (le cure del corpo, la nutrizione, il sostegno nella sperimentazione del mondo, la condivisione di esperienze di gioia o tristezza, la preoccupazione per il domani, ecc.), ma sostanziali, perché attinenti alla vita, soprattutto quando questa necessita di una quantità di supporto superiore a quella media.

### **Sostegni di prossimità: un'opportunità per il lavoro educativo**

Puntando lo sguardo sui *sostegni di prossimità*, sulla loro importanza e insieme *volatilità* (verrebbe da dire *leggerezza*), possiamo cercare di comprendere ancora meglio la questione: perché i sostegni di prossimità, quel reticolo di aiuti e supporti personalizzati, che ciascuno di noi *utilizza* (e ancor più chi ha dei limiti, definitivi o temporanei, nella conduzione autonoma della propria vita), tendono a mettere in crisi tutti quei tratti che definiscono e delincono la relazione educativa, quando essa sia intesa o come semplice attuazione di cose programmate o come mistica convergenza di cuori.

Se ipotizziamo che siano sostegni di prossimità tutte quelle opportunità di esperienza che intervengano sull'elemento di difficoltà della persona, in maniera specifica o globale, permettendone così un superamento o un'attenuazione della portata negativa, ci accorgiamo che sono innumerevoli, non definibili in maniera astratta e strettamente attinenti alle condizioni contestuali di ciascuno.

Un bambino imparerà a camminare più facilmente in un'immensa stanza vuota con un pavimento morbido che attenua le cadute, oppure in una stanza con piastrelle in ceramica con sedie e divani, a cui possa appoggiarsi o sollevarsi?

La loro caratteristica principale è quindi, come dice il nome stesso, la *prossimità*: devono essere a contatto fisico con la persona, devono condividere con lei tempo e spazio, devono sorgere all'incrocio tra adattabilità e selezione (quindi flessibili e identificabili). Racconto sinteticamente alcune situazioni di questo tipo.

Una persona con disabilità complessa segue da anni un programma riabilitativo per il recupero delle funzioni motorie. L'attività procede stancamente, evidentemente inefficace. Nel momento in cui la sua famiglia decide di sospenderla, ci si accorge che però la relazione con l'ultimo dei fisioterapisti che negli anni si sono succeduti è particolare: la persona attende il suo arrivo, è desiderosa di aggiornarlo sulle sue ultime attività, esegue gli esercizi con più voglia. Si decide di continuare l'intervento, benché la sua efficacia risulti evidentemente assente. Tuttavia, nel quadro di un benessere globale, un incontro che produce piacere è in grado di attivare altre competenze e, soprattutto, di far prevalere un tono positivo ed espressivo. Durerà per sempre? Non lo sappiamo.

Una bambina di sei anni è inserita in una classe prima della scuola primaria. La maestra nota subito difficoltà nell'apprendimento. Inoltre la bambina è spesso malata e non frequenta con regolarità. Chiedendo informazioni alle insegnanti della scuola dell'infanzia, la maestra scopre che i genitori non hanno mai voluto certificare queste difficoltà, permettendo l'attivazione di un sostegno. La maestra nota che, avendo incaricato alcuni bambini di informarla per i compiti, si sono attivate relazioni positive con alcuni compagni. Decide quindi di potenziare le attività di apprendimento cooperativo, attraverso le quali, condividendo i compiti, possano essere anche condivise le difficoltà e attivate relazioni positive d'aiuto.

In una struttura residenziale per persone con disabilità complessa, gli educatori ottengono che

venga personalizzata, con mobili e letti presi in regalo da un albergo, una camera in cui dormono due persone, che così potranno avere a disposizione il loro guardaroba e spazi dove tenere i propri oggetti personali. La stanza è però spesso «invasa» da altre persone, che sottraggono oggetti o li danneggiano. Le persone non vogliono più uscire dall'istituto, perché devono sorvegliare le loro cose. Si ottiene allora che la porta venga chiusa a chiave e che questa sia messa a loro disposizione. Le uscite riprendono regolarmente. Al ritorno da una di queste però la porta è aperta e negli armadi sono rimasti solo i vestiti. Il resto era spazzatura, dice il personale che (munito di chiavi) ha effettuato la pulizia. Dopo aver ribadito alla caposala, che aveva dato l'ordine, il valore esistenziale di quelle cose con un'intensità e una rabbia solitamente inconsuete, un educatore si è recato al cassonetto per recuperare più cose possibili. Quelle non distrutte o rovinate dal contatto con la spazzatura. Dopo quel giorno, la camera è stata più ordinata, il materiale da conservare è stato meglio selezionato e più nessuno ha avanzato ipotesi di igienizzazione.

Il sostegno di prossimità può quindi essere un oggetto, una regola di vita comune, una sequenza di azioni, una telefonata... Ciò che lo caratterizza, e che ne fa un elemento fondamentale del lavoro educativo, è che richiede una valutazione della situazione e una scelta. Devo capire cosa c'è, in *quello spazio intermedio*, e cosa posso fare per risolvere o sbloccare le cose. Per rilanciarle verso una dimensione, in cui la persona e il suo contesto stiano bene e trovino una configurazione di *equilibrio*, magari parziale, ma in grado di generare altri elementi e soluzioni positive.

L'*informalità* attiene al sostegno di prossimità non perché esso sia casuale, ma perché occorre saperlo individuare anche al di fuori dei normali approcci metodologici. Inoltre è caratterizzato da una *precarietà*, che non è

indice di fragilità costituzionale, ma piuttosto di quel modo di stare nel tempo che non è la stabilità e la continuità, ma la *puntualità* e la *precisione*. Tuttavia la precarietà, dandosi come tale, può essere anche presa in carico e trasformata in qualcosa di più stabile e definito.

E parlando di scelta, ecco che introduciamo un ulteriore elemento nel quadro della relazione: il lavoro educativo è *politico*, nella misura in cui deve prestare costantemente attenzione alle condizioni che determinano la sua possibilità di incontro con l'altra persona. Ma non solo: è compito dell'educatore porsi in relazione con il quadro normativo e sociopolitico in cui si colloca la sua azione, per agire concretamente verso una definizione delle regole comuni, affinché queste perseguano obiettivi razionali non disumanizzanti. E la forza dell'agire politico dell'educatore deve essere esercitata nella quotidianità del compito di cura, attraverso le tante scelte concrete che possono essere fatte: cucinare piuttosto che servirsi di una mensa; autobus piuttosto che sempre il pulmino; scrivere la parola *attori* senza virgolette sul manifesto dello spettacolo teatrale di un centro diurno. Quello che è importante sottolineare è che non siamo in un ambito ideologico, dove è sempre buono autobus e sempre cattivo pulmino. Al contrario, ciò che conta è scegliere sulla base di una valutazione puntuale e concreta. Scegliere nell'orizzonte dei luoghi comuni, creando i percorsi particolari che attengono alle persone. Ogni automatismo o ripetizione è una perdita sicura, mentre ogni scelta, se racchiude in sé la costruzione di significati in quello spazio intermedio di incontro che è la relazione, non potrà che aumentare le possibilità di esperienza e di crescita.

## Next please! Relationships and proximity support in educational work with people affected by complex disabilities

### Abstract

*Proximity supports represent opportunities for educational work aimed at people with complex disabilities. The article highlights the shift from a relationship mode based on abstract and metaphorical contents, towards a more metonymic dimension, based on connections and adherence between experience and signification. Informal meetings, objects we find, people we meet are opportunities to grasp, but above all elements which can be placed at the centre of an educational work model based on closeness and the concreteness of the experiential dimension.*

### Keywords

*Proximity supports, Relationships, Disability, Educational work.*

### Autore per corrispondenza

Vittorio Ondedei  
Labirinto cooperativa sociale  
Via Milazzo, 22  
61122 Pesaro  
E-mail: topazioperlini@gmail.com

### Bibliografia

- Celati G. (2011), *Conversazioni con il vento volatore*, Macerata, Quodlibet.
- Muraro L. (1998), *Maglia o uncinetto*, Roma, Manifestolibri.
- Perec G. (1989), *Specie di spazi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Walser R. (1990), *L'assistente*, Torino, Einaudi.